



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Tesis de Doctorado:

La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)

Autor: Mag. Antonio Romano

Directora: Dra. Myriam Southwell

Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP)

Año: 2018

Resumen

La investigación que aborda las transformaciones que se producen en la enseñanza secundaria en la década del 30, después de un proceso de discusión que comenzó a principios de los 20 pero que logró su concreción década y media después. Durante ese periodo ocurren algunos eventos importantes: la irrupción de un régimen de facto, la consolidación de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (APES) como un actor colectivo organizado, el fracaso de la reforma del plan de estudios de 1932, la aparición de la Federación de Estudiantes del Uruguay (FEUU) y la sanción de la ley que separa a la Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República. Algunas de las preguntas que busca responderse esta tesis son: ¿Por qué razón tardó tanto tiempo en concretarse una reforma que venía anunciándose durante más de una década? ¿Por qué el proyecto de ley que consagra la autonomía de Enseñanza Secundaria se produjo en el contexto de un régimen autoritario? La hipótesis propuesta es que la reforma educativa que separa a enseñanza secundaria de la Universidad se concreta porque el Poder Ejecutivo encuentra apoyo en la APES, logrando en un mismo movimiento la identificación de la defensa de la autonomía con la sanción de la ley 9.523 que separa a la enseñanza secundaria de la Universidad. Se demostrará esta hipótesis a partir de la exploración en fuentes originales: archivos institucionales, prensa, congresos entre otros.

Palabras claves: Reforma, Enseñanza Secundaria, autonomía

Abstract

This research looks at the transformations secondary education went through during the 1930's, after a process of discussion that had begun in the early 1920's but did not conclude until half a decade afterwards. During that period some key events occurred: the breakout of a coup d'Etat, the consolidation of the *Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (APES)* as a collective actor, the failure of the curriculum reform of 1932, the foundation of the *Federación de Estudiantes del Uruguay (FEUU)*, and the approval of the bill that segregated secondary education from the University. This thesis aims to answer why an educational reform discussed for over a decade was delayed for so long, and why was only in an authoritarian context that the bill that guaranteed the autonomy of secondary education became law. The hypothesis we propose is that the educational reform which separated secondary education from University was possible because the government found support in the *APES*, achieving an identity between the autonomy of education and the bill 9.523 that segregated secondary education from University. The hypothesis is proved through the analysis of primary sources from institutional archives, the press, and congress proceedings.

Key words: reform, secondary education, autonomy

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 10 |
| Capítulo 1. Antecedentes de la reforma de Enseñanza Secundaria en la década del 20: las ideas..... | 16 |
| 1.1. La comisión de reforma del plan de estudios (1922)..... | 19 |
| 1.1.1. El informe “in voce” de Vaz Ferreira: el espantoso horror de lo actual... 20 | |
| 1.1.2. Sobre “el problema de Enseñanza Secundaria”..... | 22 |
| 1.1.3. La “solución” de Vaz Ferreira..... | 25 |
| 1.2. El reformismo a comienzos de la década del 20..... | 26 |
| 1.2.1. La reforma de la enseñanza secundaria según Dardo Regules..... | 29 |
| 1.2.2. El centro de todo el problema universitario..... | 30 |
| 1.2.3. Los actores de la reforma..... | 31 |
| 1.2.4. Los fines de la enseñanza secundaria o media..... | 33 |
| 1.2.5. La formación de la clase dirigente..... | 34 |
| 1.2.6. La cuestión del “régimen de estudios” según Mario Bouyat..... | 35 |
| 1.3. La Comisión de reforma un año después (1923)..... | 37 |
| 1.4. El Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1925)39 | |
| 1.4.1. Los fines de la enseñanza secundaria según Grompone..... | 41 |
| 1.4.2. Historia de nuestro problema de la enseñanza secundaria..... | 46 |
| 1.4.3. Sobre la reforma: realizar bien el plan actual..... | 48 |
| 1.4.4. Sobre los sentidos de la reforma educativa..... | 49 |
| 1.4.5. La formación espiritual de la clase dirigente: el bachillerato único..... | 51 |
| 1.5. Vaz Ferreira electo rector de la Universidad (1928)..... | 52 |
| 1.5.1. La discusión sobre “La Reforma universitaria”..... | 53 |
| 1.5.2. Nuestros problemas educativos..... | 57 |
| 1.5.3. “Nuestro” problema de la enseñanza secundaria según Bocage..... | 59 |
| 1.5.4. La enseñanza secundaria: un capítulo del “Estatuto Universitario”..... | 63 |
| 1.5.5. El plan único de secundaria y técnica..... | 66 |
| 1.6. La crisis de la cultura universitaria..... | 69 |
| 1.6.1. La encuesta universitaria que no fue..... | 72 |
| 1.6.2. El proceso intelectual del Uruguay..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| 1.7. El Congreso Universitario Americano: nuevos fines de la enseñanza secundaria (1931)..... | 76 |
| 1.7.2. Los temas del congreso..... | 79 |
| 1.7.3. El congreso como plan de la reforma futura..... | 81 |
| 1.7.4. Fines de la enseñanza secundaria | 83 |
| 1.7.5. Significados sobre formación cultural y trabajo..... | 86 |
| 1.7.6. La “autonomía” de Enseñanza Secundaria..... | 89 |
| 1.8. Los lugares de enunciación de la reforma..... | 92 |
| Capítulo 2. La consolidación de un nuevo actor: la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios | 97 |
| 2.1. La organización de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios | 97 |
| 2.1.1. La integración de las directivas: la consolidación de una hegemonía | 101 |
| 2.2. De la dirección de Antonio M. Grompone a Eduardo de Salterain y Herrera | 104 |
| 2.2.1. Antonio María Grompone | 106 |
| 2.2.2. Eduardo de Salterain y Herrera | 108 |
| 2.3. La revista <i>Estudio</i> | 111 |
| 2.3.1. Los proyectos de reforma en <i>Estudio</i> | 116 |
| 2.4. El pedido del rector: “que la misma Asociación prepare un proyecto de reforma” | 126 |
| 2.5. La revista <i>Cátedra</i> y la dirección de Carlos Lacalle: en la “era actual” | 128 |
| 2.5.1. <i>Cátedra</i> como uno de los puntales de la asociación..... | 131 |
| 2.5.2. La reforma en los comienzos de <i>Cátedra</i> | 132 |
| 2.5.3. <i>Cátedra</i> frente al consejo y la participación del profesorado..... | 135 |
| 2.6. El Segundo Congreso Nacional de Profesores: hacia la reforma | 137 |
| 2.6.1. De Salterain y Herrera: la reforma de los profesores | 139 |
| 2.6.2. Armando Acosta y Lara: el espíritu de cuerpo | 143 |
| 2.6.3. La reforma necesaria, urgente e imprescindible: el régimen de autoridades | 145 |
| 2.6.4. Revisión de los programas de enseñanza | 147 |
| 2.7. Un nuevo lugar de enunciación del profesorado..... | 150 |
| 2.8. “La lección de un Congreso”: un profesorado en busca de sí mismo..... | 151 |
| Capítulo 3. El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria desde 1931 hasta 1934 | 154 |
| 3.1. El mito de “m’hijo el doctor” en la década del 30..... | 156 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 3.1.1. | El problema universitario: el proletariado profesional | 159 |
| 3.2. | La reelección de José Pedro Segundo | 160 |
| 3.3. | Los avatares de la Comisión de Reforma | 163 |
| 3.3.1. | Ideas directoras de la reforma de Segundo | 164 |
| 3.3.2. | Crónica de una discusión en los libros de actas..... | 169 |
| 3.3.3. | La incorporación de Grompone y la huelga de los estudiantes de Secundaria en 1931 | 172 |
| 3.3.4. | La visita del ministro Juan César Mussio Fournier | 175 |
| 3.3.5. | Sobre la implementación del plan de estudios..... | 177 |
| 3.3.6. | La posición de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria | 178 |
| 3.3.7. | La posición de Grompone..... | 180 |
| 3.3.8. | Algunas primeras lecturas del proceso de reforma del plan de estudios | 181 |
| 3.3.9. | La posición de la FEUU y de la APESU (1932-1933) | 182 |
| 3.4. | El inaplazable problema de la enseñanza secundaria | 184 |
| 3.4.1. | Los programas | 186 |
| 3.4.2. | “Lo que no podemos enseñar...” | 187 |
| 3.5. | El golpe de Estado y el Consejo de Enseñanza Secundaria en 1933 | 189 |
| 3.5.1. | El golpe de Estado en el liceo..... | 190 |
| 3.5.2. | La crisis del imaginario batllista..... | 191 |
| 3.5.3. | Propuesta de coordinación de los planes de Enseñanza Primaria y Secundaria: la autonomía versus la reforma de planes | 193 |
| 3.6. | La ley Abadie y la Asamblea de los Claustros (1934)..... | 197 |
| 3.6.1. | La ley Abadie..... | 198 |
| 3.6.2. | ¿Mayor injerencia del Poder Ejecutivo?..... | 199 |
| 3.6.3. | La corrupción del lenguaje | 202 |
| 3.6.4. | La FEUU frente a la ley Abadie | 204 |
| 3.6.5. | El Consejo Universitario y la ley Abadie | 204 |
| 3.6.6. | El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y la entrevista con Terra | 206 |
| 3.6.7. | Los proyectos en la Convención Nacional Constituyente | 207 |
| 3.6.8. | La reacción de la Asociación de Profesores | 210 |
| 3.6.9. | La respuesta del Poder Ejecutivo: un triunfo para la Universidad | 213 |
| 3.6.10. | Otras derivaciones del conflicto en la Asociación de Profesores: la irrupción del grupo de los prouniversitarios | 215 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 3.7. | Hacia “la reforma integral de la Universidad” | 217 |
| 3.7.1. | El fortalecimiento de la FEUU y los intentos de disputa por la hegemonía con el Partido Colorado..... | 219 |
| 3.8. | Las disputas por la autonomía entre la FEUU y el régimen de marzo: la Asamblea de los Consejos | 223 |
| 3.8.1. | La debilidad de los apoyos iniciales | 226 |
| 3.8.2. | La estrategia de la FEUU y la reacción del Poder Ejecutivo..... | 227 |
| 3.8.3. | La FEUU hegemoniza el campo de disputa en la Universidad | 229 |
| 3.9. | La discusión sobre la autonomía: “En la Asamblea del Claustro radica la soberanía de la Universidad” | 230 |
| 3.9.1. | El Consejo de Enseñanza Secundaria: entre “la soberanía del Claustro” y la “no oportunidad de la reforma” | 233 |
| 3.9.2. | El proyecto del senador Justo M. Alonso | 234 |
| 3.9.3. | La Universidad: “un nido de gentes subversivos” | 237 |
| 3.10. | La Asamblea General del Claustro: sus inicios..... | 239 |
| 3.10.1. | Los incidentes del Liceo Nocturno | 241 |
| 3.10.2. | Las Asambleas del Claustro: la autoridad moral para redactar su estatuto | 244 |
| Capítulo 4. | La ley de creación del Consejo de Enseñanza Secundaria (1935)..... | 249 |
| 4.1. | La situación del Consejo de Enseñanza Secundaria | 252 |
| 4.2. | La Asamblea del Claustro: la elección del rector y la Comisión de Estatutos | 253 |
| 4.2.1. | El proyecto de Petit Muñoz: “El poder educador” | 254 |
| 4.2.2. | El Estatuto Universitario | 257 |
| 4.3. | El Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria frente a los profesores | 260 |
| 4.4. | La posición de la Asociación de Profesores frente a la coyuntura universitaria y nacional..... | 262 |
| 4.5. | La creación de la Comisión de “Reforma de Secundaria” | 265 |
| 4.5.1. | La participación del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, y la elección del candidato | 267 |
| 4.5.2. | Los comienzos de la discusión en la Asociación de Profesores: la elección del candidato | 273 |
| 4.6. | Los entretelones del funcionamiento de la Comisión | 275 |
| 4.6.1. | La Comisión desde la revista <i>Cátedra</i> : la posibilidad de “una reforma” | 275 |
| 4.6.2. | La actuación del delegado del Consejo de Secundaria: la falta de acuerdo | 278 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 4.6.3. | El plan de estudios de Preparatorios..... | 282 |
| 4.6.4. | La discusión en la Asociación de Profesores: la universidad y la enseñanza media | 283 |
| 4.6.5. | La discusión en la Asociación de Profesores..... | 285 |
| 4.7. | El proyecto de Reforma de la Enseñanza Secundaria..... | 289 |
| 4.7.1. | La Asociación de Profesores frente al proyecto | 292 |
| 4.7.2. | La “escenografía” y el discurso hegemónico | 294 |
| 4.7.3. | Autonomía universitaria versus autonomía docente..... | 296 |
| 4.7.4. | “La(s) (dos) reforma(s) en perspectiva” | 299 |
| 4.7.5. | La Asociación de Profesores: entre la ruptura y la conciliación | 302 |
| 4.7.6. | <i>Cátedra</i> : el relato articulado | 306 |
| 4.8. | El mensaje del Poder Ejecutivo: el “mandato consciente” de la autonomía.. | 308 |
| 4.9. | El rector Carlos Vaz Ferreira: no es el momento oportuno para realizar cambios | 309 |
| 4.9.1. | El realineamiento de los universitarios..... | 313 |
| 4.9.2. | La discusión en el Consejo de Enseñanza Secundaria | 314 |
| 4.9.3. | El surgimiento de la Agrupación Universidad | 315 |
| 4.10. | La discusión en el Parlamento: el “zarpazo a la autonomía” | 316 |
| 4.10.1. | La Comisión de Instrucción Pública: autonomía versus dependencia de la Universidad | 317 |
| 4.10.2. | El proyecto de la Comisión de Instrucción Pública: la autonomía de la cultura integral..... | 320 |
| 4.10.3. | La formación de un nuevo régimen de gobierno de la Enseñanza Secundaria | 322 |
| 4.11. | La discusión (política) de la Reforma de Enseñanza Secundaria..... | 326 |
| 4.11.1. | El mapa de posiciones de los actores..... | 328 |
| 4.11.2. | El problema de la enseñanza secundaria | 329 |
| 4.11.3. | El sentido de la enseñanza secundaria | 334 |
| 4.11.4. | La reforma de la enseñanza secundaria | 337 |
| 4.11.5. | La cuestión de la autonomía de la enseñanza secundaria y la defensa frente a los elementos extraños..... | 342 |
| 4.11.6. | La escena fundante: la autonomía como el terreno neutral | 348 |
| Capítulo 5. | La reforma conservadora (1936): otro sentido de cultura..... | 350 |
| 5. 1. | La disputa por un nuevo lugar de enunciación | 353 |
| 5.1.1. | La despedida de <i>Cátedra</i> | 353 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 5.1.2. | La revista <i>Ensayos</i> : “nuestra posición” | 364 |
| 5.1.3. | El espejo oficialista: la revista <i>Anales de Enseñanza Secundaria</i> | 372 |
| 5.2. | La reforma pedagógica: el nuevo plan de estudios de secundaria | 380 |
| 5.2.1. | La cuestión del profesorado..... | 382 |
| 5.2.2. | La participación del profesorado | 383 |
| 5.2.3. | Fines y orientación de la enseñanza secundaria: escolanovismo conservador | 384 |
| 5.2.4. | El nuevo plan de estudios | 387 |
| 5.2.5. | Un nuevo lenguaje pedagógico: la clase, el profesor, el alumno, el liceo 398 | |
| 5.3. | La disputa pedagógica: <i>Ensayos sobre Enseñanza Secundaria</i> | 406 |
| 5.3.1. | Sobre una reforma de la enseñanza secundaria | 408 |
| 5.4. | La construcción de un nuevo relato: “historia y realidad” de la reforma | 413 |
| | Conclusiones..... | 419 |
| | Bibliografía..... | 424 |
| | Fuentes consultadas | 424 |
| | Referencias bibliográficas..... | 427 |
| | Anexos | 315 |

Introducción

La tesis que estamos presentando tiene como objetivo reconstruir la creación y puesta en funcionamiento del primer Consejo de Enseñanza Secundaria (CSE) en Uruguay como un Ente Autónomo, concretando un proceso que tuvo su punto de partida a comienzos de la década del 20, pero que finalmente logró su sanción parlamentaria con la ley N° 9.523, hacia fines de 1935 en el contexto de un gobierno de facto. Intentaremos explicar las razones por las que se produjo este acontecimiento, así como también las causas que habrían favorecido que ocurriera en ese momento.

Algunas preguntas organizaron el trabajo de investigación. ¿Por qué razón tardó tanto tiempo en concretarse una reforma que venía anunciándose durante más de una década? ¿Por qué el proyecto de ley que consagra la autonomía de Enseñanza Secundaria se produjo en el contexto de un régimen autoritario? ¿Cómo fue posible que un régimen autoritario promoviera una integración del nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria donde la mitad de los miembros que componían dicho órgano eran electos por el voto de los profesores?

El recorrido para responder a estas preguntas se divide en cinco capítulos. El primero analiza las diferentes propuestas que se realizaron en la década del 20 sobre reforma de la enseñanza secundaria, presentándose las *ideas* y los *espacios* en los cuales estas fueron debatidas. Después de concluido el ciclo de “otras” revoluciones, una nueva generación va a aparecer en la escena del debate intelectual y se instala en el campo de la consolidación institucional del Uruguay moderno, fruto del influjo del impulso batllista de las tres primeras décadas del siglo XX. La rápida expansión de la enseñanza secundaria se convirtió en un asunto de preocupación¹, y la cuestión de la reforma universitaria se volvió un tópico recurrente. Durante este período de intensas discusiones, la reforma de la enseñanza secundaria no fue sino un capítulo de la reforma universitaria, que estaba presente en el imaginario de los actores luego de los sucesos de Córdoba. Pero también comenzó un trabajo de crítica acerca de cómo pensar el cambio en la educación: evolucionistas discuten con los reformistas acerca de las bondades de los cambios radicales; promotores de la educación como producto de la colaboración entre generaciones se enfrentan contra quienes, asumiendo el protagonismo de su

¹ Para tener una idea del crecimiento de la enseñanza secundaria: de 1912 a 1930 la matrícula estudiantil pasó de aproximadamente 1.100 a 8.155 alumnos, y en 1936 a 12.039 alumnos (CSE, 1939).

² La constitución de 1917 establece la transformación del Poder Ejecutivo en un régimen colegiado, lo cual supone la separación de la institución del presidente de la República de un Consejo Nacional de

generación, se sienten portadores de las respuestas para la transformación de la enseñanza; entre otros ejemplos. Esta década se cierra en 1931 con la realización en Montevideo del Congreso Universitario Americano, que formó parte de los festejos del centenario de la primera Constitución, cuando ya comenzaban a percibirse los efectos de la crisis del 29, que no podían dejar de impactar en una economía débil y dependiente como la uruguaya.

El segundo capítulo se refiere a la consolidación de un actor colectivo que consideramos clave a la hora de entender cuál fue la base en que se apoyó el ministro de Instrucción Pública y Seguridad Social Martín R. Echegoyen para impulsar su propuesta de separación de Enseñanza Secundaria de la universidad: la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios del Uruguay. A partir de la reconstrucción de su historia desde 1919 hasta 1935 es posible identificar la conformación de diferentes grupos y alineamientos que van a producir el desplazamiento en torno a dos posiciones: desde la que desde fines de los 20 se aglutina en torno a la persona de Antonio M. Grompone hacia la posición triunfante organizada alrededor de la figura del presidente de la Asociación durante el período de 1933 a 1934, Eduardo de Salterain y Herrera. También se incorpora el análisis de las revistas publicadas por este colectivo como un espacio donde se debatió sobre la reforma de la enseñanza secundaria. Particularmente desde la revista *Cátedra*, y en el contexto de la emergencia de una nueva generación, se fue construyendo la identidad de un colectivo que va a plantearse la reforma del régimen de autoridades de la enseñanza secundaria como un proyecto que deberían realizar los profesores.

El tercer capítulo se refiere a la actuación del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria durante el período que va de 1931 a 1935. La comisión de reforma de planes, que había sido creada en 1922, finalmente logra acordar un nuevo plan de estudios en 1932. En su implementación el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria se va a enfrentar con la oposición de la Asociación de Profesores y la Federación de Estudiantes. Este plan de estudios cierra un ciclo en el que se identifica la reforma de Secundaria con la reforma del plan de estudios y que, finalmente, clausura las vías para pensar el cambio en Secundaria en el contexto de la universidad. Después de que se produce el golpe de Estado en 1933, cada ministro de Instrucción Pública que asume pretende promover proyectos de reforma en Secundaria, que progresivamente va a enfrentar al régimen con la universidad, fortaleciendo a un núcleo de profesores organizados en la Asamblea del Claustro y apoyados por la Federación de Estudiantes

Universitarios (FEUU), que obtendrán varias victorias: la marcha atrás con la ley Abadie y, posteriormente, la elección del rector propuesto por la Asamblea del Claustro. Durante este período la universidad se convirtió en un campo de disputa por la hegemonía, donde los diferentes actores políticos desplegaron distintas estrategias, que dividían tanto a la izquierda como a los defensores del régimen. Durante el año 1934 la FEUU se convierte en el actor universitario más importante, utilizando la recién creada Asamblea del Claustro para instalar temas de discusión política en la agenda universitaria. Aliados a un grupo de universitarios de izquierda que cuestionan la legitimidad del régimen, logran instalar la idea de que la universidad debe reformarse a sí misma y darse su propio estatuto.

El cuarto capítulo relaciona el intento fallido de la ley Abadie y el fracaso de la Comisión de Coordinación creada por el ministro de Instrucción Pública José A. Otamendi, con la estrategia desplegada por el nuevo ministro Martín R. Echegoyen para lograr el respaldo a su proyecto de ley. Mientras la universidad consolida su victoria al conseguir que el Poder Ejecutivo respalde al candidato elegido por la Asamblea del Claustro, que es el doctor Carlos Vaz Ferreira, el nuevo ministro propone la creación de una Comisión de Reforma que tiene a su cargo la elaboración de un nuevo proyecto de ley que sería presentado al Parlamento. Entre tanto, la autoridad del CES se encuentra cada vez más cuestionada por la FEUU, por la Asamblea del Claustro y por la Asociación de Profesores. El éxito de la Comisión fue haber logrado cambiar las coordenadas del debate, separando la discusión sobre la autonomía de la enseñanza secundaria de la defensa de la autonomía universitaria. A partir de ese momento la reforma se identificó con la autonomía de enseñanza secundaria que, para realizarse, debía separarse de la universidad, lo cual se definió con la aprobación de la ley N° 9.523, que crea el CES como un nuevo ente autónomo.

Por último, el quinto capítulo recorre el proceso de implementación de la reforma pedagógica que se inicia bajo la dirección de de Salterain y Herrera. Si la ley N° 9.523 había concretado la reforma institucional, el desafío planteado para la nueva dirección fue el esfuerzo de traducción de las ideas desarrolladas en la revista *Cátedra* en una nueva concepción de la enseñanza secundaria que tomara distancia de la formación que ofrecía en el marco de la universidad. A partir de la gestión de de Salterain y Herrera, es posible ver cómo las ideas de la escuela nueva comienzan a concretarse en el marco del nuevo plan de estudios de 1937. En este contexto, se va a poner en escena el enfrentamiento entre dos perspectivas sobre la enseñanza secundaria

que se materializan con la publicación de dos revistas, que van a disputar los sentidos acerca de la idea de cultura y, por ende, de la reforma de Enseñanza Secundaria. El director general va a realizar un gran esfuerzo por articular un nuevo lenguaje pedagógico para nombrar la nueva escena educativa de secundaria en ruptura con el pasado universitario.

Se proponen dos claves de lectura para el esfuerzo de reconstrucción de la historia de la educación. Por una parte, la tesis dialoga y discute con el punto de vista de Eugenio Petit Muñoz, una perspectiva de la historia del período que ha servido como fundamento para los relatos posteriores. Su esfuerzo como historiador de la educación ha tenido la intencionalidad política de dar un fundamento conceptual a la autonomía de la educación, que mantuvo ubicándola como eje de esas disputas. En otras palabras, su perspectiva está teñida por los intereses de la causa que defendía. Esto no le quita valor a sus trabajos, pero es necesario tener en cuenta esa prevención. Lo que sorprende es la fuerza con que su posición fue asumida por los relatos historiográficos posteriores, por ejemplo el de Oddone y Paris (1971) y el de Markarian y otros (2008), que se sustentan sobre su perspectiva.

Por otro lado, importa señalar que la historia de la educación durante este período y hasta entrada la década de los 60 fue concebida como parte de las estrategias de combate que los actores educacionales desplegaban. Eso permitió jerarquizar la importancia de la historia de la educación como saber de combate, pero esta misma fuerza dificultó su consolidación como disciplina académica. Por supuesto que esta no es la única razón que explica el raquitismo de una historia que ha sido muy rica en producciones pedagógicas pero que no se ha consolidado como espacio de investigación. Otra de las razones tiene que ver con la afirmación del lugar de enunciación del discurso pedagógico que se tornó posible después de la derrota de la Agrupación Universidad, que sostenía la identidad entre el profesor y el creador de la cultura. Como veremos, quien disputa esa posición es la Asociación de Profesores, particularmente a través de la figura de Juan Carlos Sabat Pebet, quien va a encarnar ese lugar que plantea que la condición de enunciación del discurso pedagógico opone la experiencia de la enseñanza al saber de los “eminentes” pedagogos.

El marco conceptual utilizado se apoya en la convergencia de varias perspectivas. Por un lado, tomamos la contribución de la lingüística contemporánea que conecta el enunciado con la situación de enunciación.

Según Maingueneau:

La escenografía no es un simple marco o decorado. No se trata de que el discurso surja en el interior de un espacio construido – independiente del mismo discurso– sino de que la enunciación, en su devenir, se esfuerza por poner en funcionamiento su propio dispositivo de habla (Maingueneau, 2003: 6-7).

Desde este punto de vista consideramos que la producción de revistas se transformó en un espacio donde se materializaron las condiciones de enunciación de discursos que los pusieron en funcionamiento y que tradujeron posiciones diferentes. Resultan paradigmáticos los casos de las revistas *Ensayos* y *Anales de Enseñanza Secundaria*. El abordaje de los discursos de algunos de los actores que estuvieron vinculados a las revistas pedagógicas será analizado teniendo en cuenta esta perspectiva.

El segundo aporte de importancia es el de la sociología de la cultura, en particular la perspectiva de Raymond Williams. Partimos de “reforma”, “enseñanza secundaria”, “cultura”, “trabajo” y “técnica” como palabras que posibilitan explorar las modificaciones que se producen en la forma de pensar la educación en un período específico, del mismo modo que lo hace Williams (2000). Este autor plantea la investigación como un “problema de vocabulario” que permite realizar un inventario de un conjunto de palabras, denominado “palabras clave”. Williams define las palabras clave en dos sentidos: “son palabras significativas y vinculantes de ciertas actividades y su interpretación; son palabras significativas e indicativas de ciertas formas de pensamiento” (Williams, 2000: 19).

En tercer lugar, vamos a tomar la categoría de “momento político”, que complementaremos con la de “momento pedagógico”. Según Rancière, “Un momento político ocurre cuando la temporalidad del consenso es interrumpida, cuando una fuerza es capaz de actualizar la imaginación de la comunidad que está comprometida allí y de oponerle otra configuración de la relación de uno con todos” (2010: 11). Para el autor la “política no necesita de barricadas para existir”, aunque sí necesita que se contrapongan maneras diferentes de describir “la situación común y de contar a sus participantes”. Estos momentos no ocurren siempre, pero se dan cuando se produce la “construcción de escenas de *dissensus*” (Rancière, 2010: 11). En la formación política uruguaya, el golpe de Estado de Terra construyó una escena de disenso en la que los actores contrapusieron perspectivas opuestas para pensar la relación entre política y educación. La clave que permite identificar las diferentes posiciones de los actores en la escena del disenso tiene

que ver con el modo en que pensaron la relación entre el momento político y el momento pedagógico, lo que permitió otorgar significados diferentes a la autonomía.

Estas tres perspectivas convergen dado que vamos analizar la forma en que se construye un lugar de enunciación específico, a partir de la relación que se establece entre el “momento político” y el “momento pedagógico”, que le atribuye significaciones particulares a las palabras clave: reforma, autonomía, neutralidad, toma de posición, política, educación y cultura. Estas palabras adquirirán diferente significación en cadenas discursivas distintas, tal como lo plantea el análisis político del discurso, en escenarios diferentes donde la disputa política intenta definir un nuevo lenguaje pedagógico desde lugares de enunciación diferente.

Capítulo 1. Antecedentes de la reforma de Enseñanza Secundaria en la década del 20: las ideas

El Uruguay de la década del 20 se caracteriza por la afirmación del “país modelo” que definió en sus elementos esenciales el impulso del primer batllismo. El imaginario colectivo que se construyó se caracterizó por un conjunto de rasgos integradores del “adentro”, al cual se denominó la “República batllista”. Caetano menciona como principales características de este imaginario integrador

cierta estatización de la idea de “lo público”, y el establecimiento de una relación de primacía de “lo público” sobre “lo privado”, una matriz democrático-pluralista de base estatista y partidocéntrica; una reivindicación del camino reformista que se sobreponía simbólicamente a la antinomia conservación-revolución; la primacía del “mundo urbano” con sus múltiples implicaciones; el cosmopolitismo de perfil eurocéntrico; el culto a la *excepcionalidad uruguaya* en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; la exaltación del legalismo, entendido como el respeto irrestricto a las reglas de juego (contenido y forma del consenso ciudadano); el tono optimista de la convivencia; el destaque de los valores de seguridad y de la integración social, cimentados en una fuerte propensión a la idea de *fusión de culturas y sentimientos*; entre otros (Caetano, 2001: 10).

La Universidad de Montevideo, única institución de enseñanza superior en nuestro país, era concebida como uno de los pilares centrales en la consolidación de estos valores que dieron forma al imaginario integrador. Para muchos actores Universidad resultaba casi sinónimo de “cultura del país”. Así, “A partir de dicha identificación, y en tanto el destino cultural del Uruguay se jugaba en el rumbo que tomara la institución universitaria, las tareas a emprender parecían entonces impostergables” (Caetano y Rilla, 1986: 215).

Esta década se inicia con un cierto impulso reformista en la Universidad, aún bajo el influjo de los recientes acontecimientos de Córdoba. El ideario sostenido por los estudiantes reclamando la autonomía y el cogobierno universitario, parcialmente logrados con la ley de 1908, marcó la agenda de la discusión universitaria. Según Oddone y Paris,

Los postulados de la Reforma fueron inmediatamente incorporados a los programas estudiantiles uruguayos, pero en verdad muchos de sus puntos no vinieron sino a encuadrarse en la tradición liberal que

caracterizaba a nuestra Universidad desde el siglo anterior (1971: 128).

En el mismo sentido, Markarian y otros (2008) señalan que la influencia de este movimiento no fue tan importante como en otras latitudes del continente, porque muchas de las reivindicaciones estudiantiles ya habían sido conquistadas: la gratuidad de la enseñanza secundaria, el liceo nocturno, la universidad femenina, las cátedras libres, la representación estudiantil en los consejos de las facultades, entre otras.

El Consejo de Enseñanza Secundaria era el órgano de gobierno de la Enseñanza Secundaria pública; integraba una sección de la Universidad de Montevideo, de la que dependía. Estaba compuesto por un total de 23 liceos en todo el país, 3 en Montevideo y 20 en el interior. Después de la ley de creación de los liceos departamentales que promovió el batllismo en su segundo período se crearon liceos en las capitales de los 19 departamentos, logrando una expansión de la matrícula que comenzó a cuestionar el modelo fuertemente elitista del siglo XIX.

A comienzos de la década del 20 Enseñanza Secundaria se convierte en motivo de preocupación, tanto por su contenido como por su alcance. La revolución silenciosa que significaba el crecimiento exponencial de su matrícula hacía tambalear el modelo de bachillerato preuniversitario que preparaba para el ingreso a las carreras profesionales liberales. Pero al mismo tiempo se ponía en cuestión el modelo cultural sobre el cual se había asentado la construcción del Uruguay de las primeras décadas. El carácter cosmopolita y formal de la enseñanza comienza a ser impugnado por aquellos que consideran necesario establecer una vinculación más estrecha de la formación de la élite dirigente con la realidad nacional y sus problemas.

En la Universidad, el Parlamento y el Consejo Nacional de Administración² comienzan a discutirse diferentes propuestas de reforma. Hay una constante que aún sigue definiendo el asunto de la reforma de Enseñanza Secundaria: esta no puede verse sino como un capítulo de la reforma universitaria. Y la reforma en Secundaria no puede separarse de la idea de una reforma en los planes de estudio aunque algunos actores van ampliar la perspectiva, señalando los efectos perjudiciales de la organización de los

² La constitución de 1917 establece la transformación del Poder Ejecutivo en un régimen colegiado, lo cual supone la separación de la institución del presidente de la República de un Consejo Nacional de Administración, integrado por nueve miembros que se renovaban en forma parcial.

liceos, la cual reproduce el régimen de las facultades. Una distinción va aparecer en ese contexto: la diferencia entre el plan de estudios y el régimen de estudios³.

Varios intelectuales intervienen en esta discusión y múltiples ámbitos se transforman en espacios de debate sobre estos asuntos. Una nueva generación irrumpe en la esfera pública integrada por figuras como Dardo Regules, Antonio M. Grompone, Horacio Abadie Santos, Gustavo Gallinal, Alberto Zum Felde, Emilio Zum Felde, Clemente Estable, Emilio Oribe, entre otros⁴. Según Real de Azúa, esta generación que “asciende entre 1915 y 1920”, es caracterizada como “una generación segura de su país, heredera en buena parte, del magisterio de Rodó y ‘culturalista’ (como Regules la definiría) ella misma” (Real de Azúa, 1964: 35). Actuaron sobre el telón de fondo de dos décadas en Uruguay, de 1910 a 1930, período que Quijano caracteriza como “un remanso al cuál llegaban desvaídos los truenos que anunciaban nuevas y fecundas tormentas” (Quijano, 1992 [1961]: 239). Este grupo de universitarios accede a la conducción de los destinos de la institución y del país, “cuando el ciclo de las ‘otras’ revoluciones se había cerrado”. Para Quijano a este grupo

[le] tocó actuar en un mundo que otros hicieron y el cual se aplicaron a perfeccionar, bajo el influjo de las lecturas: un mundo de democracia política, de paz interna, un mundo además en el que parecía haberse detenido la rueda de la historia, un mundo arcádico que tenía horror de la sangre y de la aventura, dominado y regido por ideas que habían hecho sus pruebas (Quijano, 1992 [1961]: 239).

Además del magisterio de José Enrique Rodó, esta nueva generación había sido influenciada por la figura de Carlos Vaz Ferreira, quien se tornó una fuente de consulta casi obligatoria para los temas educativos.

Dos posiciones definen el campo de la discusión durante esta década: por un lado, Vaz Ferreira, representante de la generación del 900, con una concepción gradualista de los cambios, defiende la necesidad de transformar el carácter selectivo de la Enseñanza Secundaria para volverla atractiva; por otro lado, la posición de Dardo Regules, representante de la generación reformista, reivindica la vigencia del

³ Según Mario Bouyat, “cuando los planes de estudio hayan sido enmendados no habrán desaparecido los males que afligen a nuestra universidad. Es preciso insistir sobre este punto y demostrar que la modificación de la duración de los estudios, de la distribución de las asignaturas y los cambios de orientación no darán el resultado que de ellos se espera si no se complementan con una modificación radical del régimen interno de los institutos de enseñanza” (Bouyat, 1922).

⁴ Eduardo Dieste y Emilio Frugoni, también figuras del período, pertenecen a una generación anterior, según la clasificación realizada por Real de Azúa (1964).

bachillerato tradicional separando a aquellos que van a continuar la universidad y la transformación de la Enseñanza Secundaria en un ciclo polifurcado posterior a Primaria pero con orientaciones hacia el trabajo. Ambos coinciden en el valor de formación cultural que tenía el bachillerato general; sin embargo, la diferencia está en la extensión que esta formación debía alcanzar en las nuevas generaciones. La preocupación de Vaz Ferreira era la extensión de la Enseñanza Secundaria de carácter cultural a todos; la preocupación de Regules era la formación cultural general para la clase dirigente.

Algunos acontecimientos permiten realizar una periodización de los debates que protagonizó esta generación⁵: se abre con la creación de una comisión de reforma de plan de estudios en la Universidad (1922), continúa con la realización del Primer Congreso Nacional de Profesores (1925), tiene un momento de apertura “reformista” con el acceso de Vaz Ferreira como rector de la Universidad (1928) y cierra el ciclo el Congreso Universitario Americano (1931), cuando se realizan los festejos por el Centenario de la República. Comienzan a sentirse los impactos de la crisis del 29 que llegaban con retraso, y una nueva etapa se abre con una la victoria electoral del candidato del Partido Colorado doctor Gabriel Terra, quien protagonizará el primer golpe de Estado en la historia del siglo XX.

1.1. La comisión de reforma del plan de estudios (1922)

La discusión pedagógica a comienzos de la década del 20 se plantea con la creación de una comisión que tiene como cometido proponer una reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Dicha comisión propuesta por las autoridades universitarias comienza a sesionar el 10 de julio de 1922 bajo el decanato de Agustín Musso, quien se mantendría al frente de la institución hasta 1927. Su sucesor, el profesor José Pedro Segundo, que ocupó ese lugar hasta 1933, retomaría el trabajo de la Comisión durante su último período⁶.

⁵ Resulta interesante cómo Real de Azúa define el tono de las discusiones de esta generación: “Dotada de un fuerte sentido del diálogo, puede decirse que fueron sólo las distintas profesiones de fe –religiosas, filosóficas o políticas– las que le hicieron controvertir. No tuvo centros muy evidentes –no creo que ‘La Pluma’ (1927) lo haya sido– pero sustituyó esa falta con el hecho de moverse en una sociedad sustancialmente coherente” (1964: 35).

⁶ Es de destacar que el discurso de asunción de Segundo, el 21 de febrero de 1927, ya anuncia como una tarea impostergable enderezar “a fines de cultura integral” el plan de Enseñanza Secundaria. No obstante, por los registros consultados así como por el testimonio escrito por Segundo, recién el 4 de agosto de 1930 comienza a funcionar la comisión designada.

Las dos primeras sesiones de la comisión de reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria, realizadas el 17 y el 22 de julio de 1922, tienen como parte de su legado una de las piezas más importantes de la pedagogía de la Enseñanza Secundaria de la dos primeras décadas del siglo XX, documento principal que las diferentes comisiones convocadas tomaron como fuente de inspiración⁷. A continuación vamos a considerar algunos de los principales aspectos relativos a la reforma de la Enseñanza Secundaria que se vierten en ese documento.

1.1.1. El informe “in voce” de Carlos Vaz Ferreira: el espantoso horror de lo actual

El primer informe presentado a la comisión de reforma de Enseñanza Secundaria es de Vaz Ferreira, miembro propuesto para integrarla en su primera edición. Vaz Ferreira es el filósofo más importante de la generación del 900, con una extensa trayectoria vinculada a la educación, que desempeñó, entre otros, el cargo de decano de la Sección de Enseñanza Secundaria durante 1902 y 1904⁸.

La comisión estaba integrada, además, por el ex rector doctor Emilio Barbaroux y el decano de Enseñanza Secundaria doctor Agustín Musso. En esa oportunidad, Vaz Ferreira realiza un informe “in voce” (Vaz Ferreira, 1957a) en el que repasa los principales problemas que aquejan a la Enseñanza Secundaria. Este informe constituye un documento sin igual, que permite acercarse a la comprensión de los temas de discusión que estaban instalados en ese momento. Pero tan importante como los problemas abordados es la manera en que son presentados; Vaz Ferreira se remonta a lo que considera los orígenes de los problemas y los reconstruye históricamente. Este período, intenso en debates, se caracteriza por la importancia otorgada a la historia de la educación como una cantera disponible para encontrar una explicación a los problemas pedagógicos.

Vaz Ferreira comienza su intervención planteando su escepticismo sobre los resultados del trabajo de una comisión integrada por personas que “no tienen voto, ni imperio, ni siquiera contacto directo con la mayor parte de las personas que van a

⁷ “Recuerda –el Sr. Acosta y Lara– que, desde que se inició la consideración de la reforma del plan de estudios, bajo el decanato del Dr. Musso, se partió de la base del informe del Dr. Vaz Ferreira sobre el plan de estudios, porque se dijo que debía concentrarse la discusión sobre algo fundamental y eso fue lo que permitió adelantar algo en aquella época” (CESP, 1931-1933).

⁸ Para un perfil biográfico de Carlos Vaz Ferreira, ver Vaz Ferreira, S., 1984.

resolver en definitiva” (Vaz Ferreira, 1957a: 131), pero que igualmente acepta participar porque, según Vaz Ferreira, no quiere “negar concurso” a una causa a la que dice haber dado lo mejor de su vida⁹.

En cuanto a la forma de proceder, plantea que en su exposición va a “narrar hechos”, hechos en los que actuó o siguió de cerca y “que no todos los miembros de la Comisión han estado en situación de conocer”. Por esta razón considera que resulta imprescindible su conocimiento, “para mejor proyectar y juzgar” (Vaz Ferreira, 1957a: 131). Además, continúa, reconoce que no viene a defender sus ideas a la comisión, sino que su objetivo es “contribuir a algo que pueda encontrar ambiente inmediato y que cabiendo, en la ley vigente, atenúe más o menos *el espantoso horror de lo actual*” (Vaz Ferreira, 1957a: 132).

Esta caracterización que hace del estado de situación resulta una consecuencia de la aprobación en marzo de 1919 de una reglamentación de exámenes para las asignaturas que estaría desnaturalizando la función de la Enseñanza Secundaria. Según Vaz Ferreira es

sobre todo la enseñanza secundaria, esa que pedagógica y legalmente debiera ser una continuación ampliada de la primaria, y que en realidad sólo difiere de esta última (además de diferir en el grado) en la circunstancia de que la enseñanza primaria es la que los Estados consideran que debe hacerse *obligatoria*, en tanto que la secundaria es considerada no obligatoria para todos, pero sí deseable *para muchos* (en realidad para los más posibles); esa enseñanza secundaria, que debiera ser pedagógica y legalmente *atractiva y no selectiva* está sometida a un régimen, no ya equivocado ni antipedagógico, no ya solamente absurdo, sino criminal (Vaz Ferreira, 1957a. 132).

Programáticamente Vaz Ferreira tiende a evaluar el estado actual a partir de los efectos que la reglamentación aprobada tan solo tres años atrás estaba produciendo, medidos estos resultados de acuerdo con una cierta concepción de la Enseñanza Secundaria. Según el autor esa Enseñanza Secundaria, que debiera estar dirigida a que muchos puedan acceder a ella, está sometida a un régimen criminal. ¿Por qué? Porque:

⁹ En otra conferencia Vaz Ferreira (1928) se extiende sobre su compromiso con la causa de la educación: “He dedicado a la enseñanza pública de mi país más de 30 años de mi vida, no limitándome a los deberes de mis cátedras, a las normales de funcionario en su caso, a la simple propaganda, sino dando a las cuestiones de la enseñanza toda el alma: sufriendo por cada error, y combatiéndolos; proponiendo reformas y luchando por ellas entre indiferencia u hostilidad; sintiendo y luchando de tal modo, que a la enseñanza nuestra, a su bien concreto, a la supresión o atenuación de sus males, sacrificué, por una parte, mi producción y mis aspiraciones intelectuales; por otra, tranquilidad y goces de mi vida, y afectos y consideración que tan fácil me hubiera sido mantener...” (1957b: 15-16).

A los niños de 15 y 16 años se les hace rendir hasta nueve y diez exámenes por año [...] exámenes organizados todavía en las condiciones de más excepcional severidad: con pruebas eliminatorias, y precedidos todavía de una escolaridad también eliminatoria, y organizados, también ésta, en condiciones muy especialmente severas (Vaz Ferreira, 1957a: 133).

Este régimen, que parecería una utopía de insensatez y de inhumanidad, está operando –no en algún planeta remoto, sino aquí, entre nuestros hijos de carne y hueso– una selección al revés. Por culpa de este régimen, *nuestra Enseñanza Secundaria es un matadero de niños*. Los niños casi fatalmente enferman –si no mueren– o se idiotizan (Vaz Ferreira, 1957a: 134-135).

Luego de describir las condiciones funestas que produce este régimen –además de las mencionadas se refiere a las estrategias que utilizan los estudiantes de aprobar con el mínimo–, justifica la necesidad de un cambio urgente que lejos de discutir sobre “fines ideales de la enseñanza, o sobre lo que pueda hacerse en París o en Berlín o Alabama” suprima lo que existe y ponga en su lugar “algo simplemente humano, que después pueda perfeccionarse” (Vaz Ferreira, 1957a: 135).

1.1.2. Sobre “el problema de Enseñanza Secundaria”

Acto seguido Vaz Ferreira se propone “informar a los que no lo saben, cómo vino, cómo se produjo este estado de cosas”. Lo notable es que si bien califica como “horroroso” al estado actual de la Enseñanza Secundaria, se esfuerza en tratar de explicar las razones por las cuales llegamos a esta situación. Este estado de cosas no se origina solamente porque las personas proponen soluciones insensatas, sino que muchas veces es producto de la incomprensión de la evolución del proceso histórico de la enseñanza.

El primer problema que identifica el autor es el origen de la Enseñanza Secundaria: “Es sabido que nuestra enseñanza secundario-preparatoria tiene un *origen universitario*. Fue, desde el principio, una sección de la Universidad, que se llamaba indistintamente, ‘Sección de Enseñanza Secundaria’ o ‘Sección de Estudios Preparatorios’” (Vaz Ferreira, 1957a: 135). Esta misma confusión de términos para nombrarla es la que expresa la indistinción entre “Secundaria” y “Preparatorios”. Con este equívoco comienzan los primeros problemas.

Avanzando en el diagnóstico, plantea que de esa situación se derivaron dos consecuencias:

1°. Que, en verdad, sólo teníamos enseñanza preparatoria. Enseñanza secundaria propiamente dicha, esto es, una enseñanza de educación y generalización de conocimientos, no destinada a la preparación de profesionales, no la teníamos (por lo menos legalmente).

2°. Y también resultó, –y más importante para darnos cuenta de los hechos–, que esa enseñanza fue organizada *por las mismas autoridades y sobre el mismo tipo de la enseñanza profesional superior*, esto es, con cátedras, catedráticos, “materias” separadas y *exámenes separados*, con contralor severo *de los conocimientos y nada más que los conocimientos*; esto es, *sobre el tipo de organización de una facultad de profesionales. El contralor era sólo del saber, y era muy severo; y el espíritu, selectivo* (Vaz Ferreira, 1957: 135-136).

Ese origen institucional de la Enseñanza Secundaria le imprimió, según el autor, una dinámica que reprodujo la estructura de organización de la Universidad: idénticas autoridades, mismo tipo de enseñanza con catedráticos y materias separadas fiscalizadas por un examen. Este modelo, que va a sobrevivir durante varios años más e incluso podríamos decir que su espíritu se extiende hasta nuestros días, era evaluado por Vaz Ferreira como menos perjudicial que el régimen que lo sustituyó. Y esto ocurrió por el desconocimiento de la dinámica cotidiana de la institución que tenían quienes impulsaron la reforma del reglamento de exámenes de 1919. Según Vaz Ferreira, aunque la Enseñanza Secundaria era elitista, no obstante cumplía con la función de formación cultural. Y el examen en realidad no era el régimen de contralor más importante, sino que la escala de la institución permitía un mayor conocimiento entre los profesores y estudiantes que hacían de aquel casi una “simple formalidad”,

Solo que, a medida que el país evolucionaba y crecía el número de alumnos, aquello tenía que modificarse: el régimen escrito empezaba a tornarse cada vez más régimen de hecho, y, entonces sí, se iba haciendo cada vez menos bueno y tendía a hacerse francamente malo (Vaz Ferreira, 1957a: 138).

Según el autor esto trajo como consecuencia que se comenzaran a discutir dos propuestas de reforma. La primera relativa a la creación de la Enseñanza Secundaria y la segunda sobre la modificación del régimen de exámenes. Aunque la exposición de Vaz Ferreira está muy centrada en el régimen de examen, nos interesa trabajar sobre la

primera cuestión, a pesar de que resulte difícil establecer una separación de ambos aspectos en la discusión. Así,

La idea de reforma en lo relativo a la enseñanza secundaria, fue presentada [...] por un miembro del antiguo consejo... Ese proyecto, muy antiguo, tuvo una larga evolución intrauniversitaria, antes de salir a superficie en la ley. Fue aquel proyecto primitivo, el que propuso la separación de la antigua enseñanza secundaria-preparatoria en dos ciclos: uno de Enseñanza Secundaria –que en aquel proyecto se llamaba “liceal”, y “licencia liceal” era el título que debía expedirse– y otro de enseñanza “preparatoria” (Vaz Ferreira, 1957a: 139).

Esta división en dos ciclos, uno de Enseñanza Secundaria y otro de Preparatorios, finalmente entró en vigencia con la aprobación de la ley orgánica de la Universidad en 1908. Según el autor, este proyecto tuvo “una discusión muy larga, y allí estaba cuando en un momento dado el Poder Ejecutivo que deseaba... ‘reorganizar’ las autoridades universitarias de entonces, puso aquel artículo incidental de una ley orgánica que hizo para aquello otro” (Vaz Ferreira, 1957a: 141). Vaz Ferreira pretende mostrar que la introducción de un cambio tan importante como el que se estaba proponiendo, apenas fue considerada como una cuestión de oportunidad para otra cosa.

En la evaluación del proyecto Vaz Ferreira plantea, no obstante, que no solo tuvo un efecto malo sino también uno bueno. El bueno era la creación de un ciclo de Enseñanza Secundaria, “que antes no existía, en sí misma, entre nosotros”, entendiendo por esta a “la enseñanza ampliatoria de la primaria, destinada a muchos, no preparatoria profesional” (Vaz Ferreira, 1957a: 141). Pero

Lo malo era la especialización temprana, que es un mal general, y que lo es especialmente en nuestros países (donde la cultura que no den los órganos de enseñanza no es suplida, como ocurre los países de la vieja civilización, por la cultura ambiente...) (Vaz Ferreira, 1957a: 142).

En ese contexto Vaz Ferreira discute contra aquellos que buscaban convertir a los Preparatorios en una formación puramente instrumental para las carreras a las que se orientaban.

La implementación de la ley de 1908 contó con la denodada intervención de Vaz Ferreira, quien buscó atenuar los efectos más perjudiciales de aquella reforma¹⁰. El primer asunto tenía que ver con la “conservación de las materias generales” buscando

¹⁰ La comisión que tuvo a su cargo el estudio de la implementación de la ley de 1908 estaba integrada por Eduardo Monteverde y Rodolfo Sayagués Laso.

que la enseñanza preparatoria tuviera un carácter mixto, manteniendo materias de carácter cultural combinadas con otras más especializadas, tratando de lograr un cierto equilibrio. Según Vaz Ferreira el problema del plan fue acentuar “esa *falsa oposición* espantosa, de ‘práctico’ *versus* ‘cultural’” (Vaz Ferreira, 1957a: 152), introduciendo “más cosas prácticas”, incorporando materias como Contabilidad e Industrias. Aunque esto para el autor resultaba bueno, no lo fue por la forma en que se implementó, puesto que se suprimieron otras materias como Literatura y Filosofía.

El segundo “era el problema de la enseñanza secundaria”. “El problema era creado [...] por el apretamiento en cuatro años de la enseñanza secundaria” (Vaz Ferreira, 1957a: 143). Este “apretamiento” del conjunto de asignaturas en cuatro años – que antes se distribuía en seis– produjo que el estudiante tuviera que dar diez exámenes cada año en lugar de cinco, como hasta ese momento.

1.1.3. La “solución” de Vaz Ferreira

Frente a esa situación muchos proponían volver al régimen anterior, sin que se viera con claridad que había provocado la situación que se criticaba. Según el autor, se podría haber resuelto mucho más sencillamente: “la verdadera solución hubiera sido, o suprimir el examen, tomando la escolaridad, o reducir el examen a parte de lo programado por la enseñanza” (Vaz Ferreira, 1957a: 143). Pero como “la gente que mandaba era hostil” a esas alternativas, propuso la “solución de los exámenes de conjunto [...] para que hiciera del examen una institución menos dura y una especie de complemento de la escolaridad” (Vaz Ferreira, 1957a: 144).

Esta solución propuesta, no ideal pero sí “menos pésima”, se apoyaba en una cierta idea de lo que la Enseñanza Secundaria debería ser. Para Vaz Ferreira “el verdadero concepto de enseñanza secundaria” responde a la siguiente idea:

que el alumno, más que saber, más que aprender, más que recordar, *sufra una cierta acción, experimente un cierto efecto*. El concepto de Enseñanza Secundaria es, sin duda alguna que se sepa; pero no tanto que se sepa, como que el alumno experimente la acción de ciertas enseñanzas (Vaz Ferreira, 1957a: 146).

Sin embargo, finalmente se aprueba una propuesta que, lejos de contemplar las soluciones planteadas por el filósofo, se decantó en lo contrario:

De manera que, para la Enseñanza Secundaria que debe ser *atractiva*, se ha tomado todo lo *selectivo*; lo más duro y lo más severo de todas las reglamentaciones: distintas piezas tomadas de aquí y de allá de distintas organizaciones administrativo-pedagógicas que funcionaron en diferentes épocas, o fueron propuestas; y, tomando de cada una todo lo que tenía de duro, de severo, de pesado, de triturador, de rechinante, *todo eso se juntó*” (Vaz Ferreira, 1957a: 155).

Y tan funestas como el régimen resultaron sus consecuencias, puesto que la situación creada impidió “a los más cursar enseñanza secundaria, y, a los que la cursan, los conduce naturalmente a seguir carreras universitarias profesionales” (Vaz Ferreira, 1957a: 158).

1.2. El reformismo a comienzos de la década del 20

En abril de 1921 se eligió un nuevo delegado de los estudiantes en la elección de representantes al Consejo de la Facultad de Derecho. Durante la década del 20, la Facultad de Derecho junto con la de Medicina se transformaron en los espacios privilegiados donde los reformistas tuvieron mayor influencia. El resultado de la votación dio al doctor Dardo Regules¹¹ como titular para el cargo. De acuerdo a lo que establecía la ley de 1908, de los diez miembros que componen el Consejo de la Facultad de Derecho, cuatro miembros serán elegidos por los profesores y sustitutos, cuatro por los abogados, uno por los escribanos y otro por los estudiantes. El artículo 2 establecía que: “De los diez miembros cuatro deberán ser profesores de la respectiva Facultad y los demás tener título de la misma” (Udelar, 2008: 90). Esto significa que aunque los estudiantes votaban, sus candidatos solo podían ser egresados.

La elección de Regules significó la llegada de uno de los “líderes de la Reforma” al Consejo de la Facultad de Derecho (Oddone y Paris, 1971: 141). “Era tal su dedicación a la causa de la Reforma Universitaria que los estudiantes de Derecho lo

¹¹ Existen al menos cuatro fichas que presentan a Regules: “Ficha biográfica” en *Ideario* (1966: 9-14), “Dardo Regules (1887-1961)” (Real de Azúa, 1964: 156-162), “La muerte de Dardo Regules” (Quijano, 1992: 238-242) y el *Cuaderno N°8* de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (1988), destinado especialmente a él como homenaje por el centenario de su nacimiento. La presentación que realiza Real de Azúa permite evaluar la relevancia del autor: “podría ser considerado como el arquetipo del intelectual de vocación devorado por la política. [...] Con todo, hay que lamentarlo, porque Regules fue, seguramente, uno de los uruguayos de su tiempo mejor dotados para la consideración de su operancia en la realidad social, para una percepción más lúcida, en suma, de las cosas del espíritu y de los afanes de los hombres que lo portan” (Real de Azúa, 1964: 156). Quijano también lo caracteriza como “uno de los representante más eximios” de su generación. Fue fundador de la Democracia Cristiana a nivel latinoamericano (Pérez Santacieri, 1988: 18), uno de sus correligionarios –Juan Pablo Terra– lo definió como un “radical anti-radical” (Pérez Santacieri, 1988: 20).

eligieron como su propio delegado al Consejo de la Facultad” (Van Aken, 1990: 99). Fue identificado como “la personalidad más vital del movimiento de reforma universitaria en nuestro país” (Cayota, 1988: 11).

Regules desarrolló una intensa actividad como consejero desde 1921 hasta 1925, presentando una serie de proyectos, compilados por la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Derecho¹² bajo el título *Idealidades Universitarias*. En esa publicación aparece una serie de artículos inspirados en los ideales reformistas de los estudiantes. El tono de las intervenciones puede extraerse ya desde el primer artículo que abre el libro, “La bandera de la reforma”, aparecido por primera vez en 1920 en la revista *Ariel*, editada por el Centro de Estudios Ariel¹³.

El Centro de Estudiantes Ariel había surgido de la huelga de los estudiantes de Enseñanza Secundaria contra las autoridades universitarias en el año 1917. Estaba integrado por Carlos Quijano, Arturo Lerena Acevedo, Carlos Benvenuto, Luis Enrique Piñeyro, Eugenio Petit Muñoz, Hugo Fernández Artucio y Héctor González Arosa. Este grupo, que bajo la conducción de un joven Quijano pretendía tributar con su nombre al magisterio de José Enrique Rodo, era el principal apoyo de Regules.

Hacia agosto de 1920, el Centro de Estudiantes publicó en su revista los objetivos de la agrupación. Según Van Aken, esta “proclama, con algunas escasas adiciones y correcciones posteriores, se convirtió en el Evangelio de la reforma según el Centro Ariel” (Van Aken, 1990: 57). La plataforma estaba integrada por los siguientes puntos:

1. La autonomía en sus formas más amplias, económica, didáctica y administrativa.
2. Libertad de enseñar, docencia libre...
3. Libertad de aprender...
4. Mantenimiento de una absoluta gratuidad de la enseñanza...
5. Enaltecimiento moral y mejoramiento económico del profesorado...
6. Un sistema democrático representativo
7. Las cátedras no deben ser vitalicias...
8. La separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad...

¹² En la presentación firmada por su presidente, el joven Carlos Quijano, se informa el sentido de esta publicación: “La Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Derecho, resolvió por unanimidad, en una de sus últimas sesiones, editar en libro todos los proyectos presentados al Consejo de la Facultad de Derecho, por el delegado de los estudiantes, doctor Dardo Regules, iniciando así la publicación de una Biblioteca de Autores Americanos” (Regules, 1924: 3).

¹³ El Centro de Estudiantes Ariel y la Asociación de Estudiantes de Medicina se constituyeron en los dos ámbitos privilegiados donde se gesta “una conciencia crítica y constructiva a la vez, que anuncia el surgimiento de una universidad renovada” (Oddone y Paris, 1971: 130).

9. ... los preparatorios deben cursarse en las diferentes facultades... (Centro de Estudiantes Ariel, citado por Van Aken, 1990: 57).

Regules se convirtió en uno de los mentores del Centro Ariel¹⁴. Algunos de los postulados del Centro Ariel, como vamos a mostrar a continuación, se reflejaban en los proyectos presentados ante el Consejo. Aunque los dos últimos puntos de la plataforma no coinciden plenamente con las ideas sostenidas por el delegado de los estudiantes¹⁵, el espíritu que la anima es el mismo: la recuperación del bachillerato como preparación para el ingreso a la universidad.

En el diagnóstico que Regules realiza sobre la Universidad plantea una crítica fuerte sobre el estado de situación de esa casa de estudios. Según lo expresa en un artículo publicado por la revista *Ariel*, “La hora es de apremio total para la Universidad. Y por tanto, para la cultura. Y por tanto para el país” (Regules, 1924: 7). Y continúa:

La Universidad actual [...] es apenas una colección de edificios suntuosos, y cuatro fábricas de profesionales al menudeo. Es decir: La Universidad, como centro de cultura y órgano dirigente de los problemas nacionales no existe. [...] La Universidad es simplemente una escuela de artes y oficios, que no se diferencia de cualquier taller de obreros manuales, sino por la categoría circunstancial de los estudios, que proporciona y privilegia (Regules, 1924: 7).

Una perspectiva ideológica define la posición del autor vinculada a una cierta concepción de la Universidad como centro de cultura, que la aleja de cualquier perspectiva utilitaria, consagrando una separación entre cultura y trabajo como términos opuestos. Por eso confronta con quienes identificaban al progreso del país con factores extraculturales. Para Regules: “El problema nacional [...] no es un problema político-electoral, ni un problema constitucional, ni siquiera de avacismo legislativo. Es antes que nada, un problema de *estudio y cultura*” (Regules, 1924: 9).

El gran desafío que tienen los países nuevos es, precisamente, “crear la nacionalidad” y para esto es imprescindible el estudio de los factores que permiten convertir una suma de individuos en un territorio, en una colectividad con tradiciones y creencias comunes. Esa es la gran tarea que le corresponde a las Universidades en los países sudamericanos: “Las Universidades, pues, deben prepararse para ser los órganos

¹⁴ Van Aken plantea que la importancia del pensamiento de Regules transcendía la influencia que podía ejercer sobre estudiantes y docentes alcanzando también a los políticos, por lo que sus ideas y razones merecen particular atención (Van Aken, 1990: 100).

¹⁵ Hay una diferencia que levantan los estudiantes: la propuesta de separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad, que es de las primeras manifestaciones realizadas en este sentido.

de difusión metódica de la cultura; y los órganos dirigentes de los problemas nacionales” (Regules, 1924: 9).

Desde esta perspectiva, para Regules “la bandera de la reforma” debe dirigirse a transformar la Universidad en una institución unitaria, que tenga autonomía (administrativa, económica y pedagógica), que garantice la libertad de enseñanza para todos los grados, que se organice democráticamente y promueva la formación de ideales y el fomento de la ciencia pura. Todos estos postulados son defendidos por el Centro Ariel.

De los siete aspectos que se enuncian como parte de la agenda de la reforma dos son referidos a la Enseñanza Secundaria y el bachillerato: el punto 5, “La enseñanza se dividirá en dos únicos grados: primaria y especial” (Regules, 1924: 15); y el punto 6, “El bachillerato será de seis años, igual para todas las carreras liberales, la enseñanza será absolutamente desinteresada, con orientación directiva: cultural, nacional y moral” (Regules, 1924: 16).

1.2.1. La reforma de la enseñanza secundaria según Dardo Regules

En un texto de 1918, Regules hacía este balance de la situación actual: “Nuestra Enseñanza Secundaria sufre, en estos momentos una crisis inusitada. [...] A gritos se reclama en todas partes una reforma seria y la rectificación de rumbos” (Regules, 1989: 37).

La primera medida de reforma que propone es “la supresión de la llamada enseñanza secundaria” (Regules, 1924: 15). Justifica su propuesta planteando que “la enseñanza secundaria puede declararse fracasada en casi todo el mundo” (Regules, 1924:15); pero refiriéndose particularmente a nuestra tradición cultural, evalúa que esta “no tiene arraigo en nuestra sociabilidad hispano-americana” (Regules, 1924: 15). Para fundamentar su posición va a recoger “la experiencia de nuestro país”. Según Regules:

Actualmente, nuestra ley impone: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza preparatoria y enseñanza superior.

En doctrina: la primera debe ser cursada por todas las clases sociales, produciéndose en su salida el primer grado de selección. La secundaria por la clase media. La preparatoria y la superior, por las clases dirigentes.

Bien, todo esto es artificial. La enseñanza secundaria, –actualmente dispersada en 20 liceos–, no existe en este país. Los estudiantes concluyen 4º año de secundaria, pasan a preparatoria como si fuera su

ascenso normal, y sólo dejan el claustro los fracasados y los inútiles (Regules, 1924: 15).

Para el autor, entonces, la organización del sistema educativo en forma estratificada responde a la necesidad de ofrecer una formación diferente a cada clase social, reservando la secundaria para la clase media, que finalmente no termina de contenerse en su lugar sino que aspira casi “normalmente” al bachillerato y la universidad. Para Regules este funcionamiento anómalo estaría provocando un desfasaje entre expectativas sociales y niveles de formación. Para resolver este “desajuste” de secundaria propone: “Organización completa de la escuela primaria hasta tercer grado. Y luego, organización de la enseñanza especial. La enseñanza especial empezará al final de la primaria, y será múltiple: enseñanza industrial, manual, comercial y profesional” (Regules, 1924: 16). Polifurcación antes de finalizar la primaria, manteniendo cada tipo de enseñanza un ciclo propio: “Al salir de primaria, pues, el estudiante iría a la escuela que le correspondiera. Si busca carreras liberales, iniciará su bachillerato previo para la ulterioridad profesional” (Regules, 1924: 16).

1.2.2. El centro de todo el problema universitario

El punto 6 de la reforma¹⁶ se deriva del esquema de organización anterior y supone la supresión de la Enseñanza Secundaria y su fusión en un ciclo de bachillerato único para todos los que van a continuar con las carreras profesionales. Según el autor el régimen vigente desde 1908 que divide entre secundaria y el bachillerato resulta “desconcertante”, por lo que debería modificarse. Para hacerlo hay que partir de una premisa “asentada en la realidad inquebrantable de los hechos: *todo estudiante que ingresa en la llamada enseñanza secundaria, lo hace para seguir una carrera liberal*” (Regules, 1924: 16).

Para Regules si los estudiantes que ingresan al liceo son los que van a continuar estudios universitarios, entonces “*en secundaria no desfila la clase media de la sociedad, sino la dirigente (futuros médicos, abogados, legisladores, etc.)*” (Regules, 1924: 16). Por tanto, a partir de este hecho se derivan nuevas consecuencias: la formación de la clase dirigente no debería ser una enseñanza con fines utilitarios propia de una clase media, sino “una enseñanza que corresponde a las necesidades espirituales

¹⁶ “El bachillerato será de seis años, igual para todas las carreras liberales, la enseñanza será absolutamente desinteresada, con orientación directiva: cultural, nacional y moral” (Regules, 1924: 16).

de una clase que ha de asumir mañana la dirección del país” (Regules, 1924: 16). Según Regules: “Este es el centro de todo el problema universitario” (Regules, 1924: 16).

El autor se pregunta: “¿La vamos a formar con industrias^[17]?... *Espantoso error*” (Regules, 1924: 17; el destacado es nuestro). Tomando la expresión de Vaz Ferreira, Regules está discutiendo con todos aquellos que apoyaron, en la discusión del plan de 1918, la necesidad de introducir materias prácticas en 4º año para ofrecer una posible salida laboral para quienes no van a continuar el bachillerato. Coincide, en parte, con la crítica que Vaz Ferreira planteara a la introducción de estas materias, aunque no con las razones en que funda la crítica. Para Vaz Ferreira el problema no era la inclusión de materias como Contabilidad e Industrias, sino que estas se hicieron a expensas de eliminar Filosofía y Literatura; para Regules el problema estaba en darle un sentido utilitario a la enseñanza secundaria. Como considera que todos aquellos que ingresaron a secundaria van a continuar su camino hacia la universidad, la introducción de estas asignaturas en nada resuelve el problema de la enseñanza secundaria. Para esto va a proponer la supresión de la enseñanza secundaria y

Bachillerato único, de seis años, igual para todas las carreras, con clara orientación desinteresada, nacional y moral. Así la futura clase dirigente tendrá, en su espíritu, los resortes emocionales y morales para su alto destino, y el bachillerato único dará la unidad espiritual, sobre la cual ha de levantarse la unidad nacional indispensable (Regules, 1924: 17).

1.2.3. Los actores de la reforma

De este análisis se deriva la agenda de una de las primeras iniciativas del nuevo delegado de los estudiantes, que responde a “la organización de la democracia universitaria”: las reuniones de profesores y estudiantes. Según el autor del proyecto, consisten en “reuniones de maestros y discípulos [...] que convocadas periódicamente, estudian los problemas fundamentales que va proponiendo la enseñanza” (Regules, 1924: 23). Regules estaba planteando crear ese ámbito que más tarde se va a institucionalizar como las Asambleas del Claustro.

Estas reuniones tienen como propósito “incorporar tanto al profesor como al estudiante, al plano de las actividades dirigentes de la casa, a fin de que tengan un papel más activo y responsable que el que le asigna nuestro actual organismo universitario

¹⁷ Industrias es una de las materias de 4º año que incluía el plan de 1918 (ver anexo 6).

administrativo” (Regules, 1924: 23). Según el autor, estas “reuniones académicas [...] no son el resorte salvador y exclusivo de toda obra de alta cultura, pero son uno de los resortes indispensables para que la Universidad realice la alta cultura” (Regules, 1924: 23-24). Esta universidad requiere que los actores que la componen actúen de un modo que no solo refleje las directivas que vienen desde afuera, sino que estas debieran emanar de las propias “fuerzas de cultura de la casa”. En esto se fundamenta el valor de la autonomía universitaria y su traducción pedagógica se refleja en esas reuniones, donde la dirección y la responsabilidad provienen del demos universitario. Por esta razón las reuniones entre profesores y estudiantes tiene una significación especial, en la medida en que jerarquizan la “primera fuerza vital e impulsadora de la casa: el profesor y el alumno” (Regules, 1924: 27). Según la doctrina del autor:

El valor activo de toda enseñanza [...] no será nunca, ni el Consejo, ni el Ministerio del ramo, ni la ley, ni el plan, ni el texto, ni el material escolar. El valor activo está en el maestro y en el estudiante que empiezan, promedian y cierran el ciclo de toda organización pedagógica. Y según el maestro y el estudiante pongan su fervor, su afán de reforma, su ahínco, su inspiración vocacional, así será el rendimiento de todo plan y de toda enseñanza (Regules, 1924: 27-28).

Resulta particularmente interesante dónde sitúa Regules los fundamentos de cualquier reforma, planteando que el ámbito donde hoy se encuentra –Consejos, Ministerio, etc.– no es el adecuado: “Toda reforma discutida y aprobada por el claustro tiene ganada la suerte en su inmediata experiencia”, porque quien aplica la reforma es el maestro y por tanto quien decide si es buena o mala. Situar el plan general o la reforma pequeña a discusión de los maestros, momento “de libre examen, de controversia pedagógica”, “pone a los espíritus en tensión y en fervor exactos, para obtener de una reforma el rendimiento esperado” (Regules, 1924: 30).

Reunamos, pues, a todo el claustro. Y no podremos negar que el profesor saldrá del debate con una mejor aptitud para su obra. Habrá penetrado en el sentido íntimo de las reformas, se habrá apasionado en la defensa o en la impugnación de las soluciones dominantes; mañana en la cátedra será un colaborador más consciente de la obra en su conjunto, y en la enseñanza en sus manos, llegará a ser instrumento de gobierno, de revolución y de solidaridad en la armonía integral de la Universidad (Regules, 1924: 30).

No deja de llamar la atención el idealismo que reflejan estas palabras –parece clara la influencia del magisterio de Rodó–, así como también la importancia de la actividad docente y su dignificación como la piedra de toque de cualquier reforma. El éxito de cualquier reforma está en la forma en que el docente interpreta el plan desde la cátedra, para obrar en sintonía con el nuevo ritmo que armoniza con la institución. Sin embargo, no se puede pensar al maestro sin la influencia que ejerce sobre los discípulos; pero esta influencia debe pensarse en consonancia con el objetivo de formación que la universidad se propone: “es indudable –dice Regules– que el estudiante debe ser, un colaborador de la obra universitaria, y no un conscripto alineado por leva forzosa” (1924: 36). De ahí la importancia de estos encuentros entre profesores y estudiantes.

1.2.4. Los fines de la enseñanza secundaria o media

De los temas para tratar en estas reuniones de profesores y estudiantes¹⁸, el segundo en importancia propuesto por Regules trata de los fines de la enseñanza media y preparatoria –para el autor media y secundaria son sinónimos. Una primera consideración tiene que ver con el hecho de que la enseñanza secundaria es parte de la agenda universitaria. La segunda cuestión a destacar es que la forma en que se plantea la discusión sobre este grado de la enseñanza está relacionada con sus fines.

Para abordar este tema Regules parte de un “axioma”: “Sin enseñanza preparatoria no hay enseñanza superior. El alumno es lo que le han enseñado y sugerido en los bancos de la segunda enseñanza” (Regules, 1924: 42).

Luego de esta definición se pregunta en qué condiciones llegan los estudiantes a la universidad, si están preparados, qué desarrollo espiritual tienen, qué vocación científica, qué amor por la ciencia, qué valores han adquirido, etc.; para concluir que si no se contemplan estos aspectos de la formación, la enseñanza superior se conduce hacia “una total e ilevante bancarrota”¹⁹ (Regules, 1924: 43). Acto seguido se

¹⁸ Los otros cuatro temas son: 1º. Los fines de la universidad; 3º La creación del ciclo jurídico; 4º El régimen de promociones; 5º Las organizaciones estudiantiles. En relación al primer tema propuesto, Regules está preocupado por el efecto que produjo la ley de 1908, que transformó la universidad en una federación de facultades, lo que impide a los universitarios tener una visión unitaria sobre su finalidad social –que cada estudiante y profesor debe conocer– para que su esfuerzo se oriente en la dirección adecuada. “Es preciso –plantea Regules– que el profesorado levante la visión de su obra por sobre las tapas del texto, el pupitre de clase y las exposiciones del curso. Y defina lo que hay de social, de permanente y de sustantivo, en la Universidad toda, unidad imprescindible y superior” (1924: 42).

¹⁹ Un ejemplo para el autor es lo que pasa en Argentina: “Actualmente, tenemos a poca distancia la crisis de las Universidades argentinas. Y si esa crisis traduce el anhelo de la juventud por una enseñanza de ideales vitales, la raíz práctica del problema está en la bancarrota del Colegio Nacional, que no llena sus

pregunta: “Nuestra segunda enseñanza ¿responde realmente a las necesidades de la enseñanza superior?”:

Yo he sostenido que no. Una gran reforma, –que no es sólo de circulares y carteles de aviso– clama en aquella casa, oprimida hoy por total desprestigio. [...] Y si esa casa no tiene dentro de sí misma la fuerza necesaria para la restauración, lo indudable es que ninguna facultad superior pueda abordar el problema, porque afecta la existencia de toda la enseñanza nacional (Regules, 1924: 43-44).

Para concluir con el análisis de Regules haremos dos consideraciones: la primera es que el tono de los diagnósticos acerca de la gravedad y la urgencia de la reforma será una constante durante toda la década; la segunda es que en el planteo de Regules ya está presente el problema en su paradójica imposibilidad de resolución: la Enseñanza Secundaria es parte del problema universitario, pero la universidad tiene grandes dificultades para abordarlo.

1.2.5. La formación de la clase dirigente

Finalmente el problema de la enseñanza secundaria no es pedagógico sino social. La continuación de los estudios universitarios por parte de todos los que finalizan el ciclo de secundaria obedece a una racionalidad. Las características de un país nuevo como Uruguay lo alejan de los problemas que tienen los países europeos y la crítica al “proletariado intelectual” que se realiza en los últimos no necesariamente tiene asidero por estas tierras. Por esto Regules reclama crear instituciones para nuestra realidad, en la que la “doctormanía” tiene un fundamento en los hechos y que confirma que, si es una enfermedad, resulta bastante “razonable”. Según el autor en nuestro país “no hay nada ‘más útil’ que ser doctor”:

El título académico [...] ofrece a todos, aun a los más humildes, un ascenso repentino a las clases dirigentes, y la llave para todos los destinos remunerativos y honoríficos de la sociedad. Y mientras el país sea así, es inútil pretender transformar las cosas por el recurso artificial de una enseñanza práctica (Regules, 1989: 48).

finés, no consigue levantarse al ritmo de la hora espiritual angustiosa que nos toca presenciar” (Regules, 1924: 43).

Frente a esta realidad, Regules se desplaza desde la preocupación de la clase media hacia los imperativos de formación de la clase dirigente. Según el autor:

El problema de nuestra enseñanza no es de preparación práctica. La lucha por la vida es generalmente cómoda, y sobre todo, no existe todavía una definitiva capacitación individual.

Nuestro gran asunto no es la formación de una clase media, para una función remunerativa y práctica: sino la formación de una clase dirigente, por medio de una fuerte disciplina cultural, nacional y moral.

El problema de nuestra enseñanza, no es de dirección práctica, sino de ideales. Lo que necesitamos no es gente que sepa ganarse la vida, en un país que tiene por explotar sus fuentes de riqueza y por poblar su dilatada campaña. Lo que necesitamos es una clase dirigente, que tenga sensibilidad para los problemas nacionales, que esté formada por ideales precisos y afirmativos, y que cultive una moral indeclinable. La población pasa por nuestra pretendida enseñanza secundaria [...] va directamente a las facultades superiores [...] y que de allí saldrá para integrar la dirección de los destinos de la sociedad. [...] Y es partiendo de este hecho, que deben organizarse los ideales de la enseñanza, según lo requiere una recta y razonable pedagogía (Regules, 1989: 48-49).

El problema de “nuestra enseñanza secundaria” por las características que tiene el país, alejado de condiciones extremas que obliguen a desarrollar estrategias para sobrevivir, debe volcarse hacia una clase dirigente formada con ideales, capaz de tener una sensibilidad hacia los problemas nacionales y que se afirme en una moral indeclinable. Para Regules este es el verdadero problema y, apoyada en este diagnóstico, deben intervenir la pedagogía para crear las instituciones de formación cultural que requiere el país. Según Van Aken: “Durante la década del veinte Dardo Regules fue el portaestandarte de la reforma tanto entre los estudiantes como entre los profesores. Sus conferencias sobre el tema encontraban calurosa acogida en las publicaciones estudiantiles” (1990: 102).

1.2.6. La cuestión del “régimen de estudios” según Mario Bouyat

Para Regules, la formación cultural y la formación moral serían parte del mismo asunto que debe asumir la universidad para enfrentar el problema de la formación de la clase dirigente. Sin embargo, los pedagogos comienzan a establecer una diferencia que va a separar estos dos asuntos. Tal es caso de Mario Bouyat, director del Liceo

Departamental del Minas, que posteriormente se convertirá en uno de los cuatro inspectores de Enseñanza Secundaria, con una actuación pedagógica destacada durante varias décadas. En el contexto del funcionamiento de la Comisión de Reforma, el 28 de junio de 1922 presenta al decano de Enseñanza Secundaria, doctor Agustín Musso, un proyecto denominado “El Régimen de Estudios en los Liceos”. En el proyecto se establece una diferencia que va a estar presente en las discusiones posteriores: la que existe entre el plan de estudios y el régimen de estudios. Esta diferencia aparece ya en la fundamentación del proyecto que eleva para la consideración de la comisión el doctor Eduardo Blanco Acevedo²⁰.

¿Cuál es el fundamento que sostiene la necesidad de poner especial cuidado en el régimen de estudios? Para Bouyat, esta preocupación surge de la frecuencia con que se producen las huelgas de estudiantes de 12 a 17 años en los “centros docentes de la capital”, provocando un clima “disolvente” para su formación. Según el director del liceo del interior, la realización de la huelga, considerada como “inconcebible” en un centro de enseñanza, es parte del ambiente que reina en las instituciones producto de una “mentalidad falseada por las deficiencias del régimen imperante”. Para superar este estado considera necesario “sanear el ambiente universitario haciendo de los liceos a la vez que establecimientos de *cultura* centros de verdadera *educación* y organismos de perfeccionamiento *moral*” (Bouyat, 1922).

Para Bouyat “cultura” y “moral” no serían sinónimos, a diferencia de Regules para quien estos dos aspectos no pueden separarse de la formación de la clase dirigente. Incluso llega a sostener que lo moral “es completamente independiente” de la cultura. Para un reformista como Regules esta separación resulta tan artificial como condenar los procedimientos de huelga utilizados por del movimiento estudiantil. Y como correlato entre la diferencia de cultura y moral se establece también una diferencia en términos pedagógicos: “Los planes de estudio establecen la orientación de la enseñanza”. En cambio,

El régimen de estudios [...] se refiere especialmente a los medios que deben emplearse para aplicarse el plan de estudios y obtener del mismo todos los beneficios deseables para lograr el fin perseguido:

²⁰ Plantea Blanco Acevedo: “Creo que hay en el trabajo –presentado por el Director M. Bouyat– observaciones interesantes que podrían servir de base para un ensayo, independientemente de la reforma eventual del plan de estudios, sometida al dictamen de una comisión especial” (Blanco Acevedo, 1922). Como puede extraerse de la fundamentación de la relevancia del proyecto, la reforma del plan de estudios se considera independiente del ensayo del régimen de estudios.

formación del espíritu y educación moral del educando (Bouyat, 1922: 3).

El autor concluye:

Mucho se ha hablado en estos últimos años del régimen liceal considerándolo como el mejor para una buena organización de la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de lo que muchos creen, este régimen no existe en nuestro país; es tan imperfecto que dista mucho de lo que es en otros. Tenemos liceos pero en ellos el régimen interno se asemeja mucho más al de las facultades que de los establecimientos de enseñanza secundaria (Bouyat, 1922: 3).

La perspectiva de Bouyat va a instalar una modulación diferente de la discusión sobre el problema de enseñanza secundaria, tratando de analizar la especificidad de la forma en que se manifiesta en “nuestro país”. Va a coincidir con varios actores al caracterizar al problema de la enseñanza como “nuestro problema”²¹ (Vaz Ferreira, 1963; Bocage, 1927; entre otros) En cambio, para otros actores, como Regules, el problema de la enseñanza secundaria es un problema universal.

1.3. La Comisión de reforma un año después (1923)

El 24 de julio de 1923 Vaz Ferreira realiza un balance crítico del trabajo de la “comisión que debía proyectar la reforma de nuestra enseñanza Secundario-Preparatoria” (Vaz Ferreira, 1963a: 275-276), planteando que “hasta el día de hoy la Comisión no se pronunció” sobre ningún proyecto. Considera que el error de la comisión fue “engolfarse en discusiones generales sobre los fines de la enseñanza, sobre los males de la nuestra, sobre la organización de la enseñanza en otros países, etc., sin entrar al examen de ningún proyecto concreto, ni el mío ni de otro alguno” (Vaz Ferreira, 1963a: 275-276).

Al describir cuál fue su intención al aceptar participar de la comisión menciona “el propósito de indicar una *reforma práctica y posible*” (Vaz Ferreira, 1963a: 276). Y para contribuir “a su pronta y fácil realización” presentó

²¹ Bocage publica en 1927 un libro que agrupa sus proyectos bajo el título de *Tres aspectos de “nuestro” problema*.

inmediatamente –en las dos primeras sesiones hábiles de la citada comisión– proyectos relativos a la organización, plan y contralor de toda la enseñanza media, no de acuerdo con el ideal y con mis mejores ideas, sino procurando adaptarme, con el criterio de conciliación, a posibilidades prácticas (Vaz Ferreira, 1963a: 276).

Nos interesa hacer tres consideraciones sobre la intervención de Vaz Ferreira, relacionadas al contenido y al significado de la reforma. En cuanto al contenido, el autor menciona dos aspectos: el plan de estudios y el contralor de la enseñanza. En relación a este último, plantea:

Con respecto al contralor de la enseñanza, que es en nuestro país y en las actuales circunstancias lo más importante de todo, no proyectaba ni sostenía la mejor organización, que no tendría hoy probabilidades de triunfar debido a los prejuicios e incomprensiones reinantes, sino una organización mixta, en que se conservan los exámenes, reputados entre nosotros indispensables (Vaz Ferreira, 1963a: 276).

En la presentación de la propuesta es posible entrever una fuerte crítica a lo que en “nuestro país”²² se considera lo “indispensable”: el examen. Vaz Ferreira es un acendrado crítico de esta forma de control de la enseñanza en la medida que desnaturaliza la actividad en el aula²³. Para él: “La enseñanza es –debe ser– lo principal: el examen –si existe– debe adaptarse a la enseñanza. Pero la forma de contralor *reacciona* sobre la enseñanza misma [...] a tal punto que *tiende a dirigirla*”²⁴ (Vaz Ferreira, 1957a: 161).

En cuanto a la forma, los adjetivos que acompañan al significante “reforma”, práctica y posible, parecen poner en evidencia algunas de las características que el autor va a criticar de este tipo de soluciones: el hecho de que la mayoría de las veces son ideales y por lo tanto impracticables. Para Vaz Ferreira cualquier solución que se precie de tal, no tiene tanto que ver con lo que se considera mejor, sino con lo que puede

²² En el informe “in voce”, criticando una actitud que considera típicamente uruguaya llega a decir que: “*este país está especialmente enfermo de exámenes*. Las clases son ya solamente preparación para exámenes. Los profesores se ven obligados, aunque quisieran otra cosa, a enseñar para examen; y los alumnos a estudiar para examen. Los liceos son instituciones de examen, y no se hace en ellos otra cosa que preparar exámenes, y examinar. Los profesores y los alumnos y las autoridades están continuamente ocupados directa o indirectamente, inmediata o mediatamente, en exámenes o en su preparación” (Vaz Ferreira, 1957a: 169).

²³ Bouyat coincide con la crítica que formular Vaz Ferreira al examen. Para Bouyat, “Los exámenes anuales constituyen un contralor deficiente de la enseñanza, desnaturalizan a esta y tienen además inconvenientes” (Bouyat, 1922: 7).

²⁴ Aclara Vaz Ferreira: “Si existieran leyes pedagógicas, y si yo pudiera poner nombre a alguna, quisiera que mi ley fuera ésta: ‘*Los exámenes tienden a dirigir la enseñanza*’” (Vaz Ferreira, 1957a: 161-162).

resultar posible en un momento determinado, de acuerdo a las creencias dominantes. Con esta clase de respuestas está criticando la forma en que actuó la comisión: discutiendo sobre lo que se hace en otros lugares, en lugar de pensar sobre aquello que se ajusta mejor dentro “de nuestra organización legal actual” (Vaz Ferreira, 1963a: 276).

1.4. El Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1925)

Un evento que marca un momento importante en las discusiones sobre la enseñanza secundaria es el Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria, realizado en Piriápolis del 2 al 6 de marzo de 1925. Este Congreso fue organizado por la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios, pero la información de que disponemos solamente está documentada en la publicación de las ponencias que fueron realizadas. No existen actas de la asociación correspondientes a ese período²⁵, aunque existen algunas referencias indirectas.

El profesor Carlos Lacalle, reflexionando en clave retrospectiva, varios años después realizó un balance acerca de la significación de este acontecimiento:

Nosotros no sabemos que en nuestro país se haya tratado el problema de los estudios secundarios en forma más..., más consciente y más sabia que en aquel Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, que por iniciativa de Adolfo Berro García y Antonio M. Grompone organizó la Asociación de Profesores en el año 1925 (*Cátedra*, Nº 2, año I, noviembre de 1933: 6).

En la publicación oficial aparecen como entidades responsables una Comisión Ejecutiva²⁶ y una Comisión de Honor²⁷, las cuales fungirían como las autoridades del congreso. El libro del congreso tiene 256 páginas, con 31 ponencias, y está dividido en

²⁵ Los libros de actas de la asociación tienen un primer tomo correspondiente al año de su fundación, 1919, y luego el segundo corresponde al período 15 de junio de 1929-30 de setiembre de 1930. No existe registro de actividad entre 1920 y 1929.

²⁶ La Comisión Ejecutiva estuvo integrada por: Adolfo Berro García, Armando Acosta y Lara, Antonio M. Grompone, Luis María de Mula, Elzear S. Giuffra, Manuel Monteverde, Ricardo Martínez Quiles, José Pedro Segundo, Adolfo Pérez Olave, Manuela Landeira, Alfredo Pérsico, Roberto Berro, Eduardo Ferreira, Ramón Berro, Arturo Carbonell y Migal, José Pedro Massera, Alberto Reyes Thevenet, Carlos María Prando, José María Estapé.

²⁷ Integrada por Eduardo Acevedo, Eduardo Brito del Pino, Emilio Barbaroux, Pablo de María, Claudio Williman y Vaz Ferreira.

dos secciones: “Temas oficiales”²⁸ y “Temas libres”. No tenemos datos acerca de la cantidad de participantes pero, entre la cantidad de ponencias y la cantidad de afiliados a la asociación²⁹, podríamos estimarla entre 60 y 100 personas.

Los “temas libres” o ponencias presentadas son variados, y podrían organizarse en nueve categorías: (1) fines, (2) textos y métodos, (3) el alumno, (4) vacaciones, (5) ciclos, duración y régimen, (6) plan de estudios, (7) promoción, (8) reforma, (9) profesores. Realizando un primer análisis descriptivo es posible plantear una preeminencia de algunos temas: (2) y (5) concentran seis ponencias cada uno; siguen (6) y (8) con cuatro ponencias; (1) con tres ponencias; y (3) y (7) con dos ponencias; por último (4), con una ponencia. Estos datos permiten una primera lectura sobre las preocupaciones del profesorado agrupado en Asociación de Profesores (ver anexo 1). En primer lugar, aunque “la reforma de enseñanza secundaria” aparece como parte de las temáticas planteadas, no aparece ni como tema oficial, ni tampoco resulta de los más abordados. El primer tema abordado, por Antonio M. Grompone –uno de los organizadores–, es sobre los “fines de la enseñanza secundaria”.

En segundo lugar, los temas que despiertan mayor preocupación son aquellos que están vinculados a la metodología de enseñanza, los textos, el régimen, ciclos y duración de los estudios; en otras palabras, cuestiones vinculadas al “régimen de estudios”. Si bien podría identificarse alguna influencia de la agenda escolanovista, como la preocupación por el alumno, esta no parece haber influido aún en forma significativa. La preocupación del profesorado pareciera estar en tratar de definir una agenda pedagógica de la segunda enseñanza que busca encontrar una especificidad en su tarea que la diferencia de un profesor de facultad; problema heredado por la inscripción de la enseñanza secundaria como parte de una sección de la universidad, que formalmente define al profesor de secundaria como un profesor universitario.

En este apartado vamos a profundizar el análisis de las ponencias tomando en cuenta, por un lado, la intervención del miembro relator y organizador del congreso A. M. Grompone y los sentidos asociados a la reforma de Enseñanza Secundaria por los actores que la reclaman.

²⁸ En cuanto a los temas oficiales del congreso, aparecen las siguientes presentaciones: “Fines de la Enseñanza Secundaria”, Grompone; “La enseñanza secundaria y la educación del alumno”, María Palazón; “¿Cuál debe ser la función de los textos de clase y qué carácter deben tener estos?”, Elzear Giuffra; “Las vacaciones”, Paul Schurman; “Duración de la enseñanza secundaria y preparatoria. Edad de ingreso a las mismas”, Manuel Monteverde.

²⁹ Los datos de cantidades de afiliados oscilan entre 187 socios en el momento fundacional (1919) y 305 socios en 1930.

1.4.1. Los fines de la enseñanza secundaria según Antonio María Grompone

Antonio M. Grompone se va a convertir en un actor clave en las discusiones sobre enseñanza secundaria hasta comienzos de la década del 30, tanto en la directiva de la Asociación –de la cual fue presidente en 1929– como en el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria, en el que ingresó el 17 de mayo de 1931 y fue miembro hasta la separación de la universidad, a fines de 1935. La trayectoria de Grompone está asociada a la presencia en la universidad de un sector batllista con una influencia fuerte hasta 1933, momento en que se produjo el golpe de Estado.

Grompone comienza su exposición planteando que en nuestro país sería relativamente fácil componer un cuadro que ponga en relación los fines propuestos en los diferentes “planes de los estudios secundarios” que se han implementado en la historia, con los diferentes aspectos de la evolución del país. Para Grompone las dificultades comienzan cuando deben “indicarse soluciones a lo que actualmente existe” (Grompone, 1925: 4). Según el autor:

En nuestro país existe una gran desorientación respecto de la enseñanza secundaria: pocos son los que han estudiado seriamente el problema, y, sin embargo, se han presentado infinidad de proyectos. Los ministros, rectores o decanos nuevos, los diputados o senadores que quieren pasar por entendidos en instrucción pública, los directores de liceos, los profesores, los estudiantes que se ocupan del asunto, hasta los literatos que no han pisado siquiera las aulas de enseñanza secundaria, tienen su criterio sobre el fin de la Enseñanza Secundaria (Grompone, 1925: 6).

Esta situación dificultaría cualquier acercamiento a encontrar una solución, puesto que cada uno cree tener la respuesta adecuada, en función del país modelo de referencia y, por lo tanto, del fin que elige para esta rama de la enseñanza.

Luego pasa a analizar la forma en que podría abordarse de manera correcta el problema. Para Grompone si bien la enseñanza secundaria o segunda enseñanza se ubica entre la primaria y la superior, la posición no define su sentido. Para determinar la “naturaleza” y los “fines” de la enseñanza secundaria es necesario tomar en

consideración tres elementos: a) el estudiante; b) la continuidad de la cultura; c) el medio social.

1.4.1.1. El adolescente como objeto de la pedagogía de la enseñanza secundaria

En relación a las características del estudiante plantea Grompone que no siempre se considera la etapa que atraviesan quienes ingresan a la enseñanza secundaria: la adolescencia, la cual tiene características propias que la distinguen de la niñez. Por esta razón debe tenerse en cuenta la dimensión sexual, afectiva, vocacional y social. Además de considerar estas dimensiones de la personalidad, la formación debe completarse con una mentalidad reflexiva:

[no] hay posibilidad de dominar y ser uno mismo espiritualmente sino teniendo ideas claras de lo que se piensa. Por eso, es fundamental enseñar a pensar, pero no ya con el criterio artificial y a pequeñas dosis de la escuela primaria, sino dando todos los conocimientos científicos, filosóficos o literarios necesarios. Después de estos estudios es preciso poder manejarse por sí mismo y continuar aprendiendo como hombre: y ésta es una finalidad bien clara de la Enseñanza Secundaria (Grompone, 1925: 10).

Para Grompone, así como existe una pedagogía para la enseñanza primaria, también hay una para la enseñanza media que debe tomar en cuenta la psicología del adolescente. No reconocer esta especificidad hace que cualquiera “se considera capacitado para opinar sobre métodos, programas y planes en enseñanza secundaria”³⁰ (Grompone, 1925: 11).

1.4.1.2. La diversificación después de primaria

El segundo elemento es la continuidad de la cultura. Cuando se analiza la continuidad con la escuela primaria es necesario tener en cuenta que cuando se sale de este ciclo es posible tomar orientaciones variadas:

profesional, que tanto puede seguirse en los talleres como en las escuelas industriales, o utilitario, en empleos, etc.; artística, que se adquirirá en las escuelas o centros especiales; y, por fin, la orientación

³⁰ Y remata su razonamiento planteando: “Cuando se adquiera el convencimiento de que en la educación del adolescente es preciso empezar por conocer ese adolescente, se disminuirán [...] las reformas” (Grompone, 1925: 11).

que tiene por objeto el aumentar la cantidad de conocimientos desinteresados, para aumentar al mismo tiempo la capacidad de pensar, sentir o poder investigar por sí mismo (Grompone, 1925: 12).

Enseñanza secundaria es la que corresponde a la última opción, es decir, a los que buscan adquirir conocimientos pero no con un fin inmediato o utilitario sino como una forma de “adquirir mayor capacidad intelectual” (Grompone, 1925: 12). Esto tiene, según el autor, dos consecuencias de aplicación práctica, la primera de las cuales coincide con lo que planteaba Regules:

inutilidad de todas las dosis de conocimientos utilitarios, industriales o de otra índole que se pretenda dar, creyendo que se prepara así para realizaciones inmediatas; no atiborrar de conocimientos, y menos de conocimientos *digeridos*, sino de hacer adquirir una verdadera capacidad (Grompone, 1925: 12).

Estas dos aplicaciones van a señalar un aspecto que para Grompone tiene que ver con el método³¹, el cual en la enseñanza secundaria es diferente que en las otras variantes –artística y técnica–, porque la finalidad es distinta: “dar una capacidad mental”.

¿En qué consiste hacer adquirir una capacidad mental? Se trata de que la enseñanza no se convierta en un “almacenamiento de conocimientos hechos y digeridos, sino la creación de una aptitud” (Grompone, 1925: 20). Según el autor,

lo necesario es que los estudiantes adquieran la capacidad de trabajar y no que sean sus espíritus un depósito de trabajo ajeno. Que observen y estudien a fin de poder más adelante especializarse en cualquier ciencia o conocimiento y no que almacenen muchas nociones que no les dan aptitud alguna. [...] Eso es adquirir cultura general y crearse una aptitud preparándose para continuar los estudios en las Facultades superiores (Grompone, 1925: 20).

1.4.1.3. *Entre el gabán y la chaqueta*

Cuando la continuidad de la cultura se plantea con la enseñanza superior aparecen otros problemas, sobre todo porque se considera que la educación que debe ofrecer secundaria debe estar en función de su preparación para la superior. Según

³¹ “Todo lo que a método se refiere, es fundamental y los fines no representan nada cuando el procedimiento falla. La diferencia está en gran parte allí y, más que en determinar el plan de estudios o la finalidad general de la enseñanza, es en el modo de realizar los estudios que se debe tratar de influir” (Grompone, 1925: 15)

Grompone hay muchos autores que “piensan que la enseñanza secundaria ya debería tener el carácter preparatorio para la enseñanza superior”³² (Grompone, 1925: 15), llevando a que los estudiantes cursen esta enseñanza con el único objetivo de obtener el título³³.

Esta tendencia entraña dos peligros: “el primero, la crisis de profesionales por una sobreproducción de titulados; el segundo, el desprecio creciente por los trabajos manuales”³⁴ (Grompone, 1925: 16). El autor se pregunta acerca de las razones a las cuales obedecen estas tendencias, si se trata de cuestiones de enseñanza o si obedecen a causas sociales más profundas, concluyendo que “el mal se relaciona con el ambiente y no con la enseñanza” (Grompone, 1925: 16) y que poco pueden hacer los planes de estudio para revertir estas elecciones:

Faltan aprendices y sobran aspirantes a empleos de escritorio. [...] Todos preferimos el gabán a la chaqueta o la blusa del obrero, y los que hemos sido hijos de obreros sabemos que se creyó hacernos ascender de rango cuando se hizo lo posible para que no vistiéramos la blusa. Hay en todo esto la creencia de que el titulado puede tener mejor éxito económico (Grompone, 1925: 17-18).

Pero la solución que va a proponer para enfrentar este problema no tiene que ver con dar un carácter más práctico a los estudios secundarios, sino con devolverle el prestigio a la “blusa” y modificar la escala de los valores sociales. Pero esto solo puede “ser obra de la escuela primaria” y de “la educación social de los hombres ya hechos, más que por el cambio en la finalidad de los estudios secundarios, donde la elección fatal ya se ha producido” (Grompone, 1925: 18). Concluye: “lo que se supone sea sólo mala orientación de los estudios secundarios es, en realidad, un *grave problema sociológico*” (Grompone, 1925: 18).

³² Como ya lo vimos, es el caso de Regules, quien proponía la supresión de la enseñanza secundaria y su sustitución por el bachillerato único.

³³ Dice Grompone: “Lo que principalmente asusta en los países latinoamericanos es el fetichismo de los títulos universitarios. Hay una carrera entusiasta detrás del título y, en general, desespera que los que terminan los estudios secundarios se dirijan fatalmente a cursar los estudios de Facultad y aspiren, por tanto, a ser abogados, médicos, ingenieros o arquitectos, etc. Si esa producción de titulados correspondiera a exigencias del medio ambiente, a nadie preocuparía esa situación y se detendría nadie a estudiar esta finalidad de los estudios secundarios” (Grompone, 1925: 16).

³⁴ “El segundo se refiere al criterio general de que las carreras universitarias ofrecen un porvenir más seguro y más brillante que el de los obreros, y todos los padres que hacen cursar a sus hijos los estudios secundarios, tienen la esperanza de asegurarles el éxito más fácilmente que si los hicieran obreros o los orientaran a la industria o el comercio” (Grompone, 1925: 17).

1.4.1.4. *Los fines sociales*

Cuando pasa a analizar la influencia del ambiente para determinar los fines, lo que el autor manifiesta es la preocupación que surgió después de la Primera Guerra Mundial. Según el autor, se siente pasar “por todas partes una reacción nacionalista que subordina las cuestiones de cultura al engrandecimiento nacional” (Grompone, 1925: 23), derivándose de este criterio otro que pretende subordinar toda actividad social a la necesidad de producir, por lo que se “corre así el riesgo de aniquilar toda cultura” (Grompone, 1925: 23). Grompone no pretende desconocer la importancia que adquieren para la vida del país las cuestiones vinculadas a la producción como factor de progreso económico, pero eso no puede significar en modo alguno “que toda la vida nacional se subordine a esa finalidad” (Grompone, 1925: 24). “La universidad y, en general, la enseñanza no debe contrariar el desarrollo económico de cada país, pero tampoco debe subordinarse a él” (Grompone, 1925: 24). En este sentido los estudios secundarios sirven para formar las aptitudes intelectuales necesarias para el desarrollo posterior en los estudios superiores. Esta preparación contribuirá a “colocar al adolescente en un medio determinado y adaptarlo a ese medio, puesto que no se concibe al hombre sin vinculación social o desinteresándose por ella” (Grompone, 1925: 24).

Grompone denomina “el carácter nacional de la cultura” no al nacionalismo agresivo sino a la necesidad de adaptar la enseñanza a los requerimientos del medio y formar intelectualmente a los adolescentes para esa realidad, propendiendo a estudiar las cosas desde ese lugar³⁵. No obstante,

decir que la enseñanza secundaria tiene que tener en cuenta el factor ambiente, no significa que, para contemplar esta finalidad, deba inclinarse sumisa ante las tendencias del ambiente, y mucho menos que tome cometidos que pertenezcan a otras formas de cultura. En efecto, sólo significa que no es una actividad desvinculada del medio social y que, además, debe formar hombres que por una parte sean capaces de seguir la enseñanza superior, y por la otra hayan adquirido

³⁵ Grompone ejemplifica este asunto del siguiente modo: “así, en historia natural, por ejemplo, se tomará como estudio fundamental los hechos, fenómenos o seres de nuestro país, en química se estudiarán problemas industriales aplicables a nuestro medio, y lo mismo en otros casos” (Grompone, 1925: 24). Esta misma preocupación se acentuará en la década del 30, de la mano de Enrique Pollero, que, desde las páginas de *Cátedra* formulará las mismas críticas a los planes de estudio.

las nociones necesarias para adaptarse al medio y para influir sobre él con la cultura adquirida (Grompone, 1925: 25).

1.4.2. Historia de nuestro problema de la enseñanza secundaria

Un capítulo especial que no está ausente de casi ninguno de los informes pedagógicos y proyectos de reforma presentados es el que se refiere a la historia de la enseñanza secundaria. Este recurso a la historia tiene como objetivo mostrar las diferencias que existen entre los países americanos recientes y los europeos, y cuán distantes nos encontramos de sus problemas, para terminar asumiendo sus soluciones.

El análisis comienza desde antes de la independencia, mostrando cómo la herencia hispánica influyó en esa “adoración por el título de doctor” que aún sigue vigente. Según Grompone, los primeros modelos de enseñanza secundaria de nuestro país (1833 y 1837) solamente importaban como preparación para el ingreso a las facultades. Así se continúa hasta 1847 y es recién en 1885 que se organizan los estudios secundarios. Estos adolecían de un defecto fundamental que se mantuvo al ubicar al “examen como orientador de la enseñanza”, con un carácter marcadamente libresco: “El número y la clase de materias, así como los años de estudio variarán con el tiempo, pasando de dos que se exigían en 1837 hasta seis años en 1885, a, etc., pero la finalidad y características de la enseñanza serán siempre las mismas, y el problema surge con ese vicio traído de la colonia” (Grompone, 1925: 30).

La reforma que introduce la ley de 1885 “tenía como principal finalidad indicar en qué condiciones se otorgaba el título de Bachiller (¡siempre en nuestro país ha sido lo fundamental obtener el título!)” (Grompone, 1925: 30). Entonces,

Por lo mismo, se daba importancia capital a toda la organización administrativa, nombramiento de rectores, decanos y Consejos. Les ha parecido siempre a los gobiernos sudamericanos que todo lo referente a elecciones de autoridades es fundamental y han dejado de lado la creación de una verdadera cultura, para lo cual es necesario intervenir directamente, orientando el método y el espíritu de la enseñanza (Grompone, 1925: 30-31).

Según el autor ese plan, con “variaciones de detalle”, se aplicó hasta 1912. “En esta situación, desde principios de siglo empezó a agitarse la cuestión de la reforma. Y, como siempre, se le atribuyó la culpa de todo al plan de estudios” (Grompone, 1925: 33). Finalmente el Poder Ejecutivo remitió un proyecto de ley en 1908 que organizó el

sistema tal como se mantiene hasta la fecha. Según Grompone, “antes de que se hubiera puesto en práctica el sistema establecido en ella, ya habían aparecido los furiosos enemigos” (Grompone, 1925: 36), Vaz Ferreira entre los principales³⁶, como pudimos ver antes.

El nuevo régimen comenzó implantarse en 1912 “con una desorientación increíble”:

Las discusiones en el seno de las autoridades universitarias si bien indicaban un acuerdo sobre los fines generales de los estudios secundarios, no así de los preparatorios, revelaban, en cambio, un desconocimiento extremo con respecto al carácter de la enseñanza y mucho más con respecto a métodos. No pudo haber, ni hubo, por tanto, una acción directriz sobre los profesores, que habían de realizar la experiencia que debía ser la más vasta de las experiencias educacionales del país (Grompone, 1925: 37-38).

A la hora de realizar el balance Grompone considera que “el plan no ha tenido éxito, ni ha fracasado: no se ha aplicado en forma, no se ha hecho experiencia con él” (Grompone, 1925: 40); en otras palabras, las objeciones al plan no tienen lugar en la medida en que no se tomaron en cuenta las previsiones adecuadas entre los docentes para que este se implementara en el sentido en que fue concebido: ni se instrumentaron reuniones de profesores, ni tampoco ninguna orientación sobre estos; al mismo tiempo que se creaban casi simultáneamente 20 liceos en todo el país.

Concluye su evaluación del plan de 1912, después de diez años de implementación, con las siguientes consideraciones generales:

Todo esto lo indicamos para sentar una verdad fundamental: si una determinada finalidad de la enseñanza secundaria no se realiza, o si nuestra enseñanza no produce el fruto que se buscaba, puede no ser defecto del plan de estudio, sino de la forma como ese plan de estudio ha sido aplicado. Es decir, que el problema que se quiere reducir a modificaciones en el plan, puede tener su causa, y entre nosotros la

³⁶ Esta referencia a los enemigos del plan vuelve a aparecer más adelante y, aunque tampoco se mencione el nombre, ofrece más pistas que permiten identificar a quién se está refiriendo. Dice Grompone: “Uno de los miembros del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria manifestó que sólo había contribuido a programar la aplicación de la nueva ley para evitar que lo pésimo fuera más pésimo” (1925: 36). El autor está discutiendo con Vaz Ferreira, quien, historiando su participación en el consejo al momento de aprobación de la ley plantea: “Me tocó, entonces, desde el Consejo de Enseñanza Secundaria de que formaba parte, contribuir a atenuar todo eso” (Vaz Ferreira, 1957b: 142). Reforzando la misma idea, plantea un poco después: “He aquí algunos de los aspectos de lo que yo tenía en cuenta para creer que eso era, como lo manifesté y consigné entonces, lo menos pésimo de lo que podía hacerse” (Vaz Ferreira, 1957b: 144).

tiene, en los programas, en el método de enseñanza, en la capacidad del profesorado (Grompone, 1925: 40).

1.4.3. Sobre la reforma: realizar bien el plan actual

La intervención de Grompone se cierra con una reflexión acerca de la forma en que los diferentes críticos del plan de 1912 encaran las posibles alternativas superadoras de los defectos que se señalan, identificando dos tipos de posiciones: por un lado, los que sostienen que la formación que se ofrece debiera ser más utilitaria, teniendo como objeto la formación de obreros, comerciantes, industriales, investigadores científicos, etc., los cuales serían campo de escuelas más especializadas; por otro lado, están aquellos que consideran que el plan no fue implementado del modo que correspondía, que los programas de las materias son demasiado extensos, que el método no está de acuerdo con el fin, que no se jerarquiza la formación cultural general, entre otros. De estos últimos, que parecen tener una suerte de “uniformidad” curiosa, Grompone identifica una actitud también común: cada crítica va acompañada de una propuesta de un nuevo plan en el que se cambian materias, años de estudio, regímenes de examen, etc. Sin embargo, estas propuestas “no pretenden modificar el criterio ya establecido sobre la finalidad de la enseñanza, sino el modo como se realiza” (Grompone, 1925: 47).

El centro de la crítica de Grompone parece estar en sumar un tercer término que se sobrepone al plan de estudios y al régimen de estudios, y que es el más relevante: el factor profesorado. Grompone critica este gesto característico de quienes le atribuyen todos los males al plan pero no reparan en extraer aprendizajes de la implementación tendiendo a sustituir el existente por uno totalmente nuevo. Considera esta idea como errónea, puesto que:

las reformas no deben tender a una transformación radical de lo existente, sino al estudio de aspectos especiales y al mejoramiento de lo actual. Hay, en efecto, problemas independientes de la finalidad general de la enseñanza secundaria por el hecho de referirse al modo o procedimiento de aplicación, y es esto lo que debe modificarse. Si los profesores son malos, o no han entendido el espíritu de la enseñanza, si los programas son largos, o los exámenes no dan resultado, es esto que se debe cambiar. Un plan nuevo sería aplicado con el mismo criterio y todo habría consistido en variar las apariencias (Grompone, 1925: 47).

El autor considera que la parte más importante del problema estriba en el factor profesor, específicamente en la forma en que estos aplican el plan. Plantea que un mismo plan puede variar significativamente los fines si es interpretado de otro modo por los docentes; y, a la inversa, un plan totalmente nuevo puede generar los mismos resultados si se aplica de la misma manera. Concluye del siguiente modo:

consideramos peligrosa toda tentativa de transformar radicalmente el régimen actual, del cual no se tiene una experiencia concluyente, mientras no se modifique el modo como se enseña, y se procure así, conocer, a ciencia cierta, sus fallas. De lo contrario, continuaríamos modificando planes, los cuales se seguirían aplicando con el mismo espíritu que se viene sucediendo desde la colonia hasta la fecha. En síntesis, debe limitarse la obra del legislador y aumentar la de los profesores y autoridades.

Si, al terminar, tuviéramos que sentar una sola conclusión para indicar cuál es el problema fundamental de nuestra enseñanza secundaria en lo referente a sus fines, y dónde estaría la solución, diríamos que *es necesario abandonar toda preocupación por las reformas de planes y realizar bien el actual*; pero, realizarlo con una buena orientación, armonizando la labor de todos los profesores, y obligando a que esa obra sea presidida por un inteligente criterio pedagógico. Después, esperaríamos los resultados (Grompone, 1925: 50; el destacado es nuestro).

1.4.4. Sobre los sentidos de la reforma educativa

Aunque Grompone fue el miembro relator y organizador del congreso, y aunque la reforma no fuera la categoría más importante que estructura las ponencias, esa discusión estuvo presente. Es posible identificar al menos tres ejes de discusión sobre este asunto. Un primer eje de discusión que aparece asociado a la reforma de la enseñanza secundaria tiene que ver con la actitud que se asume frente a los modelos que ofrecen otros países como fuente de inspiración para desarrollar cambios. En relación a este eje existen dos posiciones: los que creen que se deben tomar como referencia la experiencia de los países más adelantados y quienes creen que las soluciones que adoptaron otros países responden a problemas que no tenemos y que, por lo tanto, debemos pensar la particularidad de “nuestro problema” de enseñanza secundaria. Encontramos entre los primeros a Paul Schurmann³⁷ –y a Regules, aunque no participó del Congreso– y entre los segundos a Grompone, Bouyat y Vaz Ferreira.

³⁷ Según Schurmann: “Para hacer las reformas necesarias no se precisa inventar nada; todos los elementos ya existen. Se ha discutido ampliamente la cuestión de los programas y de los métodos, en Congresos en

Un segundo eje de discusión tiene que ver con la importancia atribuida a los planes y programas frente a quienes jerarquizan la importancia del factor profesorado. En el primer grupo encontramos a Eduardo Monteverde y Schurmann y en el segundo a Francisco Mazzoni y Grompone. Mazzoni propone la siguiente proposición a ser aprobada por el congreso: “*El Primer Congreso de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay declara: Que la reforma de la enseñanza secundaria, es, en primer término, reforma de profesorado*” (Mazzoni, 1925: 117). Para fundamentar su posición se apoya en una cita del ministro de Instrucción Pública de Argentina, doctor Joaquín V. González:

Se atribuye, decía, por el vulgo a los planes y programas, una importancia y un papel que no tienen en el sistema general de enseñanza. Ninguna combinación de estudios puede dar resultado por sí misma. No hay planes sino enseñanza. Todo consiste en los métodos y los hombres. La cuestión de educación es esencialmente una cuestión de profesorado (González, citado en Mazzoni, 1925: 118).

Esta intervención recorre iniciativas de varios actores y colectivos que presentaron diferentes proyectos para resolver este problema. Frente al problema las ponencias proponen, o bien la creación de un Instituto de Profesores o, como una alternativa más viable, proyectar cursos de perfeccionamiento para los profesores liceales que se encuentran actualmente en ejercicio³⁸.

Un tercer eje de discusión tiene que ver con la ubicación de la enseñanza secundaria en relación a la universidad, un problema que aparece con diferente grado de énfasis en las diferentes ponencias. Aparece con fuerza en la intervención de Monteverde³⁹, Pablo Pousin⁴⁰ y con menos énfasis en Schurmann⁴¹, pero comienza a

que estaban reunidos los profesores más célebres del mundo entero, se ha estudiado la influencia de cada sistema, sobre la inteligencia y el carácter de la juventud; se han hecho selecciones importantes después de largas experiencias. De allí debemos salir para evolucionar después” (Schurmann, 1925: 114).

³⁸ Estos cursos finalmente comienzan a realizarse en 1927, recayendo sobre Grompone su primera edición.

³⁹ “Nuestra enseñanza secundaria tiene características que no pueden admitirse como definitivas. Pesa sobre ella la tendencia universitaria con toda la fuerza de una larga tradición, que aparece revelada patentemente hasta en la constitución de sus autoridades, integradas principalmente por delegados de las facultades superiores, como queriéndose indicar que se trata de ir preparando a los futuros profesionales. El fin primordial de la enseñanza secundaria aparece absorbido en nuestro ambiente por el fin universitario, que debiera ser considerado subalterno” (Monteverde, 1925: 90).

⁴⁰ La ponencia se titula “Reforma de la enseñanza secundaria” y el primer apartado es sobre la “Independencia completa de las tres ramas de enseñanza aunque manteniendo relaciones entre sí” (Pousin, 1925: 224).

plantearse como un aspecto del problema de la enseñanza secundaria, que hace referencia a la influencia de esta tradición en la forma de organización y los métodos de enseñanza, y también como una limitación a las reformas que se pretenden impulsar.

En cuanto al resto de las ponencias, se concentran generalmente en un aspecto a reformar; existe una clara preeminencia de la discusión sobre el examen⁴², y la sigue en importancia la coordinación entre primaria y secundaria.

1.4.5. La formación espiritual de la clase dirigente: el bachillerato único

Una consideración especial merece la ponencia de Bouyat, titulada “Fines de la enseñanza secundaria. Defectos del plan actual. Medios de subsanarlos”. Esta ponencia retoma un proyecto presentado dos años antes al Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1922) junto con Eduardo Blanco Acevedo. En dicho proyecto se propone la separación de la formación de la “élite” que va continuar los estudios universitarios, con la “masa” que debe recibir el máximo de instrucción posible, pero que rápidamente se dedicará a las actividades económicas. Se establecen entonces dos tipos de enseñanza media para cada grupo social: “formación espiritual” para la clase dirigente y “formación cultural y técnica” para el “ejército de trabajo”. Esta es la “reforma radical” que proponen. Pero, puesto que “tal vez no pueda llevarse a cabo de inmediato una reforma radical”⁴³, Bouyat y Blanco Acevedo propusieron “otras soluciones que [...] podrían aplicarse de inmediato”:

- 1°. Supresión en el plan de estudios de las asignaturas de carácter técnico, tales como contabilidad e industrias⁴⁴ [...]
- 2°. Supresión de exámenes anuales y creación de un examen general para ingresar a los cursos preparatorios.
- 3°. Reforma del régimen interno en los liceos e implantación de las horas de estudio en el establecimiento⁴⁵.

⁴¹ “Debería suprimirse el usual nombre pomposo de “Universidad” [para los estudios secundarios], que, generalmente, en los demás países, sólo se aplica a los establecimientos de enseñanza superior y que aquí se presta a lamentables confusiones” (Schurmann, 1925: 110).

⁴² Resulta paradigmática la posición de Bouyat, quien plantea: “Podemos afirmar que cualquiera sea el plan de los estudios secundarios, no se mejorará el valor de la cultura general, mientras se mantenga el régimen de los exámenes anuales bajo cualquier forma” (Bouyat, 1925: 197).

⁴³ El autor la caracteriza como “una verdadera revolución pacífica en la organización y en las costumbres de nuestro país” (Bouyat, 1925: 217).

⁴⁴ En este punto coinciden con Grompone.

⁴⁵ Esta propuesta va a ser retomada por la reforma de plan 1937 para los dos primeros años de liceo.

4°. Creación de un quinto año de estudios para una enseñanza técnica dedicada a los alumnos que no hubiesen ingresado a los preparatorios. Este quinto año comprendería varias secciones [...]: a) sección comercial, b) sección agrícola o industrial, c) enseñanza femenina⁴⁶ (Bouyat, 1925: 217-218).

Como se verá en el capítulo siguiente, la polifurcación de los planes va a aparecer en varios de los proyectos presentados por la Asociación de Profesores, pero se va a confrontar con la perspectiva de Vaz Ferreira y mayoritaria en la enseñanza secundaria que sostenía la idea del plan único. La discusión de la polifurcación, como en el caso de Bouyat y Blanco Acevedo, va de la mano de la discusión sobre la necesidad de mantener un ciclo común; y, en muchos casos, se propone volver al bachillerato de seis años para los que van a ingresar a la universidad, como proponía Regules. Este podría considerarse el cuarto eje de discusión, y adquiere más fuerza en los años siguientes.

1.5. Vaz Ferreira electo rector de la Universidad (1928)

Un nuevo período en la vida política del país se abre con el ingreso de José Batlle y Ordóñez al Consejo Nacional de Administración, que preside en 1927. El resultado de la contienda electoral que ubica nuevamente al batllismo como vencedor, va a ir acompañado con la designación de un nuevo ministro de Instrucción Pública, el Maestro Enrique Rodríguez Fabregat, perteneciente a sus filas. Aunque la actuación de Vaz Ferreira en relación a los proyectos del batllismo no fue de compromiso⁴⁷, tal como lo menciona Caetano (2001), eso no fue un impedimento para que Rodríguez Fabregat desde su cartera propusiera a Vaz Ferreira como rector y asumiera la defensa de uno de los proyectos más importantes: los parques escolares⁴⁸. Este compromiso de Rodríguez

⁴⁶ La polifurcación es compartida por varios profesores: Bocage, Grompone y Williman, entre otros.

⁴⁷ De todas formas consideramos que este es un punto a ser investigado con mayor profundidad. Sobre los desencuentros entre Batlle y Vaz Ferreira, existe un breve relato de este último, a propósito de su designación como decano de la Sección de Enseñanza Secundaria durante la primera presidencia de Batlle. Luego de plantear sus desencuentros con el rector Eduardo Acevedo, menciona que su propuesta de reforma se habría aplicado dos años en forma de ensayo. Terminado este, como “el Presidente de la República –Batlle– que cesaba *no era muy entusiasta con el régimen de las exoneraciones*” que había promovido Vaz Ferreira como decano, “y como el que venía era un gran adversario –Claudio Williman–, no insistieron más las autoridades universitarias” (Vaz Ferreira, 1957b, 89). Como se desprende de sus palabras el apoyo de Batlle a Vaz Ferreira habría sido relativo.

⁴⁸ Vaz Ferreira describe el proyecto de este modo: “Bien. Supongamos que los niños de ‘una ciudad’ –sea de esta– salen de mañana de sus casas como para ir a la escuela. Y por allí cerca, encuentran, no una escuela (ahí, en la misma ciudad), sino un tranvía que los lleva a un gran parque donde están todas las

Fabregat le costaría la renuncia luego de que se frustrara la implementación a partir de la negativa del Consejo de Primaria⁴⁹.

¿Cómo evaluar la significación política del nombramiento de Vaz Ferreira como rector de la Universidad? Oddone y Paris plantean que “la presencia de Vaz Ferreira en el rectorado [...] significaba, en cierto modo, un muy importante cambio de mentalidad y de actitud ante las reivindicaciones reformistas” (Oddone y Paris, 1971: 163-164). Sin embargo, esto no implica que el nuevo rector compartiera los postulados reformistas. Lo que no puede negarse es que ese “cambio de actitud” fue promovido por un conjunto de nuevas figuras de dirigentes uruguayos emergentes “que configuraban el nuevo ascenso de la Reforma”: Enrique Rodríguez Fabregat, sucedido por Santín Carlos Rossi como ministros de Instrucción Pública, acompañados en la Cámara de Representantes por figuras como Carlos Quijano, Emilio Frugoni, Rogelio Dufour, Manuel Albo, Julio Lorenzo y Deal, José María Penco, Antonio G. Fusco, Javier Barrios Amorín, Justino Zavala Muniz (del Mazo, 1941: 136; Oddone y Paris, 1971: 164). En la periodización que del Mazo (1941) realiza sobre el reformismo uruguayo, correspondería a una segunda etapa que va de 1928 a 1932.

Desde la cátedra de conferencias Vaz Ferreira presenta por esta fecha un resumen de sus ideas, proyectos y actuación en una intervención titulada “Sobre la enseñanza en nuestro país” (1928). Esta serie de conferencias contiene cuatro apartados titulados: “Enseñanza Superior”, “Reforma Universitaria”, “Enseñanza Media” y “¿Qué se debe hacer concretamente en la enseñanza pública superior de nuestro país?” A partir de la posición del nuevo rector de la Universidad intentaremos señalar el campo del debate mostrando las diferentes posturas en juego.

1.5.1. La discusión sobre “La Reforma universitaria”

La discusión sobre la reforma universitaria adquiere diferentes sentidos para los actores universitarios, que van a debatir sobre su significado. Uno de los actores centrales de este debate fue Vaz Ferreira. Su preocupación por la importancia de la enseñanza superior lo condujo a proponer en forma insistente el proyecto de creación de

escuelas ‘urbanas’. De tarde, el tranvía los vuelve a traer a la ciudad ‘Et...c’est tout?’”. Para profundizar en la propuesta de Parques escolares ver Romano, 2008; Nisivoccia, 2014.

⁴⁹ Ver Sosa, 1963.

la Facultad de Humanidades y Ciencias como un espacio destinado a la investigación libre y desinteresada.

Para Vaz Ferrerira la educación superior no se identifica con la educación profesional sino que “es la que se relaciona de una manera u otra con el pensamiento original, con la producción, con la cultura superior no interesada” (Vaz Ferreira, 1957b: 18). El autor considera que en nuestro país no existe en ese momento enseñanza superior propiamente dicha, puesto que no existe un lugar dentro de la universidad destinado a la investigación y la alta cultura. Por esta razón va a proponer dos soluciones para subsanar esta carencia: a) crear un órgano especial dedicado a la educación superior y b) disolver la enseñanza superior en la enseñanza profesional y en la enseñanza media.

El primer aspecto no resulta relevante de considerar en esta oportunidad. En cambio, el segundo aspecto reviste interés, porque si bien abarca a la enseñanza profesional, también incluye la enseñanza media. ¿Cómo lograr esta disolución de la enseñanza superior en la profesional y la media? “Hacer que [...] sea considerable la proporción de conocimientos y estudios de esa clase no directamente profesionales [...] y completar esto con el espíritu y con los modos de enseñanza concordantes” (Vaz Ferreira, 1957b: 28).

Esta solución propuesta por Vaz Ferreira va a ser criticada fuertemente por Quijano. Respondiendo la pregunta acerca del sentido de la reforma universitaria en una serie de artículos publicados en el diario *El País* entre junio y agosto de 1928, el nuevo delegado por los estudiantes a la Facultad de Derecho se pregunta acerca de la misión de la universidad. Quijano coincide en este punto con Vaz Ferreira y con Regules, en el sentido de que la universidad debe ser un “gran centro de cultura”, “un centro de investigación científica aprofesional”; pero difiere en el diagnóstico: aunque considera que la formación profesional es lo que define su sentido, actualmente esta función la cumple a medias. ¿Por qué razón? Puesto que aunque su función en la actualidad su finalidad es exclusivamente profesionalista, “su enseñanza es híbrida, mezcla confusa de disciplinas culturales y de materias prácticas” (Quijano, 1928; citado por del Mazo, 1941: 227). Y esta hibridez que habría sido considerada como una victoria por parte de Vaz Ferreira por disolver la enseñanza superior en la enseñanza profesional, para Quijano solamente produce mayor confusión: la formación en la Facultad de Derecho ni prepara a los abogados para a litigar, ni tampoco como investigadores en ciencias sociales.

Vaz Ferreira plantea que “La Reforma universitaria” es un “movimiento vivo” (Vaz Ferreira, 1957b: 38) y que abarca muchos aspectos; pero señala dos grandes cuestiones que involucra: una relativa a la determinación de ideales a perseguir y otra que refiere a la constitución de autoridades. Respecto al segundo punto, vinculado al gobierno de las universidades y en particular a la participación de los estudiantes en el gobierno, Vaz Ferreira se considera partidario de esta propuesta. Resulta interesante cómo refuta a quienes se oponen a esta idea porque no existen precedentes en los países que se toman como modelos. El autor contraargumenta planteando que: “La no existencia de algo en los países modelos, puede significar a lo más, una presunción que puede caer frente a otra: la posibilidad de que se encuentre algo bueno en países libres de la carga tradicional e histórica” (Vaz Ferreira, 1957b: 38).

En cuanto a la parte de fondo, la relativa a ideas, plantea una serie de críticas acerca de la manera de pensar el cambio en la educación. Para esto va descomponiendo el problema en sus diferentes elementos. El primero que aborda es lo que llama “un estado de espíritu”:

un estado de espíritu que corresponde a la generalidad de esa fórmula “La Reforma”, a la singularidad de su artículo, a sus mayúsculas; que es considerar y sentir la “La Reforma” como alguna fórmula mágica; como algo que habría que hacer y que arreglaría todo; como alguna cosa única, no hecha por atraso o por maldad, y que por sí sola suprimiría los males (Vaz Ferreira, 1957b: 45).

Resulta interesante la caracterización que Vaz Ferreira realiza de este movimiento como si apelara a un cambio definitivo de una vez y para siempre, fórmula que parecería invocar un cierto espíritu infantil. Desarrolla cuáles son las condiciones que hacen posible ese estado de espíritu y los efectos que produce:

Tal estado de espíritu, solo es posible cuando no se concretan ideales, tiende a producir un efecto que es muy interesante de estudiar: o sea una especie de desprecio por las reformas concretas; y así –paradoja– tiende a producir un estado de espíritu en cierto sentido antirreformista, o arreformista (Vaz Ferreira, 1957b: 45).

Vaz Ferreira pretende poner en evidencia que los que suscriben al reformismo generalmente no pueden traducir en términos programáticos su propuesta de cambios, razón por la cual al aspirar a un cambio total no suelen valorar cambios progresivos o graduales que podrían contribuir a modificar ese mismo estado de cosas. De algún

modo ese estado de espíritu no admite otra opción que ir hacia la reforma total, es decir, derribar todo el edificio y construir uno nuevo; de lo contrario parecerían solamente parches. Allí anidaría un cierto espíritu que el autor no duda en calificar de antirreformista o antiinnovador. Y para ejemplificar esto describe un diálogo que él mantenía con los estudiantes:

Y por eso la broma cariñosa que yo solía dirigir a los estudiantes que me venían con ese estado abstracto: “¿Ud. es partidario de la reforma?” –me decían–. “¿De cuál? Hay muchas”, les contestaba. “¿Si Uds. se contentan con una, son tímidos, son conservadores; hay que hacer tantas!” (Vaz Ferreira, 1957b: 47-48).

De todos modos Vaz Ferreira no descalifica completamente ese estado de espíritu llamado “La Reforma”, que contrapone a otro definido como “*las* reformas”, sino que intenta definir en qué contexto puede emerger el primero y cuál es el más favorable para nuestra situación. El filósofo reconoce que el estado psicológico de “La Reforma” puede surgir cuando la institución ha quedado demasiado atrasada en relación a los tiempos que corren, como el caso de la Universidad de Córdoba, “átavica y colonial” (Vaz Ferreira, 1957b: 48). En ese caso se requiere un “derribo y reconstrucción total” (Vaz Ferreira, 1957b: 48).

Pero no es el mejor estado para “instituciones en evolución”, para las cuales el otro estado de espíritu, “*las* reformas”, inspirado en “el interés, el amor, aplicados en reformas concretas, a la corrección de los males concretos, a los progresos particulares” (Vaz Ferreira, 1957b: 37) parece el más eficaz, “porque mantiene el interés por los problemas” (Vaz Ferreira, 1957b: 37):

En ese estado –aplicación del esfuerzo y del entusiasmo a las reformas múltiples y concretas– aparece y se desarrolla más sensibilidad por los males reales; más interés, más seguridad de constancia; más justicia, también; hay más colaboración de generaciones, y tendencia a dividir y a juzgar, como debe dividirse y juzgarse, por “bueno y malo” más bien que por “nuevo y viejo” (porque la división en “nuevo y viejo” es transversal a “bueno y malo”) (Vaz Ferreira, 1957b: 47-48).

Y además:

Mejor educación del carácter, de los sentimientos de justicia y de los sentimientos de independencia. Y sobre todo –insistamos sobre esto, que no es paradoja– hace el espíritu más *innovador*, porque es sobre todo la aplicación de la inteligencia, de los sentimientos y del esfuerzo

a las innovaciones concretas lo que estimula los sentimientos innovadores (Vaz Ferreira, 1957b: 48).

Esta apelación a aplicar el espíritu para resolver problemas concretos mostraría una convergencia entre la perspectiva de Vaz Ferreira con Grompone, que tomando distancia de la reforma ideal proponía aplicarse a realizar bien el plan actual. La cercanía no estaría tanto en su posición respecto al plan de estudios de 1912 sino principalmente en su teoría del cambio educativo, la cual confía en un cierto carácter evolutivo de las instituciones de enseñanza.

1.5.2. Nuestros problemas educativos

“Nueva” y “nuestra” son los adjetivos que van a configurar la interpelación orteguiana. Pinza que toma, agrupa, distingue; nuestra/nueva sensibilidad; nuestra/nueva época; nuestra/nueva generación
(López, 2010: 21)

Para Vaz Ferreira la influencia del fenómeno de “La Reforma” en nuestro país no tiene tanto que ver con la consideración de los problemas que nos aquejan sino con “el transporte de situaciones y problemas de unos países a otros; especialmente de situación y problemas argentinos” (Vaz Ferreira, 1957b: 50-51). El rector no niega que existan en los países latinoamericanos situaciones y problemas comunes, que tienen que ver con una tradición cultural compartida y también con modelos de organización adoptados de países similares. No obstante, Vaz Ferreira enfatiza la necesidad de reconocer que hay “situaciones y problemas particulares” que nos diferencian, que tienen que ver con dos razones:

Desde luego, por estados, momentos, grados diferentes de desarrollo (sea por mayor riqueza en algunos países, sea por anterioridad en la organización de la cultura). De manera, que aun en el caso de evolución similar, hay grados diferentes, y en un momento dado, posibilidades diferentes.

Pero, además, hay problemas especiales de cada país [...] sea debido a ciertas situaciones especiales, externas a la enseñanza, por ejemplo, la subsistencia de razas autóctonas, sea simplemente, y ésta es la razón principal, porque los hechos y las ideas han tomado un giro diferente (Vaz Ferreira, 1957b: 51).

El efecto que ha producido el asumir a “La Reforma” como una realidad homogénea ha tenido un resultado una “inadecuación parcial” de las soluciones propuestas, producto de combatir problemas inexistentes o bien descuidar males específicos. Plantea un ejemplo relativo a la enseñanza secundaria o preparatoria:

He aquí un caso en que los males de los dos países son más bien de tendencia opuesta, aun cuando la organización sea parecida sobre el papel; aun cuando la máquina tenga el mismo modelo, podría decirse que allá es una máquina de tornillos flojos y aquí una máquina de tornillos demasiado apretados. Surgen así problemas opuestos que hay que tratar de adaptar adaptándose a la situación particular. Allá, por ejemplo, nunca tuvieron organizaciones como las que se implantaron aquí hace unos pocos años: imponer a los niños hasta diez exámenes severísimos por año, lo cual los enfermaba y a veces los mataba; y sin embargo, yo no podría conseguir que los estudiantes sintieran ese problema entre nosotros, porque era un problema puramente nuestro y el combatirlo venía con ideas hechas (Vaz Ferreira, 1957b: 52-53).

El efecto que produce trasladar situaciones y problemas externos dificulta la posibilidad de evaluar si las respuestas a esos problemas resultan adecuadas a nuestro país. E incluso, eclipsados por la lectura de problemas ajenos, se dificulta asumir la gravedad de los problemas propios, como le ocurrió a Vaz Ferreira con los estudiantes reformistas, a quienes no logró convencer del importante problema que se había generado en nuestro país por una reforma que él siempre consideró inadecuada, que comprimió en cuatro años la enseñanza que se daba en seis, aumentando significativamente las materias y, por ende, los exámenes.

Después de proceder al análisis de cada uno de los elementos que contiene “La Reforma”, analizando su contenido objetivo resulta que:

Mientras hay tantos que resisten a esa “Reforma” por demasiado atrevida, por demasiado innovadora, la verdad es que sus ideales objetivos y concretos, o concretables, *deberían ser más renovadores*; y no lo son bastante: “La Reforma” no es bastante reformadora cuando quiere concretarse. Habría que ampliarla; habría que darle más ideales, además de entusiasmo abstracto y general; habría que orientarla más hacia adelante, más hacia el futuro. Ese entusiasmo inconcreto vino bien allí donde las universidades estaban demasiado atrasadas. Pero donde haya progreso normal, puede que hasta la reforma tire para atrás, como en el caso del examínismo, o que imite demasiado, como al movimiento obrero, o que se quede en abstracciones, no siendo bastante reformadora. Y las reformas reales no se hacen únicamente con entusiasmo; sino con ideales concretos.

El entusiasmo abstracto es como el calor central de las reformas reales: es necesario, pero no basta (Vaz Ferreira, 1957b: 82).

Vaz Ferreira no deja de insistir en ese carácter paradójico que produce espíritus poco proclives a las reformas, cuando aquellos que las pregonan quieren una suerte de reforma general y total de las instituciones educativas. Para realizarse, las reformas deben poder traducirse en ideales concretos, de lo contrario ese impulso puede conducir hacia vías que distorsionan el sentido de la transformación: cuando los modelos están en el pasado se vuelve regresiva, cuando se imita a otros actores sociales se pierde de vista el objetivo, o cuando ese ideal es muy abstracto no alcanza a encontrar una manera de realizarse.

Ahora bien, Vaz Ferreira considera que cuando los estudiantes empiecen a defender reformas concretas, específicas, eso les va a permitir encontrarse con otros que antes que ellos también procedieron a realizar reformas o crear instituciones, o perfeccionarlas o modificarlas. Y se encontrarán “en solidaridad con los reformadores anteriores, y con los futuros que seguirán”, planteando una nueva manera de definir las posiciones en el campo educativo:

se establecerá así la verdadera división: no la división por generaciones –de las cuales alguna, mesiánica, reformadora, vendría a salvar de la inercia a las otras, sino la colaboración transversal a esa división, de los reformadores activos y sinceros de todas las generaciones, contra la mayoría de los ineptos, de indiferentes o de retrógrados, que estuvieron en las generaciones anteriores, que están en la presente, que estarán en todas las futuras. Y así será siempre la lucha (Vaz Ferreira, 1957b: 84).

1.5.3. “Nuestro” problema de la enseñanza secundaria según Armando Bocage

Armando Bocage, que integró el Consejo de Enseñanza Secundaria durante casi una década (su alejamiento se produjo en 1935 con la separación de Secundaria de la Universidad), es autor de un texto que recoge tres proyectos presentados y aprobados en 1927, publicados bajo el sugerente título de *Tres aspectos de “nuestro” problema*. En el primero de los proyectos presentados, sobre “Régimen para enseñanza secundaria”, Bocage realiza también un balance de lo actuado por el consejo a la fecha (1927). Comienza señalando que

El Consejo ha llegado a aprobar ciertas conclusiones de carácter general en la abstrusa cuestión que aquí nos ocupa. Ha aprobado por ejemplo, que el plan de estudios de secundaria dure cuatro años y sea de *carácter cultural*. Ha aprobado también cuales serán las materias que integrarán el plan. Falta establecer el número de horas que a cada materia corresponderá (Bocage, 1927: 3-4).

Sin embargo, continúa:

Ese acuerdo es, en el fondo, más aparente que real. Al aprobarse que el plan de estudios será de carácter cultural, no hemos estado de acuerdo sobre el significado del término; no todos interpretamos de la misma manera qué es lo que debe entenderse por “plan cultural”. Y estas diferencias de criterio –que ya se han hecho sentir al determinar las materias que integrarían el plan–, se harán sentir nuevamente al establecer el número de horas que a cada una corresponde” (Bocage, 1927: 4).

Como puede observarse, los niveles de acuerdo logrados parecen encubrir profundos desacuerdos a la hora de plasmarlos en propuestas concretas. Uno de los principales puntos de discordia no tiene que ver tanto con el sentido de la enseñanza secundaria, de la cual está asumido que debiera ser de carácter cultural, como con lo que esto quiere decir. Pero para Bocage el problema de la enseñanza secundaria no sería exclusivamente uruguayo⁵⁰, aunque tampoco nuestro país le ha encontrado una solución satisfactoria. Define el problema en los siguientes términos:

Desde el punto de vista cultural, existe en nuestro país un verdadero abismo entre la enseñanza Primaria y la Superior, abismo donde desaparece del teatro de la enseñanza, un inmenso porcentaje de nuestra juventud, en la mejor edad para instruirse. Es que nuestra organización cultural pública no ofrece a los ciudadanos, un ciclo de enseñanza media de carácter “no universitario” (Bocage, 1927: 7).

Como puede extraerse de la cita, “nuestro problema de enseñanza secundaria” tiene que ver con el lugar que se le asigna a esta enseñanza en el conjunto de la educación pública. Según Bocage, a diferencia de lo que ocurre con la primera enseñanza y la superior, donde existe un cierto consenso acerca de los fines que deben llevar a cabo, esto no ocurre con la “enseñanza secundaria o la media”, donde ese acuerdo se desvanece. Para el consejero, en nuestro país:

⁵⁰ “La Enseñanza Secundaria constituye en todas partes un intenso problema de carácter nacional” (Bocage, 1927: 6).

la enseñanza secundaria está destinada a un fin mixto: “a completar la educación y la instrucción que se da en las escuelas primarias” y “preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias” (ley del 85, artículo 3º). Es decir que “nuestra” enseñanza secundaria persigue un fin propio: completar la instrucción primaria; y, a la vez ha de servir de eslabón intermediario en la preparación del futuro universitario (Bocage, 1927: 8).

En Uruguay la enseñanza media o enseñanza secundaria –la enseñanza industrial fue excluida de entrada– tendría dos fines que serían contradictorios, puesto que tal como lo sostiene Bocage

deben ser encarados en muy distinta forma. El régimen que debe imperar en toda la enseñanza universitaria, enseñanza de “élite” debe ser de rigurosa selección. El régimen que debe imperar en la enseñanza cultural, destinada a completar la obra de la enseñanza primaria, debe ser la más amplia y amable atracción (Bocage, 1927: 8).

Entonces, para cumplir el fin de continuación de la formación cultural la enseñanza secundaria debiera ser atractiva; si su función fuera servir como tránsito entre la primera y la superior, su naturaleza debiera ser selectiva. En este punto coincide con Vaz Ferreira. El movimiento que lleva de un tipo de enseñanza a la otra también tiene consecuencias sobre la forma en que a esta se la piensa:

En tanto a la primera interesa que el alumno “sepa” lo que se le enseña, a la segunda interesa que al alumno “se le enseñe” lo que es la materia de estudio. En tanto en la enseñanza de carácter universitario, el contralor debe ejercerse directamente sobre el estudiante, en la enseñanza cultural, el contralor directo debe ejercerse sobre la labor misma del profesor; el contralor sobre el estudiante se ejerce aquí secundariamente, subsidiariamente, y más como una necesidad de la disciplina, para interesar al alumno en el estudio, que para investigar su grado de conocimiento. Porque, si lo importante para la enseñanza universitaria es la selección de los buenos y de los aptos, en la cultura general, lo importante es que el mayor número de jóvenes hayan estado sometidos a la acción superiorizante y fermental de la cultura” (Bocage, 1927: 8-9).

Luego de señalar las diferencias que se derivan entre un fin y otro termina por concluir que en el caso uruguayo la enseñanza secundaria ha fracasado en el primer objetivo de enseñanza cultural, no existiendo otra que aquella que selecciona para continuar las carreras científicas y literarias.

Bocage, a diferencia de Vaz Ferreira, creía que la ley de 1908, al separar en dos ciclos la enseñanza secundaria y preparatoria, tenía la posibilidad de cumplir con las dos finalidades: que enseñanza secundaria sería la continuación de la formación cultural de primaria y la enseñanza preparatoria el camino hacia las carreras universitarias. Sin embargo, esto no ocurrió. Probablemente se debiera a que no se adaptaron los regímenes de contralor a las características de cada ciclo. En este punto Bocage también coincide con Vaz Ferreira.

¿Cuál es el diagnóstico acerca de lo que ocurre en ese momento? La enseñanza secundaria es de carácter universitario. No existe enseñanza media para que puedan aprovecharla las mayorías, el pueblo, la masa:

Entre nosotros la enseñanza secundaria constituye uno de los factores del problema universitario. Por eso el régimen de estudios es eminentemente “selectivo”. Es entonces una enseñanza de “élite”: que pasen los buenos y queden los malos. Cuantos más estrechos sean los orificios del cernidor, mejor cumplirá su misión la Enseñanza secundaria. Y a fe que la cumple bien entre nosotros! (Bocage, 1927: 13).

El autor instala cadenas de equivalencias: por un lado enseñanza secundaria universitaria = régimen selectivo = enseñanza de élite; y, por otro, enseñanza media no universitaria = régimen atractivo = enseñanza de masas. Luego de este diagnóstico concluye:

Urge transformar nuestro régimen de enseñanza secundaria para que represente, no un factor exclusivo del problema universitario, sino un factor de cultura general, de carácter popular destinado a elevar el plano común que da Instrucción Primaria; enseñanza cultural, de carácter general, no especializada; enseñanza sin carácter específico, enseñanza cultural desinteresada (Bocage, 1927: 15).

¿Cómo lograr esto? En primer lugar reconociendo la importancia de la acción de los conocimientos sobre las nuevas generaciones desde el punto de vista de la repercusión en la economía. Luego de que los jóvenes salen de la escuela, no tienen otra opción que ingresar al mercado laboral en una edad todavía muy temprana. Así se desaprovecha a los alumnos que terminan por abandonar las aulas en la “mejor edad para aprender” (Bocage, 1927: 18). El autor quiere llamar la atención acerca de las desventajas de la organización de este sistema irracional y propone que el niño pueda acceder a la enseñanza pública para aprender matemáticas, comercio, idiomas o dibujo

antes de ingresar a trabajar, o que pueda continuar luego que comienza a hacerlo, pero en un horario nocturno. Se busca el perfeccionamiento intelectual del obrero, del empleado, y del pequeño propietario industrial o comerciante:

En síntesis: dar al futuro ciudadano la capacidad intelectual suficiente como para permitirle ser un ente social y mentalmente superiorizado, cualquiera sea el género de actividades a las que se dedique; y darle, – por los conocimientos útiles del plan– la noción de la utilidad de esas disciplinas permitiéndole así ir a su profundización y perfeccionamiento cuando le convenga (Bocage, 1927: 25).

Este es “*nuestro*” problema: debemos buscar la elevación intelectual por la cultura, y la utilidad por la instrucción: he aquí el *desideratum* que debe perseguir nuestra enseñanza media (Bocage, 1927: 19).

1.5.4. La enseñanza secundaria: un capítulo del “Estatuto Universitario”

Durante el año 1928 Horacio Abadie Santos, colorado riverista, integrante del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria, escribe en el diario *El Día* una serie de artículos que posteriormente van a ser publicados en un libro con el título *El Estatuto Universitario. Diez bases para tener en cuenta*. Si para Bocage, urgía transformar nuestro régimen de enseñanza secundaria para que represente algo más que un “factor exclusivo del problema universitario”, en el caso de Abadie Santos esta se convierte en un capítulo del Estatuto Universitario.

La posición del autor es importante por varias razones: en primer término, por su participación en el Consejo de Enseñanza Secundaria hasta 1933; en segundo lugar, porque ese año va a ser designado ministro de Instrucción Pública y Seguridad Social⁵¹; en tercer lugar, porque siendo ministro va a presentar un proyecto de ley sobre la universidad, denominada ley Abadie, que va a provocar un conflicto del gobierno con la Universidad, por la forma en que deben elegirse las autoridades universitarias. Más adelante haremos referencia a este acontecimiento.

La publicación se trata de un texto breve, de 43 páginas, realizado por autor. El “motivo” que abre como primer capítulo de su publicación, es ofrecer una interpretación acerca de las razones de fondo que explicarían “el malestar o descontento” que existe en el sector universitario. Los síntomas de ese malestar se reflejarían en el enfrentamiento

⁵¹ El período de ejercicio como ministro de Instrucción Pública va del 15 de noviembre de 1933 al 17 de mayo de 1934.

entre la juventud universitaria con “las corporaciones directivas [que] alcanza a tomar un aspecto realmente deplorable” (Abadie Santos, 1928: 5).

Algunos de estos conflictos se manifestaron a propósito de la elección del decano de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, el doctor José Pedro Segundo, un episodio que enfrentó a un alumno con el decano de la Facultad de Medicina, doctor Alfredo Navarro, y un conflicto entre los estudiantes de Derecho y el Consejo Directivo de la Facultad⁵². Al ofrecer una interpretación de estos acontecimientos que involucran a los estudiantes, plantea que “no podemos admitir que sus reacciones obedezcan tan sólo a los vientos de escepticismo e indisciplina desatados sobre el mundo, sino [...] a casusas más profundas y graves que es preciso desentrañar” (Abadie Santos, 1928: 6).

Para enfrentar este estado de cosas va a proponer diez bases para la reforma universitaria⁵³. Sobre todo las tres primeras toman algunos de los postulados reformistas con los que se embanderan a los estudiantes, e instala como parte de la reforma universitaria la cuestión de la enseñanza secundaria y los preparatorios –bases 4 y 5. El autor plantea que:

La cuarta base de la reforma comprendería la Enseñanza Secundaria, entendiéndola por tal, exclusivamente, la liceal, cuya duración se reduciría a tres años, divulgándola por todas las ciudades de la República. [...] Emitirán certificados de estudios que serán válidos – una vez cursado el trienio con aprobación –para ingresar a las Escuelas Normales de Maestros (las cuales regirán en su órbita propia –sin confusión alguna con la Universidad), Escuelas Militar y Naval, Industriales, de Oficios y Artes útiles, de Contadores y Tenedores de libros, de Obstetricia, de Nurses, de Sobrestantes y Procuradores, etc., etc. (Abadie Santos, 1928: 26).

⁵² Según los estudiantes, “La negativa del Consejo a conceder un período de examen en el mes de Julio ha sido la *causa ocasional de esta huelga*. [...] Insistimos en manifestar que la cuestión de los exámenes de Julio se refiere a un aspecto interesante pero secundario de lo que constituye nuestra orientación reformista” (del Mazo, 1941: 309- 312). Van Aken plantea que “los estudiantes de Derecho eran los más activos” en la lucha por la reforma universitaria. “Su celo reformista era sin duda excitado por el conservadorismo del decano y los Consejeros de Facultad, que si todavía rehusaban publicar las actas de sus reuniones, rechazaban la idea de permitir la presencia de los estudiantes o su participación. Entre 1928 y 1931 la campaña de los estudiantes por su representación directa se convirtió en la punta de lanza de la campaña por una ‘Nueva Universidad’” (Van Aken, 1990: 104).

⁵³ Las 10 bases son: 1º. La reforma ha de ser de carácter patrimonial. 2º. La segunda base es que el Consejo Central de la Universidad debe custodiar, administrar y disponer libremente, de su patrimonio. 3º. La ley orgánica emanará bajo la forma de proyecto de su Consejo Central y no podrá ser modificado ulteriormente. 4º. Reforma de la enseñanza secundaria cuya duración se reduciría a tres años. 5º. Reforma de los preparatorios llevándolos a 3 años. 6º. Reajuste de los cursos de Abogacía. 7º. La creación de doctorados. 8º. Creación de doctorado en Filosofía y Letras para elevar el nivel docente de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. 9º Propuesta de Seminarios de estudios en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. 10º Organización del gobierno universitario.

Como puede verse, la propuesta de Abadie Santos pretende introducir un cambio en la implementación de la ley de 1908, que separaba la Enseñanza Secundaria con cuatro años, reduciéndolo a un ciclo de tres años, con la intención de ofrecer una formación que se oriente “hacia una finalidad más social y extensiva” (Abadie Santos, 1930: 47) antes de la diversificación y selección en opciones de carácter profesional o al pasaje a preparatorios⁵⁴. Propone examen de ingreso para quienes deseen continuar con los estudios preparatorios⁵⁵, los cuales habilitarían para el ingreso a las Facultades basado en el principio del “concurso de aptitudes”, “el más democrático de los medios de necesaria selección” (Abadie Santos, 1928: 31), según el autor. Justifica la selección:

Una Universidad, como la nuestra, muy poblada, con sus puertas abiertas para todas las clases sociales; con sus ventanales propicios a todos los rumores del mundo, a todos los clamores del pueblo, y que recoge, no para adularlos, sino para analizarlos y sistematizar austeramente su teoría o doctrina, puede y debe seleccionar sus elementos vivos, en obsequio exclusivo de la sociedad y de su proceso científico, con repudio de toda tendencia sectaria, de toda infiltración política, de toda preeminencia de clase social, sin otro espíritu que el esencialmente “universitario” (Abadie Santos, 1918: 30).

Para el autor, aunque la enseñanza secundaria sea considerada como “un ciclo de cultura de carácter general y desinteresado” (Abadie Santos, 1930: 48) debe ser más atractiva que selectiva; no obstante, debe iniciar el proceso de selección de aquellos dotados de mejores aptitudes para realizar los estudios universitarios. Sostiene que el examen es el mecanismo a través del cual se puede “estimar si el candidato tiene ‘aptitud’ para adquirir conocimientos”; por esto no se lo debe eliminar sino atenuar el esfuerzo mental que supone, tendiendo a “humanizarlo” y “abreviarlo” (Abadie Santos, 1930: 46).

Cierra el texto reconociendo que “no es generoso, ni justo, negarle cierta acción emulsiva a las inquietudes de la juventud, aun cuando ésta salte alguna alta valla en forma un tanto precipitada o irreverente” (Abadie Santos, 1928: 43). Luego de este canto a la juventud, también alude al signo de los tiempos:

⁵⁴ Según el autor “la Preparatoria debe orientarse hacia una finalidad más profesionalista, intensiva, cultural y humanista que social” (Abadie Santos, 1930: 46).

⁵⁵ Plantea que el ingreso a los preparatorios requiere de la aprobación de un examen, salvo para “los alumnos que presenten certificados de segunda enseñanza con un promedio de aprobación equivalente a ‘bueno por unanimidad’” (Abadie Santos, 1928: 28), quienes quedarán eximidos del tal prueba.

¡Benditos sean –a pesar de todo– estos bríos juveniles –que antes hemos padecido nosotros también–, bríos de una juventud culta y radiante, de la que tan necesitado está el país, en esta hora un poco crepuscular de su altiva historia (Abadie Santos, 1928: 43).

Parece esta la perspectiva de un colorado conservador que estaría asistiendo al retorno de una ofensiva del batllismo, el cual vuelve a impulsar un proyecto socializante como a comienzos de siglo. Aunque intenta separar la coyuntura política, de las causas más profundas que estarían animando a los estudiantes universitarios, pareciera no poder dejar de adoptar un tono más bien pesimista respecto de la historia reciente de nuestro país.

1.5.5. El plan único de secundaria y técnica⁵⁶

En la revista *La Pluma* se publica en el año 1929⁵⁷ un artículo de Eduardo Dieste, profesor de larga trayectoria en la enseñanza secundaria⁵⁸. Incluimos este trabajo porque consideramos que se trata de una perspectiva de abordaje que parte de la propuesta de Vaz Ferreira pero logra una traducción concreta que entronca con una tradición que no tuvo mucho arraigo en la enseñanza secundaria: la combinación de la cultura con el trabajo y, por ende, del taller con la clase. Además, fue una persona muy influyente del ámbito cultural a comienzos de siglo.

El artículo se titula “La Historia y las Matemáticas como Ejes de la Enseñanza Secundaria General y Técnica”⁵⁹. La propuesta de pensar en forma conjunta la enseñanza secundaria y la técnica tenía como antecedente lejano y casi único el plan de Pedro Figari para la Escuela de Artes y Oficios. Es una propuesta relativamente sencilla; según el autor:

⁵⁶ Agradezco a Teo Buxareo el descubrimiento de este artículo.

⁵⁷ Según Visca “Dos revistas ocupan el primer lugar entre las aparecidas en la década del veinte. Y lo ocupan no sólo por la calidad del material que recogen sus páginas sino también porque cada una de ellas desarrolló su actividad con una orientación bien definida, y, por lo mismo, entre ambas componen un cuadro muy nítido y matizado de los intereses culturales vigentes en el Uruguay en esos años. Estas dos revistas son: La Cruz del Sur, fundada por Alberto Lasplaces, cuyo primer número apareció en mayo de 1924 y el último en setiembre de 1931; y La Pluma, fundada y sostenida por Orsini Bertani, editado su primer volumen en agosto de 1927 (Visca, s/f.: 89-90).

⁵⁸ Escritor y miembro del Cuerpo Consular de la República, nacido en Montevideo el 13 de octubre de 1893. Se educó en España y regresó al país en 1912. En 1915 fue designado director del Liceo de Enseñanza Secundaria del Departamento de Cerro Largo y el 25 de enero de 1927 designado cónsul de Distrito de 2ª clase, adscripto al Consulado General de Gran Bretaña (Sacarone, 1937: 159).

⁵⁹ Se publicó en la revista *La Pluma*, Nº 12: 10-15.

Las materias teóricas que se estudian en la actualidad se reducirán sólo a dos: dándose las demás empíricamente en los laboratorios y talleres, unas y otras en los cinco años del ciclo liceal. Esto se haría de la siguiente forma:

Materias teóricas ejes: Historia y Matemáticas.

Materias prácticas: Física, Química, Agricultura, Comercio, Lecturas, Conferencias, Teatro (Dieste, 1929: 10).

Justifica la propuesta la necesidad de poner en relación las diferentes materias que ofrece la enseñanza secundaria, cuya presentación en forma fragmentaria dificulta su aprendizaje en los tiempos en que están organizadas. Incluso este inconveniente aumenta en la medida en que en esta etapa de la enseñanza “las materias tienden a tomar una individualidad mayor que traspasa la posibilidad de asimilación en el plazo corriente de cinco a seis cursos, de ocho meses escasos” (Dieste, 1929: 10). En cambio, para el autor, “Asociadas ‘en familia’, se harían sitio las unas a las otras” y eso tendría como beneficio que sería posible “la ‘coexistencia’ de conocimientos integrales en un tiempo forzosamente limitado” (Dieste, 1929: 10).

Afirma (Dieste, 1929: 10): “Si se considera la “Historia de la Civilización” se ve con qué derecho se puede sustituir su estudio de gran número de asignaturas que ocupan buena parte del cuadro de la enseñanza secundaria”. Además,

En cuanto al otro eje, Matemáticas, tampoco es tan exclusivo que no contenga la posibilidad de sustituir con ventaja el estudio de las leyes, fenómenos y realidades que son objeto directo de las ciencias hoy individualizadas en el cuadro de la enseñanza secundaria. Este medio lo constituyen los “problemas”, que en vez de ser abstractos o caprichosos, tomarían siempre los datos, previa y continua anunciación clara y simple de su ley, de la Física, de la Cosmografía, del Comercio, etc. (Dieste, 1929: 10).

Metodológicamente, entonces, se propone pasar del estudio de disciplinas científicas a su abordaje por “problemas”, los cuales no estarían desconectados de la comprensión de las leyes científicas, pero estas serían enseñadas en función del análisis de situaciones concretas. Por eso también cambia el ámbito donde deben enseñarse, pasando del aula al taller⁶⁰:

⁶⁰ Resultan muy interesantes las propuestas de “industria pedagógica”: “los juguetes científicos”, los “talleres de composturas (autos, máquinas agrícolas, de relojería, instalaciones eléctricas, etc.)” o “arte pedagógico” (por ejemplo, la cerámica).

En sustitución del estudio directo de éstas [...] se trabajaría [...] en talleres a ser posible “productivos” y “remunerativos”, tratando siempre que las industrias fuesen aquellas que de un modo más concreto se regulan por la teoría científica o del arte (Dieste, 1929: 10).

La concepción pedagógica del autor se estructura en base a este principio: “saber algo fundamental, *saberlo bien, y servir para algo*; antes que saber algo de todo y no servir para nada, que es el resultado de los bachilleres actuales” (Dieste, 1929: 11). De este modo Dieste critica el carácter enciclopedista de la enseñanza secundaria ofreciendo una alternativa de organización curricular que reflejará una forma de organización del trabajo docente diferente: lejos de criticar la incorporación que realizara Regules con la incorporación de Industrias, esta se convierte en un espacio de laboratorio práctico y productivo desde el cual podrían aprenderse las disciplinas científicas. Para Dieste no se trata de dividir entre materias teóricas y prácticas sino de incorporar al taller como una modalidad específica de enseñanza.

Finalmente, en el artículo se pregunta: “¿Cuál es la diferencia de este plan con los actuales?” Y responde:

La diferencia es de estructura nada más. Tengamos a la vista el esquema de Vaz Ferreira: un círculo en blanco integrado por las materias esenciales de una *cultura general*, en el que se desata en oscuro un sector de especialización que corresponde a los preparatorios. Pues bien: yo no hago más que nuclear, inervar este protoplasma amorfo cruzándolo con dos diámetros o ejes que condensan, fijan, continúan y, no obstante, reducen los grupos de enseñanza teórica de Letras y de Ciencias (Dieste, 1929: 15).

Pero lo más revolucionario de la propuesta es que se “trata de un *plan único* de enseñanza secundaria general y técnica de aplicación universitaria o extrauniversitaria” (Dieste, 1929: 15; el destacado es nuestro). En este sentido se va a desmarcar de la mayoría de las propuestas que estaban proponiendo la polifurcación del plan de estudios para poder dar lugar a opciones más “utilitarias”. En el caso de Dieste, el taller es una modalidad de enseñanza y la incorporación de lo productivo y la remuneración forma parte de la formación.

Y, además, aclara de dónde proviene su propuesta: “Téngase en cuenta que mis ideas sobre enseñanza están más en la experiencia que en la especulación pura, y consiste en unos veinte años víctima del optimismo universitario...” (Dieste, 1929: 15).

1.6. La crisis de la cultura universitaria

El período que va de 1928 a 1931 está marcado por el enfrentamiento frecuente entre los estudiantes y las autoridades universitarias. Uno de los epicentros será la Facultad de Derecho. Según del Mazo, el año 1928 puede considerarse como un momento que abre una segunda etapa del movimiento reformista con la huelga de los estudiantes de la Facultad de Abogacía y Notariado.

La “causa ocasional” de esta huelga fue la negativa del Consejo de la Facultad de conceder un nuevo período de exámenes en el mes de julio. No obstante, para los estudiantes este malestar expresa también que “la Universidad –institución de utilidad social–” no cumple “con la finalidad en vista de la cual se fundó” (del Mazo, 1941: 309). Según los estudiantes este conflicto que pone en evidencia la incompreensión del Consejo de la Facultad “es motivado principalmente por la manera en que aquel está integrado: *en él los estudiantes tienen un solo representante que no tiene calidad de estudiante*” (del Mazo, 1941: 311).

Luego de ocho meses de huelga los estudiantes, en un segundo comunicado publicado en marzo de 1929, profundizan su diagnóstico denunciando el carácter conservador de las autoridades universitarias, “ajena(s) a todas las sugerencias del progreso”. Según los estudiantes la universidad se encuentra atravesada por un “malestar profundo” que domina su interior, el cual “comienza a trascender a los círculos extra-universitarios” (del Mazo, 1941: 315).

La “crisis de la cultura universitaria” que denuncian los actores es enunciada por actores universitarios, políticos y de la cultura. También existen indicios acerca del comportamiento de los actores que expresan ese estado de situación, por un lado, por la recurrencia de las huelgas y, por otro lado, por la cantidad de proyectos de reforma presentados. Estos proyectos estarían relevando dos dimensiones del problema educativo: un profundo malestar con la universidad y el ascenso de figuras claves del reformismo en diferentes ámbitos de la política universitaria y nacional.

Este momento coincide con la fundación de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU). Desde 1918 hasta 1929, el movimiento estudiantil había estado desarticulado, replegado sobre los problemas de cada facultad⁶¹. La larga huelga de los

⁶¹ “Cada centro se recluía en sí mismo, atendía sus propios asuntos, los de sus asociados, y por lo general se despreocupaba de los problemas de la Universidad y del movimiento estudiantil” (Van Aken, 1990: 81).

estudiantes de Derecho y un trabajo de articulación política en su apoyo a través de un comité de huelga, favorecieron un proceso de coordinación con los otros centros de estudiantes de la universidad, que finalmente condujo a la fundación de la FEUU. Esta surgió del descubrimiento de que los postulados reformistas solo podrían realizarse con un movimiento estudiantil unificado.

La realización del 1^{er} Congreso Nacional de Estudiantes, en setiembre de 1930, abrió una nueva etapa en la que los grupos de izquierda hegemonizaron la FEUU. Esta ofensiva que permitió vencer a los grupos católicos, convirtió a la federación en un actor fundamental de las discusiones universitarias, instalando una nueva agenda social ligada a la reforma universitaria. Según José P. Cardoso: “No podía ser de otra manera si queríamos actuar con honra junto a los hermanos americanos que desde distintos puntos del continente, nos señalan claras normas de acción” (FEUU, 1930: 19).

La influencia en términos pedagógicos de Vaz Ferreira para el movimiento estudiantil resulta fundamental cuando se revisan las diferentes propuestas presentadas – el proyecto de creación de un Instituto de Estudios Superiores–, los nombres de las Agrupaciones estudiantiles –había una Agrupación Juvenil Vaz Ferreira– o, incluso, en la fundamentaciones de los proyectos de la oficialización de la extensión universitaria⁶². En cambio, en términos políticos la reforma universitaria trasciende ampliamente los postulados reformistas para abrazar la causa de la revolución social. En la apertura del congreso, Cardoso va a plantear:

La Reforma busca, pues, por el camino de la modificación de los regímenes y de los métodos, una honda transformación en los espíritus; y pensamos que no basta la fácil adhesión a nuevos principios estatutarios para tener derecho a integrar, sin preocupaciones, nuestras filas. [...] No; la lucha por las transformaciones universitarias propiamente dichas, fuera de duda imprescindible y fundamentales, es sólo una parte de un proceso más amplio en cuyo desarrollo tienen las nuevas generaciones de América un papel preponderante (Cardoso en FEUU, 1930: 20-21).

En el Congreso Nacional de Estudiantes una de las ponencias centrales tuvo como eje el análisis del “Aspecto jurídico de la reforma”. El miembro informante Armando Malet realiza una exhaustiva clasificación de los proyectos de reforma

⁶² “Es evidente –plantea Loubejac, miembro informante del proyecto– que estamos ante una crisis de valores culturales y si como afirma Vaz Ferreira “la cultura en nuestro medio se adquiere en la Universidad”, extender los beneficios de esta a las clases sociales que no pueden gozar de las ventajas de una preparación universitaria, es excluir la cultura y llevar a la sociedad el aporte que la Universidad debe a la solución de los problemas sociales” (FEUU, 1930: 63).

universitaria presentados hasta la fecha en cuatro grupos: 1) los partidarios de la unidad absoluta de la enseñanza (Regules, Eduardo Acevedo y Carlos María Prando); 2) los partidarios de la unificación de la enseñanza que se imparte en los organismos que integran la Universidad, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria Normal y las Escuelas de Veterinaria y Comercio (Alberto Demicheli); 3) los partidarios de la unificación de la Enseñanza Secundaria y la superior (Antonio Fusco); 4) los partidarios de la unidad de la enseñanza preparatoria y superior (Mariano García Selgas, Albo y Rossi).

Los estudiantes nucleados en la FEUU consideran que “el ideal es la unificación total de la enseñanza”, aunque reconocen que en la actualidad es difícilmente realizable por el “absoluto dislocamiento” de la forma de organización existente (FEUU, 1930: 71). Por esta razón van a proponer el perfeccionamiento de cada una de las ramas de la enseñanza, considerando que en un futuro esto pueda favorecer el propósito unitario.

En relación a la enseñanza secundaria los estudiantes van a plantear que más allá de que se acepte la propuesta de separación de la universidad con Rossi, o bien que se considere que no es conveniente la segregación, asunto sobre el cual la comisión que entiende sobre el aspecto jurídico “no se pronuncia”, “lo innegable es que aquella rama de la enseñanza reclama urgentes reformas, no solo de contenido⁶³ [...] sino también de forma” (FEUU, 1930: 71-72).

En este contexto otros actores también van a presentar proyectos de reforma al Consejo de Enseñanza Secundaria, otros los difundirán en la revista *Estudio*, la publicación oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios. Entre los nombres que se destacan en la discusión pública podemos mencionar a la figura omnipresente de Vaz Ferreira, José Pedro Varela, Grompone, Adolfo Berro García, Abadie Santos, Bocage, Alejandro Lamas.

La preocupación por la crisis universitaria trasciende los muros de la universidad en un doble sentido: desde el punto de vista de la FEUU porque no es posible separar la actitud frente a los problemas universitarios de la que se asume frente a la injusticia social; pero también porque la discusión sobre lo que ocurre en la enseñanza secundaria también era motivo de preocupación de los críticos literarios como Alberto Zum Felde,

⁶³ Bajo el capítulo correspondiente a “La Reforma Universitaria” se presentaron varios proyectos que afectaban a la enseñanza secundaria. La Agrupación Juvenil Vaz Ferreira presentó dos proyectos; uno sobre “Parques Liceales”, análogo al proyecto de Parques Escolares presentado en 1927 por su mentor, pero para enseñanza secundaria (FEUU, 1930: 50) y un proyecto de “cursos fermentales”, compuesto de varias cátedras, basado en las ideas y prescripciones de Vaz Ferreira (FEUU, 1930: 55).

que veían en la crisis universitaria síntomas de una crisis más profunda que afecta la cultura nacional.

1.6.1. La encuesta universitaria que no fue

En *La Pluma*, “Revista mensual de Ciencia, Artes y Letras”⁶⁴, correspondiente a junio de 1929 dirigida entonces por Alberto Zum Felde, se informa acerca de un nuevo proyecto de los editores. Bajo el título “Nuestra encuesta universitaria” se propone en los siguientes números consultar “a diversas personas de nuestro medio intelectual y docente” para realizarles una serie de preguntas vinculadas a la situación de la enseñanza media.

Consideramos que la aparición de esta encuesta en una revista cultural tan importante como *La Pluma*, revela que la enseñanza secundaria era un asunto de preocupación en “la ciudad letrada”. Las preguntas a los entrevistados serían:

1° ¿Qué fines cree ud. debe perseguir la enseñanza media? 2° ¿Qué reformas cree ud. necesarias en nuestra enseñanza actual para lograr esos fines? 3°. ¿Hay necesidad de una reforma universitaria general? 4. ¿Cuál sería en su concepto las bases de esa reforma? (*La Pluma*, N° 9: 7).

Según los organizadores, la realización de la encuesta tiene como objetivo que “aquellos lectores que, de ordinario, no tienen contacto con la universidad ni versación en lo que a ella atañe, llegasen a preocuparse seriamente por cuanto ocurre en nuestra casa de estudio” (*La Pluma*, N° 9: 7). Como se infiere de la presentación de la propuesta, ofrecer al público una encuesta sobre la reforma universitaria muestra la preocupación de una revista que se propone reflejar “el movimiento intelectual del mundo en todas aquellas facetas que interesen positivamente al desarrollo de nuestra cultura” (*La Pluma*, N° 9: 7).

⁶⁴ En el “Programa” del primer número, correspondiente a agosto de 1927, se definen los propósitos de la publicación. “Aparece *La Pluma* con el propósito de realizar –en cuanto sea factible y dentro de las condiciones de la hora– la aspiración, siempre activa y nunca satisfecha, de afirmar, sobre las dificultades económicas del medio y por sobre la indiferencia de la mayoría, la existencia de una *revista puramente intelectual* cuyas páginas sean, a la vez que un exponente amplio de la mentalidad nacional en los planos de las letras, de la ciencia y del arte, un órgano que refleje el movimiento intelectual del mundo en todas aquellas facetas que interesen positivamente al desarrollo de nuestra cultura”.

La encuesta apareció en un número de balance de la revista sobre la “primera etapa de su vida”, en la cual reconoce como un mérito el haber logrado convocar en su páginas “a la mayoría de los escritores del país” (*La Pluma*, Nº 9: 5) y al inicio del ejemplar, lo cual refleja la importancia que tiene para los editores. El editor considera que *La Pluma* es “el mayor esfuerzo editorial realizado en el Uruguay, y una de las mejores revistas de América” (*La Pluma*, Nº 9: 6).

Las preguntas de la encuesta nos dan la pauta sobre la manera en que se piensa el problema de la reforma de la enseñanza secundaria. La primera pregunta es acerca de los fines de la enseñanza secundaria, para luego encadenar la pregunta acerca de la necesidad de “reformas” “para lograr estos fines”. La tercera pregunta nos da el indicio, aunque tímido todavía, acerca del esfuerzo por separar la reforma de enseñanza secundaria de la universitaria o, mejor dicho, por dejar claro que la reforma universitaria es más amplia que la reforma de secundaria.

Resulta llamativo el esfuerzo que se realiza, a lo largo de las tres páginas de presentación de la encuesta, por explicar la estructura de funcionamiento de la universidad, sus órganos de gobiernos y, en ese contexto, la forma particular de organización de la Sección de Enseñanza Secundaria. En ese marco se expresa:

Es curioso que siendo la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria el instituto de mayor personal docente, no tenga en su Consejo Directivo un solo representante de los profesores. Después de esto no hay que extrañarse de que el alumnado tampoco tenga representación alguna (*La Pluma*, Nº 9: 9).

Por último se menciona que recurrentemente en la prensa aparece

la noticia de movimientos de protesta que se realizan en uno u otro de los organismos de nuestra Universidad y coincidiendo con estos movimientos se suelen oír voces airadas que reclaman una reforma universitaria, sin llegar, por lo general a decir concretamente qué pretenden o que entiende por reforma universitaria” (*La Pluma*, Nº 9: 9).

Analizando las razones que pueden estar detrás de estas protestas, el texto concluye que no “es probable que estos movimientos estudiantiles sean absolutamente injustificados”. Muy por el contrario, para los editores de la revista, “Inducen más bien a creer que nuestra universidad necesita un verdadero reajuste que no ha sido posible

practicar hasta la fecha por causas que no se muestran claramente al exterior” (*La Pluma*, N° 9: 9).

Es bastante llamativo el cambio del lugar que asume el editor, quien luego de mostrar un conocimiento exhaustivo del gobierno y el funcionamiento universitario plantea que, a pesar de la necesidad de la “reforma” reclamada por los actores universitarios, identificada con un “reajuste”, no se perciben desde el “exterior” las causas por las cuales no se ha realizado aún:

La Pluma pretende, por medio de la encuesta presente, descubrir y exponer esas causas, si existen, y concretar las reformas que deben introducirse en nuestra Universidad para hacerla digna de la misión que en los tiempos actuales debe desempeñar (*La Pluma*, N° 9: 9).

La revista, entonces, a través de la encuesta busca transformarse en una aliada de la causa de la reforma universitaria. Es interesante que el movimiento hacia el final del artículo termine nuevamente asumiendo que la reforma de la enseñanza secundaria es un aspecto de la reforma universitaria.

Lamentablemente la encuesta nunca llegó a realizarse. En los números posteriores no pudimos encontrar ninguna referencia a que esta hubiera tenido lugar o se hubiera realizado a alguna personalidad específica.

1.6.2. El proceso intelectual del Uruguay

A comienzos de la década del 30, Alberto Zum Felde, el editor de la revista *La Pluma*, bajo el patrocinio de la Comisión Nacional del Centenario del Uruguay publica una de las obras fundamentales de la crítica literaria producida hasta ese momento: *El Proceso intelectual del Uruguay*. En esta obra monumental, el autor realiza un recorrido sobre la literatura nacional que va desde la colonia hasta nuestros días.

El tomo III, que está dedicado a la época contemporánea, comienza con un capítulo introductorio que realiza un balance desde 1900 hasta el momento que se publica el libro (1930), proceso que se caracterizaría por la profundización de la crisis de la cultura universitaria. A. Zum Felde define la universidad como “órgano elaborador y exponente de la cultura intelectual de un pueblo” (Zum Felde, 1941: 443).

Según el autor, cuando caracteriza la crisis de la cultura universitaria no se está refiriendo a la enseñanza profesional, sino a la enseñanza secundaria y preparatoria,

puesto que esta es la que constituye “la cultura general propiamente dicha”. Según A. Zum Felde:

Esta crisis consiste, esencialmente, en la reducción de toda esa enseñanza a un mero registro memorístico de datos y de definiciones para los fines exclusivos y evacuatorios del examen. No se estudia para saber sino para rendir la prueba anual (o bianual), salvar el curso, terminar lo más pronto posible el bachillerato, ingresar a la Facultad y terminar cuanto antes la carrera. La finalidad única de todo –finalidad meramente utilitaria y práctica– es obtener el título profesional que permitirá su ejercicio como *modus vivendi* (Zum Felde, 1941: 443).

Resulta significativo que para iniciar el balance del estado de las letras en nuestro país, el crítico literario señale como causa de la crisis de la cultura la crisis en la universidad, estableciendo una identificación que parece una constante en la mayoría de los actores de la época: cultura = universidad. Esto explica por qué una revista como *La Pluma* se propuso realizar una encuesta sobre la necesidad de una reforma universitaria. Más sorprendente aun es atribuir la causa de esta crisis a la existencia del examen como factor regulador de la vida escolar. Curiosamente, el texto que pretende ser de crítica cultural, comienza invocando el informe de Vaz Ferreira presentado en 1922, desplazándose imperceptiblemente hacia la crítica pedagógica; parecería que a comienzos de los 30 estos campos se encuentran profundamente entrelazados en la idea de universidad como centro de cultura.

El problema de la enseñanza secundaria es que se “ha ido apartando cada vez más de las finalidades intrínsecas de la enseñanza, y ha dejado de responder a las finalidades intrínsecas de la enseñanza” (Zum Felde, 1941: 444). Para A. Zum Felde, al igual que para Vaz Ferreira y Grompone, se han alterado sus fines.

El régimen pedagógico en nuestra universidad, ha desvirtuado en su esencia el verdadero fin de la enseñanza secundaria, que es darle al mayor número posible de individuos una amplia educación *intelectual* –científica, filosófica y literaria–, y desarrollar en el individuo las propias facultades de expresión y de juicio, formando así, en el conjunto social un estado de cultura que no sólo sirva de preparación necesaria a las profesiones, sino que cree un ambiente favorable al florecimiento de las ciencias y de las letras: las antiguas y eternas *humanidades* (Zum Felde, 1941: 448).

Ahora bien, cuando pasa analizar las causas que habrían provocado esta situación, la reflexión pedagógica apenas permite acercarse a la superficie del problema.

Incluso se correría el riesgo de reducir su abordaje a “una simple reforma de los planes y métodos de estudio”, por lo cual todo lo que se “reformara en tal sentido sería edificar en el aire malogrando la intención y el esfuerzo” (Zum Felde, 1941: 456). En este punto critica a Vaz Ferreira por “haber visto solo el lado pedagógico del problema” y propone un enfoque sociológico de la cuestión, coincidente con la perspectiva de Grompone. Para A. Zum Felde, el problema de la cultura universitaria “es más vasto y complejo que el pedagógico; y las reformas planteadas por Vaz Ferreira no alcanzarían en las actuales condiciones sociológicas, sino un resultado mínimo” (Zum Felde, 1941: 456-457). Para el autor:

No es el sistema de enseñanza lo que produce el profesionalismo; es el profesionalismo lo que produce ese sistema de enseñanza. Pues, este que llamamos profesionalismo –cuyas exigencias determinan las actuales formas de la enseñanza universitaria– no es un mal universitario sino un fenómeno de orden sociológico, que no puede ser modificado por los sistemas pedagógicos, y que seguirá actuando e imponiéndose cualquiera sea el sistema (Zum Felde, 1941: 457).

Y profundizando en el diagnóstico de los factores sociales plantea:

No se habrá puesto mano en el resorte central del problema hasta que no se comprenda que, la Universidad, antes de 1900, era expresión y órgano de una sociedad de carácter patricio; y esta Universidad de ahora es expresión y órgano de una sociedad de carácter cosmopolita inmigratorio. Y no se hará nada efectivo en el sentido de su revalorización cultural, mientras no se enfoque toda reforma de ese punto de mira y se tengan en cuenta esos factores. Toda la enseñanza universitaria está hoy plasmada en el sentido del arribismo profesional y burgués; y ello ha sido determinado principalmente por la ascensión democrática del proletariado inmigratorio al plano del profesionalismo universitario (Zum Felde, 1941: 461).

1.7. El Congreso Universitario Americano: nuevos fines de la enseñanza secundaria (1931)

El Congreso Universitario Americano fue una propuesta presentada el 30 de mayo de 1929 por el Diputado Nacionalista Gustavo Gallinal, aprobada por la Asamblea General el 15 de noviembre de 1929 y convertida en ley nacional dos días después. Dicho congreso no pudo realizarse al año siguiente⁶⁵, la ceremonia de

⁶⁵ Una parte de los fondos aprobados en el proyecto ley fue utilizada para la realización del 1er. Congreso

inauguración recién tuvo lugar el 12 de marzo del año 1931 y las deliberaciones se extendieron hasta el 20 del mismo mes.

Las actividades conmemorativas del centenario de la Jura de la Constitución de 1830 incluyen como un evento importante al campeonato mundial de fútbol⁶⁶; pero según el representante los festejos deben ampliarse incluyendo la realización de un congreso, el cual tomaría como eje de reflexión los “problemas de organización social que preocupan más intensamente a los hombres de Gobierno de los países americanos”, es decir, aquellos “que tocan a la organización de la enseñanza media y superior” (Gallinal, 1931: 10). Esta es considerada como “la necesidad más aguda de nuestra democracia”, puesto que es sobre la instrucción popular que reposa “el buen orden democrático” (Gallinal, 1931: 10).

Fueron invitados representantes de países de toda América. En la invitación realizada a las universidades e institutos de enseñanza secundaria se justifica tal convocatoria en la búsqueda de reforzar el sentimiento de pertenencia común de los pueblos de América a una realidad mayor que los une. Y las instituciones de enseñanza deberían ser el receptáculo pero también el ámbito donde se forje esta nueva corriente espiritual⁶⁷.

También se prevé como un efecto benéfico de este congreso para nuestro país, que esta asamblea de importantes intelectuales de América repercuta “en forma simpática influyendo en la obra, siempre primordial, de acercamiento e intercambio”, creando “vínculos imponderables entre los institutos de enseñanza y los hombres que trabajan por su desenvolvimiento y progreso” (Gallinal, 1931: 11).

Asistieron al congreso delegaciones de Argentina, Chile, Brasil, Paraguay, México, República Dominicana y Estados Unidos. La opción por incluir a Estados

Nacional de Estudiantes, que tuvo lugar del 15 al 22 de setiembre de 1930, organizado por la recientemente creada FEUU (del Mazo, 1941: 359).

⁶⁶ En la exposición de motivos se plantea: “El país no puede dejar transcurrir el tiempo sin adoptar medidas para solemnizar la magna fecha del centenario de la Jura de la Constitución Nacional de 1830 [...] Los Poderes Públicos han sancionado recientemente una ley destinando cuantiosos fondos para organizar un campeonato mundial de football coincidiendo con esa gran hora de nuestra vida colectiva [...] No debe reducirse el número, cuyo valor es claro, del programa de los festejos. Es justo complementarlo con actos de índole diversa que permitan derivar enseñanzas de otro orden. Tiende a ese fin el proyecto adjunto sobre celebración del Congreso Universitario Americano (Gallinal, 1931: 9).

⁶⁷ En la conferencia de cierre Mario Falcao Espalter reafirma la importancia del evento en una clave de lectura histórica. “Nuestra empresa viene [...] a prolongar completándola, la epopeya de nuestros antepasados que proclamaron, a partir de 1810, las libertades civiles y políticas. Si bien miramos el panorama americano desde aquella fecha epónima, América es, substancialmente, un solo cuerpo y una sola alma, no obstante la multiplicidad de las formas aparentes de sus nacionalidades [...] Pues la Universidad americana ha de recuperar la línea dichosa de esos pensamientos enaltecedores de unidad espiritual. Para lograrlo es que nos habremos reunido en el amplio recinto de la Universidad montevideana, una de las hermanas más jóvenes” (Falcao Espalter, 1931: 289).

Unidos define la adhesión de los organizadores a una cierta perspectiva panamericanista que no compartían todos los participantes del congreso. Esto se refleja en alguna de las intervenciones de los delegados internacionales, en particular de Pedro Henríquez Ureña, quien estaba en Argentina desde 1924. El dominicano, autor de *La utopía de América*, es un reconocido defensor de la identidad latinoamericana⁶⁸. En el discurso de apertura que realiza, hace alusión a la “deuda espiritual” de su país con hombres como José Enrique Rodó⁶⁹. La invocación a Rodó remite a su “milicia americanista”, redefiniendo las coordenadas y el sentido de *América* en el discurso de Henríquez Ureña. Esto se vuelve visible cuando delimita la zona del mundo que abarca la problemática de las universidades que va a desarrollar: la *América Española*⁷⁰.

Vicente Lombardo Toledano, el delegado de México, es quien continúa con esta perspectiva haciendo alusión a una comunidad de destino de las universidades, “sobre todo las latinoamericanas”, “pero que para llegar a la anfictionía de la universalidad, es preciso que los pueblos de origen latino afirmemos nuestra personalidad frente a la historia” (Lombardo Toledano, 1931: 52). Aunque aclara que “no somos enemigos del Panamericanismo⁷¹ como no somos enemigos de ninguna idea de universalidad”, considera que “lo único que puede contribuir a que mantengamos firme nuestra personalidad de pueblos de origen latino es la cultura” (Lombardo Toledano, 1931: 52). Esto conecta a las universidades con la afirmación del destino latinoamericanista.

Es preciso que volvamos los latinos por la latinidad en el sentido de la cultura superior basados en la ciencia –la ciencia en cuanto es investigación de verdad y un descubrimiento de valores ocultos y el

⁶⁸ Según Henríquez Ureña, “toda nuestra América tiene parecidos caracteres, aunque no toda ella alcance la riqueza de las tradiciones mexicanas. Cuatro siglos de vida hispánica han dando a nuestra América rasgos que la distinguen” (Henríquez Ureña, 2015: 24). Para el autor: “Nuestra América debe afirmar la fe en su destino, en el porvenir de la civilización” (Henríquez Ureña, 2015: 25).

⁶⁹ La cita a Rodó no resulta casual, sobre todo si tenemos en cuenta que el autor se identificó claramente con una posición “americanista” que sigue una determinada tradición en la que “los términos América (a veces con precisión de la “nuestra”), América Latina, Iberoamérica, Hispanoamérica y aun América Española, son usados [...] como equivalentes” (Ardao, 1970: 7). En *La utopía de América* señala: “Tenemos la costumbre de exigir, hasta el escritor de gabinete, la aptitud magistral: porque la tuvo, fue representativo José Enrique Rodó” (Henríquez Ureña, 2015: 26).

⁷⁰ Después de reconocer la singularidad de que “en este Congreso Universitario por primera vez se encuentran juntos profesores y estudiantes” (Henríquez Ureña, 1931: 47) remata con la siguiente afirmación: “De los estudiantes depende el futuro de las universidades de la América española” (Henríquez Ureña, 1931: 47).

⁷¹ Quienes sí se oponen explícitamente al Panamericanismo son los estudiantes, pero esta discusión se produce más adelante, en la cuarta sesión plenaria el 17 de marzo, cuando se está discutiendo la creación del Instituto Inter-Americano de Cooperación, una iniciativa presentada por el delegado de Brasil, doctor Xavier de Oliveira. Una intervención Cardozo manifiesta que se oponen a que el instituto tuviera una “vinculación con la Unión Pan-Americana” (AAVV, 1931: 168). Es importante mencionar que este organismo fue el antecedente de la posterior conformación de la OEA.

pensamiento superior filosófico; en suma, la cultura, en cuanto creación de valores basados en la cultura nuestra, que debemos dar siempre a través de los siglos para poder enfrentarnos a todos los imperialismos y a todas las viejas culturas (Lombardo Toledano, 1931: 52-53).

En la postura panamericanista tenemos al representante de los Estados Unidos, Sr. J. Butler⁷², quien además ofició como embajador de su país en el Uruguay desde 1931 hasta 1934. Butler menciona que ofrece “todo su esfuerzo para estrechar las relaciones intelectuales entre todos los países de América y también para el intercambio de profesores y estudiantes” (Butler, 1931: 48).

Además de las delegaciones internacionales la mayoría de los representantes en el Congreso provienen de instituciones educativas uruguayas. Están representadas: todas las Facultades⁷³, la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria⁷⁴ y el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Se sumaron delegados estudiantiles de todas las facultades, incluyendo también representación de instituciones de secundaria y el liceo nocturno. La única rama de la enseñanza no invitada fue el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial. Por último, también resulta significativo que la única asociación invitada fuera la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria⁷⁵.

1.7.2. Los temas del congreso

Los temas oficiales propuestos al Congreso⁷⁶ fueron doce⁷⁷. En cuanto a la distribución de temas, una primera observación arroja la casi paridad de los temas

⁷² Butler menciona que participa en el Congreso Universitario como representante de la Universidad de Bristol y de la Universidad del señor William Robinson (AAVV, 1931: 48).

⁷³ Facultad de Medicina, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Facultad de Ingeniería, Facultad de Arquitectura, Facultad de Odontología, Facultad de Química y Farmacia, Facultad de Agronomía, Escuela Superior de Comercio

⁷⁴ La delegación de la Sección está compuesta por: Abadie Santos, Bocage, Martín Echegoyen, Ángel Maggiolo, Héctor Muiños, Grompone (también representante de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales). Grompone no aparece como propuesto por el Consejo de Enseñanza Secundaria, en tanto que el profesor Osvaldo Crispo Acosta fue designado pero no aparece en la delegación final (sesión del 5 de febrero de 1931).

⁷⁵ La delegación de la Asociación de Profesores estuvo integrada por: Cayetano Lemole y Ottado, Luis Galo Fernández, Evangelio Bonilla, Juan Armand Ugón, Clevio C. Oliva y Alberto C. Rodríguez.

⁷⁶ La Asociación de Profesores propuso “algunos temas para incluirlos en el programa de trabajo que se verá sometido al Congreso Universitario [...]. La Comisión directiva luego de un extenso intercambio de ideas resuelve. Propone y aconseja: la inclusión de cuatro temas: 1º Definición de fines de la enseñanza secundaria y preparatoria; 2º Organización de la autoridades universitarias; 3º Fomento de la cultura artística en la enseñanza secundaria; 4º La enseñanza secundaria en sus relaciones con la paz mundial”. (APESU, 1929-1930, Acta N° 19). Comparando los temas propuestos con los que finalmente resultaron

relativos a enseñanza secundaria (5) en comparación con los de enseñanza superior (7). En relación a enseñanza secundaria aparecen como ejes: fines, organización, coordinación, enseñanza de las asignaturas y las condiciones para desarrollar la enseñanza. Sobre los temas universitarios se destacan: la autonomía, la extensión, la investigación, el estudio de problemas sociales, el cogobierno, los intercambios docentes y estudiantiles, el reconocimiento de títulos, la creación de una oficina de información pedagógica.

Importa destacar que, como ocurrió durante toda la década del 20, la reforma de enseñanza secundaria es un capítulo dentro de la reforma universitaria; en este caso la discusión sobre la enseñanza secundaria es un aspecto de la discusión que se denomina Congreso Universitario. Además, la reforma de la enseñanza secundaria está planteada en función de la discusión sobre los fines. En este sentido una de las preocupaciones que se expresan en las discusiones tiene que ver, por un lado, con el carácter preuniversitario de la enseñanza secundaria y, por otro, con la identificación de la enseñanza superior con la enseñanza profesional. Sobre este último punto se menciona como uno de los problemas más importantes la transformación de las universidades en “fábricas de profesionales”. Frente a esta situación se plantea la necesidad de que las universidades desarrollen facultades de estudios superiores, donde el objetivo sea el cultivo del estudio y la investigación desinteresada.

Además del temario general, los organizadores invitaron a las diferentes instituciones que participaron a formular preguntas a las otras instituciones invitadas. En primer lugar se realizó un cuestionario general donde se formulaban preguntas para organizar la discusión. La frecuencia de las preguntas sobre enseñanza secundaria allí es

definidos, existe coincidencia en solo dos temas: el 1º, fines de la enseñanza secundaria, y el 3º, sobre enseñanza artística. Es un indicador interesante acerca de un cierto consenso en la agenda de preocupaciones sobre la enseñanza secundaria.

⁷⁷ “1º Fines y organización de la Enseñanza Secundaria: la enseñanza secundaria y la organización profesional; coordinación de la enseñanza secundaria y los estudios superiores; 2º Criterio para unificar la enseñanza de la historia en los estudios secundarios: la enseñanza de la historia y el sentimiento de solidaridad americana; 3º La enseñanza artística en los estudios secundarios; 4º La enseñanza de lenguas clásicas; 5º La higiene intelectual y física de los estudios; los horarios, la extensión de programas, número de materias; los edificios, etc.; 6º Función social de las universidades y organización de la obra de extensión universitaria. La Universidad y la vida democrática; 7º Los problemas de la autonomía universitaria; 8º Contribución de las universidades al fomento, investigación, producción científica, artística, intelectual, el estudio de los problemas sociales, económicos y políticos; 9º Intercambio de profesores y estudiantes; 10º El estudiante y la vida universitaria: instituciones de patronato; participación en el gobierno de las universidades; personería y organización de las instituciones estudiantiles; 11º Creación de una Oficina Internacional de informaciones pedagógicas para las universidades americanas; 12º Reválida de títulos, certificados y diplomas. Conveniencia de unificar la legislación internacional al respecto” (AAVV, 1931: 21).

menor. De 38 preguntas solamente 5 se refieren a la enseñanza secundaria, apenas un 13%.

La primera pregunta coincide con el tema general, “10. ¿Cuáles son los fines y orientación de la Enseñanza Secundaria?”. Las otras preguntas⁷⁸ se refieren: al sistema de contralor y calificación, formación docente, higiene y coordinación con los estudios superiores.

También cada institución formuló sus propias preguntas a sus instituciones pares. Específicamente sobre enseñanza secundaria se propuso un cuestionario de 23 preguntas. La segunda pregunta aparece como recurrente: “2. ¿Cuál es el objeto o fines de los estudios secundarios?”. La mayoría de las restantes preguntas apuntan al régimen de estudios. Merecen también ser destacadas:

20. La dirección de los estudios de secundarios ¿corresponde también a la Universidad?
21. ¿Tienen estos estudios el carácter preparatorio para las Facultades técnicas?
22. ¿Son puramente culturales?
23. En este último caso, ¿existe algún ciclo intermedio entre los estudios secundarios y los superiores? (AAVV, 1931: 12).

Estas preguntas reorientan el sentido de la discusión y desplazan el eje de las reformas concretas hacia la discusión sobre la reforma institucional. El problema del carácter preuniversitario de la enseñanza secundaria comienza a plantear nuevas coordenadas para su reforma. Pero estas preguntas solamente están esbozadas hacia el final.

1.7.3. El congreso como plan de la reforma futura

La apertura del Congreso estuvo a cargo del ministro de Instrucción Pública y Seguridad Social, Juan C. Mussio Fournier, y del rector de la Universidad de Montevideo, doctor Andrés Pacheco. En el discurso inaugural el ministro realiza una sucinta referencia a los principales temas de la agenda educativa: crisis universitaria, orientación de la enseñanza, situación del profesorado, autonomía, formación cultural,

⁷⁸ “11. ¿De qué sistema de contralor y calificación se hace uso en la enseñanza secundaria? 12. ¿Cómo se forma el personal docente de Enseñanza Secundaria? 13. ¿Se atienden los preceptos de la higiene en la realización de los estudios de Enseñanza Secundaria? 14. ¿Qué coordinación existe entre la Enseñanza Secundaria y los estudios superiores y profesionales?” (AAVV, 1931: 7).

textos, entre otros. Luego plantea la importancia de poder imaginar aquellas soluciones que permitan resolver estos grandes desafíos:

El vasto plan de trabajo y de reforma que se esboza, podrá a muchos parecer un sueño, pero en realidad, todos los grandes movimientos y conquistas del mundo han nacido de un pensamiento anterior a los mismos, que en la época de su enunciación había sido calificado de sueño.

“Empezad: el mundo os vigila” (Mussio Fournier, 1931: 44).

Como puede verse en las palabras del ministro, existe una fuerte expectativa en cuanto al resultado de las deliberaciones del congreso: la posibilidad de proyectar en el presente los cimientos de una nueva reforma educativa. Esto también aparece en las palabras del rector de la Universidad de Montevideo cuando plantea que de esta “fiesta del espíritu” –así caracteriza al Congreso–,

habrán de surgir seguramente, a la vez que la afirmación de grandes postulados de cultura y de amor, rectificaciones concretas a la orientación actual de la enseñanza universitaria. Porque son estas reuniones fraternales los más poderosos estimulantes en esa marcha firme y decidida, para la obtención de nobles ideales, por los que lucha la América nueva, al resplandor de sus cultos solares (Pacheco, 1931: 44).

El rector considera que existe una gran expectativa sobre las deliberaciones del congreso porque hacia este “convergen todas las miradas y el pensamiento de toda la juventud americana, que espera ansiosa y febril la discusión de los temas propuestos” (Pacheco, 1931: 45). Pero sobre todo porque en este congreso: “Por primera vez, en la historia de las relaciones internacionales, se ponen en contacto, en Sud América, para las tareas realizadoras, las grandes fuerzas vivas del claustro: los profesores y los estudiantes” (Pacheco, 1931: 45). Para el rector el congreso estaría signado por una particularidad que expresaría en acto una manera nueva de pensar cómo debe funcionar la universidad, que no tiene que ver tanto con la agenda de temas de discusión como con la convergencia de los actores que deben trabajar de consuno para que su realización se vuelva posible⁷⁹. Pacheco cierra su intervención:

⁷⁹ En relación a este punto Oddone y Paris plantean que: “Aunque no haya incidido demasiado en el proceso inmediato de la mayoría de las universidades representadas, dicho encuentro dejó esbozada una nueva concepción de la universidad, que ya ha sobrepasado la etapa de los programas estudiantiles” (Oddone y Paris, 1971: 171). La reivindicación del cogobierno ya no sería una manifestación del movimiento estudiantil sino que habría sido asumida por la mayoría de los actores universitarios como parte de su programa de reforma.

Solo así haremos realidad la visión de la Universidad soñada; una montaña, donde todos los hijos de América, vencedores de la tierra, reflejen en la línea máxima del horizonte sus siluetas rojas como la fragua de nuevos titanes que demandan la inmortalidad! (Pacheco, 1931: 45-46).

Las metáforas de alumbramiento, elegidas tanto por el ministro como por el rector, revelan la percepción por los actores de la importancia del evento para el porvenir de la universidad; en cierta forma, premonitorias de las reformas que se van a impulsar unos pocos años después.

1.7.4. Fines de la enseñanza secundaria

El congreso organizó las discusiones en base a dos regímenes: sesiones plenarios y reuniones por comisiones temáticas, que luego de elaborar propuestas de resolución las presentaban para ser votadas por la totalidad de los participantes. En cuanto a las comisiones, hay una que resulta particularmente importante a nuestros efectos: “Organización y fines de la enseñanza secundaria”.

Esta sección va a deliberar durante los días 14 y 16 de marzo en régimen de comisión, presidida por Henríquez Ureña y con Grompone como miembro informante, y presentará dos informes para ser votados en la sesión plenaria del 17 y 18 de marzo. Henríquez Ureña abre la primera sesión, del 14 de marzo, preguntándose si vale la pena que el congreso realice declaraciones de carácter general; en caso de hacerlo, debería proponer “alguna especie de innovación o definición nueva” (Henríquez Ureña, 1931: 49). ¿Cuál sería esa novedad? Henríquez Ureña reconoce que lo que resulta novedoso es “la idea de que la Enseñanza Secundaria no tiene que estar subordinada a la enseñanza superior” (Henríquez Ureña, 1931: 49)

Creo que en América estamos olvidando que la Enseñanza Secundaria, siendo un fin en sí, puede ser un término en sí misma y no llevar necesariamente en la Universidad a crear un exceso de población universitaria (Henríquez Ureña, 1931: 50).

Más adelante Henríquez Ureña continúa desarrollando su idea. Plantea que, aunque no está contenida en la propuesta de resolución, considera importante mencionar que “la Enseñanza Secundaria debe apartarse del sistema de escuela única; es decir una sola educación para todos los estudiantes” (Henríquez Ureña, 1931: 51). Pero también

reconoce que es necesario diferenciar las formas en que esto se puede llevar adelante; considera que hay experiencias “buenas”, que son las reformas que implementaron en Francia y Alemania, y existen otras que son “malas”: los modelos de Estados Unidos e Inglaterra. El problema de estos dos casos es que llevan la elección hasta las materias y eso no asegura la coherencia en la formación de los adolescentes.

Grompone continúa con esta línea de argumentación, pero da un giro al intercambio tomando otros dos países como ejemplos de cómo resolver la existencia de una enseñanza secundaria como un fin en sí misma: Japón y Uruguay establecieron una división en dos ciclos, uno de enseñanza secundaria, de cuatro años, y otro de preparatorios, de dos años. Grompone señala que existieron diferencias en cuanto a la interpretación de los preparatorios como anticipación a los estudios universitarios. Y llegado a este punto menciona que “una de las obras más interesantes de Vaz Ferreira, fue darle un carácter especial [a los preparatorios], que es lo que se llegó a mantener a pesar de algunas salvedades” (Grompone en AAVV, 1931, 53-54).

El miembro informante plantea que “esta división en dos ciclos realiza un ideal de organización de la enseñanza media”. Sin embargo,

El modo como se realiza es criticable: los cuatro primeros años son los secundarios y el concepto de preparatoria consiste en tomar algunas asignaturas y tratarlas más largamente; por ejemplo, si se da en un libro de 100 páginas la asignatura en enseñanza secundaria tendrá que ser dada en 400 páginas en el ciclo preparatorio. En cambio todo tiene que ser una cuestión de espíritu de enseñanza. La primera etapa debe ser informativa, de aptitud para comprender; la segunda tiene que ser de aptitud activa, trabajar por sí propio (Grompone, 1931: 54).

Luego interviene el decano de Enseñanza Secundaria planteando que la manera de discutir más adecuadamente el problema de la Enseñanza Secundaria es comenzando “por definir qué entiende esta Sección o qué entiende el Congreso por enseñanza secundaria” (Segundo en AAVV, 1931: 55). Para Segundo hay muchos tipos de enseñanza secundaria y el Congreso debe “restringir aquel concepto dándole toda la precisión que debe tener el sentido de forjar hombres plenos y completos en la más noble y amplia significación que esta combinación de vocablos comporta” (Segundo, 1931: 55-56).

En relación a la elección de modelos y la introducción de la opcionalidad, comparte la opinión de Henríquez Ureña de que el sistema norteamericano es malo. Según el decano:

Ha habido en las deliberaciones del Consejo de Enseñanza Secundaria que yo presido, algún consejero que proponía sistema variables de enseñanza, esto es: partiendo de un punto de vista favorable como es conceder cierta flexibilidad al estudiante para que oriente su labor según las actividades sociales de una parte y la diversidad de peculiaridades por la otra, –dar al educando la prerrogativa de formarse él mismo un plan, combinando en largo grado lo que se ha llamado asignaturas facultativas. Y yo pensé siempre con horror y lo expuse verbalmente [...] en la introducción en nuestros países del régimen norteamericano (Segundo, 1931: 56-57).

Para Segundo, los “grandes maestros deber ser Francia y Alemania, y en parte Inglaterra” (Segundo, 1931: 57). A los estudiantes,

Deben concederse las opciones pero rigurosamente vigiladas, porque los estudiantes aun no saben lo que buscan, carecen del discernimiento pedagógico requerido y únicamente por una especie de llamado interior de su vocación, generalmente difuso y vago, no pueden conjugar una leve orientación de las asignaturas que más convengan a su necesario desarrollo. Eso deben hacerlo indudablemente las autoridades porque las materias no tienen el mismo valor pedagógico (Segundo, 1931: 57).

Este punto de vista de dejar la decisión sobre las trayectorias educativas de los adolescentes en manos de las autoridades, que son las únicas que podrían determinar aquellas materias que tienen valor pedagógico para la formación del hombre completo, refuerza el lugar de la autoridad pedagógica. Según esta perspectiva el acento está puesto en que la definición de los contenidos es una tarea indelegable del consejo. Apelando al diagnóstico de Vaz Ferreira, Segundo plantea que nuestros profesionales necesitan una cultura superior a la de Francia o Estados Unidos, porque esa cultura no se absorbe en el ambiente sino que la tienen que proporcionar los sistemas educativos; un error en la formación en secundaria tiene más consecuencias que en Europa o Estados Unidos. La formación del bachillerato debe ser “una cultura suficientemente amplia y humana, aunque no tengan los estudios que los habiliten para la iniciación en su carrera” (Segundo, 1931: 58). Así, “El fin de una enseñanza secundaria es una cosa más elevada, mucho más espiritual” (Segundo, 1931: 58). El decano cierra su exposición anunciando la próxima reforma que se encuentra a estudio del consejo:

aunque sea una cosa que todavía está en proyecto, pero conviene acaso que se diga desde ahora, la comisión que estudia la *reforma de*

nuestro plan de estudios de secundaria, propone seguir varias direcciones equivalentes a las que, sin estar calcadas sobre los planes imperantes en Europa, atienden en realidad un poco a la experiencia de un país que como Francia tiene tantos puntos de contacto con el nuestro, por su estructura social, por su orientación civilizada, por sus características psíquicas (Segundo, 1931: 58-59).

La reforma a la cual se refiere el decano retoma el trabajo de la comisión que se había formado en 1922 y que recién logrará acordar un nuevo plan de estudios en 1932, como se mostrará en el capítulo 3. De las declaraciones de Segundo pueden inferirse las influencias que esta reforma tuvo, la cual va a cerrar el ciclo donde la reforma de enseñanza secundaria se identifica con el cambio del plan de estudios.

1.7.5. Significados sobre formación cultural y trabajo

El significante cultura es el eje en torno al cual gira la definición que el congreso aprobó sobre la enseñanza secundaria. Luego de deliberar en la comisión se aprobó una moción presentada por el miembro informante Grompone, que plantea cuáles son los fines de esta enseñanza. La moción define en el primer punto: “La enseñanza secundaria debe concebirse como un *ciclo de cultura* cuyo propósito esencial sea formar en el adolescente un aptitud para el *trabajo*” (Grompone, 1931: 63). Como puede verse se establece una suerte de identificación de enseñanza secundaria con un ciclo de cultura nuevo, diferente del que ofrece la enseñanza primaria. Entonces, cuando se habla de enseñanza secundaria no solamente se estaría haciendo referencia al acceso a la cultura, aunque este es un aspecto fundamental, sino que se establece algún tipo de orden en la presentación que regularía el acercamiento a esta.

Este ciclo de cultura tendría como objetivo formar aptitudes para el trabajo en el sujeto de la educación. No obstante, como puede verse en el transcurso de la discusión esta formación no sería para cualquier tipo de trabajo sino que se especifica que se trata del trabajo “intelectual” (Grompone, 1931: 65).

La moción aprobada finalmente por el congreso reconoce que la enseñanza secundaria, como sinónimo de ciclo de cultura general, tiene como objetivo desarrollar la capacidad para el *trabajo intelectual* de los adolescentes. Lejos de buscar un fin utilitario, la enseñanza es concebida como un fin en sí misma, y las aptitudes a

desarrollar serían consideradas como características de lo humano en una edad determinada de la vida⁸⁰.

En el resto del texto la palabra cultura va estar acompañada por diversos adjetivos que pretenden cualificarla: “cultura general”, “cultura intelectual”, “cultura amplia y humana”, “cultura nacional”, “cultura superior”, “cultura dirigente”, “cultura académica”, “alta cultura”. Todos estos adjetivos positivos van a tener sus contrarios que van a diferenciar este ciclo de cultura de otros:

| | |
|------------------------|----------------------|
| <i>general</i> | <i>especializada</i> |
| <i>intelectual</i> | <i>manual</i> |
| <i>superior</i> | <i>profesional</i> |
| <i>dirigente</i> | <i>subordinada</i> |
| <i>académica</i> | <i>técnica</i> |
| <i>alta</i> | <i>baja</i> |
| <i>nacional</i> | <i>extranjera</i> |
| <i>latinoamericana</i> | <i>anglosajona</i> |

Cuadro 1.

Cultura también va ir acompañada de acciones o estados en los que se define su situación. Allí aparece entre las primeras acciones “generalizar la cultura” como sinónimo de democratización. Según el diputado Dufour: “El primer deber de la universidad es generalizar la cultura, democratizar las aulas, no desenvolver su acción casi exclusivamente dentro de una clase social que resulte por la fuerza la clase dirigente y gobernante” (AAVV, 1931: 108). Esta operación de generalización es concebida como la opuesta al “privilegio de la cultura”. Como contrapartida el diputado plantea: “La democracia no puede permitir clase alguna de privilegio y ninguno puede haber más injusto y anacrónico que el privilegio de la cultura” (AAVV, 1931: 108).

Por último, el diagnóstico acerca de la cultura parece ir acompañado de dos caracterizaciones de su estado en la actualidad: “bancarrotada de la cultura” y “cultura mutilada”. Frente a estos dos fenómenos el mexicano Lombardo Toledano va a proponer recuperar el “sentido de la cultura superior”, esto es, una vuelta a los clásicos latinos reafirmando una cierta tradición definida como “investigación de la verdad” e identificada con “el pensamiento superior filosófico”. Desde esta perspectiva se afirma

⁸⁰ Resulta interesante que entre las aptitudes o capacidades no se reconoce el trabajo manual, puesto que este se identificaría con la enseñanza utilitaria, con un fin determinado, guiado por el afán de aprendizaje de un oficio o técnica. Cuando aparecen estas discusiones se percibe la originalidad del planteo de Dieste, antes presentado.

una cierta idea de la cultura latina como parte de una batalla “que debemos dar siempre a través de los siglos para poder enfrentarnos a todos los imperialismos y a todas las viejas culturas” (Lombardo Toledano, 1931: 52-53).

Uno de los ejes que finalmente podría darle el sentido a las demás oposiciones sería este último –cultura latinoamericana contra cultura anglosajona–, que por haberlo suprimido en la discusión se habría incurrido en el error de no ser conscientes de importar una cultura, ajena, extraña, con un claro sesgo profesionalista y utilitario. Como puede verse, la postura latinoamericanista opuesta al panamericanismo no es solamente la definición de una posición política que pretende condenar el imperialismo norteamericano y las invasiones que fueron denunciadas al comienzo del congreso por los estudiantes; se trata de estructurar un campo de pertenencia en el marco de una cosmovisión que afecta decisiones concernientes a la matriz cultural sobre la cual se debe definir el futuro de nuestros países.

Esta oposición central va incluso a organizar el sentido de otras disputas, como por ejemplo cuando se discute sobre el modelo de organización de la enseñanza secundaria. El decano de la Sección de Secundaria lo plantea con claridad: para Segundo existe la “opinión unánime” de que los preparatorios actuales deben ser corregidos, porque “se transformaron desde que fueron planeados en una anticipación de la cultura técnica de las Facultades” (Segundo, 1931: 59) El problema sería que la organización de la enseñanza secundaria no responde a la necesidad de una formación cultural general, sino a una “cultura técnica” que impusieron las facultades, lo cual sería consecuencia de haber elegido el camino equivocado. No obstante, estaríamos a tiempo para cambiar el rumbo: “Precisado así el concepto [de enseñanza secundaria] y por lo tanto dejando de lado todo lo que en Europa se designa con el nombre de escuelas técnicas, de enseñanza primaria superior y otras creaciones análogas podría haber grandes probabilidades de que acordemos un voto unánime” (Segundo, 1931: 56) acerca del fin de esta enseñanza. La oposición constitutiva de la identidad de la enseñanza secundaria, aquella que genera consenso, es la que contrapone a la cultura técnica identificada con las características defectuosas que señala la segunda columna del cuadro 1, por oposición a las características virtuosas que están en la primera.

En cuanto al significado propuesto por Dieste sobre “cultura general”, donde la enseñanza secundaria y la técnica iban juntas, no encontramos ningún rastro.

1.7.6. La “autonomía” de Enseñanza Secundaria

Hasta el congreso las discusiones sobre enseñanza secundaria difícilmente podrían separarse de las cuestiones universitarias; y cuando se planteaba la autonomía de secundaria no parecía que se pudiera pensar fuera de la autonomía universitaria. De hecho en la publicación de las Actas del Congreso, tal como estaban organizados los capítulos, la autonomía universitaria aparece como precediendo al tema “Orientación y fines de la enseñanza secundaria”. Sin embargo, una moción del director del Consejo de Enseñanza Secundaria, el doctor Santín Carlos Rossi⁸¹, empieza a poner en cuestión ese orden. La moción presentada por Rossi, discutida el día 16 de marzo en la comisión sobre Orientación y Fines de la Enseñanza Secundaria dice:

El Congreso Universitario Americano declara que conviene a la cultura general que la enseñanza secundaria sea organizada en institución ajena a las Universidades técnicas, sin perjuicio de articular los estudios respectivos; con carácter de absoluta gratuidad y bajo la dependencia mediata de las autoridades nacionales políticas, al igual que la enseñanza primaria, con cuyas finalidades democráticas debe identificarse (AAVV, 1931: 71).

Luego de presentada la moción, comienza la discusión acerca de los alcances del planteo realizado, así como también los puntos que incluye. De la lectura no se infiere que el autor esté haciendo referencia a la autonomía sino a la necesidad de independizar a la enseñanza secundaria de las “universidades técnicas”; en otras palabras, cambiar la órbita de dependencia de la institución, asimilando su organización a la enseñanza primaria, lo que permitiría una mayor identificación entre los fines de ambas.

Existe un intercambio entre el presidente de la comisión, Henríquez Ureña, Enrique Penadés, Grompone, Faustino Sallaberry, José María Estapé y Segundo, tratando de determinar el sentido de la moción. Penadés sostiene que el planteo de la declaración es que, a diferencia de la resolución apoyada que sostiene la independencia de la enseñanza secundaria de la superior, lo que Rossi plantea es la “separación orgánica, orgánica como está separada la enseñanza primaria de la Universidad” (AAVV, 1931, II: 72).

Grompone interviene planteando que “hay tres o cuatro ideas” implícitas en la moción. La primera, eje de todas y la “más importante” es “que la organización de la

⁸¹ Rossi, que había sido ministro de Instrucción Pública y Previsión Social de 1929 a 1930, puede ser considerado un actor clave en esta discusión.

enseñanza secundaria debe ser un instituto aparte de la universidad, bajo la dependencia de las autoridades políticas” (AAVV, 1931, II: 72).

El presidente, luego de aclarar que entiende que la proposición de Rossi “es de tipo administrativo” y que, por lo tanto, se sale de los asuntos de la Sección, trata de explicitar los puntos que contiene:

Lo primero es esto: la Institución separada de la Universidad. Segundo el carácter de absoluta gratuidad; tercero bajo la dependencia mediata, de las autoridades nacionales políticas; cuarto, al igual que la enseñanza secundaria^[82]; quinto, con cuya finalidad debe identificarse (AAVV, 1931, II: 72-73).

La intervención de Henríquez Ureña explicita una discusión que para los uruguayos tenía un signo particular para pensar la relación entre el campo de la política y el de la educación: la dependencia “mediata” de la enseñanza primaria y la secundaria de las “autoridades nacionales políticas”. Lo que en cualquier otro país del mundo resultaba normal, la dependencia inmediata, no lo era aquí, donde bajo una cierta forma de organización del Estado se creó la figura de los entes autónomos, que se sancionó en la Constitución del 1918⁸³. Desde el punto de vista de los entes autónomos, la dependencia no era inmediata sino mediata. El Consejo Nacional era quien nombraba a los integrantes de los Consejos Autónomos; también quien los podía destituir, pero para eso era necesaria la venia del Senado y un conjunto de disposiciones que con el tiempo se fueron volviendo una suerte de resguardo casi inviolable.

Se plantea pasar la discusión de la propuesta de moción de Rossi a una comisión integrada por Henríquez Ureña, Grompone y Segundo. Sallaberry propone que también se incluya al mocionante. Finalmente Penadés, luego de aclarar que esta moción es anterior al congreso y ya había sido tratada en los consejos de las facultades, se postula

⁸² Probablemente este sea un error porque la comparación de secundaria a la que se estaba haciendo referencia era con la enseñanza primaria.

⁸³ El artículo 100 de la Constitución de 1918 dispone que: “Los diversos servicios que constituyen el dominio industrial del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene pública serán administrados por Consejos autónomos. Salvo que sus leyes los declaren electivos, los miembros de estos Consejos serán designados por el Consejo Nacional. A este incumbe también destituir a los miembros de los Consejos especiales, con venia del Senado, ser juez de las protestas que originen las elecciones de los miembros electivos, aprobar las rendiciones de cuentas, disponer las acciones competentes en caso de responsabilidad y entender en los recursos administrativos según las leyes”. Existe una importante producción en materia de jurisprudencia sobre este tema; ver Barbé Pérez, 1959; Petit Muñoz, 1969; Pérez Pérez, 1990.

para integrar la comisión, puesto que los estudiantes ya tenían posición tomada sobre ese asunto⁸⁴.

Grompone, el miembro informante, presenta dos días después una versión reformulada de la proposición de Rossi, que refiere al tema postergado de la “organización de la enseñanza secundaria”. La forma definitiva de la propuesta introduce una modificación importante, relativa a la interpretación de la autonomía.

En la sesión general del 18 de marzo Grompone explica cómo procedió la comisión en relación a la moción de Rossi, diciendo que “completa felizmente las conclusiones votadas por unanimidad sobre los fines de la enseñanza secundaria”. Según el miembro informante la parte central de la moción “se refiere a dar, como ya se ha anunciado en este mismo Congreso, *autonomía completa a la Enseñanza Secundaria* ampliando sus fines propios y no haciéndola depender de la autonomía técnica universitaria” (AAVV, 1931, I: 217). Y más adelante aclara las diferencias con la propuesta original:

En la sesión Plenaria, al considerar esta iniciativa, modificó solamente la posibilidad de autonomía *absoluta* con referencia a las autoridades nacionales y también la posibilidad de hacer funcionar a la Enseñanza Secundaria con intervención de las fuerzas vivas de profesores y estudiantes y algunas fuerzas sociales (AAVV, 1931, I: 217-218).

En la propuesta de la comisión se produce un desplazamiento: se mantiene la independencia de la enseñanza secundaria respecto a la universidad. La diferencia estriba en cómo se pasa de la dependencia de las “autoridades nacionales” hacia la idea de una “autonomía absoluta”, donde el gobierno de la institución recaería sobre los actores que la componen. Finalmente la versión final sobre la “organización de la enseñanza secundaria” dice así:

El Congreso Universitario Americano de Montevideo declara que, de acuerdo con los fines que debe realizar la enseñanza secundaria, ella debe organizarse en una institución independiente de las universidades, sin perjuicio de articular los estudios respectivos. Debe tener completa autonomía, participando en su gobierno inmediato profesores y estudiantes, y atendiendo a las necesidades de orden social. Debe, además establecerse, en absoluto, la gratuidad de estudios (AAVV, 1931, I: 218).

⁸⁴ Para ver la posición de los estudiantes remitirse al punto 1.6.

Luego de presentada la versión reformulada de su moción, Rossi interviene planteando que quiere resaltar dos aspectos. El primero tiene que ver con la antigüedad del planteo; según el autor esta propuesta se “trata de una vieja aspiración del que habla y que ahora tengo la satisfacción de ver que es compartida por compañeros que siempre me han dejado solo” (AAVV, 1931, I: 218). Y reafirma la emoción de este voto favorable planteando que “desde 1916 vengo pugnando por arrancar los estudios secundarios a la Universidad técnica” (AAVV, 1931, I: 218). Sin embargo, plantea el ex ministro de Instrucción Pública:

Hago constar que, en el concepto de organización de la Enseñanza Secundaria, yo mantengo mi pensamiento inicial de que debe estar bajo la soberanía nacional, entendiéndolo por soberanía nacional la vigilancia de los padres de los futuros estudiantes secundarios, de igual manera que [...] entiendo por soberanía nacional la vigilancia que ejerce el pueblo sobre la instrucción primaria (AAVV, 1931, I: 219).

Considera que al igual que la enseñanza primaria, la secundaria debe tener “autonomía técnica y funcional” pero estar bajo la “vigilancia superior de la Soberanía Nacional” (AAVV, 1931, I: 220).

1.8. Los lugares de enunciación de la reforma

Para explicitar las posiciones que adoptaron los diferentes actores durante la década de los 20, planteamos tres coordenadas que permiten organizar el campo. El primer eje está definido por los fines de la enseñanza secundaria. Es posible identificar dos extremos en esta línea: una posición elitista que considera que la enseñanza secundaria debe ser para unos pocos que son los que van a continuar los estudios universitarios, y una posición democratizante, que propone que la enseñanza secundaria se extienda a las mayorías como una segunda etapa que viene después de la expansión de la educación primaria. La distribución de los actores en este eje nos da como resultado:

| elitistas | democratizantes |
|------------------|------------------------|
| D. Regules | C. Vaz Ferreira |
| J. C. Williman | A. Grompone |

| | |
|-------------------------|-------------|
| H. Abadie Santos | S. C. Rossi |
| J. P. Segundo | E. Dieste |
| M. Bouyat | C. Quijano |
| A. Bocage ⁸⁵ | A. Bocage |

Cuadro 2.

En cuanto a las dos columnas, podríamos dividir las como fracciones dentro del partido colorado, excluyendo a Regules que perteneció a la Unión Cívica. Los resaltados en verde de la columna izquierda incluyen a las personas que apoyaron el régimen terrista: Williman próximo al presidente Terra; Abadie Santos, del sector riverista del Partido Colorado; o más cercanos al herrerismo como Segundo; y la derecha corresponde a batllistas radicales como Rossi, ideológicamente afines como Grompone, o bien cercanos a posiciones batllistas, pero más moderados, como Vaz Ferreira. En el caso de Dieste, también tenemos referencias de su cercanía al batllismo, las que se pueden confirmar por su postura claramente a favor de la causa republicana española⁸⁶. La consigna que podría definir el programa de los democratizadores era transformar el espíritu *selectivo* de la enseñanza secundaria en *atractivo*.

El caso de Regules resulta particularmente interesante por dos razones: la primera es su pertenencia política al Partido Unión Cívica, de filiación católica; la segunda, porque se trata del primer delegado de los estudiantes ante el Consejo de la Facultad de Derecho, identificado con los ideales del reformismo universitario de Córdoba. Es bastante paradójico que el primer representante de los estudiantes en el Consejo de la Facultad de Derecho defendiera una posición “elitista”, pero resulta clara la influencia del magisterio de Rodó en las filas de los estudiantes. Se establecía una fuerte línea de demarcación entre quienes iban a tener una formación universitaria, para los que se proponía restituir el bachillerato de seis años, anterior a la ley de 1908, y otros perfiles más utilitarios. Se trataba de formar una aristocracia del espíritu regida por los altos ideales que el maestro había formulado. En una posición cercana estaban Williman y Abadie Santos, quienes consideraban que la enseñanza secundaria no debía ser mayor a tres años, estableciéndose mecanismos de ingreso al bachillerato. De todas

⁸⁵ Ver proyecto presentado a la revista *Estudio* (capítulo 2.5.1.5). En esa oportunidad menciona que debería separarse el bachillerato (para quienes continúen una carrera profesional) de la enseñanza secundaria (para todos).

⁸⁶ Pudimos identificar su formación católica, su pertenencia al Partido Colorado, su participación en la Asamblea Constituyente de 1916 por el Partido Colorado, su elección como representante por Canelones en el período 1914-1917 y su renuncia como cónsul en España luego de que el gobierno uruguayo rompiera relaciones con la II República. No encontramos pistas acerca del sector por el cual fue electo en la Constituyente.

formas, existen posiciones como la de Bocage, donde la expansión de la enseñanza secundaria no excluye la selección para el acceso a la universidad, a través de una oferta polifurcada después de cuatro años. Como vamos a ver en el siguiente capítulo, la polifurcación es la forma en que los actores logran compatibilizar dos perspectivas contradictorias: la democratización de la enseñanza media con la selección de los “mejores” para su ingreso a la universidad.

El segundo eje está estructurado sobre la concepción del cambio educativo, con dos posturas que la ordenan: los reformistas radicales y los pragmáticos que defienden las reformas graduales.

| reformistas | pragmáticos |
|--------------------|--------------------|
| D. Regules | C. Vaz Ferreira |
| G. Gallinal | A. Grompone |
| C. Quijano | |
| A. Bocage | |
| S. C. Rossi | |
| J. C. Williman | |
| H. Abadie Santos | |
| J. P. Segundo | |
| M. R. Echegoyen | |

Cuadro 3.

Por supuesto que las categorías son discutibles, pero los posicionamientos se definen en torno a la idea de reforma representada por los ideales defendidos por los estudiantes de Córdoba. Por supuesto que las posiciones de los “pragmáticos” admiten modulaciones diferentes. En el caso de Vaz Ferreira, la crítica hacia el reformismo tiene como base la idea de que los cambios no se producen de una vez y para siempre, sino que son producto de la convergencia del esfuerzo de varias generaciones. En el caso de Grompone el planteo apunta a criticar a quienes creen que un cambio de planes puede producir cambios en la enseñanza, cuando el factor docente es el determinante.

Existen dos sujetos que pueden ser identificados con el prototipo del reformismo: Regules y Rossi. El segundo fue ministro de Instrucción Pública bajo el batllismo y representa una posición radical: política y reforma van juntas. En cambio, para el caso de Regules, universitario de tradición, política y universidad se convierten en términos antagónicos bajo la influencia de la autonomía, por lo que cualquier reforma debe provenir del claustro. Durante una primera etapa van a coincidir en esta posición tres conservadores: Echegoyen, Abadie Santos y Williman, quienes también

comparten esta perspectiva con el decano de Secundaria. Los tres tienen una posición contraria en cuanto a la concepción democratizadora. Defienden la *autonomía* desde una idea de *neutralidad política*, igual que Regules y Echegoyen⁸⁷.

Las posiciones más conservadoras de Williman y Abadie Santos comparten algunos de los postulados reformistas, como la participación de los profesores e incluso de los estudiantes en el gobierno de la universidad, por lo que sostienen la separación de enseñanza secundaria respecto a la universidad. Pero tienden a considerar a la universidad como un ámbito donde la política no debe ejercer su influencia. No obstante, esto no significa que no avalen la incidencia del Poder Ejecutivo en la determinación de la ley que permita resolver esta situación.

Y, por último, está el eje correspondiente a la definición del sujeto del cambio en los procesos educativos, en el que podemos definir también dos posiciones: la de quienes sostienen que los actores del claustro deben realizar los cambios educativos, y la de quienes creen que la soberanía radica en la nación, y por lo tanto debe ser el Poder Ejecutivo el que los impulse.

| intervencionistas | autonomistas |
|--------------------------|---------------------|
| Santín C. Rossi | Dardo Regules |
| | C. Vaz Ferreira |
| | A. Grompone |
| | C. Quijano |
| | M. Echegoyen |
| | J. C. Williman |
| | H. Abadie Santos |

Cuadro 4.

Sin embargo, resulta significativo que todos los actores acuerdan sobre la defensa de la autonomía, aunque con significados diferentes. Para los que defienden la separación de la universidad, la autonomía es en relación a esta institución principalmente; para los que sostienen mantener el principio de no injerencia del Poder Ejecutivo, la autonomía es en relación a este poder del Estado.

Podemos decir que el eje *reformismo* versus *antirreformismo* no define el campo de la oposición política. Sin embargo, resulta difícil encontrar posiciones conservadoras que compartan los ideales reformistas inspirados en Córdoba. El “reformismo” de

⁸⁷ Al igual que Regules fue representante de los estudiantes en el Consejo de Derecho y firmó una carta en 1926 elevada al Parlamento para que los estudiantes pudieran participar directamente en el consejo y que las autoridades universitarias fueran electas por el claustro (Ver del Mazo, 1941).

Abadie Santos y Williman pronto se va a convertir en otra cosa pero en esta, etapa que va hasta 1931, puede ir de la mano con el conservadurismo. Esto también ocurrió en la esfera política donde el reformismo batllista es sustituido por el reformismo conservador de Terra.

Esto va a cambiar después del golpe de Estado, donde los conservadores se van a apropiarse de la reforma pero con un contenido diferente –la *separación* de enseñanza secundaria de la universidad– y para eso va a aceptar la intervención del Poder Ejecutivo. Por el contrario, los *defensores* de la autonomía van a replegarse en el derecho de la universidad a elegir sus autoridades y definir su propio estatuto, por considerar ilegítimo cualquier acto emanado del régimen.

Capítulo 2. La consolidación de un nuevo actor: la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios

¿Qué acontecimientos dispersos confluyen en definir una época como tal e impelen al conjunto de hombres a reconocerse en función de la común pertenencia generacional?
(López, 2010: 23)

Para entender el proceso que conduce finalmente a la separación de enseñanza secundaria de la Universidad de Montevideo, consideramos necesario historizar la forma en que se fue consolidando un actor colectivo que va a resultar clave: la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios del Uruguay (APESU⁸⁸). La construcción de un nuevo relato sobre la reforma de la enseñanza secundaria se fue gestando en su seno, así como también la consolidación de un actor colectivo en que se apoyó el ministro Echegoyen para la impulsar la ley que finalmente logra la separación de enseñanza secundaria de la universidad en 1935.

Analizar de qué manera se produjo la construcción de un relato que logró apropiarse de un pasado y unificar la acción del profesorado como un colectivo, qué actores resultaron claves y qué estrategias utilizaron son los aspectos a desarrollar que organizan este apartado. Para la realización del trabajo de reconstrucción de la historia de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios se contó con la consulta de los Libros de Actas que se encuentran en la sede de APESU y las revistas publicadas por la asociación.

2.1. La organización de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios

En el *Libro de Actas N° 1* de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios el acta de instalación lleva por fecha 12 de mayo de 1919 y está firmada por 43 socios reunidos en el Ateneo de Montevideo. Para la primera elección se registraron cinco listas, con un total de 171 firmas apoyando su

⁸⁸ La sigla con la cual se terminó por identificar la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay fue APESU, puesto que después de la aprobación que crea el ente autónomo Consejo de Enseñanza Secundaria, se elimina la preparatoria en su denominación, del mismo modo que del nombre de asociación.

presentación. Si comparamos este número con la información que nos proporcionan Oddone y Paris, de que en 1917 “Secundaria contaba con un total de 166 profesores” – 22 catedráticos y 144 encargados de grupo– (Oddone y Paris, 1971: 309) podemos percibir el grado de representatividad de la naciente Asociación⁸⁹.

La primera directiva provisoria estaba integrada por Daniel Martínez Vigil, Adolfo Berro García y Ricardo Martínez Quiles. Esta mesa tuvo su cargo la definición de un estatuto y la organización de la primera elección. En las primeras elecciones formales, el 25 de junio de 1919, votaron 57 personas de Montevideo, y luego entre el 23 y el 28 de julio fueron llegando los votos del interior⁹⁰. Resultaron electos como presidente y vicepresidente Adolfo Pérez Olave⁹¹ y Octavio C. Hausen, respectivamente, y una Comisión Directiva integrada por 17 miembros (ver anexo 2).

En el Proyecto de Estatutos de la Asociación, publicado el 20 de mayo de 1919, se establece como cometidos de la institución:

Artículo 1º.- La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Preparatoria del Uruguay se constituye con el propósito de defender y desarrollar los intereses morales, intelectuales y materiales de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria, por todos los medios que juzgue necesarios, y tendrá su sede en la ciudad de Montevideo. -Se propone especialmente para la consecución de esa finalidad:

- a) Estimular, fomentar y realizar en el país el estudio de los problemas pedagógicos, morales, etc., relacionados con la Enseñanza Secundaria y Preparatoria.
- b) Emitir opinión, siempre que lo considere oportuno, sobre las cuestiones relacionadas con la Enseñanza Secundaria y Preparatoria.
- c) Velar por la dignidad y el prestigio del profesorado en todo lo que se relacione con su acción moral e intelectual (APESU, 1919).

Como puede inferirse del proyecto, el sentido de la asociación no está puesto en la defensa de los intereses del profesorado, sino principalmente de la Enseñanza

⁸⁹ Según el artículo 2º, “Serán miembros activos todas las personas que cumplan las disposiciones de los presente Estatutos y desempeñen algunos de los siguientes cargos en las secciones de E. S. P. y liceos de la República. a) Catedrático titular; b) Catedrático interino; c) Profesor encargado de grupo; d) Jefe de trabajos prácticos. Serán miembros suscriptores todas las personas que desempeñen las funciones de ayudantes de clase”. Probablemente la diferencia a favor de las firmas presentadas 171 frente a los 166 titulares y responsables de grupo, tenga que ver con la presencia de profesores interinos y ayudantes.

⁹⁰ Según el artículo 11º, “Los miembros activos pertenecientes a cada uno de los Liceos Departamentales, elegirán un titular y un suplente de la Comisión Directiva, siempre que el número de miembros activos pertenecientes a cada Liceo sea superior a la mitad del número de personas en condiciones de serlo”.

⁹¹ Adolfo Pérez Olave (1874-1939) fue abogado, político y periodista. Tuvo una larga actuación vinculada al Partido Colorado General Rivera, sector conservador antibatllista, siendo electo diputado y senador en varias oportunidades. También fue director del diario *La Mañana*.

Secundaria y Preparatoria; y cuando aparece mencionada la preocupación por el profesorado, esta se expresa en relación “con su acción moral e intelectual”⁹².

Un trabajo de Ibarburu (1986), apoyado en una tipología de sindicalismo⁹³ elaborada por Errandonea y Costabile (1969), intenta caracterizar este tipo de gremio: lo define como “endo-sindicalismo”. Si bien resulta difícil definir a esta institución como un sindicato⁹⁴, la tipología permite analizar la particularidad de una organización que agrupa a miembros de una corporación, pero que tanto su dirección como sus “bases” no tienen objetivos mediatos en términos políticos. Incluso, fue una tradición de la asociación definir su carácter como apolítico⁹⁵, aunque probablemente este posicionamiento se haya modificado a la largo de los años. Según Ibarburu, en este tipo de gremio los “dirigentes se convierten en funcionarios técnicos” y “la valoración de su actividad está en la eficacia de su acción” (1986: 19), ligada a la defensa de la promoción de sus afiliados.

Una característica que destaca de su actividad está vinculada a la “extensión cultural”, que se refleja a través de la publicación de dos revistas –*Estudio y Cátedra*–, la realización de conferencias y publicaciones, la fundación de una biblioteca pedagógica, la realización de exposiciones artísticas y el dictado de cursos honorarios por “exceso” de alumnado en los locales universitarios, entre otros (Ibarburu, 1986: 23).

La asociación surge como una necesidad de agrupamiento del profesorado de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Es importante destacar que hasta ese momento no existió ningún gremio que nucleara a todos los profesores dentro de la

⁹² Estas características de la APES van a mantenerse a lo largo del tiempo, lo cual se refleja en la definición de su objetivo. En el Estatuto de 1931 se define en los siguientes términos: “Art.1º.- La Asociación de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay persigue como finalidad fundamental el mejoramiento y progreso de la enseñanza en todos sus aspectos. Se propone para ello: a) Realizar y estimular en toda forma el estudio de los problemas pedagógicos y morales que afectan a la Enseñanza Media. b) Alentar la organización y mejoramiento del profesorado velando siempre por su dignidad y su prestigio. c) Estimular el intercambio intelectual, y provocar reuniones periódicas del profesorado de la República”.

⁹³ Los autores definen cuatro tipos de sindicalismo en función de dos variables: relación entre bases y dirección respecto a objetivos mediatos o inmediatos.

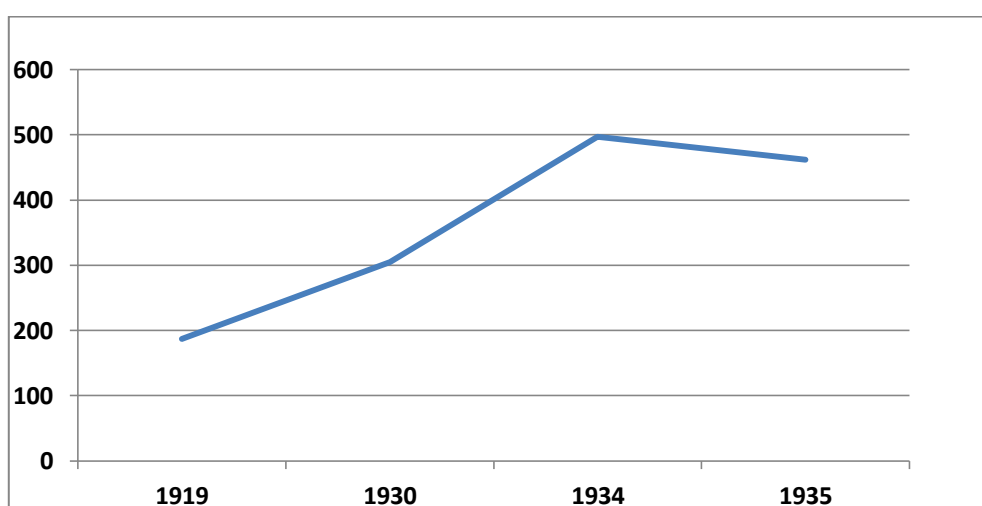
⁹⁴ El sindicato por definición tiene como cometido la defensa de los intereses de sus afiliados.

⁹⁵ Este carácter apolítico también es señalado por Ibarburu (1986). La autora recoge un acontecimiento que corresponde a los años siguientes al golpe de Estado. El primero es la justificación por parte de la Comisión Directiva para participar de la Comisión creada por el Ministro Echegoyen para elaborar una propuesta de ley de creación de Enseñanza Secundaria como un ente autónomo. En esa oportunidad la asociación fundamenta su aceptación a la invitación del Poder Ejecutivo en los siguientes términos: “La Asociación solo hubiera podido poner en tela de juicio ese procedimiento gubernativo, considerando el origen político del gobierno actual. Pero este es un terreno vedado a la Asociación que, con toda razón se ha considerado, siempre, orgánicamente inhibida de formular juicios o pareceres políticos. Ello no está en su misión ni en su posibilidad” (APESU, 1935: 24).

universidad, sobre todo después de sancionada la Ley Orgánica de 1908 que la convirtió en una “federación de Facultades” (Maggiolo, 1986).

Óscar Maggiolo –rector de la Universidad en el período 1966-1972–, define el perfil del profesorado que integraba la Sección de Enseñanza Secundaria como de docentes de las “disciplinas básicas”⁹⁶. Esta característica permite saber quiénes eran los docentes que componían la asociación: el núcleo de los intelectuales con una actuación destacada en el campo de las ciencias y las letras. Esto explica su participación como Asociación de Profesores en el marco del Congreso Universitario Americano (1931), siendo la única institución de fuera del sistema educativo invitada con representación a este evento.

En el período estudiado se puede percibir un importante crecimiento progresivo en cuanto a la cantidad de afiliados. Para las primeras elecciones, realizadas el 25 de junio de 1919, se contabilizan unos 187 socios. En marzo de 1930 aparece en la revista *Estudio* (año I, N° 2, mayo-setiembre de 1930), una nómina de socios sumando un total de 305 socios, 239 de Montevideo y 66 del interior. La información disponible para junio de 1934 alcanza el total de 497 socios. Como puede verse, la tendencia va en ascenso: en solo 15 años se multiplicó por tres la cantidad de socios.



Cuadro 2. Evolución de la cantidad de socios de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria

Fuente: elaboración propia.

⁹⁶ Plantea que durante el período que transcurre hasta 1935, “la enseñanza de las disciplinas básicas (Matemáticas, Física, Historia, Filosofía...) sólo se realiza en la Universidad en la Sección [...] de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, es decir a nivel medio” (1986: 8).

2.1.1. La integración de las directivas: la consolidación de una hegemonía

Consideramos importante realizar una periodización de las diferentes comisiones directivas, así como de las listas que presentaron los diferentes candidatos, puesto que puede resultar una información valiosa para dar cuenta de las alianzas que se establecen entre los diferentes actores, observando permanencias, sustituciones, liderazgos y derrotas.

La información disponible permite realizar una reconstrucción parcial de la historia de 1919 hasta 1937. El *Libro de Actas N° 1* de la asociación se remite exclusivamente a 1919. El *Libro de Actas N° 2* comienza en junio de 1929, por lo que no disponemos de datos que permitan reconstruir la década 1919-1929. No obstante, a partir de esta fecha es posible acercarse a las fuentes sin mayor inconveniente para saber cuáles fueron las listas que se presentaron a las elecciones, los estatutos, la integración de las directivas y sus actuaciones.

La primera Comisión Directiva fue electa en una asamblea realizada el 25 de junio de 1919. La contienda se desarrolló a partir de una elección entre dos listas: “Con Libertad no ofendo ni temo” y “Autonomía Universitaria”. El escrutinio se realizó por candidatos, tal como lo establecía el artículo 10 del estatuto y estaban habilitados para votar solamente los miembros activos. Resultó ganadora la lista “Autonomía Universitaria”, aunque muchos nombres se repetían en ambas listas (ver anexo 2).

Muchas de las personas que aparecen en estas listas se van a convertir en actores relevantes de la enseñanza secundaria, por ejemplo, el futuro ministro de Instrucción Pública, Martín Echegoyen (1935-1936); los decanos de Secundaria José Pedro Segundo (1927-1933), Eugenio Baroffio (1933-1935), Adolfo Berro García (1935 interino), Esperanza de Sierra (interina 1936); el director general de Secundaria Armando Acosta y Lara (1940-1945); el consejero de Secundaria Antonio M. Grompone (1931-1935), entre otros.

También muchos de los postulados van a tener una larga trayectoria en la asociación, algunos como presidentes: Berro García (1929 y 1936, interino), Grompone (1929), Pedro Beltramo (1932), Acosta y Lara (en 1935 es electo pero no asume), Elzear Giuffra (1935). Del total de 14 presidentes elegidos entre 1929 y 1937, casi la mitad fueron miembros de la primera directiva.

La participación en las asambleas que elegían a los integrantes de la Comisión Directiva era sensiblemente inferior a la de la elección de presidentes y vice⁹⁷. La contabilidad de los votos a las listas muestra que el número tendió a bajar progresivamente hasta 1936, año en que se sanciona la ley que separa la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo⁹⁸.

En cuanto a las listas, tenemos registro de las que se presentaron a partir de 1930. En esa elección se presentaron tres listas y en la de 1931 cuatro. Ambas elecciones fueron ganadas por Carlos Lemole y Ottado⁹⁹ como presidente, con Eduardo de Salterain y Herrera como vicepresidente.

Para las elecciones de junio de 1933 se repiten algunas listas que se presentaron en 1931. En esta oportunidad, al igual que en 1931, la presidencia recae en Lemole y Ottado, y la vicepresidencia en de Salterain y Herrera, quien asume la presidencia por la renuncia de Lemole y Ottado, y Torres de la Llosa ocupa su lugar como vice. Esta es la primera vez en que el nombre de Salterain y Herrera aparece vinculado a la reforma.

La elección siguiente fue en junio de 1934. Dos listas se repiten y aparece una nueva lista, “Cátedra”, que intenta capitalizar la acción desarrollada por la revista de la asociación que tiene el mismo nombre¹⁰⁰.

El caudal de votos de la elección de 1934 es muy bajo: en Montevideo hay 36 votantes y del interior llegan 15 sobres con votos. Las dos listas ganadoras tienen la presencia de de Salterain y Herrera, que será el nuevo presidente, y su vice será Elzear Giuffra, uno de los profesores fundadores de la asociación.

La elección de 1936 tuvo algunas novedades importantes. En primer término, fue la primera que se realizó después de sancionada la ley N° 9.523, que, para los actores que habían hegemonizado la asociación, se consideró una victoria. Se

⁹⁷ Esto se explicita en la nota que aparece en el N°3 de la revista *Estudio*, de setiembre de 1930, en la que bajo el título “La lección de la elección”, se evalúa el comportamiento electoral de la asociación. “Solo veinticinco socios, entre doscientos, se interesaron por los destinos de la entidad que asume la representación oficial del profesorado de Enseñanza Media. El hecho, aunque decepcionante, no es raro; al contrario, la historia electoral de la Asociación comprueba su repetición periódica. Más de una vez, los votados han excedido a los votantes, con desnaturalización, de un efectivo régimen de representación” (*Estudio*, 1930: 1).

⁹⁸ En 1933 participan de la elección entre las cuatro listas presentadas 52 votantes; en 1934 votan apenas nueve personas, y esto es revertido en 1936 cuando la cantidad se eleva a 246 y en 1937 alcanza la cifra récord de 511 votos.

⁹⁹ El ingeniero agrónomo Cayetano Lemole y Ottado integró el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de 1931 a 1935, cuando se sanciona la ley N° 9.523 que crea un nuevo consejo.

¹⁰⁰ Resulta extraño que siendo la revista oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios se permitiera que fuera identificada con una lista en las elecciones. Como veremos cuando abordemos la acción desarrollada por la revista *Cátedra*, dirigida por Carlos Lacalle, se podrá percibir la acción intencional de un grupo para hegemonizar la asociación bajo un nuevo discurso.

presentaron dos listas a la contienda: Autonomía y Reforma y Por la dignidad y prestigio del profesorado¹⁰¹. La primera lista llevaba el mismo nombre con que se había postulado a las elecciones de representantes docentes –que la nueva ley establecía– y había resultado también ganadora, llevando a la presidencia del Consejo de Enseñanza Secundaria al profesor de Salterain y Herrera.

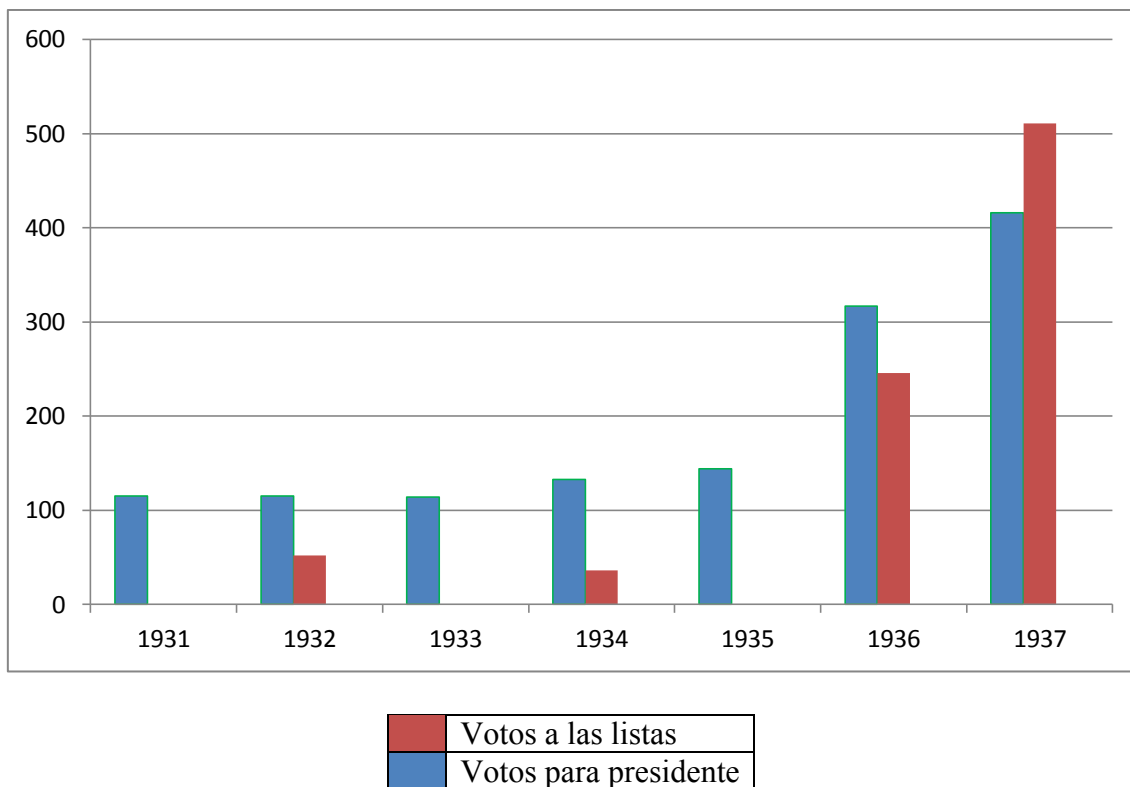
Por irregularidades denunciadas por los socios, la elección finalmente terminó resultando anulada. Asume una comisión interina, electa el 2 de setiembre de 1936 y presidida por Berro García, quien prácticamente no había participado en las elecciones de la directiva desde 1929. Dos factores pueden haber contribuido a su elección como presidente: su condición de miembro fundador y el hecho de haber sido decano interino de la Sección de Enseñanza Secundaria¹⁰².

Se realiza una nueva elección el 15 de junio de 1937, donde se presentan dos listas, Reforma y renovación y Asociación. A un año de implementación, el plan 1937 empieza a generar importantes resistencias en la asociación y se produce una apropiación por parte de un nuevo grupo del significante “reforma”. Frente a esta situación se plantea una renovación de los elencos. El lema Asociación es inscripto por Carlos Lacalle, escudero de Salterain y Herrera, que luego de abandonar la dirección de la revista *Cátedra* acompaña al director general de Salterain y Herrera con la publicación de *Anales de Enseñanza Secundaria*, la revista oficial del organismo.

El resultado de la contienda electoral muestra un importante crecimiento en el caudal de votos, alcanzando la cifra histórica de 511 votos; la lista “Reforma y renovación” obtuvo la mayoría –338 votos–, contra 173 de la otra lista. Si se compara con el cuadro 1 se puede ver que el crecimiento en la cantidad de votos no se habría producido por un crecimiento de la cantidad de afiliados. La estrategia de los impulsores de la reforma fue exitosa, lograron convertir a la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria en un actor relevante en este proceso de sanción de la nueva ley N° 9.523, que le dio la autonomía a Enseñanza Secundaria; y el crecimiento electoral muestra el apoyo dado por los socios.

¹⁰¹ “Por la dignidad y prestigio del profesorado” estaba integrada por miembros de las otras dos listas que disputaron las elecciones de consejeros: la “Agrupación Universidad” y la lista “Enseñanza Secundaria”.

¹⁰² Berro García había ingresado al Consejo de la Sección de Secundaria el 5 de junio de 1933 y había asumido interinamente el decanato frente a la renuncia de Baroffio, desde el 15 de mayo hasta el 1° de agosto de 1935.



Gráfica 1. Cantidad de votos por elección.

Fuente: elaboración propia.

2.2. De la dirección de Antonio M. Grompone a Eduardo de Salterain y Herrera

En el período que estudiamos es posible identificar dos etapas de la asociación, ligadas a ciertos liderazgos importantes: por un lado, Grompone, quien como ya vimos, es responsable del Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria en 1925, integra la directiva y es presidente hasta 1929; por el otro, de Salterain y Herrera, quien asume en 1933 e impulsa el Segundo Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria en 1934. El desplazamiento de un grupo hacia otro está fuertemente influido por el golpe de Estado de 1933, el cual radicaliza las posiciones de los actores. Sin embargo, como veremos, también existe una coincidencia importante entre los dos grupos: ambos estuvieron de acuerdo en la necesidad de promover la separación de la enseñanza secundaria de la universidad.

Para comprender las posiciones de los actores, distinguiremos dos perspectivas que nos permitirán hacer un cuadro de doble entrada. Las variables serían la posición en relación al golpe de Estado y la posición en relación a la separación o autonomía de la enseñanza secundaria respecto a la universidad. De todas formas, cabe aclarar que hay una fractura importante que existe en el grupo (1) entre quienes tienen una posición más

en favor de la autonomía (b) y quienes tienen una mayor afinidad ideológica con el régimen (a).

| | posición “apolítica” | contra el golpe de Estado |
|--|---|---|
| A favor de la autonomía de Secundaria | (1, a) E. de Salterain y Herrera C. Lacalle, E. Mullin, R. Martínez Quiles, E. de Sierra, A. Berro García (1, b) A. Acosta y Lara, Ó. Secco Ellauri, E. Giuffra, P. D, Baridón, C. di Leoni y J. C. Sabat Pebet | (2) A. M. Grompone y J. P. Varela |
| A favor de su permanencia en la Universidad | (4) J. C. Williman | (3) E. Petit Muñoz, A. Goyena, E. Zum Felde, Machado Ribas, G. Gallinal y H. Fernández Artucio |

Cuadro 3. Posicionamiento de los actores en relación al golpe de Estado y la separación de enseñanza secundaria de la universidad.

Fuente: elaboración propia.

Dos consideraciones más a propósito de la lectura de este cuadro. Por una parte, si se compara la cantidad de actores que plantean la permanencia de la enseñanza secundaria en la Universidad con la de aquellos que proponen su separación, resulta mucho más alta la segunda que la primera; son pocos los actores que defiende la permanencia de enseñanza secundaria en la universidad. Por otro lado, aunque los que se ubican en el grupo (3) sostienen que la enseñanza secundaria debe continuar dentro de la universidad también creen que es necesario que esta se convierta en autónoma en relación al resto de las facultades que la integran y constituirse en un consejo autónomo. Podemos concluir, entonces, que tanto a derecha como a izquierda existe consenso de la necesidad de la autonomía. La diferencia está en que los grupos (1) y (2) creen que esta no es posible dentro de la universidad y el grupo (3) considera que la defensa de la autonomía de todas las ramas de la enseñanza debe ser realizada dentro de la universidad. Como veremos más adelante, esta última postura tuvo uno de sus más

destacados representantes en Petit Muñoz, quien va a proponer la creación de un cuarto poder del Estado: el Poder Educador.

2.2.1. Antonio María Grompone

Parte de la trayectoria de Grompone estuvo planteada en el capítulo anterior. Dos ámbitos lo tuvieron como un protagonista de los debates sobre la enseñanza secundaria en las décadas del 20 y el 30: la organización y participación como miembro relator en el Primer Congreso Nacional de Profesores, organizado por la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios en 1925 y la participación como miembro informante en el Congreso Universitario Americano. En ambos casos su intervención fue sobre “Fines de Enseñanza Secundaria”.

Su actuación más destacada se produjo en esa década, siendo designado por el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria para llevar adelante los primeros cursos de pedagogía para profesores realizados en el organismo, que posteriormente fueron publicados como *Conferencias Pedagógicas*, en 1930. El 28 de octubre de 1929 fue electo presidente de la asociación, cargo que desempeñó hasta abril de 1930. El 7 de mayo de 1931 ingresa como delegado de la Facultad de Derecho al Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatorios, cargo que va desempeñar hasta diciembre de 1935, cuando se designa la comisión interina encargada de conducir la transición de la Sección a constituirse en un ente autónomo.

Durante el período anterior al golpe de Estado tiene una destacada actuación como asesor en cuestiones pedagógicas relativas a la enseñanza secundaria, cercano a las posiciones batllistas. Esto puede verse durante 1929, cuando es convocado por el ministro de Instrucción Pública, el doctor Santín Carlos Rossi, junto con el doctor José Pedro Varela, como asesor para elaborar un proyecto de reforma de enseñanza secundaria que segregara a esta de la Universidad de Montevideo¹⁰³. Tal como lo plantea Petit Muñoz, Grompone tanto desde la asociación como desde su actuación como asesor parlamentario, venía propiciando el reconocimiento de la especificidad de

¹⁰³ “El proyecto [...] formulado por el Ministro de Instrucción Pública con el asesoramiento de dos distinguidos especialistas, los doctores José Pedro Varela y Antonio María Grompone, consagra una reforma de carácter sustancial, cuya solución no debe postergarse por más tiempo si se le quiere quitar a la enseñanza media, su tendencia marcadamente profesionalista, contraria a la finalidad pedagógica y las conveniencias sociales que de ella se esperan” (*DSCR*, sesión del 11 de noviembre de 1935, tomo 397: 51).

los fines de la enseñanza secundaria y la necesidad de lograr su separación de la universidad para alcanzarlos.

Como se verá en el capítulo siguiente, su actuación después del golpe de Estado se caracteriza por un fuerte compromiso antidictatorial. Esto va tener consecuencias respecto a su integración en el nuevo Consejo de Secundaria, resultante de la elección realizada en 1936 bajo la reglamentación de la nueva ley N° 9.523¹⁰⁴. Es designado como representante por la Universidad de Montevideo para integrar el consejo, pero durante más de tres años se producen dilaciones y no es convocado. Su incorporación al organismo de conducción recién se va a efectivizar unos pocos meses antes de que se convoque a nuevas elecciones para representantes docentes en 1940 y se constituya un nuevo consejo.

Evidentemente, la acción de Salterain y Herrera contra Grompone se convirtió en un obstáculo para su convocatoria. Esto puede verse en la *Memoria* de Enseñanza Secundaria, presentada por su director. Las primeras páginas de este documento oficial están destinadas a publicar el Acta de Instalación, la renuncia de Salterain y Herrera como consejero y su sustitución por Eduardo Mullin, la elección de Salterain y Herrera como director general y la renuncia del delegado del Consejo Central de la Universidad, doctor Vaz Ferreira. En relación a este último punto se menciona que se acepta la renuncia y se dispone “convocar al suplente del renunciante, que lo es el doctor Antonio M. Grompone” (de Salterain y Herrera, 1938: 23). No obstante,

Acto seguido se informa que la Comisión provisional que antecedió al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, resolvió y llevó a cabo, una investigación sumaria a propósito de la extracción, publicación y extravío final de un expediente estudiantil y de un informe de la Inspección, investigación en la cual interviene el mencionado profesor Dr. Antonio Grompone como interrogado. El Sr. Presidente declara, que refiriéndose los aludidos documentos a su pasada situación personal como estudiante y como profesor, se retirará de la sesión para dejar al Consejo en la mejor libertad de resolución (de Salterain y Herrera, 1938: 23).

De la *Memoria* se puede inferir con claridad los enfrentamientos que protagonizaron Grompone con de Salterain y Herrera. A pesar de la solicitud del

¹⁰⁴ Como veremos en el capítulo 4, la ley establecía que de los seis miembros que integraban el Consejo de Enseñanza Secundaria, tres eran electos por los docentes y los tres restantes representaban al Consejo de Educación Primaria y Normal, al Consejo Superior de la Enseñanza Industrial y al Consejo Central Universitario. Grompone había sido designado por el Consejo Central Universitario como su representante.

consejero Agorio¹⁰⁵, su integración se fue aplazando hasta el 4 de agosto de 1939. Otra versión de esta dilatoria figura en las páginas del primer número del semanario *Marcha*, que, luego de realizar una evaluación acerca de la situación del consejo frente a las próximas elecciones¹⁰⁶, denuncia:

que el Consejo de Enseñanza Secundaria actúa desintegrado desde hace mucho tiempo, pues no convoca al Dr. Grompone, que lo integra como delegado de la Universidad. Esta exclusión puede viciar de nulidad todo lo hecho por el Consejo por actuar y hasta constituirse al margen de la ley (*Marcha*, año I, N° 1, 23 de junio de 1939: 5).

Para la prensa opositora, en este caso el semanario *Marcha*, la no convocatoria estaría poniendo en discusión la legitimidad de la actuación del consejo. De algún modo, la crítica a la actuación del consejo era también una crítica a la ilegitimidad de un régimen que no tenía inconvenientes en actuar “al margen de la ley”, incluido el caso del Consejo de Enseñanza Secundaria. Esto pondría en evidencia la existencia de dos posiciones claras en relación al gobierno de facto: quienes aceptando participar de cargos ofrecidos por un régimen ilegítimo terminan apoyando su accionar y quienes al impugnar la legitimidad del régimen terminan siendo excluidos de su participación en la actividad dentro del Estado. En el primer caso se encuentra de Salterain y Herrera, en el segundo está Grompone.

2.2.2. Eduardo de Salterain y Herrera

Hizo sus estudios de Filosofía y Letras en la Universidad de Montevideo e inició su carrera docente en 1917, como profesor de Literatura del Liceo de Enseñanza Secundaria de Canelones (Uruguay), dictando además las clases de Filosofía y de

¹⁰⁵ En la sesión del 28 de abril de 1936 se deja constancia que: “El Sr. Consejero Agorio funda su voto en favor de la convocatoria del suplente del Delegado renunciante, Dr. Carlos Vaz Ferreira” (de Salterain y Herrera, 1938: 23) Sin embargo, se dice que luego de “debatir el asunto, se resuelve aplazar la resolución del mismo para una sesión próxima” (de Salterain y Herrera, 1938: 23).

¹⁰⁶ El artículo permite visualizar como se veía lo que estaba ocurriendo en el consejo desde las tiendas opositoras: “Aunque las elecciones son en noviembre y el Consejo cesa recién en febrero del próximo año, la movilización electoral es intensa en Secundaria. Hay ya cuatro candidaturas en juego, que serían las de Boix, la de Mullin, la de Acosta y Lara y la del grupo del Ateneo que, a estar a nuestras informaciones tendría el propósito de llevar a la cabeza de su lista al actual Director de Enseñanza Primaria. Pero el asunto tiene sus complicaciones. Según la ley, integrado el Consejo con tres miembros electos por los profesores, un delegado de Primaria, uno de la Universidad, uno de Enseñanza Industrial, elige al director, que puede o no surgir del seno del Consejo. De ahí resulta que, aunque no figura en ninguna lista, el actual Director Sr. Salterain, sería candidato para la reelección si triunfase la lista que encabeza el Sr. Félix Boix. El grupo que la prestigia habría ofrecido la reelección a cambio de una ‘manito’ que pudiera darle en los trabajos electorales” (*Marcha*, año I, N° 1, 23 de junio de 1939: 5).

Historia. En 1926 obtuvo por concurso la cátedra de Literatura del Instituto Normal de Montevideo, nombrándosele poco después como profesor del Liceo Nocturno, en la Sección Femenina y en el Liceo N°4, Juan Zorrilla de San Martín. Participa activamente en la Asociación de Maestros Normalistas, dirigiendo la revista *Espacios* de dicha institución en 1929. Es importante mencionar que en ese mismo momento la Asociación de Profesores Normalistas estaba presidida por el doctor Berro García y su vicepresidente era Grompone, lo que pone en evidencia que el antagonismo entre los actores se producirá después del golpe de Estado de 1933.

Algo similar ocurre en APESU, puesto que es elegido como secretario en las directivas que encabezaron Berro García y Grompone en 1929. A partir de 1930 asume como vicepresidente, cuando gana las elecciones Lemole y Ottado, y como presidente el 14 de julio de 1933, luego de la renuncia de Lemole y Ottado¹⁰⁷. Se mantendrá en la directiva hasta junio de 1935.

A partir de que de Salterain y Herrera asume como presidente hay dos aspectos que merecen plantearse. Durante su gestión se publica en forma casi ininterrumpida por tres años la revista *Cátedra*, la publicación de la asociación que logró mayor continuidad, dirigida por Carlos Lacalle. Otro de sus méritos indudables es que se regulariza la situación administrativa de la asociación creándose un “Cuaderno de registro de listas” (antes las listas se registraban en el *Libro de Actas*) y un detallado registro de actas.

El profesor de Salterain y Herrera es reelecto para la Comisión Directiva para el período 1935-1936. En ese momento había sido designado, como veremos más adelante, para representar a la Asociación de Profesores en la Comisión de Reforma que había creado en el ministro Echegoyen para la elaboración del proyecto de ley que sería presentado posteriormente al parlamento. Su gestión va a coincidir con el momento en que se produce el golpe de Estado del presidente Gabriel Terra. La trayectoria posterior termina confirmando sus afinidades con el régimen, aunque resulte difícil encontrar manifestaciones personales explícitas de adhesión. La hipótesis que planteamos es que de Salterain y Herrera logra la consolidación de su liderazgo en la asociación porque desde ese lugar construye un discurso y establece una política de alianzas que le

¹⁰⁷ La publicación de un comunicado de la Asociación de Profesores en todos los diarios del país para denunciar la situación de pago fuera de fecha de los profesores le permite a de Salterain tener una proyección hacia todo el país. Existen numerosos comunicados posteriores de reconocimiento del profesorado. Quizás esto haya permitido a de Salterain y Herrera lograr una visibilidad y protagonismo en todo el país, en un momento crítico para los docentes universitarios (APESU, 1931-1933: 50-53).

permiten convertir a la asociación en uno de los actores más relevantes en que se apoya el ministro de Instrucción Pública, Echegoyen, para impulsar el proyecto de separación del Consejo de Enseñanza Secundaria de la universidad.

Una vez que se aprueba la nueva ley que establece las elecciones entre el profesorado, de Salterain y Herrera aparece como una figura de proyección nacional, que había logrado instalar el discurso de la reforma institucional como parte de la reforma de enseñanza secundaria y, por lo tanto, con grandes chances de ganar las elecciones. Este liderazgo se fortaleció con la realización de un Segundo Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria durante su presidencia de la asociación, acontecimiento que lo parangona con Grompone y Berro García. La plataforma programática de su gestión como director general va a retomar la agenda de discusión del Segundo Congreso.

Pero hay otro factor fundamental que va a consolidar su posición: el trabajo sostenido que desarrolla Carlos Lacalle como director de la revista *Cátedra*. La convergencia de *Cátedra* como espacio de consolidación de un discurso y el carácter programático de un Congreso de Profesores que lo tuvo como su protagonista principal, lo posicionaron en el mejor lugar para fortalecer su liderazgo frente a los profesores de enseñanza secundaria, sobre todo después de que muchos de los actores que estaban contra el régimen empiezan a tener una presencia cada vez menor en la asociación.

Finalmente, termina triunfando en las elecciones del Consejo de Enseñanza Secundaria como primer candidato de la lista “Autonomía y Reforma”. Unos meses más tarde una lista presentada con el mismo nombre gana las elecciones a la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores. Sin embargo, la directiva de esta asociación se va a ir distanciando progresivamente de Salterain y Herrera.

Cuando se realiza un balance de lo que fue su gestión como director general del Consejo de Enseñanza Secundaria, lo que no puede negarse es la intensidad del trabajo, que se manifiesta en el carácter monumental de la *Memoria*, con sus casi 900 páginas. En esta se despliega desde el trabajo de producción de información exhaustiva sobre el nuevo ente autónomo creado, hasta los proyectos realizados durante sus primeros dos años de gestión que van a sentar las bases de la construcción de una nueva institucionalidad para la enseñanza secundaria.

2.3. La revista *Estudio*

Una consideración importante merecen las revistas de la Asociación de Profesores –*Estudio y Cátedra*– puesto que a través de estas es posible analizar una de las formas de expresión pública de sus posiciones y formas de comunicación con el profesorado. La historia de estas publicaciones es diferente y muestra también características de cada etapa. No obstante, en ambas es posible encontrar los proyectos de reforma que estaba proponiendo el núcleo más activo de la asociación.

La revista *Estudio* no es la primera de la Asociación¹⁰⁸, pero sí la que analizaremos en este trabajo porque disponíamos de los ejemplares para su consulta. Se publicaron cuatro números, que van desde noviembre de 1929 hasta noviembre de 1930. La publicación tiene unas 60 páginas y el primer número no tiene secciones, al igual que el segundo; pero a partir del tercer número, de mayo-setiembre de 1930, comienzan a aparecer diferentes secciones: Redacción, Colaboraciones, Universitarias y Bibliografía. El N° 4 mantiene las mismas secciones aunque se duplica el número de páginas, pasando a tener 120.

La tapa tiene un diseño simple: el título de la publicación aparece hacia la izquierda en forma vertical; hacia la derecha, separada por una barra, aparece una aclaración que abarca casi toda la página: “Publicación de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay”. Este carácter orgánico de la revista es expresado en el primer número:

Será el órgano oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, lo que significa que hará públicas todas sus actividades que lo merezcan pero no que compartirá por sistema los puntos de vista de las autoridades de la asociación (*Estudio*, año I, N° 1, noviembre de 1929: 2).

Se trata entonces del órgano oficial de la asociación, pero para el director esto tiene una significación particular: darle publicidad a las actividades que realiza la asociación, pero sin expresar, necesariamente, la posición de sus autoridades. Parece ser esta una reivindicación de la autonomía de la dirección o el principio de la “libertad de

¹⁰⁸ En el editorial del N° 1 se dice: “Aparece nuevamente esta publicación, con las mismas orientaciones fundamentales que tuvo en su anterior período” (*Estudio*, año I, N° 1, noviembre de 1929: 2). Se refiere a la *Revista de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria*.

prensa”. Incluso el título del primer editorial es “De la Dirección”. En este mismo editorial profundiza sobre el sentido de la publicación:

Estamos convencidos de que uno de los mayores errores de la organización actual de esta rama de la enseñanza es la falta absoluta de intervención oficial de los profesores en la gestión de las autoridades, fenómeno completamente en oposición con el espíritu democrático de todas nuestras instituciones, comprendidas las otras ramas de la Universidad, y que el legislador aún no se ha resuelto a corregir. Pues bien, ya que no existe aquella intervención oficial del profesorado, creemos que, a lo menos, debe haber el juicio público hecho por el profesorado, tanto cuando es favorable como desfavorable, y esta revista no podrá tener misión más honrosa que la de ser portavoz de esos juicios (*Estudio*, año I, N° 1, noviembre de 1929: 2).

Este posicionamiento del director y de la revista expresa cuál es la interpretación de lo que considera el director como un “órgano oficial de la Asociación de Profesores”: frente a la exclusión del profesorado de la posibilidad de intervenir en el gobierno de la Sección de Secundaria, convertirse en el portavoz de sus juicios sobre los asuntos relativos a la segunda enseñanza.

Su director manifiesta que para ser coherentes con esta posición se publicarán todos los trabajos que lleguen de los profesores, que manifiesten un cierto “interés”; y su publicación se realizará más allá de la opinión que tenga la dirección sobre dichos puntos. La política editorial será publicar

todas las colaboraciones de interés que le lleguen. Cree que no hará con eso sino cumplir con una obligación, desde que esta revista no representa a ningún grupo ni tendencia dentro de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria, sino que es de todo el profesorado de esta enseñanza (*Estudio*, año I, N° 1, noviembre de 1929: 3).

En cuanto a los contenidos establece ciertos distinguos entre las materias que deberían incluirse: “noticias de carácter universitario”, “resoluciones del Consejo Directivo de la Sección”, “informes de actividades científicas del profesorado” y, sobre todo,

aquellos que se relacionan con la enseñanza en sí, tales como orientaciones generales, planes, métodos, programas y reglamentos, y los que se suelen llamar de orden científico, que constituyen los conocimientos que se transmiten en las aulas o que están íntimamente relacionados con ellos (*Estudio*, año I, N° 1, noviembre de 1929: 2).

Es muy interesante esta separación que plantea Williman, director de la publicación, entre las cuestiones de orden científico y las que se refieren a la enseñanza, aunque más adelante él mismo va a señalar que “no es posible sino en teoría separar la parte científica de la pedagógica en la actuación de un profesor” (Williman, 1929: 44). Esta forma particular de entender la relación entre lo pedagógico y lo científico, pero también entre la formación científica y la profesional, le permite pensar que el cambio de orientación de los estudios secundarios puede realizarse dentro de la órbita de la universidad, sin necesidad de que se produzca una separación de esta¹⁰⁹. Este posicionamiento no parece ser el más difundido en la asociación, donde parece ir tomando cuerpo la necesidad de la separación para que Secundaria pueda desarrollar sus propios fines¹¹⁰.

Ya comentamos que se produce un cambio en el estilo de la revista a partir del tercer número, primero sin secciones y con secciones después. Este obedece a la designación de una nueva dirección de *Estudio*. Durante los primeros números ejerce la dirección el arquitecto José Claudio Williman¹¹¹.

A partir del N° 3, correspondiente a mayo-setiembre de 1930, Williman es sustituido por Óscar Secco Ellauri en la dirección y se define un nuevo Consejo de Redacción¹¹². El cambio se produce después de la renuncia de Williman a la dirección de la revista el 26 de junio de 1930, luego de que resultara electa una nueva Comisión Directiva. Williman aduce como razón para su renuncia que debería ser norma que cada nueva Comisión Directiva electa designara una nueva dirección. Sin embargo, los conflictos de la directiva de la asociación con la dirección de la revista se venían planteando desde algún tiempo atrás. Tal como consta en el acta N° 17, del 9 de abril de 1930,

¹⁰⁹ Plantea Williman: “Por lo pronto, las actividades profesionales y las no profesionales no son opuestas sino complementarias; por lo que no creemos imposible que dentro de la Universidad nuestra, montada para formar profesionales, se inicie ya la otra orientación” (*Estudio*, año I, N° 1, noviembre de 1929: 3).

¹¹⁰ Williman parece uno de los opositores más importantes de Vaz Ferreira: no solamente no ve como contradictorias la formación profesional y la formación científica, sino que también en las páginas de la revista va hacer una defensa del examen, considerado por Vaz Ferreira como el principal “enemigo pedagógico”.

¹¹¹ El Consejo de Redacción estaba integrado por: Isabel Pinto de Vidal, Elzear S. Giuffra, Guillermo Stewart Vargas y Mario Copetti. Este último fue el vicepresidente de la asociación desde julio hasta octubre de 1929.

¹¹² Compuesto por Felipe Lacueva, Baridón, Alberto Rusconi, de Salterain y Herrera, coincidiendo con la vicepresidencia de este último.

Los señores Elzear Giuffra¹¹³ y Eduardo Roustand se han presentado solicitando que sean eliminados del registro de socios porque no participan desde ningún punto de vista de las consideraciones hechas [...] en la revista Estudio¹¹⁴ (APESU, 1929-1930: 36).

El pedido surge a partir de manifestaciones hechas a propósito de la reelección de Segundo como decano, que los renunciantes entienden que no corresponde puesto que “los conceptos vertidos expresan una opinión personal de la dirección” (APESU, 1929-1930: 36). Frente a esto Williman responde en su defensa planteando que la revista funciona en “condiciones anormales”, aludiendo a que la Comisión Redactora “no se reunió durante este tiempo” (APESU, 1929-1930: 36).

Consideramos interesante este contrapunto de las actas de la Comisión Directiva, puesto que nos permite entender la posterior existencia de las secciones. No resulta casual que a partir de que asume una nueva dirección de la revista se definan secciones, diferenciando la “Redacción” de las “Colaboraciones”, puesto que en la primera se expresaría la opinión oficial de la asociación, a diferencia de las otras, que serían contribuciones personales del profesorado.

En la línea editorial que se expresa en la sección de la “Redacción” es posible identificar al menos tres preocupaciones. La primera tiene que ver con una política de búsqueda de nuevos socios, dirigiendo una nota al “Señor Profesor ‘no asociado’” (*Estudio*, año I, N° 3, mayo-setiembre de 1930: 7), en la que se pretende convencer a todo el profesorado de que el ámbito para la crítica o la alabanza es dentro de la asociación. Los redactores intentan mostrar cómo con la reforma de estatutos la asociación se propone defender los intereses del profesorado. Para esto citan los dos primeros fines que orientan su accionar, que reformulan el sentido de la redacción original, sobre todo el segundo: “Velar por la dignidad y el prestigio del Profesorado en todo lo que se relacione con su acción moral e intelectual, así como *respecto a sus intereses materiales*” (*Estudio*, año I, N° 3, mayo-setiembre de 1930: 7). Hasta el

¹¹³ En ese momento Giuffra había sido reelecto como miembro vocal de la Comisión Directiva (ver anexo 3).

¹¹⁴ Se refiere a una nota que aparece al final del N° 2 de la revista bajo el título “Nombramiento de decano”. Allí se manifiesta la disconformidad con la reelección: “En su sesión del 5 de marzo, el Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria reeligió al Dr. José Pedro Segundo para ocupar el decanato durante el período 1930-1933. [...] Dado que las autoridades actuales de Secundaria no proceden, tanto en sus relaciones con el profesorado como en las cuestiones pedagógicas, de acuerdo con los ideales del profesorado, que sustenta la Asociación de Profesores, no nos puede satisfacer esa reelección” (*Estudio*, año I, N° 2: 110).

momento los intereses materiales del profesorado no se habían incluido como parte de los objetivos de la asociación.

El segundo aspecto que se menciona tiene que ver con una convocatoria que apela a la responsabilidad del profesorado, para lo cual se vuelve imprescindible tomar la palabra y expresar el punto de vista propio. Bajo el título “La Revista y los Profesores” se dice:

Queremos que *Estudio* sea el fiel exponente de la vida de la Universidad, que refleje todas las actividades de ese organismo, que en ella se perciban la agitación, el rumor, que denotan realidad, existencia, para lo cual necesitamos el aporte, la ayuda, de todos los Profesores (*Estudio*, año I, N° 4, setiembre-noviembre de 1930: 3).

Existe un esfuerzo por definir el lugar del profesorado como un colectivo que no puede asumir plenamente su rol si no es comprometiéndose con la definición del futuro del Claustro; para esto se conmina al profesor a que exponga sus ideas. Según los redactores, solamente de ese modo la revista será entonces “una tribuna desde donde se emitirán opiniones leales y sinceras, tendientes todas a lograr días mejores para la Enseñanza” (*Estudio*, año I, N° 4, setiembre-noviembre de 1930: 3).

En concordancia con esa posición, en esta segunda etapa de *Estudio* es posible percibir un cambio en la política editorial, puesto que en la sección “Universitarias” comienzan a publicarse “Proyectos de Reformas”. En el N° 3 aparecen dos proyectos del doctor José Pedro Varela y del doctor Horacio Abadie Santos; y en el N° 4 aparecen los proyectos de Armando Bocage y del doctor Alejandro Lamas.

La tercera línea de preocupación tiene que ver con la posición de parte del profesorado en la elección del rector en las actuales condiciones. Es de destacar que aparece una declaración de la asociación que define su posición en coincidencia con la anterior directiva, planteando:

- I.- Que estima inconveniente el sistema eleccionario vigente ya que quita al Claustro lo que solo él debería nombrar.
2. - Que a este efecto iniciará las gestiones correspondientes ante el Parlamento para obtener una modificación de la ley que haga que el rector sea elegido por los elementos que integran el Claustro: autoridades, profesores y estudiantes, resultando así una emanación del mismo (*Estudio*, año I, N° 4, setiembre-noviembre de 1930: 9).

2.3.1. Los proyectos de reforma en *Estudio*

Como fue mencionado antes, a partir del N° 3 de la revista comienzan a publicarse proyectos de reforma presentados a la Sección de Enseñanza Secundaria por parte de sus autoridades. Sin embargo consideramos relevante mencionar una propuesta de reforma del plan de estudios de enseñanza secundaria que Berro García publicó en el primer número de la revista. En sentido estricto, podríamos decir que este proyecto es el único que aparece en la publicación como “emanado del profesorado”. Los proyectos publicados en los números 3 y 4 corresponden a propuestas de miembros del Consejo de Enseñanza Secundaria o del Parlamento, pero no de profesores. Sin embargo, las propuestas de reforma parecerían reflejar ciertos niveles de acuerdo en relación a cuatro aspectos: la expansión de la enseñanza secundaria, la reducción de materias, la introducción del criterio de la elección de cursos por parte del estudiante y la jerarquización de los ciclos utilitarios.

2.3.1.1. “Los nuevos liceos de campaña”: la continuación de la expansión de la cultura al interior de la República

En el N° 3 de la revista *Estudio*, correspondiente a mayo-setiembre de 1930, se da noticia de un texto de proyecto aprobado por la Cámara de Senadores sobre creación de nuevos liceos en “campaña”. Se informa que dado que el proyecto fue modificado, actualmente se encuentra nuevamente a consideración de la Cámara de Diputados.

El proyecto tiene cuatro artículos, que se inspiran en la idea de que la cultura pueda ampliar su alcance al interior del país. Es interesante que en un contexto de recesión económica posterior a la crisis del 29 se estuviera proponiendo un proyecto de “instalación de siete Liceos en poblaciones del interior de la República” (*Estudio*, año I, N°3, mayo-setiembre de 1930: 42) tal como lo refiere el artículo 1°. Resulta difícil no ver a este proyecto como continuación del primer impulso del batllismo, que en 1912 propuso la creación de liceos en todas las capitales departamentales

Un aspecto importante a destacar es la actitud del Parlamento, que deliberadamente decide no avanzar en aspectos relativos a la concreción del proyecto, limitando su accionar. En el mismo proyecto se establece que por respeto a la

autonomía universitaria debe ser “el mismo Consejo el que determine la ubicación de los liceos” (*Estudio*, año I, N° 3, mayo-setiembre de 1930: 42).

2.3.1.2. *El plan diversificado de Adolfo Berro García*

El artículo de Berro, a diferencia de los otros, fue publicado en el primer número de *Estudio*. El proyecto revela fuerte influencia del modelo norteamericano, lo que se refleja desde el título, planteándose como un nuevo mandato: “El plan de estudios de la enseñanza secundaria debe ser diversificado” (Berro García, 1929: 24). Para el autor estaríamos entrando en una segunda etapa de la educación popular, en la que sería necesario incluir la enseñanza secundaria como ampliación de la primaria, y para esto requiere cambios.

El artículo tiene cinco partes: “I. Fines de la Enseñanza Secundaria”, “II. Inconvenientes del plan único”, “III. La verdadera cultura no se aviene con el plan único”, “IV. Inadaptación del alumno al plan rígido”, “V. La acción liceal sobre la cultura pública” (Berro García, 1929: 24-31). La estructura de los subtítulos permite ver la forma en que al autor propone abordar la reforma de enseñanza secundaria, que sigue una lógica parecida a la propuesta por Grompone, que empieza abordando la cuestión de los fines de enseñanza secundaria; aunque en el caso de Berro García, vemos también cómo esta lógica comienza a estar atravesada por la influencia de la “nueva educación”, o “pedagogía nueva” según el autor.

El primer punto es la discusión acerca de los fines y el cambio en la naturaleza de la enseñanza secundaria, la cual debe pasar de ser “selectiva” para convertirse en “atractiva”, utilizando la terminología de Vaz Ferreira. El autor plantea que esta situación se produce por el cambio de una enseñanza secundaria destinada en 1900 para 60 alumnos, hacia la de 1930, que albergaba a 2.000 estudiantes en primer año de liceo. En este contexto, la dificultad de replantear los fines está produciendo consecuencias indeseables: “esa multitud que acude a las aulas secundarias, que se somete a sus disciplinas y experimenta la acción elevadora de su enseñanza, queda en su mayor parte en el camino” (Berro García, 1929: 25). Por esta razón para el autor es necesario “regular y ajustar la enseñanza” teniendo como objetivo principal “desenvolver las aptitudes del adolescente”, de forma tal que “le permitan mañana figurar en los cuadros activos del trabajo, sea cual sea este” (Berro García, 1929: 25). Junto con la discusión

sobre los fines comienza a aparecer la figura del adolescente como centro del proceso educativo.

Para el autor, “La enseñanza secundaria debe ser eminentemente cultural”. Esto significa que ya “no es posible concebirla como una antecámara de la facultad universitaria. Debe extenderse su influencia al mayor número [...] abrir las puertas, de par en par, a todos los que se quieran formar en sus aulas”. Porque el liceo es “la escuela popular de hoy, como antaño lo fue el colegio de primeras letras” (Berro García, 1929: 25)

Según Berro García, “la verdadera cultura no se aviene con el plan único”, puesto que

la educación no debe ser ya la imposición del maestro que embrutece en el cerebro de los alumnos los conocimientos que posee [...] sino el desarrollo de las facultades del adolescente que el maestro debe encauzar y dirigir, pero dejando al educando la libertad imprescindible para que las nuevas aptitudes surjan del seno mismo de la experimentación, del trabajo personal y del propio raciocinio del estudiante (Berro García, 1929: 27).

Y para el autor estos principios no se avienen con la desproporcionada extensión de años de estudio dentro del plan inflexible y único, puesto que este último está orientado en el sentido contrario, hacia un tipo de “enseñanza mnemotécnica” y “pasiva”. “Para que la actividad del estudiante sea eje y centro de la enseñanza [...] es menester que las disciplinas que comprende cada año liceal, sean pocas en número” (Berro García, 1929: 27).

Además, existe una característica del plan único e inflexible y es que no puede contemplar las “múltiples y dispares condiciones de los jóvenes que acuden al aula secundaria” (Berro García, 1929: 28). Según el autor esto está provocando que entre 70% y 75% de los alumnos “se desbande”. Considera que hay “razones de índole económica” que ayudan a explicar este fenómeno, pero no son las únicas: “La otra causa del despueblo está en la inadaptación del alumno^[115] [...] que puede hacerse

¹¹⁵ Entre las consecuencias que produce “la absurda inmovilidad y rigidez del plan único” menciona: “Todos deben someterse a las mismas disciplinas, a las mismas imposiciones de un solo y único plan. Y como las asignaturas que constituyen cada año de estudio, todas obligatorias, forman un conjunto del que depende el éxito del estudiante y su promoción, con o sin examen, al curso superior. –los jóvenes que resisten por su propia naturaleza y condiciones a determinada asignatura, irán perdiendo posiciones paulatinamente, su calidad de alumnos reglamentados, el pase en todas las asignaturas del año, debiendo rendir exámenes en los períodos complementarios, y finalmente, ya, en pleno retardo, alejados de sus excompañeros de aula,– caen en la mayor desmoralización y desgano, y desaparecen del liceo que debió

desaparecer con sólo abandonar el sistema absurdo del plan inflexible y único” (Berro García, 1929: 29).

Por último, el autor realiza una evaluación del aporte del liceo a la cultura pública. Después de evaluar, coincidiendo con la perspectiva de Vaz Ferreira acerca de la importancia de las instituciones de enseñanza para la difusión de la cultura en sociedades nuevas, plantea que el liceo y la universidad son la “única fuente nacional donde el pueblo ha de acudir para abreviar su sed de perfeccionamiento y elevar su incipiente y deficientísima cultura” (Berro García, 1929: 30). Y “por eso también nuestra clase dirigente, nuestra ‘élite’, es esencialmente universitaria” (Berro García, 1929: 30).

En el caso de Berro García, como en el de muchos otros intelectuales, existe una tensión entre la necesidad de democratizar la cultura y la de garantizar al mismo tiempo que la universidad siga formando a la clase dirigente. Los planes polifurcados parecen ser la mejor respuesta para este doble mandato contradictorio, derivando hacia otros destinos a quienes no deberían continuar los estudios profesionales.

2.3.1.3. El plan de estudios de José Pedro Varela: la electividad de las materias

El proyecto, presentado al consejo con fecha del 11 de noviembre de 1929, contiene dos partes: la primera relativa al ingreso y la segunda que incluye el plan de enseñanza secundaria propuesto. En relación al primer punto propone una mayor coordinación con el Consejo de Enseñanza Primaria, reduciendo el examen de ingreso a la parte escrita; no así para el caso de quienes no tengan el certificado de egreso de Primaria.

En cuanto al plan, es posible ver algunas modificaciones importantes. La primera es que tiende a reducir la cantidad de materias por año en comparación con el plan vigente desde 1918: en primer año se pasaría de ocho a seis materias, en segundo año de nueve a siete, en tercero de diez a ocho, y en cuarto año de diez a seis materias. El segundo cambio significativo es la incorporación del inglés como opcional del francés en primer año, y se mantiene la opcionalidad hasta cuarto en una sola lengua

alentar sus aspiraciones y sólo sirvió para cortar sus alas e impedirles remontar el vuelo. ¡Triste y lamentable fin a que conduce la incomprensión de las necesidades de una enseñanza bien orientada!” (Berro García, 1929: 29).

extranjera, frente a los dos idiomas que establecía el plan de 1918¹¹⁶. También se introduce la opcionalidad entre el Dibujo o Trabajos manuales. Y a partir de segundo año también aparece la opcionalidad entre grupos de ciencias a elegir¹¹⁷, estableciéndose que dos horas serán de clases prácticas.

Por último, a partir de tercer año se propone la implementación en Montevideo en seis liceos, buscándose en cada uno la caracterización de una especialidad determinada:

Así por ejemplo habrá un liceo especial para las Letras y la Música, otro para la Agronomía que debería ubicarse en las proximidades de la Facultad de Agronomía; otro para los Trabajos Manuales, Dibujo, etc. ubicado en las proximidades de la Escuela Industrial para aprovechar los talleres; otro para las Ciencias; otro para Matemáticas y Comercio (el Liceo Nocturno); y otro para Economía Doméstica (Sección Mujeres) (Varela, 1930: 45).

Se aboga por el mantenimiento del régimen de las promociones, tendiendo a suavizarlo, y se propone una prueba de admisión para el ingreso a preparatorios “sobre la base fundamental que no se exigirá una suma de conocimientos determinados, sino la constatación que el alumno ha adquirido [...] una capacidad intelectual que lo habilita para abordar los estudios preparatorios” (Varela, 1930: 46).

En este caso más que en planes polifurcados se avanza en el criterio de la elección con un grado de mayor radicalidad: que el estudiante pueda elegir hasta las materias a cursar. Varela está mucho más próximo al modelo anglosajón. Esto se expresa incluso en la elección de los idiomas de formación, introduciendo el inglés junto con el francés. Existe acuerdo con Berro García respecto a la necesidad de reducir la cantidad de asignaturas.

2.3.1.4. El proyecto de Horacio Abadie Santos: la articulación de proyectos

El proyecto presentado por el consejero Abadie Santos retoma y reformula las ideas propuestas en 1928 en el “Estatuto Universitario”, modificadas según el autor por la influencia ejercida por los doctores Segundo, Varela y Arnoldo Berta. El principio

¹¹⁶ El plan de 1918 establecía como obligatorio el francés hasta 4º año y a partir de 2º se introducía una segunda lengua opcional, que podía ser inglés o alemán.

¹¹⁷ La opcionalidad se introduce entre cuatro grupos de ciencias: 1º grupo: Anatomía, Fisiología, Botánica; 2º grupo: Física, Geografía Física, Cosmografía; 3º grupo: Química, Mineralogía, Industrias; 4º grupo: Curso elemental de Agronomía.

que inspira la propuesta se apoya en la idea de que “no debe agobiarse al estudiante de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, imponiéndole tareas excesivas” (Abadie Santos, 1930: 46). “Pocas asignaturas¹¹⁸, programas breves, horarios humanos, locales higiénicos” (Abadie Santos, 1930: 46), sintetizan su programa.

Según el autor, lo importante es que se despierte en el alumno “la aptitud de aprender alegremente” y se discipline su mente; para esto la enseñanza debe promover “que aprenda a aprender, que comprenda y que olvide todo aquello que no sea esencial” (Abadie Santos, 1930: 46).

El autor divide las asignaturas en tres tipos. Las nucleares o fundamentales: lenguas, matemáticas, historia, biología y educación física; las secundarias: física y química por una parte, e historia natural, geografía y cosmografía; y como terciarias: agronomía, higiene, comercio e industrias. Según Abadie Santos: “Hay que respetar cierta repugnancia intelectual de algunos sujetos hacia ciertas asignaturas [...] y brindarle otras enseñanzas supletorias que halaguen su inclinación” (Abadie Santos, 1930: 48). Para esto propone cuatro posibilidades que dialogan con las propuestas de los otros consejeros:

- a) Pueden establecerse cursos equivalentes, paralelos, en que se intensifiquen ciertos grupos de ciencias o ciertos grupos de letras “lato sensu”;
- b) Pueden diferenciarse los liceos de la Capital, según el sexo de los alumnos; según las regiones, en campaña (ideas del Dr. Varela y del Dr. Segundo);
- c) Pueden vincularse algunas enseñanzas con ciertas instituciones culturales extrañas a la actual Universidad (según ideas del doctor Varela), haciendo actuar a éstas como reactivos vocacionales;
- d) Puede también actuar el Liceo como iniciador en materia artística (antes bellas y aún útiles) música, pintura, escultura, cerámica, etc. (Conceptos del Dr. Varela) (Abadie Santos, 1930: 48).

2.3.1.5. El proyecto de Armando Bocage: el ciclo de orientación utilitaria

El proyecto presentado parte de un evaluación de la experiencia recogida en los 22 años de implementación de la ley de 1908, que establece la separación entre enseñanza secundaria y preparatoria. El autor considera que deberían independizarse los

¹¹⁸ Según el autor “Muchas de las asignaturas actuales deben pasar, a la categoría de capítulos compendiados de otras similares. Algunas deben constituir cursos de asistencia voluntaria, no obligatoria. Otras deben desarrollarse en un semestre o en un cursillo tan solo, y aun reducirse (higiene, por ejemplo), a simples conferencias del profesor a las cuales obligatoriamente deberán asistir los alumnos” (Abadie Santos, 1930: 46).

ciclos, pero el consejo aprobó una resolución que los considera “dos etapas “obligatoriamente sucesivas” en la obra educacional del adolescente” (Bocage, 1930: 89). Frente a esta situación revisa las finalidades de la enseñanza media, planteando que ambos ciclos tienen una misión común: la educación del individuo mediante una “enseñanza cultural desinteresada”. Esta tiene dos objetivos: formar “un hombre reflexivo y firmemente orientado hacia el bien”. En función de estos objetivos propone una “armadura” del plan: para crear el espíritu de razonamiento, la enseñanza de las matemáticas; para inculcar los principios de la moral, “mostrar la naturaleza humana y enseñar a discriminar entre sus pasiones y sentimientos” (Bocage, 1930: 90), la enseñanza de la filosofía. Pero además es necesario que aprenda a expresar sus ideas con corrección y claridad; para esto se vuelve necesaria la enseñanza del idioma nacional. Resta introducir “con prudencia”: literatura, ciencias, arte y lenguas.

Se pregunta Bocage: “¿Dónde pues radica la dificultad para la obtención de un buen plan...?” Para el autor la clave está en “la distribución de sus disciplinas y en la manera de llevarlo al terreno de los hechos” (Bocage, 1930: 91). A los efectos de “fijar ideas” propone un esquema de distribución para ser discutido por la corporación. Las líneas generales son las siguientes:

1º). - Los estudios secundarios comprenderán dos ciclos: a) Ciclo cultura desinteresada. Tres años de duración. b) Ciclo de enseñanza utilitaria. Un año (Con opción a distintas orientaciones).

2º). - Los estudios preparatorios comprenderán: a) Un ciclo de enseñanza cultural desinteresada. Duración tres años. b) Dentro de los tres años, se establecerá en cada plan, una diferenciación según la Facultad de estudios superiores a que se dirija el estudiante (Bocage, 1930: 91-92).

La propuesta de Bocage mantiene el tono general de los diferentes proyectos, tendientes a ofrecer una cultura general, incluso a nivel del bachillerato, simplificando el curriculum con cantidad de asignaturas básicas y equilibradas, además de ofrecer también la posibilidad de opciones. Sin embargo, en la mayoría de los proyectos, incluso las “actividades prácticas” son pensadas contribuyendo a la formación del adolescente y no como una formación especializada para realizar tareas específicas. Pero Bocage está planteando que al tercer año se produzca una diversificación entre quienes quieren continuar con los preparatorios y quienes deseen realizar el ciclo de cultura utilitaria. Según el autor “la Universidad debe prestar, dentro de este ciclo, toda la enseñanza utilitaria que el ambiente solicite” (Bocage, 1930: 93). Este ciclo plantea la

posibilidad de realizar tres opciones diferentes: Orientación comercial, Orientación industrial y Orientación artística. Para cada orientación propone un conjunto de materias a modo de ensayo y también suborientaciones para la industrial y la artística:

Orientación comercial. – (Preparación comercial y bancaria). Comercio. Economía Política. Geografía Económica. Idiomas. Dactilografía. Taquigrafía. I. Cívica.

Orientación industrial. I. Cívica. Economía Política. Idiomas. Geografía económica.

Disciplinas especiales según orientación: Ganadera. Agrícola. Manufacturera.

Orientación artística. I. Cívica. Historia de la civilización. Idiomas.

Disciplinas especiales, según orientación: Letras. Música. Canto y Declamación. Pintura. Escultura. Dibujo (Bocage, 1930: 93).

El autor prevé que los ciclos puedan desarrollarse en cooperación con las escuelas industriales, del mismo modo que lo preveía Varela. También considera posible que este programa mínimo pueda tomar mayor importancia y crecer en cantidad de años. La enseñanza utilitaria debería tener en cuenta las condiciones del ambiente.

2.3.1.6. El proyecto de Alejandro Lamas: la reforma posible

Lamas comienza el artículo planteando que la ley de 1908 es una camisa de fuerza, en la medida en que cualquier cambio de este plan supone la intervención legislativa, postergando casi seguramente esa posibilidad. Plantea que “la opinión general pide su modificación por considerarse que el vigente no responde a las exigencias del día” (Lamas, 1930: 94),

De suerte que respondiendo al constreñimiento de la ley, de una parte y de la exigencia de la hora por otra, debemos, o conviene, prescindir del pensamiento de una reforma fundamental del plan que rige y limitarse a evolucionarlo sin salirse de él (Lamas, 1930: 94-95).

El autor señala las coordenadas dentro de las cuales se ubica, planteando no lo ideal sino lo realizable en las condiciones actuales, aunque no deja de señalar la importancia de una “reforma fundamental del plan”. Para sugerir el camino a tomar se formula dos preguntas que están atravesando casi todas las propuestas de reforma:

a) ¿Qué carácter debe darse a la enseñanza secundaria: el de puramente cultural desinteresado, desligándolo de las actividades de la

vida social, o cabe y conviene la contemplación de uno y otro carácter, una u otra finalidad?

b) ¿Cómo puede, o debe, encararse y resolverse el segundo ciclo, el de estudios preparatorios? (Lamas, 1930: 95).

Para responder a estas preguntas pasa a analizar las diferentes situaciones de los jóvenes que cursan sus estudios en el liceo. Según el autor habría dos tipos de estudiantes: los que aspiran a continuar una formación universitaria en las facultades y los que buscan completar su instrucción; estos últimos son los menos. Para los primeros Lamas cree que lo mejor sería restaurar el bachillerato de seis años. En cambio, para los otros, a quienes se suma la pléyade de los que no logran finalizar sus estudios, debería poder ofrecerse otro tipo de formación que aquella exclusivamente cultural desinteresada. El autor del proyecto cree:

que es necesario encaminar en cierto modo y en cierta medida, las disciplinas instructivas y educativas, adoptar [sic] a toda esa pléyade juvenil, de una capacidad de acción más utilitaria, más positiva, al logro de posiciones en la brega por el pan cotidiano y por el bienestar material que la significada por la cultura en sí, –desinteresadamente, ideológicamente (Lamas, 1930: 96).

Esta sería la única manera de responder a las expectativas de más de la mitad de los jóvenes que asisten a sus aulas “abocándose a darse un criterio en la constitución de sus planes de estudios que ofrezca diversas perspectivas a los alumnos” (Lamas, 1930: 96).

La propuesta que traduce sus ideas en un plan consiste en organizar en secciones: Sección A, Enseñanza media de primer grado; Sección C, Enseñanza especial para el ingreso al comercio; Sección D, Cultura artística.

El proyecto de Lamas, al igual que el proyecto de Bocage, pretende ofrecer un ciclo de estudios utilitario, que permita la obtención de un certificado para el acceso a determinados trabajos o para continuar estudios no universitarios¹¹⁹. Según el autor, existe “un verdadero vacío en el engranaje educacional, y, por ello, una real necesidad de llenar: la preparación de los jóvenes para empleados de comercios hoy se hace o particularmente o con profesores o en institutos particulares” (Lamas, 1930: 97).

¹¹⁹ Dice Lamas: “Desde luego, yo pienso que no debería permitirse el acceso a la Administración Pública ni a los Bancos ni aún a determinadas secciones de las Escuelas Industriales, ni a las Escuelas de Nurses sin un certificado, un *brevet*, que dicen los franceses, de un curso mínimo de cursos liceales” (Lamas, 1930: 97).

La Sección A, o enseñanza media de primer grado, abarca “las disciplinas instructivas y culturales correspondientes a 8º año de instrucción primaria” (Lamas, 1930: 97). Supone la continuación de los estudios y responde a la necesidad de completar dicha formación. El autor propone que se extienda un “certificado de capacidad” una vez finalizados los dos años.

La Sección C, o enseñanza especial para el comercio, responde a la necesidad de aquellos que no quieren continuar estudios superiores ni tampoco buscan una formación cultural desinteresada. Tendrá una duración de tres años; la formación comprende la complementación de una cultura general y una preparación específica para la industria y el comercio.

La sección D, o cultura artística, “responde al propósito de una cultura ética y de estética espiritual”. “Comprenderá principalmente, cursillos prácticos de música, canto, dibujo artístico, eugenesia, historia del arte, referentemente a música, pintura, escultura y arquitectura, trabajos manuales (modelado en yeso, arcilla, cera, hierro, madera y alambre)” (Lamas, 1930: 98).

En cuanto a los preparatorios, sostiene que los cursos requieren una pronta revisión para ponerlos en mayor relación con los secundarios, para evitar el salto abrupto que parece existir entre estos dos niveles, según la opinión corriente del profesorado. Para el autor también sería necesario consultar a los consejos de las facultades para saber cuál es su opinión sobre cómo mejorar los programas.

Del análisis de los proyectos presentados es posible identificar dos tensiones que atraviesan las diferentes propuestas. Por un lado, entre quienes identifican la formación liceal con (a) un ciclo de cultura desinteresada, y quienes sostienen la necesidad de incluir (b) un tipo de formación utilitaria. En el polo (a) ubicamos la tradición de Vaz Ferreira y Berro García¹²⁰. En la otra posición (b) ubicamos la mayoría de los proyectos presentados por la revista *Estudio*, y parece ser la opinión hacia la cual se inclinaría la asociación.

Por otro lado, parecería que la polifurcación sería una perspectiva compartida por la mayoría de las propuestas. Sin embargo, como veremos, el plan de 1932 no la

¹²⁰ Aunque Grompone podría ser ubicado dentro de esta tradición, no obstante, como ya vimos, en la presentación realizada en el Primer Congreso de Profesores reconocía la necesidad de contemplar diferentes orientaciones profesionales a la salida de primaria, como escuelas industriales y artísticas.

incluye, y uno de los principales detractores es el decano, Segundo, quien en el Congreso Universitario Americano se opuso terminantemente a este modelo.

Por último, un aspecto que comienza a ser común, aunque expresado de formas diferentes, es la necesidad de la educación estética o artística. En algunos casos, como en Lamas y Bocage, se convierte en un ciclo diferente, pero en otros casos, Varela o Abadie Santos, se propone como una propuesta a ser desarrollada por algunos liceos que puedan especializarse en esas actividades, o bien se incluye como una asignatura más en el curriculum. Como veremos esta va a ser una de las novedades más significativas del plan 1932, impulsado por Segundo.

Estas propuestas parecen cerrar una etapa de la enseñanza secundaria donde *el “cambio de planes” es identificado como la reforma de enseñanza secundaria*. En algún caso, como el de Lamas, se considera que la restricción que implicó la ley de 1908 dificulta la posibilidad de avanzar hacia “una reforma fundamental del plan”. La pertenencia a la Universidad de Montevideo no se visualiza como un problema para los actores; sin embargo, comienza a instalarse la discusión acerca de que la falta de representación del profesorado en el Consejo de la Sección es un serio problema.

2.4. El pedido del rector: “que la misma Asociación prepare un proyecto de reforma”

Durante el año 1932, bajo la presidencia de Lamole y Ottado, la asociación va a acompañar la discusión del proyecto de reforma presentado por el ministro de Instrucción Pública Mussio Fournier el año anterior. Al menos tres sesiones de la directiva fueron dedicadas a abordar este asunto (26 de abril, 6 de mayo y 17 de mayo). En la primera oportunidad, “se resolvió que dicho proyecto fuese tenido en cuenta como un simple elemento de juicio en la consideración del problema” (APESU, 1931-1933: 43-44). La asociación parece no querer comprometerse con una posición favorable, pero tampoco descarta la solución que propone.

Se consideraron dos aspectos del proyecto: la representación del profesorado y los estudiantes en el consejo que lo dirige y la elección del decano. En relación al primer punto se deja de manifiesto que:

En lo que respecta a la constitución del Consejo que deberá regir las actividades de la Sección de ESyP se convino en la necesidad [de la] existencia de un delegado directo del profesorado, en número

preponderante y de delegados de los estudiantes, ya sean directos (un estudiante) o indirectos (profesores) (APESU, 1931-1933: 54).

En cuanto a la elección del decano se considera que la fórmula elegida debe ser aquella que privilegia “una representación auténtica de las fuerzas actuantes dentro de la sección” (APESU, 1931-1933: 54).

Durante la sesión del 17 de mayo de 1932 el rector de la Universidad, Andrés Pacheco, visita la sede de la asociación para “exponer sus ideas sobre la reforma de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria” (APESU, 1931-1933: 56). Si bien el motivo de la convocatoria surge a partir del proyecto del exministro Mussio Fournier, la manifestación del rector acerca de las razones de su visita redefine el sentido de su intervención, puesto que su preocupación va a reubicar el lugar de la asociación¹²¹. Su intervención, según las actas, se centra en la discusión de algunos puntos del proyecto:

Señala como una primera deficiencia en lo relativo a las apelaciones sobre las decisiones de los Consejos Universitarios. En la ley orgánica del año 1908, se establece como cuerpo de alzada definitivo al Consejo Universitario mientras que en el proyecto citado se transfiere la facultad al Consejo Nacional de Administración, organismo esencialmente político. -Expresa sus deseos de que la vida universitaria quede dentro de la Universidad y no salga de ella, lo que por otra parte concuerda con lo establecido por la Constitución que da plena autonomía al claustro (APESU, 1931-1933: 56).

Esta intervención del rector va a marcar un tono general que intenta reafirmar la potestad de la universidad para definir sus asuntos con autonomía, evitando la intromisión del Poder Ejecutivo. De ahí que luego señale la preocupación por “una serie de artículos universitarios que quitan a la Universidad su autonomía y que llevan a la confusión de recursos administrativos con recursos judiciales” (APESU, 1931-1933: 56).

Para evitar estos inconvenientes del proyecto va a proponer “*que la misma Asociación prepare un proyecto al cual él se encargaría de dar trámite* a fin de que la

¹²¹ Resulta por lo demás elocuente que el rector decida visitar a la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios unos meses después de que el ministro solicita una entrevista con el Consejo de Enseñanza Secundaria, el 8 de octubre de 1931 (ver apartado 3.3.4 de esta misma tesis). El rector pide el apoyo de la Asociación de Profesores, tratando de reivindicar el principio de que los actores de las transformaciones universitarias deben ser aquellos que integran el claustro. En cambio, el ministro de Instrucción Pública buscaba contar con la legitimidad técnica que el Consejo como aliado podría ofrecerle para la presentación de su proyecto.

reforma salga de la Universidad misma” (APESU, 1931-1933: 56; el destacado es nuestro).

Como puede verse, el pedido del rector apunta en dos direcciones: por un lado, critica el proyecto de reforma del ministro Mussio Fournier porque no respeta la autonomía universitaria; y, por otro lado, propone a la asociación como representante del claustro universitario para que elabore un proyecto alternativo que él, como rector, presentaría a los parlamentarios. Esto coloca a la asociación en un lugar privilegiado incluso frente al Consejo de la Sección, con el que estaba enfrentada. El rector buscaba un actor social en el cual apoyarse para ampliar el arco de alianzas que permitieran a la universidad salir fortalecida de la contienda con el Poder Ejecutivo.

De todas formas, el rector reconoce que el proyecto de reforma debe ser modesto:

Indica que sería algo difícil –en estos momentos– dar andamio a un proyecto completo de reforma pero que en cambio cree perfectamente factible lograr la aprobación de un proyecto que modifique el régimen de elección de decano a fin de ampliar el número de elegibles y de modificar el organismo elector, señalada la conveniencia de que la Asociación, articule un proyecto al respecto cuanto antes” (APESU, 1931-1933: 56- 57).

2.5. La revista *Cátedra* y la dirección de Carlos Lacalle: en la “era actual”

El 5 de julio de 1933 asume una nueva Comisión Directiva. Es notorio el cambio que se produce tanto desde el punto de vista del registro de las sesiones, como en la regularidad del funcionamiento e integración del órgano. La dirección de Juan P. Beltramo había tenido objeciones de constitución desde el comienzo, produciéndose posteriormente renuncias de una parte importante de la Comisión Directiva por una inadecuada resolución de los conflictos, ocasionados por la interpretación del Estatuto a propósito de la integración del órgano de dirección y la designación del presidente. Es posible que estos conflictos pudieran obedecer a razones más de fondo, pero resulta en extremo difícil realizar una reconstrucción de las posiciones y las causas, más allá de lo expresado en las actas. Lo que resulta claro es que durante varios meses la discusión se centró en este problema y finalmente las renuncias de quienes habrían sido designados en forma interina debilitaron el accionar de la directiva. Esto contrasta con el período

anterior, bajo la presidencia de Lemole y Ottado, y con esta nueva etapa que se abre cuando vuelve a ganar las elecciones, aunque no asumirá el cargo.

No sabemos que *Estudio*, la revista de la asociación, se haya publicado más allá del número 4, en noviembre de 1930¹²². Esta situación se va a revertir a partir de que asuma la nueva directiva. El 5 de julio de 1933 se designa como director a Carlos Lacalle. La directiva considera “necesario publicar regularmente la revista de la Asociación” (APESU, 1933-1935: 4) y para esto se solicita un presupuesto de entre cincuenta y sesenta pesos mensuales, resultando aprobada la propuesta. A partir del 15 de agosto tenemos noticias a través del consejero Carlos Blixen de que el profesor Lacalle presentaría un “plan de financiación de la revista” en la siguiente sesión. El 22 de agosto se deja constancia de que Lacalle “presenta un extenso informe sobre su cometido al frente de la dirección de la revista *Cátedra*” (APESU, 1933-1935: 22).

Hay dos aspectos a destacar. Para la nueva Comisión Directiva la edición de la revista se transformó en una preocupación que merece una consideración en cada sesión convocada. La segunda es que no sabemos cuándo se definió el nuevo nombre de la publicación, que aparece en el acta N° 9 del 22 de agosto, a partir del informe presentado por su director, por lo que podemos suponer que fue su idea. De hecho, en el primer número se explican las razones de la elección de *Cátedra*:

Constituido el profesorado de nuestra sección por elementos heterogéneos en la dedicación a sus actividades hay un punto de referencia, meta común y lugar de entendimiento para todos que está constituido por la cátedra. La cátedra es el asiento de la función docente y síntesis de la preocupación de varios hombres que aislados por la distancia, la profesión y la ideología, en ella encuentran un punto común de alto entendimiento y alianza.

Significar esa comunión pretenden estas páginas, y en ello está la razón de haberla titulado con la palabra CÁTEDRA. No pretendiendo expresar con ella una posición magistral, sino simplemente traer sobre el *periódico el reflejo del único posible símbolo que en la hora actual agrupe a todos los profesores*” (*Cátedra*, año I, N° 1, 1933: 1).

La elección del símbolo y la palabra tienen relación con la coyuntura política que, en un momento de fuerte polarización política producida por el golpe de Estado,

¹²² Sí que se publicaron las conferencias que el profesor Paul Schurmann dictó el 9 de octubre y el 6 de noviembre de 1931. Fueron publicadas en 1933, luego de él haberlo solicitado y de muchas sesiones en que se discutió si correspondía hacerlo (Schurmann, 1933). Esta publicación podría haberse realizado a través de la revista, en caso de existir, lo cual podría reforzar la hipótesis de su inexistencia. La publicación de las conferencias no tiene ningún sello de publicación, ni pie de editorial.

parecería encontrar pocos elementos comunes a la heterogeneidad característica de esta corporación:

Este mensaje periódico de nuestra institución a sus afiliados, este vínculo en blanco y negro que ajustado al ritmo cronológico, se establece entre todo el profesorado de la República, no pretende tener hoy un contenido de más selecta cantidad que antes, sino una distinta inspiración y una manera de presentarse más de acuerdo con la circunstancia accidental del tiempo presente (*Cátedra*, año I, N° 1, 1933: 1).

Para el director Lacalle, *Cátedra* sería el “único posible símbolo que en la hora actual agrupe a todos los profesores”. La imagen gráfica que aparece acompañando cada número y publicación de la asociación, coloca al que actúa en la cátedra en un lugar muy distanciado del público, aunque se aclara que no es el lugar en que la revista pretende ubicarse en relación al profesorado sino el lugar en el que el profesorado se encontraría en relación a los otros.

La ilustración intentaría desplazar la “brecha” que podría abrirse entre los profesores por la circunstancia política, hacia la distancia común que ubica al profesorado en relación a su público, representado por sombras. La revista se presentaría como la posibilidad de hacer uso de la palabra para alejarse de la masa anónima; en otras palabras, la revista es el espacio que la asociación ofrece al profesorado para que tome la palabra y se dirija a los otros. Y esto es explícitamente mencionado en el texto que acompaña la ilustración:

Este primer número es [...] un esqueleto de revista, dado que ha sido realizado exclusivamente desde la mesa de redacción, y nosotros entendemos que toda la sustancialidad, toda la potencia –músculo y nervio– de su contenido debe provenir desde afuera, de la masa de profesores que son en realidad quienes desde sus inquietudes y soluciones deben producir esta publicación (*Cátedra*, año I, N° 1, 1933: 1).

Cátedra es el esqueleto de esa estructura que permite amplificar la voz del profesor que interviene para que los otros puedan escucharlo, para plantear “sus” inquietudes y soluciones; en otras palabras, que quienes sufren el drama de lo que ocurre en las aulas sean los portavoces de las respuestas. Por eso Lacalle finaliza planteando que “Nuestra tarea se reduce a ofrecer un esquema, una serie orientada de posibilidades” (*Cátedra*, N° 1: 1).

2.5.1. *Cátedra* como uno de los puntales de la asociación

La discusión en la comisión directiva a propósito de la viabilidad del proyecto de publicación mensual de la revista continuó después de que saliera el primer número, sobre todo por cuestiones de presupuesto. En la sesión del 15 de setiembre se discute el cobro de una suscripción para no socios como forma de financiamiento. Los consejeros Di Leoni (tesorero) y Giuffra (vicepresidente) sugieren disminución del tiraje y abaratamiento de costos de materiales. De Salterain y Herrera interviene haciendo un “elogio de la revista, del cuerpo de redacción, pero considera la dificultad de que continúe saliendo mensualmente” (APESU, 1933-1935: 41). No obstante, el presidente

se muestra en desacuerdo con la reducción del tiraje, por entender que dicha publicación desempeña un papel importante en el estrechamiento de vínculos ente los señores profesores y el público lector en general. Propone que se autorice la aparición de la revista con un rubro de \$ 70 mensuales (APESU, 1933-1935: 41-42).

Luego de varios intercambios entre los consejeros Di Leoni y Torres de la Llosa, interviene Juan Carlos Sabat Pebet manifestando que “cree que se debe proceder con liberalidad en este asunto”, puesto que la revista *Cátedra* debería considerarse “como uno de los puntales de la A. de Profesores” (APESU, 1933-1935: 41). En la sesión siguiente, del 29 de setiembre de 1933, el director de la revista presenta su proyecto. Se produce un intercambio con Torres de la Llosa, quien plantea que en el proyecto el artículo primero debe establecer la finalidad de la revista. Lacalle responde que “la revista debe ser en todo sentido, un vocero del profesorado” (APESU, 1933-1935: 47).

En el primer número de la revista se publica cual sería “El Programa de *Cátedra*”. Este consiste en un plan ambicioso que trasciende lo que se plantea en las discusiones con la directiva, en la medida en que no se trata solamente de una revista para profesores sino que aspira a convertirse en Editorial. Este programa abarca:

- a) Publicación de la revista de los Profesores: CÁTEDRA
- b) Publicación de una revista semanal o quincenal, escrita exclusivamente para estudiantes liceales que se denominaría: SÁBADO
- c) Publicación trimestral de un SUPLEMENTO DE CÁTEDRA con trabajos de fondo doctrinario y de investigación pedagógica.

- d) Publicación de obras de texto y de obras originales de profesores uruguayos o americanos.
- e) Librería de obras de consulta y especializadas para la enseñanza (Cátedra, N° 1: 6).

2.5.2. La reforma en los comienzos de *Cátedra*

La posición de la revista *Cátedra* sobre la reforma de la enseñanza secundaria aparece muy clara desde el comienzo. En el editorial del segundo número, de noviembre de 1933, se plantea bajo el título “El sentido del reforma” cuáles serían las coordenadas que delimitan la posición de la Asociación de Profesores. Para Lacalle esta tendría una diferencia con toda “la legión de los redentores officiosos que hoy le han nacido a la enseñanza media de nuestro país”. *Cátedra* se desmarcaría de todos aquellos supuestos reformistas que pretenden ofrecer una respuesta a la enseñanza secundaria, pero apoyados en alguna clase de dogma político. *Cátedra* no tendría otra bandera que la neutralidad del profesorado.

El editorial que aparece firmado por su director, plantea que las diferencias aparecen en forma “absoluta” cuando la reforma se traduce en hechos y en el sentido que a esta se le otorga. El primer aspecto que señala como diferencia tiene que ver con el lugar en que los supuestos reformistas ubican a la enseñanza secundaria:

Como prólogo a la catalogación de desacuerdos, digamos que mientras los voceros –más bien más que menos desleales– de la reforma, tienen como punto de referencia un instituto ideal ubicado en la indeterminación de algún espacio vacío cósmico, nosotros nos reducimos a tratar un real organismo social, imperfecto y perfectible, que se encuentra bien determinado por un lugar geográfico y un hecho histórico: nuestro país y nuestra época (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

La primera oposición, entonces, se ubica en la manera de enfocar el problema planteando una serie de oposiciones: a) “instituto ideal” versus “organismo social, imperfecto y perfectible”; b) espacio de ubicación indeterminado versus “nuestro país y nuestra época”. Estas oposiciones dialogan y toman como fundamento la perspectiva de Vaz Ferreira que plantea que no existen soluciones ideales para los problemas sino posibilidades de mejorar lo que existe. Pero también esta oposición deja entrever esta la confrontación entre las soluciones “*extranjeras*” y “*nuestras*”, que parecería que son las únicas que pueden ofrecer respuestas para “nuestros problemas”. En los años 30, esta

afirmación de la idea de lo propio, de lo autóctono, de lo nacional frente a lo foráneo, lo imitativo y lo cosmopolita admite una modulación diferente, que pretendía reconocer la particularidad de los problemas de la enseñanza. Esta tradición comienza a estar sobredeterminada por una ideología que se erige como fundamento de la crítica que al imaginario batllista, que buscó sustituir sus símbolos por un imaginario conservador alternativo basado en lo que Caetano y Jacob (1991) definieron como “la ‘cruzada’ ruralista” y “el brote xenofobo”.

Acto seguido el director de la revista pasa a definir cuál sería el enfoque que proponen para abordar la reforma: “la enseñanza secundaria debe admitir cómodamente en sí un tipo medio de adolescente uruguayo, y que esa acogida debe ser tal que le permita desarrollar con éxito una organización de vida actual y eficiente” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1). El eje debe estar en el adolescente, a quien la institución debe darle un lugar para que pueda aprender a enfrentar los problemas que se le presentan. Para esto la vida de la institución debe reformarse, volverse más eficiente. Como puede constatar, la influencia del escolanovismo está cada vez más presente¹²³.

Luego el editorialista pasa a definir desde qué lugar se está partiendo para lograr este objetivo, señalando como una virtud contar “con el excepcional equilibrio ideológico que existe en nuestro profesorado”¹²⁴. Esto es valorado positivamente por Lacalle puesto que le permite a cualquier padre enviar a sus hijos al liceo con la confianza suficiente en que ninguna “influencia ideológica altere por la imposición del profesor, el ideario siempre respetable, que el padre, en función natural y privativa, suministra a su hijo” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1). Este sería el punto de mayor diferencia con los “redentores oficiosos”:

Este equilibrio y ésta bien entendida tolerancia son, sin embargo, el reparo fundamental que oponen a nuestra enseñanza media, aquellos con quienes no queremos ser confundidos. Ellos claman por una enseñanza sistematizada dentro de los cuadros de un régimen ideológico severo. En esto están de acuerdo todos los extremismos políticos y las doctrinas sociales de espíritu clasista (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

¹²³ Esta misma influencia aparece en las críticas que se le formula a la educación media actual: “Negamos la enseñanza retórica y enciclopédica” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

¹²⁴ Según Lacalle lo que ha permitido este equilibrio ideológico es la forma de reclutamiento del profesorado: “El modo como ha sido reclutado éste ha permitido que todas las ideologías, todos los estados sociales y los más diversos tipos de mentalidad, estén representados en nuestro instituto de secundaria en una forma tal, que la visión del cuerpo profesoral es el más exacto mapa, la más completa reproducción, de las fuerzas culturales del país” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

Estas consideraciones respecto a la forma en que debe ser comprendido el “equilibrio ideológico” del profesorado y la “tolerancia” como actitud que debe acompañarlo serían los aspectos fundamentales que Lacalle va a plantear para definir el campo de la confrontación de la asociación con los otros reformadores¹²⁵.

Finalmente, termina resumiendo el programa del sentido de la reforma en los siguientes términos: “Para nosotros, la experiencia pedagógica no puede resolver sus problemas sino en la libre respuesta que un hombre sincero, en el ejercicio del profesorado, dé a la vital interrogante del alumno”. Ese, según Lacalle, “es el método para llegar a un estado más perfecto en nuestro instituto de secundaria” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

Concluye esta manera de reenfocar el problema pedagógico haciendo referencia a la concepción “vitalista” que define al autor:

Esto es respeto a las lentas leyes de la vida, a la que no escapa la cultura, que es en resumen interpretación de la verdad biológica y espiritual de un momento histórico.

Lo otro es manejar el mundo por medio de cataclismos, es negar el indeformable desenvolvimiento de las fuerzas del espíritu; es lo catastrófico (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

Nuevamente el autor vuelve a establecer el antagonismo que atraviesan las civilizaciones, pero ahora en un plano más alto, entre el desenvolvimiento de las fuerzas del espíritu y la catástrofe identificada con las doctrinas revolucionarias.

En un contexto de polarización ideológica, la única reforma que el autor considera necesaria es aquella que permite el encuentro humano entre dos generaciones, mediadas por la búsqueda de la verdad “biológica y espiritual” y la tolerancia. No deja de resultar paradójico el angostamiento de las expectativas respecto a los fines de la enseñanza secundaria que caracterizó la década anterior hasta comienzos de la década del 30. El repliegue hacia la búsqueda de soluciones propias, la fantasía de la autenticidad del encuentro con la verdad librada de cualquier influencia ideológica, parecen signar la nueva era que se abre. Pero también la confrontación ideológica.

¹²⁵ Dice Lacalle: “Para estos, el drama de la enseñanza se soluciona uniformando las mentalidades con los preceptos y las normas de un ideario unilateral o de artificio, y el logro de ello mediante el reclutamiento del cuerpo enseñante dentro de los cuadros de una sola filiación política o doctrinaria, y de idéntica clase social” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 1).

Frente a esta, el último símbolo que parece elevarse por encima de estas diferencias es la cátedra, o la revista que pretende ser lo mismo.

2.5.3. Cátedra frente al consejo y la participación del profesorado

En el segundo número de la revista, en el que se editorializa el sentido de la reforma, aparece un artículo donde se termina de precisar la posición de la asociación: “Frente al Consejo”. La asociación se encuentra atrapada entre dos extremos: por un lado, la necesidad de reafirmar su vocación reformista; por otro lado, poder manifestar el malestar que había provocado el nuevo plan de estudios reformado en un importante grupo de profesores. En este escenario, la asociación no podría ubicarse fácilmente contra la reforma, a favor de la cual venía embanderándose desde tiempo atrás. Sin embargo, seguía existiendo un aspecto que la asociación venía también reclamando y que no había sido contemplado en este proceso: la participación del profesorado. Es a partir de este principio que define su lugar: a favor de la reforma, frente al consejo. Nuevamente Lacalle es quien define la posición:

Frente a frente, no en actitud agresiva, sino con la postura de dos personas que tienen que tratar en buen acuerdo un tema en común. Tema que hasta hoy se ha resuelto en el monólogo. Tema que sólo se debe desarrollar verdaderamente en diálogo, y es el problema integral de la enseñanza (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 6).

El director define cuál es el asunto que tienen entre manos y la forma en que este debe resolverse: el problema *integral* de la enseñanza, abordable solo a través del diálogo entre las autoridades y el profesorado, entre el consejo y la asociación. Y este reclamo va de la mano del lugar que el profesorado tiene –o debería tener– en la estructura de gobierno de la Sección, ya no de la universidad:

El cuerpo de profesores está absolutamente excluido, oficial y legalmente, de la consideración de los asuntos de la enseñanza. Ni se le consulta. No está representado en el Consejo, directa o indirectamente. Ni interviene en la constitución de autoridades de la Sección. El criterio institucionalista de nuestra Casa de Estudios lo ha considerado siempre como el ser provisto de la más intensa miopía (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 6).

Fundamenta esta posición el reconocimiento de que es “el profesor en el ejercicio de la Cátedra el que recibe las experiencias necesarias y fundamentales para toda acción pedagógica” (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 6). Por tanto, si los portadores del saber pedagógico son los profesores, la forma de organización institucional debería reconocerles ese lugar técnico, lo cual no ocurre en ningún caso. Y, sin embargo,

Nosotros no sabemos que en nuestro país se haya tratado el problema de los estudios secundarios en forma más..., más consciente y más sabia que en aquel Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, que por iniciativa de Adolfo Berro García y Antonio M. Grompone organizó la Asociación de Profesores en el año 1925 (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 6).

A pesar de pertenecer a generaciones diferentes y estar ideológicamente enfrentados con Grompone, esta “renovada élite” del profesorado¹²⁶ integrada por un grupo de jóvenes profesores como Lacalle, Sabat Pebet, Enrique Pollero, entre otros, irrumpe en la escena pública intentando recuperar la tradición reciente que se remonta al Primer Congreso de Profesores. El dato acerca del rol relevante de Grompone y Berro García lo proporciona Lacalle, quien intenta establecer una línea de continuidad histórica que muestra al profesorado debatiendo sobre los problemas de la enseñanza secundaria. En ese contexto, el primer Congreso Nacional de Profesores fue efectivamente un primer hito, aunque la consolidación de este movimiento del profesorado se va a producir en el Segundo Congreso, donde esta nueva generación va a reafirmar su liderazgo en el proceso, acompañando la presidencia de de Salterain y Herrera al frente de la asociación. Según la evaluación de Oddone y Paris:

El Congreso de Profesores, celebrado en Piriápolis en 1934, aunque sin mayores consecuencias en cuanto a sus resultados prácticos, aporta en cambio un testimonio adecuado para medir la proyección de estas nuevas inquietudes a sectores docentes cada vez más extendidos; tiene además la importancia de congregar al cuerpo docente que desde hace años padece las dificultades del trabajo individual y aislado: y la virtud de llamar a reflexión sobre las vías y las metas del movimiento. Es la primera vez que los profesores de Secundaria se reúnen como

¹²⁶ Oddone y Paris plantean que un conjunto de iniciativas que se desarrollan a comienzos de los 30 “verifican la presencia de una nueva generación, o si se quiere, de una renovada élite en el profesorado, ávida de reformas, preocupada por los cambios que se producen en el medio social a que pertenece. También desorientada, analiza, se interroga e intenta definirse, en momentos que la crisis política y económica del país asume todo su rigor” (Oddone y Paris, 1971, II: 319).

cuerpo independiente por su iniciativa¹²⁷, no al conjuero de un rector o de un decano que busca apoyo para dirigir su política, sino para elaborar programas y discutir problemas comunes. De allí la singular importancia de este encuentro en la historia educacional del país (Oddone y Paris, 1971, II: 320).

2.6. El Segundo Congreso Nacional de Profesores: hacia la reforma

El congreso se realizó desde el 29 de enero al 4 de febrero de 1934 en Piriápolis, departamento de Maldonado, al igual que el congreso anterior. Participaron 41 personas, de las cuales 22 eran de Montevideo y 17 del Interior¹²⁸ según consta en la “Nómina de los Congressales”. El evento fue enteramente organizado por la Asociación de Profesores, y habría estado a cargo de los profesores Pedro Daniel Baridón, José Carlos Montaner, Amílcar Tiribocchi y Lacalle. Se designó como presidente del congreso a de Salterain y Herrera, y como secretario a Baridón.

Según la crónica del congreso, “cuatro fueron los días de intensa labor, en las reuniones y carpas en las laderas del Piriápolis” (APESU, 1935: 125). Según se establece en el reglamento: “El fin principal del Congreso es poner de manifiesto la opinión de los profesores sobre los asuntos que integran el programa de labor anexo” (APESU, 1935: 5).

La dinámica de trabajo fue en cuatro subcomisiones que actuaron simultáneamente: 1) Plan de estudios, 2) Régimen de promociones, 3) Régimen de autoridades, 4) Iniciativas. Para cada subcomisión se designó un miembro informante: Lucas Gaffré para Plan de Estudios, Baridón en Régimen de autoridades y el inspector Alberto Rodríguez para Régimen de Promociones, sumándose otra subcomisión para iniciativas. Las cuatro subcomisiones trabajaban simultáneamente, desde las 7 a las 11 horas, retomando la actividad de 15 a 18 horas. Posteriormente se realizaban las asambleas plenarias.

La publicación del congreso es una muy cuidada y prolija edición de 128 páginas, divididas en cuatro secciones. En el comienzo aparece la información relacionada con la integración de la Comisión Directiva, el reglamento y programa del congreso y la nómina de congresales. Luego, una primera parte está dedicada a la

¹²⁷ Por la integración de las comisiones puede inferirse que el Primer Congreso contaba con el apoyo de las autoridades.

¹²⁸ Existe una representación de Dolores (Soriano) comparativamente muy numerosa: siete participantes. Las representaciones bajan luego a dos personas de Maldonado, dos de Lavalleja y el resto de los departamentos participan con un integrante.

publicación de las actas de las asambleas y deliberaciones, con resúmenes de las ponencias, declaraciones y resoluciones aprobadas. La segunda parte incluye los trabajos presentados, y la tercera, artículos ya publicados en la revista *Cátedra* a modo de crónica sobre el congreso.

Fueron publicadas 11 ponencias de autores diferentes, salvo de Salterain y Herrera que presentó dos: “Planes de Estudio, Universidad, Enseñanza Secundaria y Primaria” y “La educación artística”. Casi la mitad de las ponencias se refieren al “régimen de promociones” (5); hay, además, una ponencia sobre la enseñanza de idiomas, dos sobre enseñanza de las ciencias¹²⁹ y una sobre “La formación del Profesor”. Si sumamos las tres conferencias iniciales: una sobre la reforma de secundaria, otra sobre el profesor y la última sobre el alumno, más la que presenta el relator oficial sobre régimen de autoridades, completamos un total de 15 ponencias. Exactamente la mitad de las ponencias presentadas en el Primer Congreso de Profesores.

En cuanto a la cantidad de ponencias distribuidas por temas:

| | Temas | 1^{er} Congreso | 2^o Congreso |
|--------------|---------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 1 | Fines | 3 | - |
| 2 | Textos y métodos | 6 | 2 |
| 3 | Alumno | 2 | 1 |
| 4 | Vacaciones | 1 | - |
| 5 | Ciclos, duración, régimen | 6 | - |
| 6 | Plan de estudios | 4 | 3 |
| 7 | Promociones | 2 | 5 |
| 8 | Reforma | 3 | 1 |
| 9 | Profesores | 2 | 2 |
| 10 | Autoridades | | 1 |
| Total | | 30 | 15 |

Cuadro 4. Comparativo de la cantidad de ponencias por temas en los dos congresos de profesores.

Fuente: elaboración propia.

En las ponencias de ambos congresos puede verse una cierta constante: la mayoría de los temas se concentran en plan de estudios y promociones. En el Primer Congreso son más de la tercera parte, y en el Segundo más de la mitad. Sin embargo, existen modulaciones diferentes de estos temas en cada congreso: el abordaje de

¹²⁹ “Programa y métodos de enseñanza de Anatomía, Fisiología e Higiene”, de Nicolás Leone Bloise y “Las ciencias naturales en los cursos de Enseñanza Secundaria”, Torres de la Llosa.

aspectos específicos del plan, como ciclos, duración y tipos de régimen, en el Segundo Congreso tiende a desplazarse hacia el régimen de promociones.

También parece ser menor la preocupación por la metodología de enseñanza de las materias, que en el Primer Congreso fue muy importante. La preocupación por el profesorado, por el contrario, tiende a crecer de un congreso a otro: aumenta al doble.

Una consideración especial requiere la cuestión de los fines de enseñanza secundaria, que aunque no tuvo una representación cuantitativa importante en el Primer Congreso, fue un tema central abordado por uno de los organizadores, Grompone; este tema no aparece en el Segundo Congreso. La otra novedad importante es la aparición un nuevo tema de discusión, el de las autoridades de la enseñanza secundaria: constitución y representación del profesorado.

Por último, la cuestión de la “Reforma”, cuya importancia parece haber disminuido en términos cuantitativos, va a adquirir sin embargo un peso significativo, en la medida en que aparece con mucha fuerza en el discurso inaugural del presidente, de Salterain y Herrera. Podemos ver que de un congreso a otro se produce el desplazamiento de la preocupación por los *finés* de la enseñanza secundaria hacia la *reforma* de la enseñanza secundaria.

En cuanto a los ponentes, hay nombres que fueron importantes en el Primer Congreso que se reiteran en este: Giuffra (ahora vicepresidente de APES), Bouyat (ahora Inspector de Enseñanza Secundaria), Luis Dupin y Pablo Bernier (director del liceo Juan Zorrilla de San Martín).

2.6.1. De Salterain y Herrera: la reforma de los profesores

En la primera sesión plenaria el presidente, de Salterain y Herrera, da por inaugurado el congreso señalando que fue una iniciativa del profesor Pedro Daniel Baridón. Realiza una recordación del Primer Congreso realizado nueve años antes, también organizado por la “Asociación de Profesores” en el mismo lugar:

en estas generosas laderas de Piriápolis que producen árboles, pensamientos y caminos como función natural de la profundidad entrañable de sus montañas. Se explica esto, porque árboles, ideas y destinos, son cosas de raíz que suben de lo hondo, como un misterio que arranca del fondo de las edades (APESU, 1935: 10).

Se pregunta: “¿puede acaso pedirse mejor oportunidad para la deliberación pedagógica, que el momento actual de nuestra realidad universitaria?” (APES, 1935: 12). Y continúa su discurso señalando la importancia de la responsabilidad del profesorado que define el sentido de la tarea, “Porque ser profesor es, en la más noble acepción del término, ser responsable”. Según el presidente:

Bien o mal, la Universidad, o sea la tarea pedagógica, nos ha formado para que, a nuestra vez, sepamos formar a ella en la medida de lo mejor que anhelamos para nosotros mismos. *Formar es hoy reformar*, palabra esta que adquiere una majestuosa significación si se pronuncia sin prevenciones, ni acometividades malsanas, ni ribetes de redención, y en vez, con austera necesidad, con generosidad de espíritu para hacerla accesible y llevadera (APESU, 1935: 12).

Como puede verse, desde el discurso inaugural el presidente de APESU instala en la agenda dos temas: la responsabilidad del profesorado por su tarea y la necesidad de la reforma. Resulta interesante que a dos años de implementada la reforma del plan de 1932, aparezca con tanta fuerza esta “palabra”, a la cual se busca dotar de un significado particular, cuando aparece junto con “enseñanza secundaria”. Así,

En lo que respecta la Enseñanza Secundaria, dos notas capitales distinguen –a nuestro juicio– la reforma. Es la primera la de referirse a la forma y no al fondo, al método y no al objeto, a la manera de hacer la cosa y no al objeto. La segunda se desprende de la primera y consiste en no limitarse a una particularidad de la enseñanza, en atender a todo lo que integra la misma y se vincula a ella (APESU, 1935: 13).

A esta segunda acepción se afiliaría el presidente de la asociación y del congreso, y los temas planteados en la agenda así lo atestiguarían. La operación de de Salterain y Herrera es tratar de reconceptualizar la discusión sobre los temas que en muchos aspectos son comunes al Primer Congreso, pero que son resignificados al ubicarlos en relación con la necesidad de la reforma. Una reforma que parta de la base de que “los mejores dotados para el examen” de las cuestiones que se abordan son los profesores. De ahí la arenga final: “Que los profesores hablen, pues, y sobre todo, con voz sustancial, como es el lenguaje de las realidades”; que aunque dice no saber “si su voz se oirá, aunque nada permite suponer que no ocurra”, considera que “si no la voz, basta a veces el eco para abrir sendas”, recurriendo nuevamente a la figura de la montaña como símbolo de duración, para explicitar que “sólo es duradero aquello que

tiene raíz” (APESU, 1935: 13), como las ideas emanadas de la experiencia del cuerpo docente.

Resumiendo: de un congreso a otro de Salterain tiende a tomar el relevo de Grompone y la cuestión de los fines es desplazada por la discusión sobre la reforma, pero no ya una reforma de planes, sino una reforma integral hecha por los profesores.

2.6.1.1. El momento pedagógico actual

De Salterain y Herrera presenta dos ponencias al congreso. La primera, la de carácter más programático, “Planes de Estudio, Universidad, Enseñanza Secundaria y Primaria”, expresa en el título el problema de pensar los planes de estudio en cada uno de los diferentes niveles, apuntando ya a la necesidad de separar la enseñanza secundaria de la universidad.

No obstante, comienza su ponencia planteando que: “*La reforma universitaria*, no es dentro del desarrollo ordinario de los sucesos, obra de un año, ni de un hombre. Es, –en aquel mismo suceder– colaboración lenta y persistente, de muchos días y fuertes voluntades” (de Salterain y Herrera, 1935: 86). La introducción del presidente apunta a señalar el modo en que esta reforma universitaria puede producirse; y eso supone la colaboración en ese suceder de muchas voluntades, es obra colectiva.

Ahora bien, el primer aspecto que va a plantear de Salterain y Herrera es que no se le puede achacar a la universidad la responsabilidad por todos los males. “La Universidad ha dirigido el país” y continuará haciéndolo como ocurre en el resto del mundo, “Pero es necesario comprender que ella no puede ser el único camino de la colectividad” (de Salterain y Herrera, 1935: 86). Continuando con las ideas sostenidas por la asociación que difundió planes polifurcados, el presidente también va a proponer pensar “otros rumbos, en la vida nacional: escuelas industriales, artísticas y comerciales”. Según su evaluación, “sobran doctores de libro y faltan técnicos de laboratorio, de chacras y gabinetes” (de Salterain y Herrera, 1935: 86).

Se pregunta si la no existencia de estas opciones diversificadas es la causa del “verdadero problema del país”, que implica que solamente una minoría de jóvenes que acceden al liceo culminen sus estudios. Según el autor tan solo 25% de los que ingresan a Secundaria terminan 4º año, y frente a esa minoría “se alzan centenares de universitarios a medias, que abandonaron las aulas y cuya incorporación a la vida activa del trabajo, se hace con dificultad” (de Salterain y Herrera, 1935: 86).

De forma recurrente apela a la historia para encontrar puntos de apoyo que expliquen el presente y aprendizajes que ayuden a pensar cómo enfrentar la situación actual. Es interesante la comparación que realiza con Varela¹³⁰. Según el autor:

Hay un momento histórico en la vida pedagógica de nuestro país, y se llama José Pedro Varela. Podremos aplaudir o repudiar el tiempo que produjo ese momento, pero es evidente que todos [...] –escolares y universitarios–, están clamando por un *segundo momento pedagógico*, vasto, hondo y decisivo (de Salterain y Herrera, 1935: 87).

El presidente de la Asociación de Profesores establece una suerte de comparación entre el “momento pedagógico” fundacional de la educación pública y el actual. Todo el país estaría “clamando por un segundo momento pedagógico”, el cual, al igual que el tiempo en que se produjo el primero, se podrá aplaudir o repudiar. De Salterain y Herrera ofrece una lectura donde el “momento pedagógico” se puede escindir del “momento político”.

La relación entre el “momento político” y el “momento pedagógico” parece ser la clave que define la posición de los actores. La perspectiva conservadora, que reivindica la *neutralidad* como condición de la reforma, tiende a separarlos. En cambio la perspectiva de la “Agrupación Universidad” que va a emerger como consecuencia del “momento político” que implicó el golpe de Estado, se define por poner en conexión a ambos. Esta relación entre el “momento político” y el “momento pedagógico” define dos significados diferentes para la autonomía: para la que los separa se identifica con la neutralidad, para quien los unifica, la *toma de posición* permanente frente a los temas de la coyuntura.

2.6.1.2. *Reforma es evolución, no Revolución*

En su ponencia sobre “Planes de estudio...”, de Salterain y Herrera desarrolla la particularidad de la concepción del cambio que está contenida en la noción de reforma, que la diferencia de otras formas de cambiar. Según el autor habría una “febril y noble

¹³⁰ Resulta contradictoria la mención al carácter colectivo y al largo plazo de la reforma, con la referencia al nombre individual de Varela. Pero el autor no termina de resolver esa contradicción: “La historia, como siempre, muestra, de qué modo es quimérico el término de esa conciliación. Pero la historia, no puede venir más que cuando se vive la historia (¿?)” (de Salterain y Herrera, 1935: 87), frase enigmática que no aclara para nada el sentido de la contradicción.

inquietud en los países jóvenes” que tiende a atender lo superficial, sin comprender la profundidad de lo que permanece;

hay en el fondo el núcleo fundamental de las cosas, que es el *carácter*, el modo peculiar, el estilo [...] que queda invariable, a pesar de todos los cambios exteriores. Y el carácter se modifica, modelándose, evolucionando paulatinamente, de la juventud a la madurez, con cambios o sin cambios de leyes o instituciones (de Salterain y Herrera, 1935: 87).

Por eso para el presidente “no es el problema de la vida nacional cambiar un sistema de gobierno por otros, o cerrar una cárcel para abrir una escuela, o sustituir una ley de previsión social”; en otras palabras, no se trata de regímenes de gobierno, instituciones o leyes. Para un conservador como de Salterain y Herrera, que no puede dejar de reivindicar la necesidad de la reforma, esta consiste mucho más en “corregir antes que cambiar, pues no conviene creer mucho en las revoluciones, ni aun en la Francesa”¹³¹ (de Salterain y Herrera, 1935: 87).

2.6.2. Armando Acosta y Lara: el espíritu de cuerpo

La segunda conferencia inaugural es sobre “El Profesor” y está a cargo de otro de los actores importantes vinculados a la enseñanza secundaria y la universidad. Delegado al Consejo de Enseñanza Secundaria por la Facultad de Arquitectura, renunciará a este cargo en momentos de la sanción del decreto-ley Abadie por considerar que dicha norma es atentatoria de la autonomía universitaria.

Acosta y Lara comienza señalando que resulta difícil abordar un tema tan vasto en tan poco tiempo, pero “pocas veces se presenta ocasión tan propicia como ésta para tratar ese tema”. Y reconoce que en este momento “es mi deber abordar con valentía y sin falsa modestia” este asunto, “para proclamar bien alto las verdades que han sido sistemáticamente negadas a propósito de ese factor decisivo de la cultura nacional, que es el profesor” (Acosta y Lara, 1935: 13).

Luego procede a relatar en una breve historia cuál ha sido la situación del profesorado:

¹³¹ Curiosamente, en este punto su gradualismo se conecta con el evolucionismo de Vaz Ferreira. La diferencia es la irrupción de un régimen de facto que para el último niega la posibilidad de cualquier evolución positiva.

Cuando se produjo el aumento imprevisto de los alumnos secundarios, el país reclamó de nosotros el cumplimiento de una función para la que el Estado no brindaba, como tampoco lo hace ahora, la oportunidad de prepararse (Acosta y Lara, 1935: 13).

Egresados de la facultad o estudiantes avanzados tuvieron que ponerse al frente de una clase, tarea que no todos estaban inclinados vocacionalmente a realizar. “Es que la función docente no se desempeña integralmente sin una vocación”, según el autor, porque cualquier otra actividad rinde materialmente más que la docencia. Y entonces se pregunta: “¿A qué misterioso impulso obedecen los que así proceden?”:

Al de la vocación pedagógica, fuente inagotable de satisfacciones de orden espiritual, motor de desinterés único capaz de hacer posible y explicable, en los tiempos que corren, la existencia del profesor aferrado a su orientación en la vida, a pesar de todo y contra todos (Acosta y Lara, 1935: 14).

Luego de realizar una suerte de apología de la vocación del profesor pasa a analizar los problemas que ha tenido el profesorado, criticando a quienes no tienen sensibilidad para ver cuánto se erosiona la autoridad moral de la cual están provistos cuando no se contempla su situación funcional y salarial. Y acto seguido reflexiona sobre las causas de esta situación:

Puede ser que éste y otros problemas que se le presentan al profesor deban su existencia, entre otros factores, a la falta de espíritu de cuerpo que reina entre nosotros. Hemos hecho todo lo posible por crearlo, pero hay una evidente despreocupación de parte de la mayoría de compañeros: la concurrencia de 30 o 40 personas a este Congreso lo está proclamando a gritos (Acosta y Lara, 1935: 14).

Para Acosta y Lara la clave explicativa de los problemas estaría en la “falta de espíritu de cuerpo” que no ha podido hacer carne en el profesorado, a pesar de los esfuerzos que viene realizando la Asociación de Profesores. Según el consejero Acosta y Lara, “existe una barrera que impide todo progreso” del profesorado, y es la que está “representada por las leyes que hacen frustránea la intervención del profesorado en el gobierno de nuestra casa de estudios” (Acosta y Lara, 1935: 14).

El día que la ley repare el error que el criterio actual significa, cuando todos sintamos la responsabilidad de la dirección de aquel organismo, nacerá y se fortalecerá el espíritu de cuerpo que nos dará la potencia que nuestra calidad impone, resolviéndose con nuestra legítima

influencia muchos de los problemas que hoy nos agitan (Acosta y Lara, 1935: 14).

Y en clave prospectiva finaliza su intervención planteando la relación que existe entre los congresos y el derecho a intervenir del profesorado:

La realización de estos congresos por la sola iniciativa de los profesores, sin apoyo oficial, y algunos a pesar de las trabas opuestas por la propia autoridad, releva un estado de cosas que fatalmente conducirá al reconocimiento amplio de nuestro derecho a intervenir en el gobierno de la Sección de Enseñanza Secundaria, que se verá así dirigida por quienes entregan todas sus mejores energías al servicio del país en el sector más importante de la vida nacional: la formación moral e intelectual de los futuros ciudadanos que mañana serán los llamados a regir sus propios destinos (Acosta y Lara, 1935: 15).

2.6.3. La reforma necesaria, urgente e imprescindible: el régimen de autoridades

El 30 de abril, luego de que sesionaran durante el día las subcomisiones, los profesores se reunieron en instancia plenaria después de las 17 horas. En esa ocasión hizo uso de la palabra el profesor Baridón, miembro informante de la subcomisión sobre Régimen de autoridades dirigentes de enseñanza secundaria. Como ya era tradición, los profesores solían recurrir a la historia para explicar cómo se llegó a la situación presente. Según Baridón no se habría llegado a este régimen de autoridades vigente “de un golpe”, sino que ha resultado de “una serie de leyes que carecen de una trabazón orgánica”. Por eso es necesario referirse a la historia de cómo se constituyó el sistema directivo actual. Para esto Baridón menciona dos hitos en el tiempo que contribuyeron a definir las bases del actual régimen: la ley del 14 de julio de 1885 y la del 31 de diciembre de 1908:

La ley del 85 es la base, en efecto, de nuestra organización de la enseñanza media y marca una confusión evidentísima entre la enseñanza media y la superior al constituir un único Consejo, llamado *Consejo de Enseñanza Secundaria y Superior*, que tiene la superintendencia de los servicios pedagógicos en materia de enseñanza media y de enseñanza profesional (Baridón, 1935: 21).

Según el autor este sería uno de los principales problemas de la enseñanza secundaria, puesto que fue el comienzo de la confusión con la enseñanza superior, con una clara tendencia profesionalista que tiende a convertirla en una antesala de la

formación universitaria. No obstante, “nuevas necesidades” llevaron a que en el año 1908 se produjera una reforma, “la más profunda y la más importante hasta la fecha”, que se propuso dividir la enseñanza universitaria en dos aspectos: “la enseñanza media a cargo del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria; la enseñanza superior a cargo de los diferentes Consejos de Facultades” (Baridón, 1935: 21).

El Consejo de la Sección estaba compuesto, según la ley de 1908, por cinco delegados del Consejo Universitario y tres de las Facultades existentes. Pero en 1934 este Consejo está integrado por los cinco del Consejo Universitario más nueve de las facultades, componiendo un total de 14 miembros. “Y este régimen actual tiene para nosotros, desde el punto de vista de las autoridades [...] una deficiencia fundamental. La enseñanza está dirigida por técnicos en enseñanza superior”. Según Baridón “nueve delegados de las Facultades tienen la dirección total y absoluta del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria” (Baridón, 1934: 21).

Algunas consecuencias se derivan de esta situación: “en primer término, el confusionismo, la falta de orientación clara y definida y, en segundo término, el profesionalismo, la particularización, la falta de un sentido general de la enseñanza” (Baridón, 1934: 22).

No es extraño, pues [...] que de tiempo atrás se venga exteriorizando de un modo ininterrumpido, de una manera cada día más aguda, la necesidad de una *reforma a fondo*, de una *reforma sustancial de la organización de las autoridades de la enseñanza secundaria* (Baridón, 1934: 22).

Desde la perspectiva de los actores agrupados en torno a la Asociación de Profesores, la preocupación más importante que manifiestan no tiene que ver tanto con la defensa de la autonomía sino con la necesidad de una “reforma sustancial de la organización de las autoridades”. Esta perspectiva los aleja de los universitarios y los acerca más hacia “los mismos organismos de Gobierno, y al Poder Legislativo que en varias oportunidades acometieron la tarea de reformar las autoridades de la Sección y de dotar a ésta de un nuevo sistema de gobierno”¹³² (Baridón, 1934: 22). En función de estas consideraciones,

La subcomisión piensa que la reforma es urgente, que la reforma es necesaria, que la reforma es imprescindible; pero piensa también [...]

¹³² Menciona como antecedentes los proyectos del doctor Cornú, de Rossi, de Mussio Fournier, de Rogelio Dufour y del diputado Enrique Rodríguez Fabregat.

que las reformas no pueden hacerse de un golpe, que las reformas –y con esto no hace más que reafirmar la posición de la revista Cátedra, que en los dos editoriales aparecidos hasta la fecha se ha ocupado del asunto–, han de hacerse con pausa, han de hacerse siguiendo el ritmo lento de las leyes de la vida (Baridón, 1934: 22).

Por último, la comisión somete a consideración del congreso una declaración:

El Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria declara:

1) Que *la reforma inmediata y del actual sistema de integración y constitución del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria*, constituye una necesidad impostergable para el buen cumplimiento de los fines de la enseñanza media, y es, por lo tanto, una aspiración honda y unánime de los profesores de toda la República.

2) Que el nuevo régimen de integración y constitución del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, debe contemplar necesariamente las bases siguientes: a) *Tecnicismo*, (es decir, especialización pedagógica en la enseñanza media); b) *Amplia y efectiva representación* de los elementos del claustro que contemple debidamente su importancia cultural (Baridón, 1934: 23).

Y apoyándose en la declaración incluye finalmente una resolución:

1) La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, como órgano ejecutivo del Congreso, redactará de inmediato un proyecto estableciendo un nuevo sistema para la integración y constitución del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria [...].

2) La Asociación de Profesores realizará las gestiones necesarias para la pronta sanción del proyecto que se refiere al artículo 1º previa ratificación del personal docente en la forma que se considere más eficaz (Baridón, 1934: 23).

2.6.4. Revisión de los programas de enseñanza

La separación entre la discusión sobre la reforma de la enseñanza secundaria y la revisión de los programas alcanza también uno de sus puntos más altos en el Segundo Congreso de Piriápolis. Esto significa que la reforma parece adquirir otros significados diferentes al cambio de planes, al punto que cuando se habla de reforma sustancial la referencia es al cambio del régimen de autoridades y no al cambio de planes; esto no significa que estos últimos no deben ser cambiados, pero para hacer esta revisión de los planes se plantea como condición necesaria la intervención de la experiencia y el conocimiento de los profesores.

La ponencia de Salterain y Herrera sobre “Planes de Estudio, Universidad, Enseñanza Secundaria y Primaria” intenta despejar de la discusión la preocupación acerca del número de asignaturas, para centrarse en la preocupación por “la falta de unidad y conexión que hoy las caracteriza”. Algunas de las ideas que postula en la ponencia las había desarrollado en “La Clase. Apuntes de un profesor”, publicado en 1931¹³³. De todas formas en esta oportunidad va más lejos en cuanto a la caracterización del tipo de enseñanza que debe ofrecer secundaria:

La enseñanza media no es o no *debe ser cultural*, en el sentido clásico humanista, ni tampoco utilitaria. Pero *debe ser práctica*, dando a este vocablo el significado corriente. La botánica, por ejemplo, o la historia natural, no puede darse teóricamente en textos. Corresponde experimentar los grandes hechos de la fisiología y estudiar con criterio adecuado a la vida corriente (de Salterain y Herrera, 1935: 87-88).

El autor está planteando nuevas coordenadas para definir el sentido de la enseñanza secundaria, desmarcándose de toda la tradición que la ubica como parte de la formación cultural general, o bien, atribuyéndole un sentido diferente: *cultural* como sinónimo de *práctico*. Según de Salterain y Herrera, los estudiantes en la actualidad ni siquiera saben los nombres de las plantas y flores que ven todos los días.

Como parte de la reforma que propone, considera “Quitar a los liceos el aspecto de organización universitaria que tienen y ampliar el radio de la enseñanza secundaria, que solamente imparte el Estado”. Nuevamente el autor desafía a la tradición monopólica de la educación pública uruguaya, introduciendo la ampliación de la oferta al sector privado¹³⁴. Plantea esta alternativa atendiendo al hecho de que solamente terminan de cursar la enseñanza secundaria el 25% de los estudiantes que ingresan. Según el presidente, este es “todo un problema, todo *nuestro* problema” (de Salterain y Herrera, 1935: 88).

Luego propone el siguiente programa para los liceos:

1°. Crearle al alumno un amplio horizonte de aptitudes inteligentes, de normas justas, de valores morales y estéticos, y de habilidades especiales para reaccionar de las fuerzas físicas y sociales que le

¹³³ “Es necesaria una coordinación profunda, para evitar la enseñanza dispersa que desorienta al alumno. Éste no puede librarse a sí mismo, pues sintiéndose solo se ve perdido” (de Salterain y Herrera, 1931: 21).

¹³⁴ Para evaluar el impacto que una declaración como esta podría haber tenido unos años antes, podemos remitirnos al libro *Los dogmas, la Enseñanza y el Estado*, de Julio C. Grauert y Pedro Ceruti Crosa, prologado por Rossi, publicado en 1927, donde se defiende el monopolio de la educación básica en manos del Estado. Este libro se convirtió en texto obligatorio de la formación de maestros.

rodean. Los liceos no enseñan ciencias, e historia, literatura y gramática: lo que hacen, es utilizar estas y otras nociones de cultura para educar al alumno.

2º- Guiar al individuo hacia el descubrimiento de una serie de intereses que, disciplinados, le pondrán en contacto natural con el mundo y le procurarán la necesaria adaptación.

3º. Desarrollar en el alumno la habilidad de estudiar. [...] Esto supone adquirir, por parte del alumno: a) una jerarquía de aptitudes en el uso de la expresión; b) el uso racional de lenguas extranjeras; c) los métodos de reflexión que descubren las matemáticas, las ciencias físicas, biológicas y sociales; d) la capacidad de interpretar literatura y arte; e) la adquisición de un dominio volitivo, tal como la aplicación sostenida ante un material fecundo; f) las rectas actitudes de conducta, incorporadas a la personalidad del alumno (de Salterain y Herrera, 1935: 88-89).

Finalmente sobre el plan de estudios, va a proponer cinco puntos: estructuración y contenido de la enseñanza secundaria; observaciones al plan actual; ingreso a la enseñanza secundaria; revisión de todos los programas; examen de ingreso de Secundaria a Preparatorios.

Sobre el primer punto se mencionan tres aspectos. El primero relativo a la estructura: se mantienen los cuatro años de Enseñanza Secundaria, y un examen de egreso para Preparatorios. Se propone la adopción completa del sistema de promoción, eliminando el examen. Segundo, se establece que la “*Enseñanza Secundaria deberá separarse de la Universidad*” (de Salterain y Herrera, 1935: 88). Tercero, formula una propuesta de nuevo plan de estudios.

Además, propone la revisión completa de los programas “pugnando por la reducción necesaria de todos”. En la sesión donde se discutió la ponencia, el 1º de febrero, sintetiza su diagnóstico:

No necesito de dialéctica, ni de elocuencia para defender esto que creo que se defiende solo. Todos son profesores y saben que uno de los defectos de nuestra enseñanza es el de tener los programas de una frondosidad excesiva, alejados de la realidad de los cursos, puesto que nunca se concluyen, en general (de Salterain y Herrera, 1935. 39).

Finalmente plantea que, aunque la confección de los programas debe estar en manos de los especialistas, es necesario pensar una manera de que estos puedan presentar una visión de conjunto. Para de Salterain y Herrera los programas no pueden quedar librados a la acción de los docentes de las diferentes asignaturas, sino que

“deben estar unificados y ordenados por un sola comisión” (de Salterain y Herrera, 1935: 88),

De modo que la confección de programas estaría, desde luego, a cargo de los especialistas, pero se nombraría después una sola comisión, que con una visión de conjunto, unitaria, los conectara a todos, comprendiendo que la enseñanza secundaria es conexión, síntesis, unificación, en vez de especialismo, que amenaza destruirla (de Salterain y Herrera, 1935. 39).

2.7. Un nuevo lugar de enunciación del profesorado

En la instancia plenaria del último día, 1º de febrero, hacia el final de la jornada toma la palabra Sabat Pebet. Remitiéndose a las palabras del presidente, que en la inauguración mencionó que este iba a ser un congreso “mejor”, evalúa que aunque la convocatoria fue escasa luego de las deliberaciones quedó convencido de la importancia de la instancia. Describe cómo fue la preparación previa, a la cual asistió, y cuál fue el objetivo que orientó su realización: “perseguíamos el fin de cristalizar en esta región de maravilla la experiencia de nuestro diario tratar con el alumno, el amigo adolescente que se allega a nosotros para orientar la arquitectura de su espíritu” (Sabat Pebet, 1935: 44).

Dos principios resumen el programa de su intervención: jerarquizar el valor de la *experiencia* del profesorado y de la labor *práctica* del congreso. En relación a este último aspecto, va a señalar que sin “falsa modestia hoy puedo afirmar que hemos [...] realizado una labor práctica, pero en el buen sentido del vocablo, no en su sentido inferior; práctica en todo aquello que dice relación con lo anímico, con las inquietudes más nobles” (Sabat Pebet, 1935: 44).

En cuanto al balance también plantea que todo lo considerado en el congreso tiene que ver con la elevación “del valor moral del profesorado en sus relaciones con las autoridades, con los discípulos y con los familiares de los mismos” (Sabat Pebet, 1935: 44). Y aclara cómo fue realizada esta labor:

Hemos hecho, señor Presidente, muy pocas citas. Son muy pocos los nombres de autores, de *eminentes pedagogos* que hemos citado y, en cambio, hemos traído mucha suma de *experiencia*, con todos los errores, con todas las imperfecciones de esas mismas experiencias, por tratarse de gente que se ha ido formando sola y que puede haber captado mal [...] la finalidad de su labor educacional (Sabat Pebet, 1935: 44-45).

Programáticamente está redefiniendo los términos de la cultura docente del profesor de enseñanza secundaria, en sintonía con de Salterain y Herrera, quien ya había jerarquizado en la concepción de los nuevos planes de estudio la necesidad de superar un enfoque cultural *clásico* para avanzar hacia uno *práctico*. Sabat Pebet va a recuperar esta idea de la labor práctica del profesorado, jerarquizando la experiencia que, en este caso, se contrapone con los “eminentes pedagogos”. *La reivindicación del lugar del docente como portador de saber pedagógico se construye en oposición con la representación del académico*. Y en esta recuperación de la experiencia, con todos los errores que puede traer producto del autodidactismo, el docente se desmarca de su predecesor el catedrático universitario, puesto que su acción está dirigida hacia el adolescente con sus características y debe ahora también contemplar a su familia.

Este enfoque, este entender de otra forma la docencia, acompaña al movimiento de proponer una separación institucional respecto a la universidad. Para Sabat Pebet las deliberaciones del congreso son “obra de generación”, lo cual resulta interesante, porque se trata de un nuevo grupo que como Oddone y Paris (1971) señalan, irrumpe tomando el relevo de la generación anterior a la que pertenecen de Salterain y Herrera, Acosta y Lara, Lemole y Ottado, Alberto Rodríguez y Clemente Ruggia. Este grupo está integrado por Baridón, Sabat Pebet, Lacalle, Pollero, Raúl Martínez, Alejandro Brunetto, Juan F. Saráchaga, “los chiquilines de este congreso, que se apoderaron en ocasiones de la batuta e hicieron marcar un compás acelerado” (APESU, 1935: 127-128), según la crónica que aparece hacia el final del libro.

Finalmente, toma la palabra el presidente, quien menciona cuál era el objetivo del congreso, reforzando la idea de constituir al profesorado en un actor que pudiera tomar conciencia de sí mismo, poniendo a trabajar su experiencia. “La razón determinante del Congreso era concitar un grato movimiento de opinión; era auscultar al profesorado de Enseñanza Secundaria, esto es, al pensamiento que ha traído la deliberación” (de Salterain y Herrera, 1935: 45). Según el presidente,

El primer paso está dado: el de la idea, convertida en la serie de proposiciones que hemos sancionado. Ahora falta el segundo: el de la acción, esto es, el de convertir en realidad todo lo planeado. Este segundo paso es el primordial que dará la “Asociación”, órgano ejecutivo de nuestro Congreso” (de Salterain y Herrera, 1935: 46).

2.8. “La lección de un Congreso”: un profesorado en busca de sí mismo

En el N° 3 de la revista *Cátedra* hay un balance del congreso. Así como Baridón en el Congreso menciona una cierta idea de la reforma que venía desarrollándose desde los editoriales de Lacalle, la revista *Cátedra* toma al congreso como un momento en ese proceso de como concebir el cambio. Según Lacalle, se habría resuelto convocar al profesorado de secundaria “para convertir en actuante una fuerza moral existente, pero inoperante y además, auscultar la orientación de esa fuerza una vez en acción” (*Cátedra*, año I, N° 3, abril de 1934: 7). Entonces, dos aspectos a resaltar: convertir al profesorado en una fuerza actuante y además comprender la orientación hacia donde esa fuerza se podría canalizar.

El pretexto para esta congregación de elementos nos lo da la desarticulada vida de nuestro Instituto. Los problemas prácticos de organización de nuestra Sección, son muchos y están provistos de realidad, pero son de superficie. El problema hondo, fundamental, substancial, lo constituye la falta de un común denominador de actitudes, sentimientos e ideas que den eficacia al gesto, pensar o desear de cada individuo docente. Lo que se llama espíritu de cuerpo. Y ese espíritu de cuerpo, ese común denominador era lo que se intentaba lograr en el Congreso de Piriápolis (*Cátedra*, año I, N° 3, abril de 1934: 7).

La crítica que se formula a la forma de organización de los liceos es la misma que plantea de Salterain y Herrera respecto a la desorganización de las materias del curriculum, las cuales no presentan ni coherencia, ni organización integrada. Pero la crítica de Lacalle avanza un paso más en la medida que señala que esta desorganización superficial no es la más importante, sino que habría una más profunda que se deriva de la falta de un “espíritu de cuerpo” del profesorado que le dé eficacia al pensar, desear y actuar de cada docente individual. La aspiración de este nuevo grupo es construir una suerte de “cuerpo docente” uniforme, que logre transformarse en el actor de la reforma, y que, al mismo tiempo que la realiza, se constituya como tal. Ese laboratorio era el congreso, en el que “Cuarenta profesores, elementos heterogéneos por procedencia, filiación ideológica y edad, se colocaron ante un pequeño conjunto de problemas pedagógicos” (*Cátedra*, año I, N° 3, abril de 1934: 7). El congreso era el “escenario” (en el sentido de Maingueneau, 2003) para un nuevo lugar de enunciación del profesorado, que comenzaba a descubrirse a sí mismo como actor de la escena pedagógica.

Y en ese contexto se abrió la pregunta: “¿El reactivo de una idéntica preocupación demostraría la existencia de una fuerza espiritual recia y viva?” (*Cátedra*, año I, N° 3, abril de 1934: 7).

Y estábamos en la verdad. La fuerza viva y fuerte del espíritu docente se reveló magníficamente. Los problemas se sucedieron y ante ellos las soluciones de un conjunto de hombres con sinceridad, con generosidad y sin titubeos. El espíritu de cuerpo era mucho más maduro de lo que nadie pudo imaginar. Ahí está como testimonio la labor desarrollada por el Congreso, sin directores de oficio. Obra realizada en medio de una gran camaradería, de una vistosa alegría y en un clima de toda tolerancia y deseo de comprensión (*Cátedra*, año I, N° 3, abril de 1934: 7).

Finaliza planteando que luego de terminado el congreso el profesorado se encuentra “más dueño de sí mismo”, “ha encontrado su espíritu” (*Cátedra*, año I, N° 3, abril de 1934: 7).

Capítulo 3. El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria desde 1931 hasta 1934

Si comparamos con los datos de comienzos de siglo la situación de la enseñanza secundaria al iniciarse la década del 30 se caracteriza por un crecimiento muy significativo de los estudiantes y los docentes. La información estadística de Secundaria ofrece algunas dificultades para establecer cuadros comparativos en el tiempo, puesto que se modifican las unidades de medición¹³⁵, pero con esos datos igualmente es posible dibujar las grandes tendencias.

En cuanto a las cifras sobre la cantidad de estudiantes que ingresan a la enseñanza secundaria, si seguimos la información que nos ofrecen varias publicaciones (CES, 2008; Pereira Rodríguez, 1937) existe coincidencia en que de 1912 a 1936 la matrícula estudiantil pasa de 1.100 a 15.000 alumnos¹³⁶, lo cual pone en evidencia la magnitud del crecimiento exponencial que experimentó en dos décadas.

Resulta significativo comparar esta expansión con el crecimiento de la población en Uruguay: “La población del Uruguay según datos estadísticos, alcanzaba en 1912, a 1.400.000 habitantes, y la información oficial le asigna, para 1937, un total de 2.150.000” (Pereira Rodríguez, 1937). Como puede verse el “crecimiento vegetativo no guarda... ninguna relación con el progreso sorprendente de los Liceos” (Pereira Rodríguez, 1937).

En cuanto a la cantidad de liceos que se crean desde 1912 hasta esa fecha, no resulta tan significativa si se compara con la magnitud del proyecto de Liceos Departamentales. Importa mencionar que luego de 1912 se crea un liceo en cada una de las capitales de departamento del interior, pasando de tres liceos de enseñanza

¹³⁵ Hasta 1908 los registros refieren a cantidad de exámenes realizados más que a alumnos inscriptos. De todos modos es posible realizar algunas inferencias. Desde 1912 el aparato estadístico se mejora y la información se vuelve más precisa, aunque podemos encontrar diferencias en las diversas fuentes utilizadas.

¹³⁶ No obstante, los datos de Secundaria mencionados parecen no estar de acuerdo con la información que proporcionan Oddone y Paris (1971). Según estos autores, “En quince años a contar desde comienzos de siglo, Enseñanza Secundaria, que en 1900 alcanzaba el número de 1.900 estudiantes (escaso para una población total de 1.300.000 habitantes) había con todo triplicado su población en 1915” (Oddone y Paris, 1971, II: 311). De acuerdo a estos autores en 1915 habría en el entorno de 5.700 estudiantes en Secundaria.

secundaria exclusivamente en la capital a 23 establecimientos, incluyendo dos liceos nocturnos y una sección femenina, en 1920. En 1939 funcionan 34 liceos oficiales y 23 colegios habilitados creados por iniciativa privada.

Sobre los docentes, la información resulta bastante menos precisa. Según el inspector José Pereira Rodríguez, en 1936 habría 1.000 profesores. Las cifras que propone Grompone coincidirían¹³⁷: “En el Uruguay, en 1913, había 211 profesores; en 1920 ese número era de 515; en 1930, 732; en 1940, 1.240; y en 1946 alrededor de 2.000” (Grompone, 1947: 19).

En este capítulo pondremos foco en la actuación del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria durante el período que va de 1931 a 1934. Primero intentaremos acercarnos a la forma de comprensión de los problemas que genera para los actores el crecimiento de la matrícula de enseñanza secundaria. Aunque la mayoría de los universitarios estaban a favor de la extensión de la enseñanza secundaria, comienza a denunciarse la aparición de un nuevo problema: el proletariado intelectual.

La comisión de reforma de planes que había sido creada en 1922, en el segundo período del decano Segundo, finalmente logra acordar un nuevo plan de estudios en 1932. En su implementación el Consejo de Secundaria se va a enfrentar con la Federación de Estudiantes y la Asociación de Profesores; esta última va a reclamar tanto por la improvisación y falta de consulta al profesorado, como por las consecuencias de la supresión o disminución de horas de algunas materias.

Este plan de estudios cierra un ciclo en el que se identifica la reforma de secundaria con la reforma del plan de estudios, que finalmente clausura las vías para pensar el cambio de Secundaria en el contexto de la Universidad.

Después de que se produce el golpe de Estado en 1933 cada ministro de Instrucción Pública que asume pretende promover una reforma de la enseñanza en secundaria. Estas “intervenciones” del Poder Ejecutivo van a abrir una época marcada por los enfrentamientos con la Universidad, los cuales van a fortalecer a un núcleo de profesores que retoman los postulados de Regules, quien sostenía que la soberanía de la Universidad radica en el Claustro. Este grupo de profesores, apoyados por la Federación

¹³⁷ Las diferencias surgen con la información aportada por la *Historia de la Enseñanza Secundaria* (CES, 2008) que establece para 1935 el número de 1.500 docentes.

de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), obtendrá varias victorias: la concreción de la propuesta de coordinación de los programas de Primaria y Secundaria, la marcha atrás con la ley N° 9.292, la creación de la Asamblea de los Claustros y posteriormente la elección de Vaz Ferreira, propuesto como rector por la Asamblea de los Claustros.

En este contexto la FEUU se va a convertir en el actor universitario más importante, utilizando la recién creada Asamblea del Claustro para instalar temas de discusión política en la agenda universitaria. Aliados a un grupo de universitarios de izquierda que cuestionan la legitimidad del régimen, logran instalar la idea de que la Universidad debe reformarse a sí misma y darse su propio estatuto.

3.1. El mito de “m’hijo el doctor” en la década del 30

Una novela escrita por Paco Espínola a comienzos de la década del 30 permite aproximarnos a la forma en que el problema de la enseñanza secundaria era percibido por algunos de los actores. El personaje de *Sombras sobre la tierra*, Juan Carlos, mientras caminaba cerca del liceo observa un grupo de liceales con atención. En un momento estos llegan a la puerta y se pierden en su interior. Juan Carlos los acompaña en su recuerdo, entrando junto con ellos a las aulas donde había concurrido,

Y piensa en su adolescencia, en sus compañeros de entonces. Allí, entre aquellas paredes, durante cuatro años, oyeron hablar de hipotenusas, de equinoccios, de anapestos y de espectroscopios. Tenían los años y los encerraban para imponerles oír y recordar. Pero pasaba el tiempo. Y, de pronto, les venía una cosa... Y se iban al Bajo, donde la guitarra reclama tangos y milongas desnudos. Algunos no salían más de allí. Otros iban y venían, abrumados. En el claustro las palabras llegaban a ellos, entonces, como hijas de un idioma desconocido, como ráfagas frías. Por momentos se podía escuchar el volido de una mosca. Otras veces rumores sordos enfurecían al erudito profesor (Espínola, 2006: 315-316).

El recuerdo de Juan Carlos muestra el contraste entre ese mundo de hipotenusas, equinoccios y espectroscopios, donde “los encerraban para imponerles oír y recordar”, con esa otra realidad del Bajo que solía atrapar a más de uno. Los otros transitaban entre esos dos mundos opuestos, el del Bajo y el del centro, donde asistían al liceo para forjarse otro porvenir; pero tenían que pagar el precio de participar en un ritual casi

vacío de sentido, pronunciado en una lengua desconocida. El narrador recurre a la voz del profesor para presentar su perspectiva:

—Escuchen bien, porque habrá que repetirlo en el examen: Faraones de la segunda dinastía: Buzau, Kaku, Binutiru, Uzas, Sudu, uno cuyo nombre se ignora, Nofirkeri, Nofikasokari y otro anónimo: en total nueve.

Con estas cosas los emparedan vivos. A algunos, no a todos. Porque hay quienes defienden olvidando o huyendo hacia donde la vida se ha refugiado, casi irreconocible, tal vez en espera de la hora de subir devastadora sobre el Centro (Espínola, 2006: 316-317).

El contraste se acentúa entre dos formas de existencia donde la vida parece no estar o haberse refugiado en los márgenes, lugares que amenazan con desbordarse sobre el centro en el momento menos pensado.

—¿Y entonces qué te dijo ella?

—Que no, que ya no te quería más

Encogido en el banco el muchacho siente como si una mano helada cerrara los dedos sobre su corazón. Sus ojos brillan. Y se pone rígido porque oye gritar al profesor:

—¡Fuera! ¡Fuera de aquí! ¡Perturbadores! ¡Incultos! (Espínola, 2006: 317).

La vida cotidiana, el amor, los sentimientos parecen no encontrar lugar en los salones. Para Juan Carlos: “Todo es inerte aquí. Falta aire. Por la ventana no se ve más que piso y paredes, con largos bancos al pie. Y un poco más allá está todo lo que aquí falta: aire, luz, amor, odio: vida” (Espínola, 2006: 317).

Ahora es otra escena. Más simple. Trató de hundirla pero no hubo caso. Está ahí, bien clara. Es un pequeño cuerpo humano colgado del pescuezo al pasador de una puerta por un cinturón de cuero. Eso es lo que ve ahora Juan Carlos. Y se detiene en la cruz de dos callejones. Si él pudiera ver otra cosa, contemplaría lo que tiene delante. Algunos ranchitos, de distancia en distancia, entre terrenos baldíos. Y algún paraíso, algún lacio sauce llorón. Bajo la tarde suspensa. Mas todo lo intercepta Isaías, el pálido, pecoso, pelirrubio Isaías. Su madre era lavandera; su padre, peón de molino. Y cinchaban para darle carrera. Un titulado puede no servir para nada. Pero gana dinero. En Uruguay, en América, así es. Y si su profesión no se lo da, entonces, tiene, lo mismo, el camino despejado. Está siempre, para todo, primero que los otros. Un título de propiedad puede enajenarse mal, hipotecarse ruinosamente. Un título universitario, no. Gana siempre. Y se sudaba sangre por el título universitario de Isaías. “¿Y esto es saber?”, preguntó él tímidamente, un día, cuando con dos compañeros repasaba

para el examen en casa de Juan Carlos. Por fin uno de los otros, tartamudeando, había respondido: “Parece que es esto”. En siete meses les habían explicado Oriente, Grecia y Roma; álgebra y geometría; retórica y poética; cincuenta y seis autores en literatura. Y química, física, geología, mineralogía, dibujo. No habiendo comprendido algunos teoremas del principio, a medida que avanzó el curso de geometría, las v , las $//$, las R , los ∞ danzaban en forma más aquelárrica. Y el embrollo cogió al muchacho, como el pampero a una hojita. Cuando el presidente de la mesa, el que dirigía aquellas diez o doce gravedades sentadas frente a la silla de Isaías, dijo: “Aplazado”, apenas si impresionó un instante en el recinto. Los ya examinados habían salido como desencadenados. Los otros se estaban viendo ya allí, y eso los inhibía de pensar en otra cosa que en la silla. Isaías no podía decir a sus padres que el tanto sudar de ellos era inútil. Cuando el portero abrió la puerta color lacre del excusado, lo vio. Tenía la cara lívida. Y la lengua largamente afuera (Espínola, 2006: 317-318).

Este relato crudo muestra la dificultad de lidiar con las consecuencias del fracaso de un estudiante que habiendo rendido, probablemente, el examen único que abarcaba a todas las materias del curso, no supo cómo enfrentar a sus padres. El relato es una suerte de retrato de *M'hijo el doctor* (Sánchez, 2003) pero en el sentido inverso, cuando las expectativas de la familia no pueden ser alcanzadas. También el texto deja entrever la representación acerca del valor del título universitario: “Un título de propiedad puede enajenarse mal, hipotecarse ruinosamente. Un título universitario, no. Gana siempre”.

Hacia el final del recuerdo de Juan Carlos, Espínola pone en boca del yaciente Isaías las siguientes palabras:

—Dejando de lado el que la ilustración sirva o no para algo —se dice el joven tristemente— ¿quién la transmite? ¿Cómo es posible que haya tantos que la transmitan? Ella no puede, no, no podrá ser nunca extensiva a un gran número. Por eso, lo que en el fondo quizás sea no más, algo vivo llega muerto. Los labios de esa gente intermediaria son de hielo.

—¿Los labios sólo? (Espínola, 2006: 320).

El cuerpo yaciente de Isaías se acerca a la idea de un mártir de un tipo de educación elitista, que aunque todavía tiene sus bajas está convirtiéndose en otra cosa. Recuerda el dilema socrático en el Protagóras (1996) acerca de si la virtud puede enseñarse. ¿Cómo puede volverse masiva la sabiduría? Cuando lo hace se convierte en algo muerto como Isaías, el profeta de la nueva era que se acerca, donde los que reinan no son ya los sabios sino los universitarios. El precio a pagar es una educación formalizada, lejos de la verdad, pero que habilita al gran número de estudiantes a

disputar por llegar a ese ansiado lugar. Quizás pocos relatos sean capaces de transmitir la revolución silenciosa que significó el crecimiento masivo de la enseñanza secundaria para la clase media, aunque visto desde el punto de vista de quienes sienten lo que se estaba perdiendo.

3.1.1. El problema universitario: el proletariado profesional

El fantasma de la “masificación” de la enseñanza secundaria comienza a adquirir rostros diferentes. Uno de estos aparece formulado en un artículo publicado en *Acción* bajo el título: “El proletariado PROFESIONAL”¹³⁸. El autor parte de un diagnóstico: el número de titulados y de estudiantes, tiene una tendencia al crecimiento y este aumenta “en forma alarmante”.

A partir de este diagnóstico considera que pueda haber dos “remedios”: uno universitario y otro extrauniversitario. Respecto a este último plantea que se podrían crear “actividades para la juventud con objeto de impedir que los estudiantes fueran estudiantes por no poder ser otra cosa” (*Acción*, año I, N° 25, 19 de setiembre de 1932: 4). En cuanto a las acciones que puede desarrollar la universidad, el “remedio estaría en dar a los estudios la más absoluta seriedad, a efectos de que prosperaran en él [...] los realmente capacitados para ello” (*Acción*, año I, N° 25, 19 de setiembre de 1932: 4). El autor se sorprende de que, siendo tan sencilla la respuesta, la Universidad no la haya implementado. Considera que existen intereses creados que impiden aplicarla, siendo la burocracia universitaria la principal “culpable”:

Los intereses creados de los profesores requieren que haya muchos alumnos. Que estos sean malos o buenos, que sirvan para el estudio, no tiene importancia. Lo esencial es que el alumnado numeroso dé lugar a la creación de grupos y más grupos, con sus respectivos profesores (*Acción*, año I, N° 25, 19 de setiembre de 1932: 4).

Esta necesidad de que existan más grupos “ha dado lugar a una tolerancia” en las exigencias que “está desprestigiando a nuestra Universidad”. Y, según el autor, esto se verifica no solo en los liceos sino que está “infectando” a las facultades a las que asisten alumnos “con mala preparación, y lo que es peor aun sin vocación” (*Acción*, año I, N° 25, 19 de setiembre de 1932: 4).

¹³⁸ Aunque el artículo no lleva firma, parecería atribuible a Regules, puesto que se aclara que habría sido extraído de *Ideario*.

Se pregunta qué puede resultar de esta situación. No solo un aumento desproporcionado de profesionales sino que también, y más grave aun, habrá “profesionales malos”. “Esto es, sobre todas las teorías y talentes, la verdad dolorosa del problema universitario” (*Acción*, año I, N° 25, 19 de setiembre de 1932: 4).

3.2. La reelección de José Pedro Segundo

El profesor Segundo es reelecto como decano de la Sección de Enseñanza Secundaria para el período 1930-1933. Su reelección fue un aspecto intensamente debatido en la recientemente creada FEUU¹³⁹ (FEUU) y en la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria¹⁴⁰. Posteriormente, los reparos al decanato de Segundo vuelven a estar en la discusión del Parlamento, en ocasión de la presentación del proyecto de ley N° 9.523, en setiembre de 1935.

Los enfrentamientos del decano con ambas organizaciones se van a mantener durante su segundo mandato. En el Congreso Universitario Americano (1931) va a entablar una discusión encendida con la FEUU, al oponerse a una moción presentada por los estudiantes en protesta por la intervención de gobiernos de fuerza en las Universidades¹⁴¹, por su decidido rechazo a que la institución manifieste posiciones políticas¹⁴².

¹³⁹ El 14 de enero de 1933 salió publicado un artículo bajo el título de “El final de un decanato” en el cual se realiza un balance de su gestión desde posiciones muy cercanas a la FEUU. “La gestión que iniciada hace seis años [...] comenzó bajo los mejores auspicios y en la seguridad de que las cosas cambiarían fundamentalmente dentro del desorden administrativo que reinaba en esa sección de la Enseñanza Pública. [...] Pero al cabo de seis años el juicio que en un primer momento nos formamos, ha tenido necesidad de ser cambiado radicalmente. Si al hacerse cargo de su puesto el Decano existía algún desorden administrativo –herencia del decanato del doctor Agustín Musso– este se ha agravado en forma harto considerable. Ha existido la necesidad de nombrar una comisión investigadora, la cual –según nuestros informes– espera que termine su actuación el doctor Segundo para dar a conocer los resultados de su misión que no le son nada favorables. En el Consejo se ha formado una camarilla que hace y deshace dentro de esa casa de estudios, llenando las vacantes no en virtud de la capacidad del postulante sino de la mayor o menor obsecuencia que preste a Segundo, Acosta y Lara, Reyes Thevenet, etc” (*Acción*, año II, N° 36, 14 de enero de 1933: 5).

¹⁴⁰ “En su sesión del 5 de marzo, el Consejo Directivo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria reeligió al Dr. José Pedro Segundo para ocupar el decanato durante el período 1930-1933. [...] Dado que las autoridades actuales de Secundaria no proceden, tanto en sus relaciones con el profesorado como en las cuestiones pedagógicas, de acuerdo con los ideales del profesorado, que sustenta la Asociación de Profesores, no nos puede satisfacer esa reelección” (*Estudio*, año I, N° 2, marzo de 1930: 110).

¹⁴¹ La moción planteaba: “Frente a los atropellos cometidos contra la autonomía y dignidad de varias universidades americanas por las dictaduras militares que han afrontado con esos actos de brutal despotismo la auténtica conciencia universitaria y la cultura de América, el Congreso Universitario Americano hace pública su más formal protesta contra esos gobiernos de hecho que soportan varias naciones hermanas y reivindica para la Universidad como medio de que ésta puede cumplir con su trascendental función social que le está encomendada, el derecho a mantenerse al margen de los partidos políticos y a ser respetada incluso durante períodos de crisis institucional” (AAVV, 1931: 88-89). Sobre la

En esta discusión en el Congreso Universitario Americano se confrontaron dos posiciones opuestas que plantean dos maneras diferentes de pensar el vínculo entre la política y la enseñanza. Estas posiciones son enunciadas por dos actores fundamentales de la política educativa: de un lado Rossi¹⁴³, exministro de Instrucción Pública, batllista radical, quien sostiene que debe existir un compromiso estrecho de la Universidad con la democracia, y del otro Segundo, decano de Enseñanza Secundaria, que desde una perspectiva conservadora plantea que la Universidad se debe sostener en un régimen aristocrático¹⁴⁴ y debe mantenerse completamente alejada de los avatares políticos. Estas dos posiciones van a estructurar el campo de la disputa pedagógica durante todo el período.

Estas posiciones van a volver a enfrentarse el 18 de setiembre de 1935, en ocasión de discutir el proyecto sobre la separación de Secundaria de la Universidad, ingresado a las Cámaras por parte del ministro de Instrucción Pública, Echegoyen. En esa oportunidad la discusión tuvo como protagonistas a tres actores que estuvieron vinculados a la enseñanza secundaria y la universidad: Abadie Santos, Regules¹⁴⁵ y Emilio Frugoni.

El objeto de la discusión es el balance del decanato de Segundo, quien habría sido propuesto como posible rector de la Universidad por las filas oficialistas, un año

discusión que generó esta propuesta ver AAVV (1931, I, 58-60 y 73-93).

¹⁴² La discusión que se desarrolla en el congreso el día 16 de marzo se continúa en las *Actas del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria*, donde el decano expresa con más claridad su molestia y su posición: “El decano quiere dejar constancia de su incomodidad provocada por la presentación de una moción por parte de los estudiantes de ‘voto de censura contra los gobiernos de hecho de varios países americanos’. El decano manifiesta además que no está de acuerdo con ‘ventilar un asunto de esta índole en una asamblea que tenía su programa de trabajo perfectamente delimitado por la propia ley de su constitución y menos por tratarse de un congreso oficial’” (CESP, enero a 4 de mayo de 1931: 261-263).

¹⁴³ Rossi también va a manifestar discrepancias con la moción presentada, pero por las razones contrarias a las de Segundo: para Rossi, “la Universidad puede y debe influir en la política para galvanizamiento de la Democracia” (AAVV, 1931, I: 85).

¹⁴⁴ En las declaraciones en el Consejo de Secundaria a propósito de las discusiones que se produjeron en el Congreso Universitario sobre relación entre democracia y universidad: “El Sr. Decano indicó que la democracia es un régimen para la organización política, pero que la política no tiene nada que ver con la Universidad. Si hay algo que debe sujetárselo a un régimen aristocrático, aristocrático en el sentido de la capacidad, es la Universidad” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 559).

¹⁴⁵ En su defensa Regules plantea: “Cuando llegó el doctor Segundo al decanato, ¿cuál fue la expectativa del país? La expectativa del país era que habíamos dado con gran Decano. ¿Por qué?... Porque el doctor Segundo tenía una gran ejecutoria universitaria, había entrado a la cátedra, no por las antecelas de algún acomodo de Consejo, sino por la vía limpia y amplia del concurso...” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 157). Y confirma esta semblanza planteando que: “El doctor Segundo [...] no aceptó ni una sola recomendación. Resistió ese juego pernicioso de este país, según el cual todo hombre tiene que presentarse con una tarjeta que le va a servir de credencial para sustituir lo que deben ser los méritos y las capacidades individuales” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 158).

antes¹⁴⁶. Para el diputado Abadie Santos, el profesor Segundo fue el mejor decano de Enseñanza Secundaria desde 1900 porque

es el único que se puso enérgicamente la tarea de enderezar, sanear, ajustar los resortes de ese organismo un poco descompuesto; a ajustar el buen orden de los liceos; a orientar al profesorado por la buena senda docente, creando un ambiente neutral. Fue un funcionario de alta moralidad en la actuación de todos sus subordinados y de los que, sin serlo propiamente, estaban al servicio de la institución...” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 153).

De la intervención del diputado pueden extraerse algunas de las características que coinciden con la perspectiva que un colorado riverista podía tener del desempeño de ese cargo: “funcionario de alta moralidad”, que ajustó “el buen orden de los liceos” y creó “un ambiente neutral”. Para Abadie se trata de “un hombre de bien, a carta cabal; de un *hombre apolítico* que bregó –y yo lo ayudé– por desterrar la política de la Universidad” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 154).

En el sentido contrario el diputado socialista Frugoni va a señalar como característica del decanato de Segundo su posición conservadora: “Tuvo conflictos con los estudiantes, perfectamente justificados, porque este señor había llegado a marearse hasta el punto de haber querido alguna vez imponer a los estudiantes costumbres arcaicas y tradicionales como el uniforme estudiantil” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 155). Algunos de estos conflictos los vamos a describir más adelante, en particular el que se refiere a la existencia de un nuevo período de exámenes en julio.

¹⁴⁶ El 9 de marzo de 1934, el diario *El Debate* publica una nota titulada “El Rectorado”. En la nota se plantea que otro medio habría anunciado que el herrerismo estaría favoreciendo la candidatura al rectorado de Segundo “por el parentesco que lo liga al Dr. Herrera”. Según *El Debate*, “en nada y en ningún momento, ha influido ante nadie el Dr. Herrera para que tal nombramiento se realice”. Pero acto seguido aclara: “Lo que no obsta para que reconozcamos que si el Dr. Segundo fuera elevado al Rectorado, dejaría en él la misma huella que dejó en el decanato de secundaria, con su inteligencia, su recto criterio y su indiscutible hombría de bien. Desempeñó el cargo durante seis años, en cuyo transcurso de tiempo desaparecieron por completo de esa casa de estudios, las influencias políticas disolventes, que tanto conspiraron en otra época contra su prestigio” (*El Debate*, año III, N° 998, 9 de marzo de 1934: 1). Más que un desmentido, la exaltación de la figura de Segundo parece ser una confirmación de la candidatura. De todos modos, lo que resulta coincidente es la perspectiva sobre la educación que tanto colorados riveristas, sosistas y terristas tenían con los herreristas respecto del valor de la *apoliticidad*.

3.3. Los avatares de la Comisión de Reforma

La reelección de Segundo estuvo motivada por la voluntad de lograr la reforma del plan de estudios, largamente discutida y también dilatada. Al poco tiempo de asumir su nuevo mandato se designa la Comisión de Reforma, a instancias de Segundo, a partir de una moción que realiza al consejo el 4 de agosto de 1930. La comisión tenía como objetivo “proyectar los distintos planes correspondientes a nuestra Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria” (Segundo, 1936: 22). El informe presentado al consejo por el miembro informante da cuenta de que durante el año 1930 se realizaron nueve sesiones para su discusión¹⁴⁷.

La comisión estableció un mecanismo de funcionamiento para que las decisiones se tomaran en presencia y de acuerdo a la totalidad de los miembros que la integraban¹⁴⁸, tratando de limar posibles inconvenientes. El trabajo de la comisión se sostuvo hasta el mes de octubre, momento en el que solicitan licencia dos de sus integrantes: el Doctor José Pedro Segundo y el Ingeniero Agrónomo Cayetano Lemole y Ottado. Las sesiones se interrumpen hasta finalizar el año por “una especie de forzado receso”, con motivo de la iniciación del período previo de los exámenes anuales, reuniones de promoción, período ordinario de exámenes y las vacaciones del mes de enero.

Estaba previsto que las actividades de la Comisión se reanudaran en el mes de febrero, pero dicha posibilidad se vio frustrada por la renuncia presentada por el doctor José Pedro Varela al Consejo de la Sección Enseñanza Secundaria y Preparatoria, precisamente por la imposibilidad de concretar una propuesta de reforma¹⁴⁹. En las actas

¹⁴⁷ “21, 26 y 28 de agosto, 24 y 29 de setiembre y 1° de octubre, sesiones plenas, el 14 y 18 de agosto y 18 de setiembre, tres sesiones con mayoría, por la ausencia de alguno de sus componentes” (Segundo, 1936: 22).

¹⁴⁸ Según consta en el informe: “La Comisión delegada, en atención a la ininterrumpida armonía en que se desarrollaron siempre sus deliberaciones, se impuso la norma inflexible de no adoptar, en ninguna de estas últimas reuniones, resoluciones definitivas; pero utilizó siempre el tiempo de las mismas, con la deliberación de los puntos sometidos a su examen, aunque ciñéndose a la precaución amistosa de suspender todas las veces la decisión de los problemas planteados hasta la primera de aquellas sesiones plenarias, en la que los ausentes de la víspera, previa información de las ideas predominantes en la reunión anterior, pudieran pronunciarse sobre el particular con entero conocimiento del asunto” (Segundo, 1936: 22).

¹⁴⁹ En los motivos expresa que se mantiene de este modo “fiel a la declaración que hizo desde el primer momento de su incorporación al Consejo que se supeditaba su permanencia en el a la inmediata realización de la reforma del plan de estudios” (CESP, enero a mayo de 1931: 92).

del consejo consta que “luego de las gestiones realizadas por el Decano y el Sr. Baroffio” (CESP, abril a mayo de 1931 y marzo de 1933: 18), se logra la reincorporación del consejero. Según el decano la comisión “tenía su trabajo prácticamente terminado” pero se había acordado una reunión final que resultó imposible de lograr en ese mes por la cantidad de asuntos pendientes que tenía el consejo para tratar.

Transcurrido ese mes, un nuevo acontecimiento vino a agregar otra complicación: el cese del mandato del consejero doctor Arístides Dellepiane. Frente a esta situación se decidió convocar nuevamente a una sesión para el cierre de su tarea ese mismo día, pero el doctor Varela se ausentó sin aviso ni justificación. En el relato de descripción de los hechos, el decano abunda en los detalles de tipo formal para mostrar las enormes dificultades que tanto la comisión como el consejo tenían para adoptar resoluciones respecto a un tema que resultaba particularmente sensible.

3.3.1. Ideas directoras de la reforma de Segundo

Un capítulo del informe del decano de Secundaria está destinado a especificar sus ideas. Justifica su inclusión dada la importancia de los “intereses espirituales y sociales” que puede promover o comprometer la adopción de un nuevo plan de segundos estudios.

Los principios inspiradores de la reforma son seis: 1°. Es un concepto equivocado suponer que “la enseñanza secundaria es meramente un curso ampliatorio de la instrucción elemental”. 2°. “Todo plan de enseñanza pública en general, debidamente organizado, debe comprender, pues, los tres grados [...] de estudios”. 3°. Los fines de la segunda enseñanza son: a) “Continuar los estudios de las escuelas elementales o primarias; b) Preparar para los estudios superiores...; c) *Formar la clase dirigente de la nación*”. 4°. En nuestro país, “la tarea indeclinable de constituir la clase dirigente, durante mucho tiempo recaerá sobre nuestra segunda enseñanza”. 5°. La “dirección y gobierno de la democracia no es sólo un asunto de aptitud técnica especializada, es fundamentalmente una cuestión de educación, de moralidad”. 6°. La comisión “reputa igualmente legítimos los planes humanísticos y los planes modernos” (Segundo, 1936: 154).

En relación al primer punto Segundo sostiene: “Los estudios secundarios, propiamente tales, son una cosa más amplia y a la vez más alta que lo que semejante

criterio supone, aunque deban tomar como punto de arranque de la escuela primaria” (Segundo, 1936: 155). Citando a Fouillée plantea que constituye una jerarquía natural que deban existir una enseñanza primaria, una secundaria y una superior, y que cada enseñanza debe conservar toda la “generalidad” y “toda la elevación posible”. “El remedio para nuestros graves problemas universitarios está, en parte, en tonificar y perfeccionar los estudios secundarios, jamás rebajarlos deformándolos” (Segundo, 1936: 155).

El segundo punto refuerza la idea de que la segunda enseñanza adquiere sus sentidos en el marco más amplio que abarca a los tres grados de la enseñanza. Y los caracteriza del siguiente modo: “enseñanza primaria y anexos (clases de adultos, de sordo-mudos, ciegos, de anormales, de niños débiles, etc.); enseñanza superior (profesional y de libre investigación) y enseñanza intermedia (enseñanza técnica, enseñanza primaria superior y enseñanza secundaria)” (Segundo, 1936: 155).

Es interesante la manera en que caracteriza al segundo grado y qué aspectos incluye. La enseñanza secundaria, para Segundo, no es equivalente a la enseñanza media o intermedia sino que es más amplia, aunque existe una jerarquía interna. Esto queda de manifiesto inmediatamente después, cuando menciona cómo es su composición:

Los dos primeros tipos de este último núcleo de estudios (enseñanza técnica y primaria superior) pueden constituir lo que se ha llamado enseñanza práctica de segundo grado; la segunda enseñanza propiamente dicha, que no es equiparable con las anteriores ni por su duración, ni por sus fines específicos, persigue en todas partes donde se la conciben bien, un objetivo eminentemente social, trascendental propio (Segundo, 1936: 155-156).

El autor plantea que dentro del “núcleo de estudios” compuesto por estos tres componentes, existe una jerarquización interna que unifica a la enseñanza técnica con la primaria superior, por su carácter *práctico* y se diferencia de la enseñanza secundaria por su carácter *teórico* o intelectual:

La falta de una cualquiera de las dos derivaciones prácticas del segundo grado, importa en el país que la sufre, una disminución industrial de su eficiencia económica; la falta o la defectuosa organización de la última, representa, literalmente declarado, un *desastre* (Segundo, 1936: 156).

En el articulado el punto 3 redefine completamente el sentido de los dos puntos anteriores; o, mejor dicho, la discusión pedagógica está completamente subordinada a la función política de formación de la “élite” dirigente. Esto lo establece el propio autor del proyecto cuando analiza el punto, planteando que “la letra c) es el más importante de ellos [...] porque contiene y sobrepasa los otros dos objetivos” (Segundo, 1936: 157).

Los pedagogos que plantearon el debate sobre estas cuestiones hasta el momento en que interviene Segundo han mencionado los dos primeros fines y el carácter contradictorio que suponía ponerlos juntos: continuación de la formación primaria y preparación para los estudios universitarios. Pero Segundo introduce un tercer fin que es el que redefine el sentido de los dos anteriores, superando la contradicción y estableciendo diferentes circuitos en función de los objetivos diferentes.

La enseñanza secundaria como preparación de “sólida cultura general y desinteresada” (Segundo, 1936: 36) para la élite, “debiera ser completada [...] por la instauración en nuestro país de lo que en Europa se conoce con el nombre de escuelas complementarias o de enseñanza primaria superior, en las que se imparte una enseñanza de fines nítidamente diferentes al bachillerato propiamente dicho” (Segundo, 1936: 36). Se trata de opciones adecuadas para “las personas que no tienen espacio para dedicarse a las largas carreras liberales o de las que carecen de la aptitud requerida para cursar con éxito los estudios profesionales superiores” (Segundo, 1936: 36), pero que responden a la necesidad de formación de “las capacidades que la organización económica del país insistentemente demanda con el fin de emanciparse en alguna medida de la rudimentaria explotación industrial que la ha tocado hasta ahora” (Segundo, 1936: 36).

Su objetivo, vendría a ser necesariamente ecléctico: debería asociar, pues, de una manera intensa y adecuada, un complemento de instrucción general, ampliatorio de las primeras letras, con una enseñanza de instrucción profesional, desde que se trataría de verdaderas escuelas, no talleres. Sus concurrentes tendrían que ser alumnos, no aprendices (Segundo, 1936: 36).

Y explicitando aun más qué ofrecería este tipo de formación, establece qué relación debería tener con la enseñanza secundaria:

Parece ocioso añadir que este grupo de nuevos centros docentes, que vendría a completar en nuestro medio pedagógico el cuadro general de las instituciones públicas de enseñanza en forma menos uniforme y deficiente de lo que acontece en la actualidad, no debería depender por ningún concepto de la Sección de Enseñanza Secundaria y

Preparatoria, no solamente por la natural conveniencia de conservar cada género de curso su propio y natural destino, sino fundamentalmente porque la coexistencia, bajo una misma dirección y autoridad, de dos enseñanzas tan divergentes, acabaría por dañar los estudios más elevados, como en la esfera de las operaciones económicas, la moneda inferior desaloja necesariamente a la buena (Segundo, 1936: 36-37).

Completando el desarrollo acerca del público al cual estaría destinado este tipo de enseñanzas agrega que esta “utilísima iniciativa” está

destinada, siempre que se cumpliera con el requisito anterior, a reclutar su clientela, exclusión hecha de los operarios que forjan nuestras escuelas industriales y los futuros universitarios de nuestros actuales liceos, entre en lo que en otros medios se designa con el nombre de pequeña burguesía¹⁵⁰ (Segundo, 1936: 37).

Segundo, al igual que Regules lo había propuesto antes, establece un tipo de formación diferenciada para cada clase social estableciendo la existencia de cuatro secciones, con sus respectivos programas: a) Sección Comercial; b) Sección Administrativa; c) Sección Agropecuaria; d) Sección Marítima. La polifurcación de planes¹⁵¹ venía a resolver un problema para el que otros consejeros ofrecían una respuesta diferente: la existencia de asignaturas electivas¹⁵², alternativa a la que el decano y el consejo se opusieron.

La polifurcación también fue rechazada en el proyecto finalmente aprobado, pero no puede dejar de mencionarse que la APESU intentó involucrar al profesorado en el debate, pues, como vimos, publica en la revista *Estudio* los proyectos de los consejeros Lamas y Bocage, donde se defiende la solución de la polifurcación¹⁵³.

¹⁵⁰ Segundo describe cómo estaría integrada esta clase y qué beneficios obtendrían de esta formación propuesta. Su público sería: “la excelente legión de los empleados de la ciudad, y los granjeros del interior; pero calificados por una verdadera y probada capacidad, en lugar de entregarlos, como sobreviene al presente, por ausencia de las instituciones requeridas para su preparación a la ignorancia, la improvisación y la rutina” (Segundo, 1936: 37).

¹⁵¹ Según el decano: “la solución de la polifurcación venía de suyo a imponerse al ánimo de la Comisión informante, no solamente por las muy atendibles razones que han decidido su implantación en algunos de los más cultos pueblos de la civilización europea, como Francia y Alemania, sino como el mejor sistema de conciliación de las opiniones tan divergentes expresadas con anterioridad en las deliberaciones del Consejo” (Segundo, 1936: 61).

¹⁵² Tal es el caso de Varela, que junto con otros consejeros, según testimonia Segundo, “proponían la formación de planes con asignaturas electivas o grupos de asignaturas preferentes, en una forma análoga a lo que acontece con los cursos llamados secundarios en los Estados Unidos de Norte América” (Segundo, 1936: 46).

¹⁵³ Para ver las propuestas de planes polifurcados 2.5.1.

En cuanto a la función que le corresponde a la segunda enseñanza respecto a la formación de la “élite” dirigente de la nación, Segundo va a apoyarse en una extensa cita de Gustave Lanson, director honorario de la Escuela Normal Superior de París, para justificar su posición. Allí se plantea el problema de la formación de la “élite” en el marco de una sociedad democrática, donde no viene dada por nacimiento, ni tampoco puede ser designada en forma arbitraria por la autoridad. Para Segundo esa es la función de la enseñanza secundaria, puesto que constituye el único ámbito de la enseñanza donde se ofrece a quienes asisten una cultura general. La ausencia de formación cultural o la especialización temprana tendrían como consecuencia la existencia de una élite sin legitimidad, donde la clase dirigente no sería “más que un cacicazgo o una agregación colecticia” (Segundo, 1936: 159). “Compete, pues, a los directores de esta clase de estudios hacerse cargo conscientemente de tan encumbrado deber, a fin de ponerse, para proveer con acierto, al diapasón de tan destacada finalidad humana, nacional y social” (Segundo, 1936: 160).

Por último, esta responsabilidad de formación de la clase dirigente requiere definir que no se trata de un problema técnico sino de educación, de moralidad. Educación, moralidad y cultura aparecen como sinónimos, y van a oponerse a la técnica:

La segunda enseñanza, rectificando fundamentalmente los rumbos actuales de nuestro país, deberá imponerse como desiderátum primordial, el estimular las aptitudes intelectuales y morales que desarrollan la iniciativa individual al mismo tiempo que forjan los espíritus justos y libres, las conciencias rectas y las voluntades fuertes (Segundo, 1936: 160).

Este proyecto de enseñanza secundaria se inscribe como parte de un proyecto de país en el marco de una cierta concepción del lugar que le tocaría al Uruguay en la división del trabajo internacional. Para Segundo la ubicación de nuestro país, entre dos portentosos vecinos como el Brasil y la Argentina, le vedará un día “la concurrencia ventajosa en las grandes contiendas de la industria y el comercio del porvenir”.

Por tan especiales motivos, nuestra razón de ser, así como nuestro medio privativo de influencia internacional, deberán hallarse más y más cerca en los campos del pensamiento y el arte, los amplios estadios de una justa organización social y de la libre cultura. Si no reforzamos por una fuerte educación desinteresada y moral, principalmente, el ascendiente que nuestro país ha podido lograr con alguna anterioridad en el mundo de las relaciones internacionales, el

nivel intelectual y ético del mismo se estancará o bajará, sin probabilidad de recuperar, por otros medios diferentes, el sitio que habríamos desalentadamente perdido (Segundo, 1936: 162).

El decano finaliza su razonamiento planteando: “El Uruguay, por tanto, deberá ser, si aspira a desempeñar un lugar específico en el concierto de las naciones del mundo, *un país de cultura intelectual y moral* tan elevada y noble como le sea posible” (Segundo, 1936: 163).

3.3.2. Crónica de una discusión en los libros de actas

La versión que aparece en los libros copiadores de notas no coincide del todo con la versión del decano. El 4 de mayo de 1931, frente a la noticia de que sería la última sesión en que estaría presente el consejero Dellepiane, se deja constancia de que “en dos o tres sesiones dejaría cumplida la tarea que tiene entre manos” la comisión encargada de formular la modificación del plan de estudios, solicitándole su permanencia en esta (CESP, abril a mayo de 1931: 121). Se anuncia la proximidad de la finalización de la actividad, pero se reconoce que aún no ha concluido.

Se entabla en esa oportunidad una discusión con el consejero Bocage a propósito del sentido de la existencia de la susodicha comisión. Según el decano, la comisión

ha hecho una cosa que el Consejo en diez años no ha logrado hacer. El consejo, cuando trató el plan de estudios, se ha engolfado siempre en discusiones sobre el particular, formando comisiones alguna vez con personas que no formaban parte de la Corporación, y sin llegar jamás a resultado semejante al que ha logrado realizar la comisión designada por este consejo (CESP, abril a mayo de 1931: 123).

Continúa planteando el decano que:

esta comisión sesionó hasta el mes de diciembre del año pasado. Es cierto que no ha vuelto a reunirse hasta la fecha, pero no lo ha hecho porque... Desde el día 2 de febrero, fecha en que comenzó esa labor, hasta ahora, no hicieron nada por motivo de la acefalía de la Comisión, a causa de la renuncia del Dr. Varela, y todos esperaban que volviese para reiniciar la tarea (CESP, abril a mayo de 1931: 124).

En el marco de la discusión el señor Lemole y Ottado “expuso que quería agregar... que si fuese solo un consejero que integraba la Comisión, presentaría renuncia

del cargo; pero dado el carácter que inviste *como representante de la Asociación de Profesores*, no lo hace” (CESP, abril a mayo de 1931: 129). Recordemos que Lemole y Ottado era presidente de la APESU en ese momento.

El tema vuelve a estar en el orden del día de las sesiones del 29 de junio y el 2 de julio. En la primera instancia el decano presenta un plan para desarrollar la discusión. En la siguiente, el consejero Bocage manifiesta que va a presentar un proyecto de plan de reforma. El decano plantea que el informe de la comisión está próximo a finalizar.

Por lo que se refleja en el libro copiador de notas, hay una diferencia importante entre la posición de Bocage y la de Segundo. Dellepiane parece apoyar la posición del decano, además de Lemole y Ottado. Esto queda de manifiesto en la sesión del 13 de julio, donde se deja constancia de que hay presentados dos proyectos: el del decano y el de los consejeros Bocage y Grompone.

En la discusión se señala que el único punto de acuerdo hasta el momento era la necesidad de establecer materias obligatorias y electivas (o facultativas). Bocage señala:

las materias optativas se ordenarían en las diversas aplicaciones prácticas que se darían en un 4º año de ES, de manera que el estudiante tendría opción a la orientación comercial, industrial, artística, y, además, a la orientación cultural, que serían los tres años de secundaria que hagan añadiendo que en ese plan se dé opción a las distintas orientaciones (CESP, mayo a setiembre de 1931: 365).

Varela plantea que el proyecto tiene como problema que “se separa todo lo que sea cultural o artístico de la enseñanza secundaria universitaria; y refundiéndolo en un 4º año, lo que es perjudicial, porque desde el punto de vista de la enseñanza cultural y artística, un solo año es muy poca cosa (CESP, mayo a setiembre de 1931: 366-367).

La discusión va a girar primeramente en torno la idea de si conviene un plan único o más de un plan que contemple realidades diversas, como la del liceo nocturno. La discusión luego cambia de eje, señalándose la necesidad de contemplar la realidad del país, puesto que como plantea Varela “no tenemos más que una industria: la agrícola-ganadera”. Por esta razón se pregunta si no sería conveniente, “al menos una parte de los liceos del interior... dar entrada al estudio –con una finalidad práctica– de esa materia agrícola-ganadera” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 370). Grompone coincide con Varela en ese punto vinculado a “la enseñanza de la industria nacional” y que esta debería estar contemplada no “en la asignatura sino a la manera como deben darse las asignaturas que contempla una finalidad nacional. [...] Porque no es tanto la

asignatura en sí, sino la manera de enseñarla y cómo se van a desarrollar esas asignaturas” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 371).

Respecto a este punto, el decano plantea que cree que “la forma que se propone levantaría resistencias. Se conoce desgraciadamente que, el profesorado de los liceos de campaña y de Montevideo, cuando sabe algo, sabe de la materia” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 375). Además agrega: “Con respecto al problema de la realidad nacional, entiende que se puede hablar de ese problema en Facultad, pero no en enseñanza secundaria y menos en un país donde, en materia científica, está todo por hacer” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 377).

La discusión del nuevo plan recién va a volver en las sesiones de febrero de 1932. El plan finalmente se aprueba en la sesión del 26 de febrero de 1932, cuando se somete a la ratificación del Consejo la reforma del Plan de estudios elaborado en régimen de Comisión general. El plan va a ser votado por unanimidad.

En ese contexto vuelve a instalarse la cuestión de las materias electivas, pero ahora referida a la opcionalidad de las “lenguas vivas”, propuesta por Lemole y Ottado. El miembro discrepante con esta opción es el doctor Arnoldo Berta, que manifiesta que: “tenía miedo de dejar en manos de los alumnos o de los padres la elección de un factor de cultura tan importante como es el francés. Cree que siendo el idioma francés un elemento superior de cultura, hay que obligar al alumno a que lo haga obligatorio” (CESP, enero a agosto de 1932: 128-129). El decano manifiesta que quien se opuso a que los idiomas fueran optativos fue él, puesto que el francés “es la lengua más difundida del mundo culto” (CESP, enero a agosto de 1932: 129). El doctor Varela plantea que la más difundida era el inglés. La argumentación de Berta para sostener la importancia del francés es la supresión del latín y el griego, por lo que “hay que recurrir a un sucedáneo, que es el francés” (CESP, enero a agosto de 1932: 130).

Resulta interesante observar cómo se conectan dos discusiones diferentes pero que tienen fuertes puntos de contacto: el modelo de secundaria que inspira la elaboración de las propuestas se relaciona directamente con la posición que asumen los actores en la elección de la lengua viva que debiera enseñarse. El caso de Varela y el de Segundo son los dos extremos: el primero defiende la opcionalidad como réplica del modelo norteamericano y la enseñanza del inglés. Como contrapartida el decano va a oponerse a la opcionalidad y se va a sumar a la enseñanza del francés como idioma “sustituto” del latín y el griego. Berta, incluso, coincide con el decano en la necesidad de habilitar una experiencia con la enseñanza de latín en el liceo Miranda.

3.3.3. La incorporación de Grompone y la huelga de los estudiantes de Secundaria en 1931

Como vimos en el apartado anterior, Grompone participa en las discusiones relativas al diseño del nuevo plan de estudios, aunque su incorporación al Consejo de la Sección fue bastante reciente: el 7 de mayo de 1931. Este consejo, que está abocado a la reforma del plan, también va a enfrentarse con los estudiantes, quienes se levantan en huelga solicitando un nuevo período de exámenes para el mes de julio. Estos avatares van a ir pautando cuál es el clima de relacionamiento entre los actores y también las alianzas que se van a ir tejiendo, que matizan algunas posiciones ideológicas opuestas entre los miembros del consejo. Tal lo que ocurre entre Grompone y Segundo con el conflicto estudiantil.

Para ver la postura del decano frente al ingreso de un nuevo consejero tenemos registro de las sesiones. El decano en el momento de asunción de Grompone hace referencia a que a pesar de

[las] diferencias que algunos miembros del consejo hayan podido tener con el Dr. Grompone como profesor de la sección, en nada pueden menoscabar el sentimiento que anima a todos para que esas diferencias de criterio desaparezcan. De manera que esas pequeñas diferencias deben quedar de lado y concentrar todo el espíritu de conciliación y afinidad que deben tener las corporaciones como una de las primeras condiciones de su eficacia y de su éxito futuro (CESP, mayo a setiembre de 1931: 2).

Resulta bastante claro el enfrentamiento que parece haber existido entre Grompone y algunos de los miembros del consejo. Igualmente interesante resulta la respuesta de Grompone, quien contesta “que agradece al Sr. Decano y al Consejo la deferencia tenida para con él, y repite que si en algún momento la corporación adoptó resoluciones que hubieran podido afectarle, lo que ocurrió ya no existe más”. Y luego aclara que “Su posición en este momento es la de un consejero de Enseñanza Secundaria que tiene, más que su posición personal, su posición *ideológica*, y esa es la que quiere defender” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 3).

Un mes más tarde, el 4 de abril según consta en las actas del consejo, se habría declarado una huelga de todos los estudiantes del país. Probablemente la recién creada FEUU, en cuyo Primer Congreso en setiembre de 1930 participaron estudiantes de todo

el país¹⁵⁴, haya podido cristalizar una oposición organizada. Cuando se revisan las actas del Consejo de Secundaria puede verse la cantidad de sesiones dedicadas a la huelga y también a la propuesta de mediación que el consejo recibe del ministro de Instrucción Pública Mussio Fournier¹⁵⁵, así como del Parlamento y la Asociación de Profesores¹⁵⁶. Gran parte de las energías del consejo estuvieron destinadas a la resolución de este tema.

En una nota enviada al consejo los estudiantes fijan posición respecto a las razones que habrían desatado la huelga. En la carta plantean la necesidad de “Que se establezca una multiplicidad de períodos de examen, y como reivindicación inmediata la concesión de los exámenes de julio” (del Mazo, 1941: 328). Sin embargo, señalan:

este movimiento estudiantil no responde solamente a intereses de cuáles podrían ser los exámenes de julio, sino que, compenetrados del Espíritu de la Reforma Universitaria, levanta postulados que señalan cuáles son las aspiraciones del estudiantado (del Mazo, 1941: 328).

Coincidentes con el espíritu reformista, los estudiantes también van a incluir en su plataforma: “Que se establezca una representación estudiantil amplia y eficiente en el Consejo” (del Mazo, 1941: 328).

En la sesión del Consejo de Secundaria del 8 de junio se deja constancia de que la Cámara de Representantes propone la formación de una comisión mediadora en el conflicto estudiantil, por lo que extiende una invitación a una comisión que pudiera representar al consejo para expresar su punto de vista. Se desarrolla en el consejo una interesante discusión a propósito de una intervención de Grompone, quien plantea que considera que no es pertinente la mediación de esta comisión, puesto que supone poner en cuestión el *carácter técnico pedagógico* que fundamenta la negativa al pedido de un nuevo período de exámenes para julio. Manifiesta su preocupación por lo que considera una situación

¹⁵⁴ En el Congreso de Estudiantes hay 17 delegaciones de Asociaciones de Estudiantes del Interior, provenientes de Artigas, Rocha, Colonia, Colonia Valdense, Durazno, Fray Bentos, Flores, Florida, Melo, Mercedes, Paysandú, Rivera, Rocha, Salto, San Carlos, Tacuarembó y Treinta y Tres.

¹⁵⁵ En la sesión del 18 de junio de 1931 se deja constancia de la visita del ministro, “que vino a enterarse del estado de funcionamiento de las clases durante la huelga y, además, ofrecer una gestión amistosa para llegar a una solución que fuera la más fácil y rápida” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 219).

¹⁵⁶ En el acta de la Asociación de Profesores correspondiente al 7 de julio aparece la voluntad de la directiva de “Iniciar gestiones reservadas ante el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y solicitar como deferencia a los profesores, se borre las faltas del período de huelga a los alumnos, puesto que esta es la causa principal por la que se mantiene en pie el conflicto” (CESP, 1931-1933: 21).

un poco incómoda y que se produce cada vez que las autoridades universitarias van a plantear algún problema de carácter pedagógico. Se refiere a la introducción de elementos extraños al claustro, tal vez con el mejor propósito, pero que en el fondo solo consiguen traer una mayor perturbación de los hechos, mayor de la que ellos quieren corregir (CESP, mayo a setiembre de 1931: 172).

Grompone considera “perturbadora” la presencia de “elementos extraños al claustro”, pretendiendo poner a disposición sus oficios como mediadores cuando se trata de problemas de “carácter pedagógico” o “técnico pedagógico”. La construcción que se hace de estos asuntos tendría que ver con su carácter científico, en base al cual deben tomarse las resoluciones, y sería absolutamente incompatible con la intromisión de visiones “externas”, particularmente la política. Según Grompone “lo que ha resuelto el consejo lo ha hecho estudiando el problema severamente y considerándolo desde el punto de vista científico y pedagógico y no solamente como un acto de voluntad o prepotencia de las autoridades de la sección” (CESP, mayo a setiembre de 1931: 172). Desde este punto de vista, poco margen quedaría también para la incorporación de los estudiantes en el consejo.

En la sesión del 20 de junio de 1931 se presenta un informe de la comisión encomendada por el consejo para responder a la solicitud de la comisión parlamentaria, referente a la concesión de un nuevo período de exámenes en julio. El informe presentado ratifica la decisión de no hacer lugar al pedido de un nuevo período de exámenes así como tampoco a la supresión de las faltas ocasionadas por la huelga.

La supresión de faltas no elimina el hecho esencial de que esos alumnos no hayan asistido y no hayan aprovechado los cursos y de esta manera no ha sido posible adquirir la aptitud que se requiere para ser promovidos (firmado por Grompone, Berta y Segundo, CESP, mayo a setiembre de 1931: 232).

Si tomamos en cuenta que Grompone está en el consejo defendiendo su posición ideológica, como lo manifestó en el momento de asunción un mes atrás, las firmas que apoyan la resolución estarían mostrando que en relación a la defensa de la autonomía pedagógica del consejo existiría una convergencia mayor de Grompone con Segundo,

pero también con Abadie Santos y Acosta y Lara, que con cualquier “elemento extraño” al claustro¹⁵⁷.

3.3.4. La visita del ministro Juan César Mussio Fournier

En la sesión correspondiente al 8 de octubre de 1931 se deja constancia de la visita del ministro de Instrucción Pública Mussio Fournier al Consejo de Enseñanza Secundaria. El ministro manifiesta que había tenido conversaciones previas con el decano Segundo y con el consejero Varela. Su deseo era ponerse en contacto con el consejo “con el objeto de conocer las aspiraciones del mismo, y de que pueda ser, en parte por lo menos el instrumento de relación de este Consejo con todos aquellos casos en que el Estado pueda contribuir al mejoramiento de la Sección de ESyP” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 37-38). Esta primera intervención del ministro define cuál es el lugar que asume su cartera en relación al consejo: “instrumento de relación” con el resto del Estado para contribuir a su mejoramiento. Como puede verse, esta no sería una responsabilidad que el ministro asume como suya.

Esta posición queda confirmada cuando el ministro señala que está enterado de algunas de las opiniones del decano y de los consejeros Grompone y Bocage “en lo que se refiere a ciertos problemas que atañen a la Sección”, por haber leído sus trabajos. Luego aclara que no sabe si estará, “probablemente no, en condiciones de opinar sobre los problemas que aquí se discuten” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 38), pero que él quisiera escuchar “lo que piensa el consejo sobre estos problemas” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 37-38).

En el desarrollo de la exposición el ministro menciona las atribuciones que considera que no le corresponden. Hay un primer asunto “que es indiscutiblemente... el que menos relación puede tener el que habla, que es el *problema pedagógico*, el cual con la *autonomía* que tiene la Universidad, es de su sola incumbencia” (CESP, octubre

¹⁵⁷ En la sesión del 27 de junio se menciona una nueva nota enviada por la comisión mediadora para solicitar que el consejo la reciba. “El Dr. Grompone manifestó que iba a votar en contra de la propuesta formulada para que se reciba a la comisión mediadora” y declara que “el único bien que podrían hacer a la universidad los srs. Diputados que intervienen en este asunto, es no intervenir. [...] máxime cuando la argumentación que exhibieron [...] no consistió en razones de carácter técnico, sino en razones de carácter oportunista, argumentos sentimentales” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 262-263). Abadie Santos acuerda con Grompone. “Entiende que no hay problema de cortesía, y que hay un problema a de invasión de jurisdicciones” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 264). El Sr. Acosta y Lara acuerda con Abadie Santos señalando que “este consejo no puede dar muestras de debilidad volviendo sobre lo hecho” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 67). Igualmente se aprueba recibir a la comisión.

a diciembre de 1931: 38). El problema pedagógico que está a estudio de la corporación es el nuevo plan de estudios. No obstante, como los problemas pedagógicos están en conexión con otros problemas, como por ejemplo, los edificios, él los va abordar porque “es imposible hacer una disociación artificial” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 38).

Acto seguido plantea que este no es un problema exclusivamente de esta Sección o de este país, sino de muchos países del mundo. El problema principal de la enseñanza secundaria, según Mussio Fournier,

Es una orientación un poco viciada en el sentido que se busca una mayor acumulación [...] de conocimientos, que una finalidad educativa, forjadora de los espíritus de los educandos. Ese es un vicio de pedagogía que subsiste desde hace mucho tiempo y que vicia, cree, las Universidades de todo el mundo (CESP, octubre a diciembre de 1931: 38).

En base a este diagnóstico, y a la consideración de que los problemas pedagógicos finalmente terminan siendo problemas de higiene, puesto que la cantidad de horas de estudio a las que se somete un estudiante se transforman en un problema para la salud de los jóvenes, “hay que disminuir la cantidad de asignaturas” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 40). El ministro cree que en el liceo se debe enseñar a los adolescentes las cosas fundamentales; “lo que no aprenda aquí después tendrá tiempo de aprenderlo en el curso de la vida” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 41). El espíritu de la reforma debiera inspirarse en la idea de que “es mejor que un muchacho ignore tres o cuatro materias casi completamente y que se forje el espíritu que aprenda cosas de las cuales después le va a quedar poca cosa” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 41).

Por otro lado, considera que en la actualidad el estudiante no siente atracción por la propuesta que proporciona la universidad. “De manera que hay que conquistar esos espíritus, y, a su modo de ver el sistema electivo es uno de los mejores para hacer otra vez la enseñanza atractiva” (CESP, octubre a diciembre de 1931: 48).

Hay una consideración del consejero Dellepiane a propósito de la propuesta del ministro que refleja el estado de situación en que se encontraban los consejeros:

hace ocho, diez o quince años que todo el mundo está diciendo que el plan actual es malo, y, sin embargo, el plan subsiste. Entiende que

habría una solución práctica y que esta sería volver al viejo bachillerato, y aquí nunca se ha querido ni oír hablar de eso. Otra solución sería suprimir tres o cuatro materias. A continuación se preguntó [...] cómo se iban a suprimir tres o cuatro materias cuando no se puede suprimir una. De manera que el acuerdo es teórico solamente (CESP, octubre a diciembre de 1931: 50).

3.3.5. Sobre la implementación del plan de estudios

En la sesión del 29 de febrero de 1932 se continúa la discusión relativa a la forma de implementación del nuevo plan. En ese marco uno de los consejeros propone que se realice una consulta a los profesores de enseñanza secundaria. Acosta y Lara plantea la importancia que tiene un nuevo plan, y por tanto la necesidad de incluir el mayor número posible de opiniones sobre este. Mociona para que en julio, una vez implementado y no antes, se consulte a los profesores sobre la marcha del plan. Berta plantea que es poco tiempo y que lo razonable sería que la consulta fuera a fin de año y todos los años. Lemole y Ottado comparte la posición de Acosta y Lara y manifiesta su preocupación porque la urgencia en la implementación del plan no permitió escuchar a “todo el profesorado” (CESP, enero a agosto de 1932: 145). El decano plantea una propuesta alternativa: “organizar [...] cursos de perfeccionamiento [...] para los tres o cuatro cursos fundamentales del 1^{er} año del plan: imponiéndoles cómo deben enseñar lenguas vivas, castellano, historia universal, matemáticas a los profesores” (CESP, enero a agosto de 1932: 146).

Pocos días después –menos de una semana– en la sesión del 3 de marzo de 1932 se da cuenta de las reuniones realizadas con los profesores de las asignaturas, donde aparecen realidades diferentes. Los profesores de geografía e historia apoyan el programa. No es el caso de los profesores de matemáticas, quienes se oponen a la forma cíclica en que están concebidos los programas de los diferentes grados¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Existe una discusión específica respecto a los programas de matemáticas. Se debate acerca de si se debe enseñar una rama diferente de las matemáticas por años, o las tres ramas en forma simultánea pero con niveles de profundidad diferente (concéntrico). El único que parece sostener esta posición es el decano, quien plantea que eso significa volver al plan de 1912. Grompone argumenta en contra planteando los riesgos de la “enseñanza concéntrica” y las ventajas de empezar con “problemas nuevos cada año, perfectamente diferenciados”, donde se constata que “los alumnos penetran casi siempre” (CESP, enero a agosto de 1932: 142).

3.3.6. La posición de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria

La Asociación de los Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) envía una nota el 9 de marzo pidiendo el aplazamiento del nuevo plan. Abadie plantea para oponerse que: “ha habido frecuentes reivindicaciones estudiantiles, y que la bandera principal era la omisión o demora de ese Consejo para reformar el antiguo plan de estudios” (CESP, enero a agosto de 1932: 180). “El señor Lemole aclara que en la Asamblea de profesores realizada, se mostraron partidarios, unánimemente, de la reforma del actual plan de estudios, y que en ningún momento el profesorado mostró el deseo de negar competencia al Consejo” (CESP, enero a agosto de 1932: 180).

En el libro de actas existe registro acerca de la forma en que la asociación llega a tomar posición. La directiva convoca a una asamblea para discutir el asunto. Se realizó el 1º de marzo a las 10 de la mañana. Participaron 31 personas, lo cual muestra una presencia de público importante y preocupación sobre el tema. La asamblea comenzó con un informe del presidente de la asociación, Lemole y Ottado, quien también en calidad de miembro del Consejo de la Sección “podrá declarar las intenciones del mismo en la formulación del nuevo plan” (CESP, 1931-1933: 43). Posteriormente pasa a relatar la historia del proceso. Según el presidente, “Fue siempre unánime el deseo de sustituir el actual plan por otro mejor y se dedicaron muchas laboriosas sesiones a este fin, pero se concretó poco” (CESP, 1931-1933: 44). Luego pasa a recordar cuál fue el papel de la asociación: “Oportunamente la Asociación de Profesores solicitó la intervención del profesorado y se tuvo en cuenta en la constitución de una comisión que luego, por razones diversas, dejó de actuar” (CESP, 1931-1933: 44). Coincide en este punto con la historia relatada por Segundo: la historia de la reforma del plan es la historia de los intentos frustrados por conseguirla. Luego se refiere al proceso reciente:

El Consejo dedicó durante los últimos años las sesiones de los lunes para estudiar el nuevo plan y en esa forma se llega hasta febrero de 1932, que fue cuando se solicitó a cada uno de los señores consejeros si podría llegarse tomando lo fundamental de las ideas que primaban en el seno de la corporación, a la elaboración de un plan. Túvose en cuenta de inmediato la situación a que abocaría el nuevo plan al profesorado en general, prestándole a este asunto preferente atención, e invitando al profesorado para elaborar con su esfuerzo para la culminación de esos mismos propósitos (CESP, 1931-1933: 44).

Desde el punto de vista del consejero, el órgano intentó revertir esa lógica que había dificultado hasta el presente cambiar un plan que resultaba vetusto. Esta perspectiva respecto a la forma en que procedió el consejo no parece resultar compartida, aunque esto no se traduce en una desautorización sobre la forma en que procedió su presidente. Interviene en este sentido Torres de la Llosa, quien manifiesta “su óptima impresión ante la actitud del consejero Lemole, al informar de las gestiones del Consejo”, pero luego explicita “su estupor por la obra del Consejo” (CESP, 1931-1933: 45). Además, realiza dos consideraciones: una respecto a las características del nuevo plan y otra relativa a la forma en que procedió el consejo. Sobre el plan mismo plantea como crítica que “sólo muestra una finalidad cultural, no se eslabona con instrucción primaria”. “Hasta es revelador el que no se haya acertado en la denominación de algunas materias” (CESP, 1931-1933: 45). Respecto a la forma en que procedió el consejo Torres de la Llosa señala:

Se entiende que una cosa es mala y se la sustituye sin consultar a los que aplican los planes los que realmente lo experimentan. [...] Hay inoportunidad al crear un plan nuevo que hay que interpretar y dirigir, cuando quien debe hacerlo está próximo a terminar su mandato.- Hay agravio en la resolución del Consejo cuando no tiene en cuenta la opinión de un profesorado dignísimo.- Se da un nuevo plan, una lista de materias, ni programa, ni nada y que se opine o se realice y para atajar las inquietudes estomacales de los perjudicados, se les anuncia que su posición se contemplará y se estimula la improvisación, pues para todo esto el plazo es perentorio (CESP, 1931-1933: 45-46).

Este mismo punto de vista es compartido por el profesor José Carnelli y Rafael Laguardia, quienes además agregan “que la Asociación, *solo podría tener objeto*, si logra que el Consejo se asesore de los Profesores” (CESP, 1931-1933: 46). A diferencia de otros profesores interviene Sabat Pebet que “manifiesta su adhesión al nuevo plan, entendiendo que sólo se ha dado jerarquía a unas materias sobre otras” (CESP, 1931-1933: 46).

Finalmente, la asamblea aprueba una moción de cuatro puntos:

1º. La Asamblea de Profesores declara que cree de conveniencia, la reforma del plan de estudios. 2º. Solicita el aplazamiento de la vigencia del nuevo plan, por lo menos por un año. 3º. Solicita ser llamada a colaborar en la confección del nuevo plan sustitutivo del que rige desde 1918. 4º. Aprueba la obra realizada por la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores (CESP, 1931-1933: 46-47).

Tal como menciona el consejero Lemole y Ottado, el profesorado manifiesta la conveniencia de la “reforma del plan de estudios”, pero considera que debe ser convocado para la confección del nuevo plan, con un tiempo mayor a los tres días que se les había dado en esa oportunidad. Finalmente el nuevo plan de estudios fue aplicado para 1^{er} año de liceo en 1932; esta derrota¹⁵⁹ podría explicar el debilitamiento que se produce en el accionar de la nueva directiva electa.

3.3.7. La posición de Grompone

La discusión del plan de estudios de secundaria trascendió los ámbitos del profesorado para repercutir también en la prensa. A este respecto vale la pena detenerse en una entrevista que el 2 de abril de 1932 le realiza a Grompone el semanario *Acción*, de la Agrupación Nacionalista Demócrata Social, conducida por Carlos Quijano. El título es “La reforma en secundaria”. Luego, en el acápite se resumen las razones que explican la entrevista: “Dado el giro que [ha] tomado la reforma del plan de estudios de secundaria y los ataques que se han llevado, deseando su opinión entrevistamos al Dr. Grompone”.

La primera afirmación nos resulta particularmente significativa porque revela un cierto estado de ánimo en relación a cualquier cambio de plan que se pudiera instrumentar. Dice Grompone:

La reforma del plan de estudio forzosamente tenía que ser criticada. Además de que todo plan de estudio tiene forzosamente sus imperfecciones, en este caso se afectaban intereses particulares que debían sentirse molestados y que justifican su oposición al plan con criterios más o menos disimulados (*Acción*, año 1, N° 3, 2 de abril de 1932: 7).

Como puede verse, Grompone va a tomar posición en favor de la reforma del plan. También reflexiona acerca de las imperfecciones y de la oposición, planteando que quienes lo hacen responden a intereses afectados puesto que se disminuyeron “las horas de clase que resultaban excesivas [...] y más todavía el excesivo número de materias”. Y acto seguido pasa a analizar los defectos del plan anterior: en primer lugar, además

¹⁵⁹ Ver anexo 3. La directiva electa en 1932 tiene a Pedro Beltramo como presidente y Alicia Goyena como vicepresidenta, quien pronto desaparece de las actas por lo que es presumible su renuncia. También se producen una serie de renunciaciones importantes. Por otros datos sobre las directivas de la asociación ver capítulo 2.

del exceso de asignaturas, la falta de conexión entre estas: “Los estudiantes veían en dos o tres asignaturas el mismo problema sin relacionarlo, sin darle carácter de realidad viva”. Y el segundo aspecto, “más grave”, “era el estudio de asignaturas sin base. El primer año se estudiaba Historia Natural refiriéndose a conocimientos físicos y químicos que recién aparecían en segundo, tercero y cuarto año”. El otro problema “era la no existencia de algo relacionado con el arte que se agrega en el nuevo” (*Acción*, año I, N° 3, 2 de abril de 1932: 7).

Cabe señalar que tanto en la crítica como en la afirmación de los valores del nuevo plan aparecen fundamentos escolanovistas. Según el autor “lo que importa es la realidad, no el libro, el fenómeno y no la asignatura”. Cuando se piensa en crear aptitudes en el adolescente el eje lo deben constituir el análisis de los fenómenos o los problemas de la realidad, y no las disciplinas completas. Esto permite aligerar de cantidad de contenidos y asignaturas el plan. “Por eso aun reduciendo horas, la enseñanza de ciencias se hará mejor en el nuevo plan que en el antiguo”. Y concluye la entrevista con la siguiente reflexión: “El resultado podrá apreciarse después” (*Acción*, año1, N° 3, 2 de abril de 1932: 7).

3.3.8. Algunas primeras lecturas del proceso de reforma del plan de estudios

La discusión educativa relativa a la enseñanza secundaria planteada en esta década comienza haciendo referencia a la necesidad de una reforma educativa identificada con una reforma en los planes de estudio y el régimen de aprobación de las materias. Frente a la discusión sobre los fines de la enseñanza secundaria que aparecen desde la ley de 1885, se reconoce que no se ha logrado hasta la fecha la existencia de una “verdadera” enseñanza secundaria. Tanto en los diagnósticos como en las propuestas de reforma, parecería que existiera consenso respecto a la necesidad de transformarla en un ciclo de cultura general y respecto a su expansión. Sin embargo, cuando analizamos más en detalle lo que significan “enseñanza secundaria” y “cultura” nos encontramos con diferencias muy marcadas.

De todos modos, parecería existir un cierto consenso respecto a una oposición que es constitutiva de la identidad de la enseñanza *secundaria*: su oposición a cualquier tipo de enseñanza *profesional*. Pero esta oposición parece arrastrar otras más consigo: enseñanza *atractiva* versus enseñanza *selectiva*, identificando la secundaria con la

primera y la profesional con la segunda, aunque en los hechos tiende a ocurrir lo contrario. Muchos reconocen que es por la existencia del régimen de estudios.

Otra oposición que se menciona es entre la enseñanza *práctica* y la enseñanza *intelectual*. La primera responde a la profesional, en la medida en que propone una cierta especialización que se considera negativa. En cambio, la intelectual no puede resultar sino como consecuencia de una formación cultural amplia. Pero aquí aparece en el discurso del decano de Secundaria una nueva vuelta de tuerca que tiende a asociar educación intelectual con cultura, y esta última con *moral*. Lo que la mayoría de los discursos no explicitan es el efecto superiorizante que debe cumplir una formación cultural no especializada para la clase dirigente. Y la función principal que se le atribuye a la enseñanza secundaria es la de formar a la élite. Esto puede resultar una contradicción; pero en los hechos los discursos muestran que “nuestro problema” es la ausencia de una formación cultural posterior a Primaria; y mientras esta no exista esa función la debe cumplir la enseñanza secundaria. Incluso, quienes critican a la enseñanza por ser selectiva, cuando tienen que elegir prefieren volver al régimen anterior, que era una formación preuniversitaria aunque fuera elitista, a cualquier otra propuesta que traicione el carácter de formación cultural que este sistema presentaba. El problema no parecer estar tanto en que pocos acceden como en el hecho de que se traicione su naturaleza: la formación cultural general.

3.3.9. La posición de la FEUU y de la APESU (1932-1933)

Como observamos en el capítulo anterior, los conflictos entre los estudiantes y el consejo tuvieron lugar durante el año 1931 a propósito de la reivindicación de un nuevo período de exámenes para el mes de julio. Este conflicto se desarrolla en paralelo, mientras el consejo se encuentra discutiendo el nuevo plan de estudios que se va a implementar al año siguiente.

El año 1932 va a comenzar con un conflicto de la Asociación de Profesores con el consejo. La asociación propone la postergación de la aplicación del nuevo plan de estudios, petición que no es contemplada, lo cual aumenta la distancia con el consejo. Sin embargo, esto no va a inhibir al consejo de mantener la implementación del nuevo plan de estudios y desarrollar simultáneamente una agenda de discusión importante.

El consejo va a comenzar el año, en la sesión del 4 de febrero, con una propuesta del decano Segundo de creación de “Cursos de perfeccionamiento del profesorado de

segunda enseñanza”¹⁶⁰, discusión que se va a continuar en las sesiones del 26 de mayo y el 11 de junio. El 22 de abril también se va a discutir una propuesta de clases diferenciales¹⁶¹ en los cursos de primer año de los liceos del interior.

Durante el mismo año también se va a producir un nuevo conflicto con los estudiantes a raíz de incidentes desarrollados en el Liceo Nocturno que comienzan a ser abordados por el consejo el 16 de junio. El conflicto se desata a partir de la orden del director del liceo, el arquitecto Luis Galo Fernández, de retirar la cartelera del Centro Cultural del Liceo Nocturno por publicar un volante conteniendo “términos agresivos contra el Consejo”.

En el libro de actas aparece un intercambio de cartas entre el director del liceo y el Centro Cultural¹⁶². En este cruce epistolar se evidencia el clima tenso que se vive, y la actitud del director, que según denuncian los estudiantes del centro estaría promoviendo la creación de una asociación de estudiantes afín a su posición¹⁶³. En la carta de respuesta al consejo a raíz de las denuncias presentadas por los estudiantes del Centro Cultural, el director menciona en su defensa que dicho centro puede ser caracterizado como “foco de disturbios y hasta de tendencias definitivamente comunistas” (CESP, enero a agosto de 1932: 492).

Este incidente es un reflejo del clima de crisis que el país estaba viviendo y el cual no podría dejar de repercutir en las aulas. Se trata de un momento político donde se agudizan los impactos de la crisis del 29, frente a la cual el presidente de la República junto con el herrerismo comienzan a realizar una campaña de desestabilización política adjudicando todos los males a la constitución vigente y el Colegiado como órgano de gobierno, propugnando un retorno al régimen presidencialista. Acerca del régimen colegiado, Terra plantea que:

inmediatamente que sobrevino la gran crisis quedaron de relieve todos los defectos de la forma gubernativa del Consejo Nacional, porque

¹⁶⁰ La fundamentación y el proyecto pueden encontrarse en Segundo, 1936: 312-319.

¹⁶¹ Es interesante observar cómo la agenda de la nueva educación va progresivamente ganando espacio en las discusiones de enseñanza secundaria, planteándose muchas propuestas en forma paralela en ambos subsistemas. Existe un proyecto similar de “creación de clases diferenciales” para Enseñanza Primaria, presentado por el maestro Emilio Verdesio y publicado en *Anales de Enseñanza Primaria*, Tomo XXIX de enero, febrero y marzo de 1931.

¹⁶² Las noticias sobre el “Centro Cultural del Liceo Nocturno” resultan escasas. Sabemos que participaron del 1^{er} Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios realizado en 1930 y que integraban el Consejo Federal de la recientemente creada FEUU, la cual se caracterizó por una actitud de fuerte confrontación con el régimen.

¹⁶³ Se aduce que los estudiantes gozarían de prerrogativas como la posibilidad de reunirse en las instalaciones del liceo y que no se les contabilizaran las faltas a clase en ocasión de dichas reuniones.

sobreviene el derrumbe rápido de nuestra forma de organización económica y financiera, que se consideraba sólida e inmovible, sin que se adoptaran a tiempo las medidas par atenuar el mal (Terra, 1934: 22).

Según el presidente, “en nuestro país nadie gobierna, tan diluída está la acción administrativa! Tan dispersa la responsabilidad” (Terra, 1934: 10). La crisis política se irá profundizando durante el año 1933, sobre todo después del golpe de Estado que protagoniza el presidente de la República el 31 de marzo.

3.4. El inaplazable problema de la enseñanza secundaria

El rumbo de la Federación de Estudiantes también era objeto de discusión en los meses previos al golpe de Estado. Bajo el título “Sobre la Federación de Estudiantes” aparece en *Acción* un artículo firmado “C. I.” que, en clave de autocrítica, plantea:

Si hacemos un balance de lo actuado por la Federación en lo que va del año, podemos decir en general, que ha vivido con la obsesión de los problemas internacionales (a los que desde luego no le restamos importancia) limitándose su acción a llevarlos a la calle. Y francamente el balance para una institución estudiantil no es muy halagador. ¿Acaso no tiene la Federación, problemas tan importantes y más inmediatos que resolver, problemas que interesan directamente al estudiantado nacional? (*Acción*, año I, N° 27, 3 de octubre de 1932: 7).

Continúa el articulista planteando algunos de estos problemas. En primer lugar:

En el campo universitario, la reforma integral de la Universidad, no ha pasado de ser un canto lírico, con programas de reivindicaciones elaborados en momentos de huelgas con los defectos inherentes a todas las improvisaciones, a todos los intereses inmediatos que andan en juego. Preguntamos ¿qué plan orgánico y concreto ha elaborado y sostiene la Federación? ¿En qué sentido se ha pronunciado frente al nuevo plan de Secundaria en vigencia, o frente a la creación del de un Consejo de Secundaria autónomo que fue aprobado por el Consejo Nacional? (*Acción*, año I, N° 27, 3 de octubre de 1932:7).

Un artículo publicado en el mismo diario a comienzos del año lectivo en 1933, es un indicador de cuál es la percepción los estudiantes acerca de la reforma del plan de estudios. Títulado “El inaplazable problema de la enseñanza secundaria”, describe este estado de situación:

Se inician en estos momentos las actividades universitarias del año 33. Es la ocasión de que las instituciones representativas de la clase estudiantil cobren conciencia del problema más grave que se plantea hoy a nuestra Universidad: LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (*Acción*, año II, N° 43, 4 de marzo de 1933: 4).

Para los estudiantes la reforma del plan de estudios no solo no habría provocado el cambio esperado, sino que mantiene acuciante el problema que se evalúa como “el más grave” que tiene la Universidad. Se reclama, por tanto, la necesidad de “la reforma de la enseñanza secundaria”.

Para la Agrupación Nacionalista Demócrata Social el problema tiene que ver con la formación que reciben los estudiantes. Concordando con la perspectiva que el ministro Mussio Fournier planteaba tiempo atrás, se considera que el tipo de educación que tiende a suministrar la universidad

Se caracteriza por la cantidad y no la cualidad. Tiende a suministrar “muchos” conocimientos pero de una manera completamente empírica. No se orienta al estudiante; no se procura darle las nociones básicas indispensables para guiarse en el complejo mundo de las corrientes espirituales contemporáneas de todo orden; no se trata de colocarlo a la “altura de su tiempo” (*Acción*, año II, N° 43, 4 de marzo de 1933: 4).

Y calibrando el alcance del problema plantean que este trasciende ampliamente al estado de situación de una sección de la universidad, para convertirse en “uno de los problemas sociales más serios del país”. El autor considera que en enseñanza secundaria se “enraíza la crisis espiritual” por la que estamos atravesando.

Quizás lo más sorprendente del artículo esté en la mirada coincidente que esta agrupación tiene con el decano Segundo y con Regules, lo que estaría poniendo en evidencia la existencia de representaciones compartidas en un espectro de posiciones políticas muy diversas. Cuando intentan describir el efecto que produciría ese problema plantean que

Año a año salen de la Universidad para ir a integrar las clases dirigentes, “intelectuales” y “orientadores” de la sociedad, hornadas de abogados, de médicos, de ingenieros, etc. (a un lado las excepciones) con una “ignorancia enciclopédica” y una pobreza espiritual desoladora. Los historiados “especialistas” de la civilización actual (*Acción*, año II, N° 43, 4 de marzo de 1933: 4).

La preocupación coincidente con la del decano es que la enseñanza secundaria tendría como función la formación de la clase dirigente, es decir, de los futuros universitarios. De ahí la preocupación por la “ignorancia enciclopédica” o la “pobreza espiritual”, ambas producto de la civilización materialista que promueve una enseñanza utilitarista. Esta enseñanza “despojada de todo contenido espiritual, prepara el terreno para esa mentalidad colectiva materialista y frívola, de que están dando canon los norteamericanos” (*Acción*, año II, N° 43, 4 de marzo de 1933: 4)

Por esta razón Ariel también se enfrenta a Calibán en el terreno de la enseñanza media:

La REFORMA hay que realizarla de raíz, en la enseñanza media cuya preocupación debe ser no tanto desarrollar una APTITUD para la investigación de las cuestiones técnicas (aunque esto no debe descuidarse) como crear una ACTITUD espiritual para el enfoque de los más vitales problemas humanísticos (*Acción*, año II, N° 43, 4 de marzo de 1933: 4).

3.4.1. Los programas

Un artículo publicado en el N° 2 de la revista *Cátedra* expresa la posición del secretario de Redacción, Pollero, presumiblemente muy cercano a la postura de la Comisión Directiva de la asociación. Pollero evalúa el año de implementación del programa planteando que “resulta inaceptable que a tres meses y medio de iniciarse la extensión del plan 32 al 3^{er} año de enseñanza secundaria, se ignore totalmente el contenido que van a tener las asignaturas en él” (Pollero, 1933: 6). Y si no fuera suficiente, agrega además:

La experiencia del curso que acaba de finalizar es por demás elocuente, y en caso no de serlo bastante, bastaría con llamar en su ayuda a la del año pasado. Citemos solamente casos como estos: en 1932 los profesores que por primera vez cambiaban de asignatura debieron hacerlo pocos días antes de iniciarse los cursos: en ese mismo año las clases de Idioma Español y en el corriente de Dibujo, comenzaron a funcionar sin conocerse hasta quince días después los programas que habrían de regirlas, y hace *dos años* que el Consejo instituyó una asignatura que denominó Iniciación Artística, sin saber todavía qué es (Pollero, 1933: 6).

Pollero intenta llamar la atención sobre el grado de improvisación del consejo, poniendo en evidencia el malestar de los profesores con la situación generada. A partir

de lo que está ocurriendo plantea una reflexión más general sobre el proceso de reforma: “Formular un plan, y establecerlo sin saber lo que formará la sustancia de cada una de las disciplinas, es un absurdo pedagógico” (Pollero, 1933: 6). El artículo, titulado “Los Programas”, finaliza con una toma de posición al respecto:

Debemos destacar nuestra discrepancia con el régimen seguido en muchos casos por las autoridades, en los años 32 y 33. Los programas –dentro de líneas generales sugeridas previamente por el Consejo, según un plan que podría preparar una persona de notoria competencia– deben ser redactados en definitiva, en asambleas de concurrencia obligatoria. Con ello se gana una sana orientación del programa, y su mejor y más íntimo conocimiento por parte de los profesores (Pollero, 1933: 6).

Coincidiendo con la FEUU, para este miembro de la asociación la reforma del plan parece haber quedado estancada. La reforma reclamada no podía identificarse con la reforma hecha, sobre todo porque no se involucró al profesorado. No obstante, la evaluación de Pollero, que se centra en las cuestiones de implementación, dista bastante de la posición que para referirse al estado de la enseñanza media presenta la situación en términos de “crisis espiritual”. Lo que parece resultar coincidente es la necesidad de realizar una reforma efectiva, aunque la FEUU apunta más al tipo de formación cultural, y la asociación al señalamiento de la importancia de la participación del profesorado. Por razones diferentes estos dos actores fundamentales de la escena pedagógica, a poco camino de la implementación del plan de 1932, se encuentran enfrentados con el consejo.

3.4.2. “Lo que no podemos enseñar...”

La participación de Pollero en la revista va a resultar muy activa. En el mismo número va a publicar un artículo de crítica al nuevo programa, pero esta vez con un componente ideológico más fuerte. No se trata solamente de que los programas no están definidos, ni tampoco de que no participen los docentes en su elaboración; ahora la preocupación del secretario de *Cátedra* está en que las materias que se enseñan ocultan “la realidad material y espiritual de nuestro país” (Pollero, 1933: 11). En esta crítica, coincide con Carlos Quijano y con Grompone.

Según el autor en “nuestros institutos de formación media hay temas prohibidos. Ellos son: *Geografía del Uruguay, Historia del Uruguay, Economía del Uruguay,*

Estado social del Uruguay, Literatura del Uruguay, Arte del Uruguay” (Pollero, 1933: 11). El autor cree necesario hacer una aclaración: no le preocupa el problema moral del patriotismo. Trata de tomar distancia tanto de posiciones conservadoras como de las revolucionarias, pero también señala que en aras de evitar caer en una posición doctrinaria no encuentra razonable que la formación no sea capaz de focalizar en la comprensión de la realidad física y espiritual del país. Para explicar su posición plantea:

Se me ocurre una consideración un poco ingenua y muy útil: Si el hombre tiene el deber moral de analizar todo el universo físico y espiritual, ¿sería lógico que los uruguayos estudiaran lo que concierne a Sudán y los sudaneses lo relativo al Uruguay? (Pollero, 1933: 11).

Analizando las posibles causas de esta situación plantea:

Puede que sea debido a esa tendencia general de las sociedades americanas –no corregida en ningún instituto de cultura– a ignorarse eternamente como calidades o como posibilidades, mientras los espíritus viven en la adoración fetichista de lo ajeno, suerte de snobismo a base de extranjería (Pollero, 1933: 11).

Los intelectuales de la década del 30 tienden a tomar distancia de las posiciones y conductas imitativas de sus antecesores. En este sentido, compartimos la perspectiva de Bruno y Duffau, que, siguiendo a de Sierra, sostienen:

el alejamiento de la producción intelectual uruguaya de la cultura francesa en las décadas de 1930 y 1940 se debió a un proceso local de la cultura nacional, provocado por el carácter “crítico, objetivista, desacralizado de los grandes mitos e idealizaciones de países, naciones o continentes, ‘modelos’ a imitar, adaptar y copiar”. Esta postura constituiría una diferencia de importancia en el plano epistemológico y metodológico en relación con las generaciones de intelectuales del Uruguay de fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, que no evitaron la fascinación y deslumbramiento ante los adelantos y virtudes de los países cabeza de desarrollo económico y político moderno: Inglaterra, Francia, Alemania, Estados Unidos (Bruno y Duffau, 2010: 14).

Este posicionamiento se refleja claramente en la posición de Pollero, que reclama la necesidad de integrar el estudio de la realidad de nuestro país como parte de los programas de la enseñanza media, aunque su planteo es un poco más global señalando un déficit de la cultura nacional. Se pregunta:

¿Puede negarse con razón valedera la necesidad impostergable de instituir en todas las ramas de la enseñanza, en lógica conexión con el conocimiento general del universo, cursos que toquen directamente y con hondura la realidad de nuestro medio físico y nuestra vida social? (Pollero, 1933. 11).

3.5. El golpe de Estado y el Consejo de Enseñanza Secundaria en 1933

Cuando se recorren las actas del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria es posible encontrar algunos ecos de un acontecimiento que no puede dejar de impactar dentro de los claustros. Quien logró poner en conexión estos dos mundos, el afuera de la política y el adentro de la institución de enseñanza, es el escritor Mario César Fernández en el primer cuento del libro *Industria Nacional*, que se titula: “31 de marzo”. Volveremos hacia el final de este apartado con el análisis del cuento. Por el momento nos interesa mencionar cuáles fueron los acontecimientos que muestran esa realidad que cambió a partir de la denominada “Revolución de marzo” o “golpe de Estado”. En las notas del consejo, un planteo de suspensión de las clases y una situación protagonizada por un profesor y su posterior desenlace marcan el nuevo rumbo de los acontecimientos.

El planteo fue realizado por Abadie Santos en la sesión del 3 de abril, a partir de la constatación que dice haber realizado sobre el estado de “inquietud” de los alumnos. En las actas, el consejero deja constancia de que fue visitado por cinco alumnos de preparatorios que le manifestaron que un grupo de estudiantes de “filiación notoria comunista”, “habían agitado esta mañana el claustro” (CESP, marzo a junio 1933: 198). También constató una situación parecida en Arquitectura y Medicina. Por esta razón propone correr el inicio de las clases para después de la Semana de Turismo. Acordarían también el consejero Berta, Germán Barbato¹⁶⁴ y Grompone. Discrepa con esa medida el consejero Guillermo Lockhart, quien plantea que no considera conveniente clausurar las clases “sin un motivo real” (CSEyP, marzo a junio de 1933: 200).

Consultado al respecto, el consejero Acosta y Lara manifiesta también que “cree se puede estar elaborando alguna gestión de lo que se llaman elementos provocadores” (CESP, marzo a junio de 1933: 199). Cree que se debe impedir por todos los medios que se intervenga la universidad, “porque escuchó un rumor esta mañana” que esto

¹⁶⁴ El ingeniero agrimensor Barbato ingresa a Consejo de Secundaria el 11 de junio de 1931 como representante de la Facultad de Ingeniería. Según el diputado Abadie Santos, en una intervención que realiza en la Cámara de Representantes el 18 de setiembre: “Llegó al Consejo el agrimensor Barbato – batllista agudo, ‘habitué’ del diario de la calle Yaguarón y 18 de Julio– con el propósito de controlar a ese Consejo” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 154).

ocurriría, y que “el interventor sería el que habla” (CESP, marzo a junio de 1933: 199). Por el contrario, tampoco considera que se debería ceder ante los estudiantes. Declaraciones similares realiza el consejero Abadie Santos respecto a que habiendo conversado con personas allegadas al Ejecutivo, existía la voluntad de “cerrar la Universidad” (CESP, marzo a junio de 1933: 200). Finalmente no se resuelve suspender las clases, pero sí facultar al decano para tomar la decisión en caso de que sea necesario.

3.5.1. El golpe de Estado en el liceo

Al comienzo comentamos que un acontecimiento ocurrido en el Liceo N° 1 “José Enrique Rodó” manifiesta un enrarecimiento en el clima en las instituciones educativas. La situación es protagonizada por el profesor Carlos Benvenuto. El acontecimiento ocurrió el día 4 de abril y fue relatado por el director del liceo, Acosta y Lara, en nota al consejo. Allí se relata la relación de hechos:

en el día de hoy, siendo las 8.50hs. el profesor D. Carlos Benvenuto, a la salida de clase, subió a un banco del patio, desde donde pretendió arengar a los alumnos que en ese momento estaban en recreo. Intervine de inmediato a fin de evitar ese hecho y al llegar junto al profesor nombrado, éste esgrimiendo una pistola, no permitía que nadie se le acercara. Después de algunos esfuerzos fue desarmado por los propios alumnos, y lo conduje a mi despacho. La policía intervino de inmediato y previa consulta telefónica con el Decano [...] el señor Benvenuto fue aprehendido en mi propio despacho (CESP, marzo a junio de 1933: 344-345).

La discusión acerca de las medidas disciplinarias se prolongó durante muchas sesiones del consejo. En la sesión del 11 de mayo cuando se discute la posible sanción a Benvenuto, Grompone defiende y explica las causas que pueden haber llevado al profesor a amenazar con una pistola al director del liceo. El consejero Sanna busca una explicación apelando al carácter excitable del profesor. Sin embargo, Varela coincide con Bocage en que se debe discutir la acción de un profesor que no tiene ninguna clase de consideración al “sacar armas delante de los niños” (CESP, marzo a junio de 1933: 361).

Berta, por su parte plantea que “un profesor no puede hacer manifestaciones de carácter político”. Varela y Grompone discrepan con este punto. Expresa que coincide con la tesis de Varela de que “en determinadas clases los profesores pueden y deben

estudiar los acontecimientos de actualidad” (CESP, marzo a junio de 1933: 361). Barbato se impresiona por el discurso de Grompone, pero considera que “apuntar al director... es una falta que hay que sancionar” (CESP, marzo a junio de 1933: 365).

El señor Lemole manifiesta “una especie de asombro, porque nunca ha visto tratar un asunto de la gravedad del acto cometido por el señor Benvenuto, con todos los atenuantes que se le quieren buscar (CESP, marzo a junio de 1933: 366).

Nos interesa analizar las posiciones de los distintos consejeros porque permite identificar sus posiciones políticas, aunque también las pedagógicas y la tensión que se plantea entre estas dos perspectivas. El consejero Berta defiende la “apoliticidad de la enseñanza”, y Lemole y Ottado deja entrever la misma posición. Grompone y Capra se oponen a la sanción por considerar como atenuante el contexto político y para no dar una señal de que se estaría coartando la libertad del docente para abordar las cuestiones del presente. También comparte esta perspectiva Varela, aunque se pliega a la posición de Bocage y Barbato, que juzgan la acción desde un punto de vista pedagógico.

En la discusión parece quedar claro que los consejeros Grompone y Capra están en contra del régimen; por el contrario quienes defienden el carácter apolítico de la enseñanza son quienes están más proclives a apoyar la dictadura. Sin embargo, resulta interesante la coincidencia que se produce entre las posiciones de Varela, Bocage y Capra, que aunque no parecen compartir la adhesión al régimen terminan por considerar que más que el criterio político debe primar el criterio pedagógico, y acuerdan con Lemole y Ottado, Berta y Segundo para terminar de imponer la sanción. Haciendo un cuadro podríamos definir estas posiciones:

| | a favor del régimen | contra el régimen |
|----------------------------------|--|---|
| primacía de lo político | | A. Grompone J. A. Capra |
| primacía de lo pedagógico | A. Acosta y Lara H. Abadie Santos C. Lemole y Ottado A. Berta | J. P. Varela A. Bocage G. Barbato |

Cuadro 5.

3.5.2. La crisis del imaginario batllista

Como fue mencionado al comienzo, existe un cuento de Mario César Fernández que toma el incidente del liceo como material para retratar lo que ocurrió el 31 de

marzo. Si bien las fechas no son coincidentes, el autor juega a espejar dos acontecimientos, el suicidio del doctor Baltasar Brum con el incidente protagonizado por un profesor, que resulta muy difícil no referir a Benvenuto. A través de este juego de espejos intenta mostrar cómo fue que reaccionó el pueblo frente al golpe de Estado que protagonizó Terra. El cuento comienza así:

Había visto el tumulto en la puerta del liceo. Un brazo levantado empuñando un revólver; un compañero que corría para cualquier lado, con la boca abierta y la cara gris, hasta caer de un resbalón a la calle; tres o cuatro gritos en los que se podían reconocer palabras y después, por encima de ellos la voz del Director, débil, pueril aunque tratara de decir entre la solemnidad y la irritación:

—Pero profesor, delante de los muchachos... ¿está loco?

Miró a los otros mirándolo, escuchándolo con sonrisas en torno de la mesa de la confitería. Agregó:

—Déense cuenta. Vino un chiquitín flaquito, silencioso, y lo desarmó...

Todos rieron (Fernández, 1966: 9).

El personaje está relatando los hechos que vivió como estudiante. El público en la mesa de la confitería lo escucha atentamente. Se trata de un acontecimiento pasado y por eso no cuenta con la carga de dramatismo que parecen estar sufriendo los actores del relato, como ese compañero que corría para cualquier lado, con la boca abierta y la cara gris, sin poder creer lo que estaba ocurriendo. Sin embargo, el desenlace es desconcertante: un estudiante “chiquitín flaquito”, acentuando la debilidad del personaje, terminó desarmándolo. Ni siquiera la policía tuvo que intervenir para desarmar al profesor que pretendía instigar a los estudiantes a la rebelión contra el golpe.

La escena de un profesor tomando un arma para instigar a los estudiantes a la revuelta representaba algo similar a lo que Caetano y Jacob (1991) definen como “la crisis del imaginario batllista”. Si bien el batllismo, después de derrotar en Masoller la última revolución política, contribuyó a crear ese Uruguay con instituciones modernas, donde el culto a la legalidad iba acompañado de la expansión de la educación pública, difícilmente podría haber puesto juntos elementos que se habían construido como en opuestos: violencia política y educación, no podían ser sino excluyentes. Un profesor empuñando un arma en un liceo era algo inconcebible. Pero ocurría que la legalidad, en nombre de la “soberanía del pueblo” expresada según Terra en “la revolución de marzo”, había también avasallado las instituciones. Como planteaba Onetti en *Marcha*,

aunque todo parecía igual, algo se había quebrado. Las cosas ya no significaban lo mismo.

3.5.3. Propuesta de coordinación de los planes de Enseñanza Primaria y Secundaria: la autonomía versus la reforma de planes

El 2 de agosto de 1933, a pocos meses del golpe de Estado de Terra, el ministro de Instrucción Pública entrante, doctor Andrés Puyol¹⁶⁵, presenta un proyecto de creación de una comisión con el objetivo de establecer la coordinación entre los programas de enseñanza primaria y secundaria. A continuación el decreto:

Considerando: que los planes y programas de estudios de Enseñanza Primaria y Normal y de Enseñanza Secundaria, se resienten de una falta de un nexo común que facilite a los alumnos el paso de uno a otro instituto, así como también la realización de los cursos, cuando las autoridades la consideren equivalentes, para las distintas actividades docentes o profesionales.

Considerando: que en vista de ello, procede establecer esa armonía confiando el estudio de la reglamentación respectiva a una Comisión compuesta de técnicos que integran los distintos institutos educacionales interesados en esa ordenación: el presidente de la República en uso de sus facultades extraordinarias decreta:

Artículo 1º.- Designase una comisión integrada por el señor Ministro de Instrucción Pública, el Rector de la Universidad, el Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, el Decano de la Sección de Enseñanza S. y Preparatoria, el Director de la Academia General Militar, el ídem de la Escuela Naval, y el Profesor Dr. José Pedro Varela, Contador Emilio Fournier y Dr. Ángel C. Maggiolo, con el objeto de proyectar la reforma de los programas de estudio a efectos de fijar una relación más estrecha entre las instituciones que representen.

Artículo 2º.- El Ministerio de Instrucción Pública proveerá el mejor funcionamiento de la Comisión que se designa a fin de que se expida en el más breve término (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 12).

Ese año el Consejo de Enseñanza Secundaria tenía nuevas autoridades, había elegido como nuevo decano al arquitecto Eugenio Baroffio el 9 de marzo de 1933, posteriormente se integró como nuevo miembro el doctor Berro García; asimismo

¹⁶⁵ El doctor Puyol había sido cónsul en Italia de 1928 a 1930, y el 1º de marzo de 1933 había resultado electo para el integrar el Consejo Nacional de Administración. El 3 de abril asume como ministro de Instrucción Pública, pocos días después del golpe de Estado. Va a desempeñarse en este cargo hasta el 15 de noviembre de 1933, para pasar a desempeñarse posteriormente como ministro de Defensa hasta el 18 de mayo de 1934, cuando se integra a la Cámara de Senadores.

resultó reelecto el consejero Varela, en tanto el consejero Dellepiane fue sustituido por Evangelio Bonilla. Muchos de los integrantes fueron figuras destacadas de la Asociación de Profesores, con una amplia trayectoria universitaria, por lo cual resultaba esperable la reacción en contra del decreto.

El Consejo de Enseñanza Secundaria discutió el decreto en varias oportunidades. La primera sesión en que se informa del decreto es la del 3 de agosto. Posteriormente, en la sesión del 10 de agosto el decano Baroffio presentó una relación de hechos ocurridos a propósito de la reunión de la comisión de reforma de planes.

En primer lugar, manifestó que a su entender no existía relación entre los considerandos y la parte propositiva del decreto; mientras que los primeros “no invaden los fueros propios de la Universidad, en cambio parece que así fuera por la redacción del artículo 1º del decreto” (*Cátedra*, año I, Nº 2, noviembre de 1933: 12). Informó que concurrió a la reunión de la comisión en su calidad de representante de la institución. El doctor Varela, en cambio, envió una nota por la cual se excusaba de participar por considerar que “no se debía atacar a la autonomía universitaria”. Frente a esta nota enviada por Varela, el ministro se “disgustó” porque ponía en duda las intenciones del Poder Ejecutivo a este respecto. El decano expresó que tenía las mismas dudas que Varela pero que había concurrido por su investidura, a los efectos de aclarar esta situación, aunque asistió con la misma preocupación del doctor Ángel Maggiolo, con quien compartió la misma duda acerca de “que si el propósito era loable, en cambio no veía claro en qué forma se podía hacer la reforma de planes y programas” (*Cátedra*, año I, Nº 2, noviembre de 1933: 12). Frente a estas dudas el ministro declaró que “lo que él creía que podía hacer la Comisión era indicar una fórmula a fin de modificar esa falta de nexo entre los diferentes organismos” (*Cátedra*, año I, Nº 2, noviembre de 1933: 12). Aclaró que esto era lo que le movía a plantear a los organismos autónomos para que se manifestaran “dentro de un plazo” sobre dicha situación, pero que si no reaccionaban en esos tiempos, “entonces sería la autoridad la que tendría que resolver” (*Cátedra*, año I, Nº 2, noviembre de 1933: 12). El decano dejó constancia de que plantearía en el consejo lo intercambiado en la comisión y su posición al respecto.

En la sesión del 21 de agosto de 1933 Acosta y Lara, quien no estuvo presente en la sesión anterior, manifiesta que considera lo ocurrido como un “asunto gravísimo”, “de capital importancia para la vida de la Universidad” (CESP, julio a diciembre de 1933: 179). Y aclara que después de la ruptura del régimen político:

el que habla se opuso tenazmente a la votación de varias mociones que, en su concepto, estaban guiadas por un fin político, de hacer declaraciones respecto a la democracia, la legalidad, etc.- por entender que la universidad no debe meterse en esas cosas y pudo salir triunfante esa tesis, esperando que el gobierno respetaría la autonomía universitaria; pero cree que en este momento el gobierno ha lesionado la autonomía universitaria (CESP, julio a diciembre de 1933: 179).

La intervención del consejero define un lugar de enunciación sobre la autonomía que es el que a largo plazo va a instalarse como matriz de la institución. Esto queda en evidencia en la revista *Cátedra*, que realiza una cobertura muy exhaustiva sobre los avatares de este asunto, siendo Acosta y Lara el protagonista principal de esta gesta en favor de la autonomía. Resulta paradójico que se trata de alguien ideológicamente cercano al régimen. No obstante, este posicionamiento de Acosta y Lara en defensa de la autonomía busca construir un frente común, que por encima de las diferencias políticas de los actores universitarios reivindica el derecho que tiene la Universidad en lo referente a planes y programas.

En la sesión del consejo del 31 de agosto hay una nueva intervención de Acosta y Lara reafirmando su posición de que la comisión convocada por el Ministerio de Instrucción Pública para discutir los planes de estudio constituye un claro “avance contra la autonomía universitaria por parte del Poder Ejecutivo” (SESyP, julio a diciembre de 1933: 200). Finalmente Acosta y Lara renuncia al consejo el 4 de setiembre de 1933.

Frente a la renuncia de este último el frente autonomista se muestra en su fragilidad. Una intervención de Barbato lo pone en evidencia, porque no puede dejar de manifestar la incomodidad que le genera dicho gesto en un contexto político caracterizado por la falta de respecto a la constitución. Dice Barbato:

Si la posición de él, a su juicio, le impide seguir en el Consejo, es porque considera que este Consejo esta claudicando, por lo menos, en la defensa de los más sagrados derechos de la autonomía y le llama la atención que este asunto se plantee a esta altura de los acontecimientos, cuando para él, la autonomía es uno de los detalles, de los tantos detalles que puede amparar una constitución. Si la constitución en este momento no existe o está desconocida le parece que no es para que se piense que hay la intención o la configuración de un atentado a la autonomía universitaria (CESP, julio a diciembre de 1933: 224).

El 5 de setiembre hay un intercambio en la directiva de la Asociación de Profesores a partir de una moción de Torres de la Llosa, que propone enviar una nota de la asociación a Acosta y Lara que exprese el pesar por la renuncia y agradecerle las gestiones que realizó en favor del profesorado. Finalmente se resuelve enviar una comisión formada por Giuffra, Torres de la Llosa, de Salterain y Herrera y “la señora de Vázquez” para solicitarle que retire la renuncia al Consejo de Secundaria. Existe una apariencia de concordancia entre los integrantes de la directiva respecto a la importancia de la “defensa de la autonomía universitaria”. No obstante, es posible entrever algunas objeciones de algunos miembros que, como Blixen, consideran la inoportunidad de una declaración de la asociación en momentos en que se encuentra negociando ante el Poder Ejecutivo un nuevo mensaje presupuestal.

3.5.3.1. La “defensa” del ministro Andrés Pujol

Hay una nota de la Sección de Secundaria con fecha del 5 de setiembre, y otra del Ministerio del día 18, dirigidas ambas al rector de la Universidad, doctor Andrés Pacheco. La misiva del Consejo de Secundaria se manifiesta en términos similares a las declaraciones que realizó el decano de la Sección. En la nota del ministro se hace referencia a las intenciones del suscrito, dentro de las cuales no se encontraría la falta de respeto a la autonomía universitaria; incluso expresa el “reconocimiento absoluto del P.E” a la autonomía de dicho instituto. No obstante, finalizando la nota plantea que:

La redacción de programas de estudios cualquiera sea el instituto a quien pueda interesar no es facultad privativa del mismo, sino su aplicación ya que cualquier hombre, instituto u organismo con la competencia necesaria, puede proyectarla y siempre se considerará patriótico ese esfuerzo y merecedor de la colaboración de todos, en primer término el instituto beneficiado, por lo menos, con el consentimiento de iniciativas que responden a un propósito de interés general para la cultura de la República (*Cátedra*, año I, N° 2, noviembre de 1933: 14).

El ministro realiza un esfuerzo de conceptualización interesante, que busca separar la discusión sobre el interés general de todos los ciudadanos por la cultura de la República, planteándola como no contradictoria con la autonomía. Sin embargo, la redacción confusa expresa *esa dificultad para encontrar un lugar de enunciación que permita pensar la reforma de los planes como si no fuera una prerrogativa de los entes*

autónomos de enseñanza. Este mal paso del ministro va a significar una nueva victoria para los defensores de la autonomía, en un contexto bastante poco propicio. Luego de esta derrota parecía quedar claro que la autonomía y la reforma de los planes de estudio iban juntas.

3.6. La ley Abadie y la Asamblea de los Claustros (1934)

El idioma acá usado es acaso ajeno al que Ud. comprende normalmente o, lo que es más lastimoso y visible para todos, las palabras son las mismas, pero, al recibirlas, no le sugieren las significaciones que estén en el mismo plano, como si se tratara de seres de distinta especie
(Machado de Benvenuto, 1941: 107)

Finalizada la gestión de Puyol como ministro de Instrucción Pública y Seguridad Social, el 15 de noviembre de 1933 asume el cargo Abadie Santos, exintegrante del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, de filiación colorado riverista¹⁶⁶. Las cercanías del nuevo ministro con los sectores políticos que apoyaban al régimen no era una novedad¹⁶⁷.

Para entender el contexto en que va aparecer un nuevo proyecto de ley universitaria, es necesario hacer referencia a dos acontecimientos que ocurrieron en el año 1933. Luego del golpe de Estado se convoca a elecciones para el 25 de junio del mismo año, para integrar una Asamblea Constituyente con el cometido de reformar la constitución que regía desde 1917. Pero importantes sectores políticos (los batllistas “netos”, los nacionalistas “independientes”, los blancos radicales y los socialistas) no participan en esas elecciones, lo cual tiene como resultado un alto porcentaje de abstención (42%). La asamblea presenta una propuesta de reforma constitucional que sería a sometida a votación junto con una única fórmula presidencial, “pues según una disposición transitoria del proyecto, la Convención elegiría al primer magistrado para el período 1934-1938, quedando al pueblo dar el ‘sí’ o el ‘no’ a la propuesta” (Nahum y otros, 2007: 26). La nueva constitución fue aprobada y la fórmula presidencial refrendada con un 50% del electorado que concurrió a las urnas. Finalmente el 19 de

¹⁶⁶ Los “riveristas” eran un sector del partido colorado denominado Partido Gral. Rivera, que se definía como conservador y anticolegialista. Estaban conducidos por el senador Pedro Manini Ríos.

¹⁶⁷ En ocasión de la discusión de la propuesta de creación de la comisión coordinadora, había expresado tener contacto con allegados al gobierno anticipando una futura intervención de la Universidad.

abril de 1934 tienen lugar las elecciones para integrar las Cámaras de Representantes y Senadores.

En este contexto convulsionado interviene el ministro de Instrucción Pública, Abadie Santos, quien frente a la desaparición del Consejo Nacional de Administración¹⁶⁸, organismo que desde 1918 designaba al rector, y ante “la inminencia en que se estaba de la vacancia del Rectorado” (Petit Muñoz, 1969: 110), presentó un proyecto de ley para resolver esta situación.

La posición del ministro Abadie Santos iba en contra de la opinión mayoritaria de los universitarios, que consideraban que eran los claustros universitarios los que debían designar al rector. Esto va a provocar un nuevo enfrentamiento con el Poder Ejecutivo, del cual va a salir triunfante la Universidad, al menos en primera instancia.

3.6.1. La ley Abadie

No, el problema universitario no puede desvincularse en modo alguno del gran o los grandes problemas del país
(Carlos Quijano, *Acción*, año III, N° 77, 19 de marzo de 1934)

La primera noticia acerca de un nuevo proyecto de reforma universitaria aparece en las actas del Consejo Universitario en la sesión del 28 de febrero, a partir de una intervención del doctor Justino Jiménez de Aréchaga, quien manifiesta haberse enterado de que el Poder Ejecutivo tenía previsto para el día siguiente enviar a la Asamblea Deliberante¹⁶⁹ “un proyecto de ley relativo a la reforma de la actual ley orgánica de la Universidad”. En las consideraciones plantea que

No es posible que se lleve adelante una reforma de esa naturaleza, agrega, sin oír previamente a las autoridades universitarias. Entiende, por algunas referencias que se le han hecho, que es un *atentado contra la autonomía universitaria*, la que se debe defender con entusiasmo, no permitiendo su cercenamiento (Udelar, 1932-1935).

¹⁶⁸ Hay que recordar que desde la Constitución de 1917 el Poder Ejecutivo en el Uruguay era bicéfalo: estaba integrado, por un lado, por el presidente y los ministros; y, por otro lado, por el Consejo Nacional de Administración. La prédica pregolpista del presidente electo en 1931, el doctor Gabriel Terra, estuvo centrada en la necesidad de realizar una reforma constitucional para sustituir un régimen colegiado por uno presidencialista, lo que suponía eliminar el Consejo Nacional de Administración.

¹⁶⁹ Dice Petit Muñoz: “La Asamblea Deliberante funcionaba ‘de facto’ en sustitución de las Cámaras” (Petit Muñoz, 1969: 110).

Según Pérez Pérez esta ley “fue proyectada por el Poder Ejecutivo –Dictador Terra y ministro de Instrucción Pública Dr. Abadie Santos– luego que en la Asamblea Deliberante estaba estudiando otros [proyectos] sobre el particular” (1990: 190), lo cual genera dudas acerca de las razones de la premura del ministro por la aprobación de un proyecto de ley, pudiéndose incorporar este asunto como parte de las tareas que tenía la Asamblea Deliberante por delante.

Lo cierto es que los avatares de la ley N° 9.292, finalmente sancionada el 2 de marzo de 1934, fueron resumidos de una forma muy gráfica por el mismo autor: el decreto ley “se proyectó, se sancionó, promulgó... y se suspendió parcialmente (aunque en su parte sustancial)” (Pérez Pérez, 1990: 190). La descripción responde al hecho que a pocos días de aprobado este decreto ley se sancionó un nuevo (contra) decreto ley N° 9.082, por el cual se dispuso la suspensión de “la aplicación de los artículos 6° y 10° de la Ley Orgánica de la Universidad” (Pérez Pérez, 1990: 195) que recientemente se había aprobado.

Pareciera que en el caso de Abadie Santos se constata esa cuasi ley que planteara Errandonea (h) a propósito de la actuación de destacados dirigentes estudiantiles, que cuando pasan a asumir cargos en el gobierno contradicen las posturas que sostuvieron durante su militancia estudiantil¹⁷⁰; aunque este caso se trate de su actuación como autoridad universitaria¹⁷¹. Analizaremos más en detalle los contenidos de la ley, la reacción de los diferentes actores y la marcha atrás del Poder Ejecutivo.

3.6.2. ¿Mayor injerencia del Poder Ejecutivo?

El decreto ley N° 9.292, conocido como ley Abadie, contiene 13 artículos. La sanción de la ley provocó una inmediata reacción de la FEUU, el Consejo Universitario, el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y la Asociación de Profesores de Secundaria. Esta reacción tuvo como causa principal la oposición a los artículos 6° y 10°

¹⁷⁰ A propósito de este fenómeno, el autor plantea: “Otro detalle que me parece significativo del proceso histórico que desarrolló Van Aken es cómo se ven desfilando por el movimiento estudiantil de las primeras décadas, muchos nombres que luego se encuentran en posiciones destacadas de gobierno. La frecuencia de este fenómeno no pareció ser una constante hasta los años 30. Entre ellos, muchos asumirán como gobernantes puntos de vista opuestos, por lo menos diferentes, a los sustentados antes como estudiantes. Aunque, por cierto hubo excepciones, especialmente en el primer batllismo” (Errandonea, citado en Van Aken, 1990: XVIII).

¹⁷¹ Respecto al cambio radical de posición que significaba la ley plantea también Pérez Pérez: “Lamentablemente, al proyectarla, el ministro Abadie Santos olvidó lo que había escrito apenas cinco años antes” (1990: 190). Se refiere al Proyecto de Estatuto Universitario que presentamos en el capítulo 1.

del decreto ley, a través de los cuales se legitimaba una mayor injerencia del Poder Ejecutivo en la designación de sus autoridades y en la definición de cuestiones que se consideraban de resorte pedagógico, particularmente en la definición de los planes de estudio.

Analicemos el aspecto relativo a la mayor influencia del Poder Ejecutivo en la designación de las autoridades. Tal como se establece en el artículo 6°:

El Rector de la Universidad será designado por el Poder Ejecutivo. Del propio modo serán designados los Decanos de las Facultades y Secciones, bien que dentro de terna que le será propuesta por el Consejo respectivo (decreto ley N° 9.292, citado en Markarian y otros, 2008: 34).

Este artículo, aunque despertó el rechazo de los universitarios, en los hechos no significaba una innovación importante de lo que establecía la Constitución de 1918, que definía la forma en que se designaban las autoridades de los entes autónomos. El artículo 100 establecía que:

Los diversos servicios que constituyen el dominio industrial del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene públicas serán administrados por Consejos autónomos. Salvo que sus leyes los declaren electivos, los miembros de estos Consejos serán designados por el Consejo Nacional (Constitución de la República Oriental del Uruguay, 1918, citada en Petit Muñoz, 1969: 89).

Desaparecido el Consejo Nacional el ministro Abadie Santos propone que sea el Poder Ejecutivo que nombre al rector. No existe mayor innovación en este asunto. Pero además incluye como una prerrogativa del Poder Ejecutivo el nombramiento de los decanos en base a una terna de nombres propuestos por los consejos de las facultades o secciones. En este caso se introduce una novedad que, según Pérez Pérez, “ampliaba la discrecionalidad del Poder Ejecutivo” (1990: 192). No obstante, la crítica que se le formulaba desde la Universidad se apoyaba en otros argumentos. Tal como sostiene Pérez Pérez la objeción por la “mayor injerencia del Poder Ejecutivo en las designaciones”, no tenía tanto que ver con la norma misma como con la legitimidad política del régimen de facto para imponer a la Universidad cualquier normativa. Consideramos que esta aclaración referida a la falta de garantías del régimen, más que al contenido de la norma, estaría poniendo de relieve que en el asunto de la designación

de autoridades no existía mayor innovación por parte del ministro, salvo en el caso de los decanos.

El otro impugnado fue el artículo 10. Este tiene dos aspectos que resultaron polémicos. Por un lado, las atribuciones que le otorga la ley al Consejo Universitario, que cambia también de nombre:

Art. 10°. Todos los planes de estudio, así como sus modificaciones serán organizados por los respectivos Consejos Directivos, los cuales los comunicarán al Consejo Central Universitario para su aprobación, o para que formule las observaciones que su estudio sugiera, devolviendo los antecedentes de lo actuado al Consejo de su procedencia. Si este rechazara las enmiendas se estará a lo que se decida por dos tercios de los componentes del Consejo Central Universitario (decreto ley N° 9.292, citado en Markarian y otros, 2008: 34).

Según Pérez Pérez este artículo también “reiteraba el régimen de 1908, con el agregado de las posibilidades de observaciones del Consejo Central Universitario”, lo cual modifica también el grado de intervención del consejo, que pasa a cambiar su nomenclatura para denominarse: Consejo “Central” Universitario, promoviendo otro modelo de organización más centralizado. Pero este artículo avanza también en las prerrogativas el Poder Ejecutivo, tal como se establece más adelante:

Aprobado por la Universidad un plan de estudios se elevará al Ministerio de Instrucción Pública de acuerdo con lo dispuesto por el artículo 11 de la ley de 31 de diciembre de 1908. Si la reforma afecta al número de años de estudios o al de materias que integran los cursos con relación al plan vigente, deberá someterse el proyecto al Poder Ejecutivo para que a su vez lo someta con sus observaciones a la consideración y aprobación del Poder Legislativo (decreto ley N° 9.292, citado en Markarian y otros, 2008: 34).

Para los defensores de la autonomía que consagraba el artículo 100, se trataba de un retroceso para la Universidad en el reconocimiento de competencias técnico-pedagógicas a la institución¹⁷². Era esta especificidad técnica la que justificaba la existencia de la autonomía: sobre las materias pedagógicas serían los consejos de las

¹⁷² Sin embargo, actores como Quijano o Grompone, situados políticamente en las antípodas del ministro, también compartían que la modificación de la cantidad de años de estudios debía ser una prerrogativa del Poder Ejecutivo. El problema en este caso era la legitimidad de este gobierno de facto, más que el contenido de la norma.

facultades los que tendrían las potestades para resolver en estos asuntos¹⁷³, tal como lo establecía la ley de 1908.

Resumiendo, las “novedades” que introdujo la nueva ley N° 9.292 fueron una mayor injerencia del Poder Ejecutivo, propuesta por un régimen de facto, en las designaciones y en la definición de los planes de estudio, y la tendencia a una mayor centralización dentro de la Universidad como forma de organización al atribuirle mayores potestades al Consejo Central Universitario.

3.6.3. La corrupción del lenguaje

Las primeras reacciones que se produjeron frente a la ley se expresaron en la prensa, particularmente en el semanario *Acción* de la Agrupación Nacionalista Demócrata Social, muy sensible a los problemas universitarios y embanderados con los ideales de la Reforma de Córdoba. El primer artículo que aparece en este medio el 3 de marzo de 1934, se titula: “Putrefacción a fuego lento”, escrito por el profesor Carlos Benvenuto. La nota está escrita pensando en el impacto que va a tener la nueva ley aprobada en la Enseñanza Secundaria y Preparatoria. La interpretación que hace Benvenuto es la siguiente:

Según nuestros informes, al salir este número de ACCIÓN, seguramente, ya se habrá votado a todo vapor, por la Deliberante nombrada y comprimida a dedo, una cosa (no corrompamos la palabra ley) para nombrar al decano de Enseñanza Secundaria y P por el Dictador (no corrompamos la palabra Poder Ejecutivo) de entre una terna propuesta [...] por el Consejo de E.S. y P. en candidatos que tengan más de 40 años (*Acción*, año II, N° 75, 3 de marzo de 1934: 6).

Para el profesor de Secundaria que se había sublevado en el Liceo Rodó, la falta de legitimidad del régimen es la primera cuestión a señalar: no se trataría de una ley sino de una “cosa”, no sería el Poder Ejecutivo el que nombraría al Consejo de Secundaria sino un dictador. La primera operación que provoca la dictadura es la corrupción del lenguaje. Pero además de esto, la “cosa” expresaría también una concepción que para el autor no debe aceptarse, porque

¹⁷³ Este reconocimiento de la autonomía estaba implícito en la actitud que tuvo el ministro Mussio Fournier frente al Consejo de Enseñanza Secundaria, reconociendo a los miembros de dicho organismo toda la competencia para resolver sobre estos asuntos.

Se trata nada menos que de convertir toda la enseñanza secundaria y preparatoria, la más delicada y vitalizante de la vida cultural del país, en una oficina de enganche electoral de la dictadura, en un órgano de corrupción ideológica y moral de los que han demostrado no tener ni ideología ni moral; se trata de [...] *subyugar a la política la Universidad* a pesar de todas sus deficiencias, la fuerza más pura e intangible sojuzgada a la política en las peores condiciones posibles en que ello hubiera podido ocurrir jamás en este país; se trata de subordinar la cultura a esa pústula de la política que es una dictadura, se trata de someter la vida, la inteligencia, la moral, la sensibilidad y la voluntad de nuestros hermanos, hijos y discípulos [...] a aquella técnica del quebranto de caracteres, y disolución de gobiernos sanos (*Acción*, año II, N° 75, 3 de marzo de 1934: 6; el destacado es nuestro).

Benvenuto construye una serie de oposiciones a partir de las cuales define el sentido de la ley: enseñanza secundaria = más delicada y vitalizante de la vida cultural versus oficina de enganche de la dictadura = órgano de corrupción ideológica y moral. La dictadura además de corromper el lenguaje, también estaría transformando la enseñanza secundaria en un órgano de corrupción ideológica y moral, a través de la operación de “subyugar a la política la Universidad”, “subordinar la cultura a la pústula de la política que es una dictadura”. Hay un aspecto que resulta bastante ambiguo en el planteo de Benvenuto: si la dependencia de la política es condenable en sí misma o por el tipo de dependencia que representa una dictadura. En este momento para Benvenuto era más importante condenar a la dictadura, que la dependencia política de la Universidad:

Alerta! Esta de hoy es una etapa más para la etapa gravísima de la técnica cobarde de la putrefacción a fuego lento del país, que en todas sus acciones ha venido caracterizando a la Dictadura. Es la aplicación infamante a la Universidad, al profesorado y al alumnado del aforismo que me consta es el preferido de Ghigliani¹⁷⁴, el que con mayor coherencia en la barrabasada lo hace todo: “A un pueblo como una tropa de ganado, se lo lleva donde se quiere: todo es cuestión de no hacerle curvas muy bruscas porque entonces sería él quien nos llevaría por delante”. Los estudiantes, los profesores y los Consejos ¿también serán una docta tropa de ganado? Esa es la gran cuestión de la cual

¹⁷⁴ El Dr. Francisco Ghigliani fue una figura destacada del Partido Colorado, cercano a José Batlle y Ordóñez. Se lo considera uno de los artífices, primero de la candidatura presidencial del doctor Gabriel Terra y posteriormente del golpe de Estado protagonizado cuando este hubo ganado las elecciones. Esto se desprende de los diferentes testimonios de la época, por ejemplo el de Luis Batlle Berres, quien en su discurso en la sesión donde se discute el juicio político al presidente va a acusar a Ghigliani “de ser uno de los culpables de esa máquina motinera que se ha levantado” (Batlle Berres, 1933: 87)

depende la salud del país (*Acción*, año II, N° 75, 3 de marzo de 1934: 6).

3.6.4. La FEUU frente a la ley Abadie

La FEUU saca una declaración el 7 de marzo, la cual aparece publicada en el diario *El País*. La declaración comienza con el mismo tono que el artículo de Benvenuto, cuestionando la legitimidad del decreto sancionado por la Asamblea Deliberante; el recurso que utiliza es poner entre comillas la palabra “ley”¹⁷⁵ para referirse al decreto ley. La FEUU considera que el “origen espurio” del régimen le inhibe la facultad para tomar cualquier resolución. En este sentido se expresa en uno de sus considerandos como posición de la FEUU:

Que la actitud del estudiantado contra la “ley” orgánica de la Universidad [...] debe considerarse como una actitud más de lucha contra la Dictadura, frente a la cual ha definido una viva oposición en todos los terrenos, luchado hasta la total derogación de los mismos (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

Pero esto no es lo único que se le objeta a la “ley” de organización universitaria. Para los estudiantes esta “ley” es cuestionada por dos razones, que también aparecen combinadas. Por un lado, porque no reconoce el derecho de la Universidad a darse su propio estatuto –reconocimiento de los fueros autonómicos– y por otro lado, porque lejos de avanzar en la afirmación de la autonomía fortalece la injerencia del poder del Ejecutivo. En función de estos considerandos propone “Declarar la huelga general en todas las secciones universitarias desde el 8 del corriente hasta el 1° de abril, como medida previa y sin perjuicio de alterar la resolución al cabo de este tiempo” (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

3.6.5. El Consejo Universitario y la ley Abadie

Durante los días 7 y 8 de marzo continúa la discusión en el Consejo Universitario. Nuevamente el consejero Jiménez de Aréchaga manifiesta su “más enérgica protesta por la decisión del gobierno de la República al legislar sobre la

¹⁷⁵ “Frente a la ‘ley’ de organización universitaria que viola abiertamente el alcance de los fueros autonómicos de la Universidad y que fortalece la intervención del Poder Ejecutivo en el Claustro” (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

organización universitaria prescindiendo de toda consulta a los organismos competentes” (Udelar, 1932-1935: 235).

Este procedimiento abre una vía de penetración a un poder eminentemente político en la vida del Claustro, que debe ser repudiado, desde que crea la eventualidad de que el primer instituto cultural del País, pueda verse sometido, en breve período de tiempo, a influencias ajenas a las que lo deben dirigir (Udelar, 1932-1935: 235).

De todas formas, también reconoce que el régimen de elección del rector “no ha sido modificado” (Udelar, 1932-1935: 235), aunque por “existir actualmente un gobierno ‘de Facto’”, considera que esto “autoriza a pensar que dicho cargo será llenado, en lo sucesivo, no precisamente con elementos universitarios, sino simplemente con agentes políticos del P. Ejecutivo” (Udelar, 1932-1935: 235-236).

Una intervención del doctor Fernando Herrera Ramos confirma los argumentos de la FEEU y de Jiménez de Arechaga: la ley “es un ataque y una ofensa y un desconocimiento a la Universidad”. Para el consejero esta “ley está viciada de nulidad por la forma en que ella fue estudiada, pues ella lesiona, sin ninguna consideración la autonomía universitaria, el más fundamental problema de la evolución de la Universidad” (Udelar, 1932-1935: 236). Pero además agrega:

Esa ley autoriza al Consejo Universitario para intervenir en las demás facultades, convirtiéndolo en papá que va a corregir, con la paleta en la mano, a las demás autoridades que integran la institución. Eso no puede ser y no se va admitir porque es atentar contra la autonomía de aquellas (Udelar, 1932-1935: 237).

Como puede verse, la autonomía no solo debe existir en relación al Poder Ejecutivo, sino también de las facultades respecto al Consejo Universitario. Esta es la doctrina que impuso la ley de 1908 y los actores universitarios no consideran que se debiera innovar en este sentido, lo cual resulta bastante paradójico porque es difícil pensar cómo podría ser posible elaborar un estatuto emanado de una institución que no tiene un órgano de gobierno común.

Por último, en un tono menos confrontativo que la FEUU, el Consejo Universitario manifiesta:

1°.- Declarar públicamente que el Consejo Universitario sostiene que es fundamental para el desenvolvimiento normal y progresivo de las

actividades y funciones de la Universidad la existencia de la más amplia autonomía, como base de independización y libertad de acción. Considerar que toda modificación que se efectúe a las leyes de organización de la Universidad o a sus relaciones con los poderes del Estado, deben ser sometidas a su estudio e informe desde que él es el único capacitado por sus conocimientos que debe ser profundo, de los problemas generales de enseñanza para aconsejar o no su realización. 2°.- El señor Rector propone que se nombre una comisión ^[176] de su seno que debe entrevistarse con los Representantes del PE para que dejen sin efecto la precitada ley (Udelar, 1932-1935: 237-238).

3.6.6. El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y la entrevista con Terra

El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria también discutió la posición a asumir ante el decreto ley N° 9.292. En la sesión del 8 de marzo el decano Baroffio presenta un informe de la comisión que se iba a entrevistar con el Poder Ejecutivo, la cual integra. La intervención del decano tiene un interés particular porque da detalles sobre las gestiones realizadas por la universidad frente al ministro y al presidente de facto, quien ante el pedido de dejar sin efecto la ley manifestó que esto “no era posible puesto, porque no era más que una medida tomada por el ministro, para atemperar algunas otras reformas que estaban en la Asamblea Deliberante” (SESyP, enero a junio de 1934: 229).

Según el reporte del decano:

El presidente ha estado en sus consideraciones más explícito que el Ministro, pues dijo que él creía que la elección ni del rector, ni del decano, debían ser hechas por el Poder Ejecutivo, y que eso estaba de acuerdo con una opinión arraigada en él, y manifestada en la ley de 1908, y que lo hecho había sido una transacción con el Ministro (CESP, enero a junio de 1934: 230).

Esta aclaración de Baroffio ayuda a comprender por qué mientras la Asamblea Deliberante está discutiendo un proyecto de reforma constitucional el ministro de Instrucción Pública presenta un proyecto de ley sobre la forma de elección de las autoridades en la Universidad.

En el contexto de la discusión sobre la ley Abadie, en el Consejo de Secundaria se va a producir un debate interesante entre dos actores clave que refleja las contradicciones de quienes desempeñan cargos en el contexto de un régimen de facto.

¹⁷⁶ La comisión se integró por los decanos Baroffio, Acosta y Lara, Víctor Copetti y Héctor Rosello.

Se trata de una discusión entre Grompone y Varela respecto a la actitud a asumir frente a la ley aprobada. La posición del primero es que no se puede aceptar ninguna ley de este gobierno de facto que pretenda modificar la estructura universitaria¹⁷⁷. El doctor Varela plantea que para ser consecuentes con esa posición deberían “irse a la calle”, “abandonar la Universidad y dejarla en manos de la Dictadura” (CESP, enero a junio de 1934: 236). Sin embargo, evaluando la situación también admite que “esa ley significa un avance contra la autonomía universitaria: más: es público que se ha hablado de una ley que separaría la enseñanza secundaria de la universidad”¹⁷⁸ (CESP, enero a junio de 1934: 237).

Finalmente se aprueba la siguiente declaración:

El Consejo de la Sección de ES y P, ante la cuestión suscitada por la ley que reforma la organización de la Universidad resuelve:

1ro.- Manifestar su firme propósito de apoyar el principio de autonomía de la Universidad.

2do.- Sostener que no deben aceptar reformas de la ley orgánica sin que la Universidad haya tenido la intervención previa.

3ro.- Adherirse a la parte final [de la declaración] del Consejo Universitario, en el sentido que debe tenderse a la derogación de la ley últimamente sancionada, y

4to.- Aceptar la invitación formulada por la Facultad de Arquitectura para la reunión de Consejos (CESP, enero a junio de 1934: 243).

3.6.7. Los proyectos en la Convención Nacional Constituyente

La Convención Nacional Constituyente comenzó a funcionar el 4 de agosto de 1933. Casi en seguida de constituida, se nombra una Comisión de Constitución que empieza a sesionar a partir del 12 de de setiembre, mes en que fueron presentados los primeros proyectos.

¹⁷⁷ El doctor Grompone explicita el fundamento de su posición planteando que se trata de “un caso de jurisprudencia que ni siquiera se puede reducir a nuestro país. En la Argentina mismo se hizo jurisprudencia, sentando que los gobiernos de facto no podían tener facultades legislativas en los que se relaciona con la administración, como sería el manejo de los fondos públicos, etc.” Y reafirma que “siempre ha estado excluido de todos los partidos, porque no ha querido hacer política militante” (SESyP, enero a junio de 1934: 239).

¹⁷⁸ El doctor Berro García, coincidiendo con lo expuesto por Varela, “aclaró que se ha hablado de segregar a la Enseñanza Secundaria de la Universidad, haciendo de la misma una dependencia del Ministerio de I. P.” (SESyP, enero a junio de 1934: 237). Berro García fue electo para la constituyente por el Partido Nacional, por lo cual es de suponer que la información que maneja es de primera fuente. Como puede verse las discusiones sobre la separación de enseñanza secundaria comienzan antes de que el ministro Echegoyen planteara la ley de separación de la Universidad.

Existían varias propuestas relativas a la forma de organización y designación de las autoridades de los entes autónomos, asunto sobre el cual versaba la ley Abadie. Algunos de los proyectos no diferenciaban entre los entes industriales y los de enseñanza, mientras que otros, la mayoría, sí definían una forma específica de designación de las autoridades de la enseñanza. Dentro de los primeros proyectos, que no establecían distinción estaba el presentado por el doctor Francisco Ghigliani, Aquiles Espalter y el doctor Alberto Demicheli; también el de Salvador Ríos, que proponía una “representación científica” en los entes autónomos¹⁷⁹. Dentro de los proyectos que especificaban normas particulares para la enseñanza se encuentran el del Partido Nacional, el de la Unión Cívica, el del doctor José Salgado y el del doctor Dellepiane, exconsejero de Secundaria¹⁸⁰. Según este último, “los órganos autónomos son muy diferentes entre sí”, por consiguiente “deben ser tratados de manera diferente” (proyecto de ley presentado por Dellepiane, en Pérez Pérez, 1990: 170).

Luego de revisar los proyectos presentados no resulta fácil determinar cuál podría haber sido la preocupación que Terra menciona en la entrevista con la delegación universitaria. Si nos atenemos a lo que el presidente de facto menciona, no pudieron haberse presentado importantes objeciones en los proyectos de Dellepiane¹⁸¹, del Partido Nacional¹⁸², el de la Unión Cívica¹⁸³ o el de Salgado¹⁸⁴.

¹⁷⁹ El proyecto establecía la siguiente disposición en el artículo 101: “El Poder Ejecutivo hará las designaciones debiendo recaer, por lo menos, los 2/3 del total de sus miembros, en técnicos especializados en las materias que tienen relación con las actividades que se ejerzan en los organismos autónomos respectivos” (Ríos, en Pérez Pérez, 1990: 169).

¹⁸⁰ Para un seguimiento de los proyectos de la Convención Nacional Constituyente ver Pérez Pérez (1990).

¹⁸¹ El proyecto de reforma más importante sobre este tema en la Constituyente fue el de Dellepiane, el que reafirma los principios planteados por Terra. En el capítulo II, de la sección VIII, correspondiente a las “Autoridades Universitarias” se establece: “96. La integración de todos los Consejos Universitarios se regirá por las leyes actuales. Estas, en lo relativo a dicha integración, y nombramiento de decanos, solo podrán ser derogadas por dos tercios de votos. 97. El Rector de la Universidad será elegido por el Consejo Universitario, los de la Facultad y Enseñanza Secundaria reunidos. La votación será nominal, y se requerirá mayoría absoluta de votos, sobre el número de votos, sobre el número de miembros que legalmente deben integrar el Consejo elector (Dellepiane, en Pérez Pérez, 1990: 172).

¹⁸² En la Sección XIII relativa a los “servicios públicos descentralizados”, artículo 1, establece que: Los servicios descentralizados serán regidos por directorios autónomos de carácter electivo. Cuatro miembros, por lo menos de cada directorio se elegirán por la Asamblea General aplicándose el sistema de representación proporcional integral. [...] La enseñanza en sus distintas ramas tendrá un estatuto especial en el que se reconocerá a sus Consejos plena autonomía docente” (Partido Nacional, en Pérez Pérez, 1990: 166-167).

¹⁸³ El proyecto de la Unión Cívica no introduce mayores modificaciones en el corto plazo al régimen vigente, aunque le otorga en el futuro mayores prerrogativas al Parlamento. En la parte titulada “Organización del Poder Ejecutivo” se incluía esta norma: “D. La ley ordinaria podrá crear servicios especiales con el carácter de entes autónomos, los que serán tales frente al Consejo de Ministros, pero no ante el parlamento. Mientras no sean modificados por ley, subsistirán como tales los actuales. El parlamento elegirá y renovará sus directorios” (Unión Cívica, en Pérez Pérez, 1990: 167).

¹⁸⁴ El artículo 161 del proyecto presentado por Salgado, integrante del Partido Colorado, establece: “Se

Por el contrario, podría haber existido una mayor preocupación por el proyecto presentado por Ghigliani y Espalter¹⁸⁵. En el capítulo correspondiente a “De los entes autónomos” se prescribía que “los diversos servicios públicos industriales, comerciales, *culturales* y de previsión social serán administrados por Consejos autónomos”. En los artículos 100 y 101 se establece la forma de designación: por el Poder Ejecutivo con venia del parlamento, “adjudicándose dos tercios del total de los miembros a los candidatos propuestos por los ministros en la mayoría y un tercio a los de la minoría” (Ghigliani y Espalter, en Pérez Pérez, 1990: 168). Pero, además, establecían algunos artículos referidos a las potestades del Poder Ejecutivo que definían como competencias de este:

4°. Destituir a los miembros de los Consejos con venia de la Asamblea Nacional, en caso de responsabilidad, instaurando después las acciones competentes.

5°. Desaprobar la gestión de los Consejos Autónomos, sometiéndola al fallo de la Asamblea Nacional. Una vez votada la desaprobación por mayoría absoluta de sufragios, cesarán en sus cargos los miembros del Consejo, procediéndose a efectuar nuevas designaciones de acuerdo con el artículo...

6°. Entender que los recursos administrativos en casos de ilegalidad y en los demás que establezcan las leyes, aprobando o revocando las resoluciones apeladas (Ghigliani y Espalter, en Pérez Pérez, 1990: 168).

La operación de igualar a los entes autónomos, sin establecer distingos entre los culturales y los industriales, comerciales y de otra índole, tenía consecuencias muy importantes sobre todo desde el punto de vista de la fiscalización. El articulado presentado en este último proyecto hubiera levantado mucha más resistencia al proyecto de reforma constitucional que la propia ley Abadie, provocando una confrontación mucho más intensa con la Universidad. Terra no quería confrontar con la Universidad porque había muchos universitarios colorados que habían apoyado su candidatura¹⁸⁶, los que también verían con preocupación los rumbos que iba tomando el régimen.

consagrará en una ley la más amplia autonomía financiera, funcional y docente de la Universidad” (Salgado, en Pérez Pérez, 1990: 165).

¹⁸⁵ Según Pérez Pérez, aunque el proyecto habría sido redactado principalmente por Demicheli, al renunciar a la banca este no habría podido firmarlo.

¹⁸⁶ No podemos dejar de mencionar que la candidatura de Terra a la presidencia de la República fue apoyada por la firma de más de “600 profesionales” dentro del Partido Colorado, cifra que incluye un número también importante de bachilleres (Terra (h), 1962: 97-101).

Consideramos que, probablemente, fuera este proyecto el que despertara mayor preocupación de Terra. Si hacemos un seguimiento en la prensa, en parte, es posible confirmar esta hipótesis. El diario *El Pueblo*, dirigido por Alberto Demicheli, publica una carta enviada por el director general de Enseñanza Primaria y Normal, Williman, en la que manifiesta preocupación por haberse enterado, extraoficialmente, de que se habría presentado un proyecto en la Comisión de Constitución por el que se pretende incluir una disposición que modifica el actual gobierno de la Enseñanza Primaria “haciéndola depender directamente del Ministerio del ramo y estableciendo para ella una autonomía mucho menor de la actual” (Williman, *El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 8). Para Williman “una reforma en tal sentido significaría un regreso para la enseñanza que dirige” (Williman, *El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 8). Así fundamentaba la posición del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal:

toda enseñanza constituye un problema *técnico*, ya que su aspecto administrativo es de escasa importancia, y que dicho problema exige la intervención suficientemente libre de los especialistas como sucedería con una obra de ingeniería o en la aplicación de un procedimiento clínico. Cree también indiscutible esta Corporación que la enseñanza exige continuidad en su orientación, aun cuando evolucione, y una total independencia de la política, cuyos intereses pueden ser opuestos a los de aquella (Williman, *El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 8).

La posición de Williman expresa una concepción de la autonomía como asunto técnico y opuesto a la incidencia de la política. Su posición no es en contra de la reforma, sino como Lacalle lo planteara oportunamente, por el “sentido” de esta reforma que, lejos de avanzar por el camino del reconocimiento de la autonomía, retrocede al habilitar la intervención de la política en la enseñanza. Esto permite ver que existe un arco amplio de alianzas en defensa de la autonomía, que recoge posiciones tanto de derecha como de izquierda.

3.6.8. La reacción de la Asociación de Profesores

También la Asociación de Profesores, en ese momento con de Salterain y Herrera como presidente, se manifestó en contra del proyecto presentado por el ministro Abadie Santos. Sin embargo, el tono sería bastante diferente al de la declaración de la FEUU, más cercano con la declaración del Consejo Universitario. La Comisión

Directiva expresa que “la ley orgánica sancionada el 1º del corriente es inaceptable para el criterio y la realidad del instituto de enseñanza por entender:

1º) Que es equivocado el procedimiento usado en esta oportunidad, ya que toda norma que afecte a la estructura universitaria, debe surgir configurada por elementos del claustro y sometida a una madura meditación;

2º) Que la celeridad en la consideración y sanción de aquella ley – inadecuada para esta categoría de asuntos– ha impedido el asesoramiento y el pronunciamiento de los organismos universitarios dentro de cuyo fuero se ha legislado (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

Los primeros puntos resultan coincidentes con el espíritu de las declaraciones anteriores en lo que respecta al reconocimiento de los fueros universitarios y la defensa de la autonomía, de la que se deriva la necesaria consulta al claustro universitario sobre una norma que afecte a su estructura de funcionamiento. Por esta razón se consideran “inadecuados” los tiempos para resolver sobre esta categoría de asuntos. Pero también se señala que existen puntos de acuerdo con los “motivos”¹⁸⁷, aunque profundizando conceptualmente en el “espíritu de la reforma”

que aparece entrañar la nueva ley orgánica no tiene relación lógica, ni de substancia, con las ideas de renovación que informan la actual vida universitaria, pues mientras en esta se sostiene que el sentido de la reforma posee como base la estructuración de los institutos universitarios de acuerdo con las necesidades del claustro –y es este como entidad técnica en función social, quien debe dar norma a toda modificación– el articulado de la ley reforma sólo lo concerniente al régimen de autoridades, pero con prescindencia de la voluntad organizada del claustro (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

Hay dos aspectos a resaltar de esta consideración. El primero tiene que ver con que el hecho de que la asociación no desconoce el derecho a proponer una ley orgánica al régimen de facto, sino que se cuestiona el espíritu de la norma que contradice los principios que debiera inspirar cualquier proyecto de reforma universitaria; el segundo es la consideración del proyecto como una “reforma”, y lo que se está objetando no es la necesidad de impulsar una transformación universitaria, sino el “sentido de la reforma”.

¹⁸⁷ “3º) Que si bien en la exposición de motivos del mensaje ministerial puede contener puntos, que en su aspecto de crítica, concuerden con un estado de opinión de arraigo universitario, hay que tener en cuenta que esos puntos son una porción mínima de la parte expositiva, y que esta, es desproporcionada y desajustada con respecto al criterio de la ley” (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

Ya el año anterior el director de la revista *Cátedra* había mencionado esto como un factor esencial del programa de la asociación. Para la Asociación de Profesores el principal problema de este proyecto es que reforma “sólo lo concerniente al régimen de autoridades”, sin tener en cuenta “la voluntad organizada del claustro” (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

Particularmente enfatiza la forma en que se propone la elección del decano, “quien por naturaleza de su función orienta la actividad pedagógica de su instituto y es sobre quien se apoya la labor de enseñanza verdaderamente técnica”. Para la asociación este “tiene que ser [...] un representante auténtico y único del claustro respectivo”; por tanto no es admisible que la elección quedara sometida “a la intervención del Poder Público” (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6). Según los integrantes de la Asociación de Profesores esa situación

entrañaría una intromisión del Estado, que sorteando el vínculo natural de autonomía entre el Gobierno y la Universidad, ejercería un distinto y particular contralor dentro de cada sección; contralor que, por recaer en el orientador de la enseñanza, implicaría imposición de un espíritu extranjero al organismo, cosa que la Universidad no puede aceptar por razones de esencia, de definición de función, de conveniencia social y de tradición (*El País*, año XVI, N° 5.419, 7 de marzo de 1934: 6).

El cierre de la declaración apunta en dos direcciones: por un lado, a plegarse en la defensa de la autonomía frente a la “intromisión del Estado”, denominación por demás paradójica cuando se trata de pensar el lugar de la educación pública para estos actores –como si se hallase por fuera del Estado¹⁸⁸–; por otro lado, la declaración tiene la intención de marcar la influencia de elementos externos “dentro de cada sección”, denunciando también la falta de autonomía que tiene la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria respecto a la integración del Consejo¹⁸⁹.

Este último aspecto queda en evidencia en la discusión que se produce en el seno de la Asociación de Profesores, que se reúne 5 y 6 de marzo para preparar la declaración. Según se puede extraer de la transcripción de las sesiones, la moción habría sido redactada por Lacalle y Baridón. Aunque finalmente la casi totalidad de la

¹⁸⁸ Esta sensibilidad permite explicar la predisposición favorable a un proyecto que ya fue presentado por Petit Muñoz en el Primer Congreso Nacional de Maestros, en 1933; nos referimos al proyecto del “Poder Educador”, que va a ser publicado durante el año 1934 en las páginas de *Acción* y al cual nos vamos a remitir más adelante.

¹⁸⁹ Recordemos que el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria estaba integrado por los representantes de las diferentes facultades (siete) más delegados del Consejo Universitario (cinco), sin tener representación el claustro de profesores.

Comisión Directiva¹⁹⁰ firma la declaración, no todos los miembros estaban convencidos de la oportunidad de hacerlo, ni de sus efectos¹⁹¹.

3.6.9. La respuesta del Poder Ejecutivo: un triunfo para la Universidad

El día anterior a la reunión del Consejo Universitario el diario *El Pueblo*, dirigido por Demicheli –diario oficialista– titulaba el 6 de marzo en primera plana: “La autonomía universitaria será respetada en toda su amplitud”. En el mismo sentido el Consejo Universitario el día 8 de marzo recibe una respuesta a su solicitud, tratada en la sesión correspondiente a este día. La contestación dice:

El Poder Ejecutivo, vista la gestión iniciada por el Consejo Universitario, decretará la inmediata suspensión de los artículos 6° y 10° de la ley recientemente sancionada, *a la espera de que esta autoridad estudie y proponga las normas sustitutivas que a su juicio deban regir las materias a que ellos se refieren.*

La ley orgánica se mantendrá en vigor con esas excepciones, sin perjuicio de las observaciones que ella sugiera al Consejo Universitario a los efectos de su perfeccionamiento oportuno. Favorecerá esta solución, la especial circunstancia de no contener dicha ley casi ninguna disposición de aplicación inmediata (Udelar, 1932-1935: 240-241; el destacado es nuestro).

En la evaluación de los resultados de la actuación de la comisión que se entrevistó con el Poder Ejecutivo, se pueden entrever expectativas y posiciones diferentes. Por un lado, las intervenciones del doctor Herrera Ramos y del doctor Rosello, aunque consideran las gestiones como “un verdadero triunfo para la Universidad” (Udelar, 1932-1935: 241), aparece el reparo de que “hubiera sido más

¹⁹⁰ Firmaron: de Salterain Herrera, presidente, Amílcar Tiribocchi, Sabat Pebet, Giuffra, Baridón, Archie M. Withaeker, Penadés, Cayetano Di Leoni, María Luisa Steglich de Vázquez, Óscar Secco Ellauri, Delia Bongiovanni, V. H. Vacarezza, Pedro P. Medina, Lacalle y Carlos Blixen Ramírez. Sin embargo, en la sesión correspondiente al 6 de marzo hay nueva discusión. Esta reunión fue convocada en forma extraordinaria porque Torres de la Llosa se negó a firmar la declaración, porque entiende que, “*en él se estatuyen algunas de las aspiraciones que desde hace tiempo vienen preocupando al profesorado.* Además entiende que no es este el momento para hacer una declaración de tal naturaleza”. Finalmente plantea que “aunque no firmará el documento, no opondrá reparos de otra naturaleza a su publicación” (APESU, 1931-1933: 86).

¹⁹¹ Existe una discusión con Tiribocchi quien plantea que “aunque personalmente es partidario de la declaración, por ciertas conversaciones tenidas con asociados, mociona para que este punto sea resuelto por Asamblea, a lo que se opone Sabat Pebet, por entender que se trata de un problema grave y urgente. Tiribocchi expresa sus temores de que pueda borrarse una cierta cantidad de asociados [...] expresa que se tiene que considerar la posición de *algunos profesores que encuentran muy digna la ley orgánica*, a lo que contesta el señor Lacalle expresando que hay momentos en que la Comisión debe ejercer una acción directiva y de gobierno y tiene que emitir la voz orientadora” (APESU, 1931-1933: 82).

conveniente la supresión de la ley” (Udelar, 1932-1935: 241). Quien parece enfatizar un completo acuerdo con el resultado obtenido es Acosta y Lara, quien manifiesta que

la Comisión ha encontrado la mejor buena voluntad de parte del P. E. El señor Presidente [...] está muy bien dispuesto –agrega. Pues dicho mandatario opina que el rector debe ser nombrado por el Claustro, así como los Decanos. Además, ha insistido mucho sobre la necesidad de que la Universidad obtenga la autonomía financiera. Cree el que habla que el resultado obtenido por la Comisión, es un triunfo completo (Udelar, 1932-1935: 241)

El 9 de marzo, luego de las deliberaciones del Consejo Universitario, aparece en la prensa una nueva declaración de este órgano, que manifiesta que “se dio por satisfecho, en gran mayoría, en vista del resultado obtenido por su comisión especial” y además “declara que ha visto con simpatía el movimiento principista del Claustro que, en defensa de la autonomía universitaria, se ha producido hasta el momento actual” (*El País*, año XVI, N° 5.421, 9 de marzo de 1934: 6). La FEUU, en cambio, en un comunicado publicado el mismo día, va a mantener la posición de la derogación definitiva de la ley¹⁹², coincidiendo con la declaración del Consejo Directivo de la Facultad de Derecho¹⁹³.

La respuesta del Poder Ejecutivo quedará refrendada en el decreto ley N° 9.809-2, del 9 de marzo de 1934, a través del cual se da cuenta a la Comisión Legislativa Permanente de la voluntad del Poder Ejecutivo. Petit Muñoz va a calificarlo como “decreto-capitulación” (1961: 41), poniendo en evidencia la derrota que el Poder Ejecutivo habría sufrido por la reacción contra su voluntad. Para Petit Muñoz eso

¹⁹² “Enterada la Federación de Estudiantes de un comunicado del Consejo Universitario conocido a última hora, donde este se da por satisfecho con la suspensión decretada por la dictadura, de los artículos 6° y 10° de la ‘ley’ orgánica de la Universidad declara: 1° Que mantiene en todos sus términos el Considerando de la declaración de la huelga que dice: Que la actitud del estudiantado contra la ‘ley’ orgánica de la Universidad [...] debe considerarse como una actitud más de lucha contra la dictadura frente a la cual han definido una viva oposición en todos los terrenos, LUCHANDO HASTA LA TOTAL DEROGACIÓN DE LA MISMA. 2° Que previene al estudiantado, debe mantenerse en su posición de lucha de los primeros momentos, hasta que las Asambleas de los centros afiliados, consideren nuevos acontecimientos producidos” (*El País*, año XVI, N° 5.421, 9 de marzo de 1934: 6).

¹⁹³ “El Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales declara que no hace cuestión de articulado ni de formas de disposiciones repudiando toda modificación de la legislación vigente que proceda de las autoridades de hecho. En consecuencia, mantiene su resolución anterior. Montevideo, 10 de marzo de 1934” (*El País*, año XVI, N° 5.426, 14 de marzo de 1934: 6). Hay una respuesta a esta declaración en el diario herrerista *El Debate*, el 13 de marzo, bajo el sugerente título “Los Posi-netos de la Facultad de Derecho”, calificando de poco coherente la actitud de este órgano de conducción considerado como “una agencia del netismo” –haciendo referencia al batllismo neto– quienes “al mismo tiempo [...] que DESCALIFICAN a los poderes públicos”, “andan por ahí valiéndose de influencias y amistades [...] para que se sancione la ley del presupuesto universitario” (*El Debate*, año III, N° 1002, 13 de marzo de 1934: 3).

significaba que “la dictadura reconocía expresamente “el derecho de la Universidad a elegir el Rector y elaborar su propio estatuto” (1961: 41).

3.6.10. Otras derivaciones del conflicto en la Asociación de Profesores: la irrupción del grupo de los prouniversitarios

Una nota aparecida en el diario *El País* del 14 de marzo, convocando a una reunión de profesores, comienza a mostrar fisuras importantes en la posición que asumió la Asociación de Profesores. En el preámbulo de la convocatoria que se registra en las actas de la Comisión Directiva de la Asociación, es posible percibir el conflicto entre un grupo de profesores mucho más cercano a posiciones antidictatoriales y la mayoría del Consejo Directivo.

Ese grupo discordante estaba integrado por los profesores Emilio Zum Felde, Lincoln Machado Ribas, Rafael Ruano Fournier, Alicia Goyena e Ignacio Martínez Rodríguez¹⁹⁴, los cuales posteriormente formarán parte de la Agrupación Universidad. Algunos de ellos llegaron a tener una participación importante en la Comisión Directiva de la asociación, pero también es verdad que renunciaron bastante rápido¹⁹⁵. Este grupo parece no sentirse representado por la posición asumida por la Asociación de Profesores¹⁹⁶.

La “citación” aparecida en *El País* el 14 de marzo, planteaba:

Se invita a profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para la reunión que tendrá lugar mañana, en el local de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, 18 de julio 1764, cedido por la Comisión Directiva de la misma, a objeto de considerar los siguientes puntos:

1° El principio de autonomía universitaria; 2° Si toda reforma de la organización universitaria debe elaborarse dentro de la Universidad; 3° Si, en consecuencia, la próxima elección del Rector, debe ser efectuada por la Asamblea del Claustro (*El País*, año XVI, N° 5.426, 14 de marzo de 1934: 6).

¹⁹⁴ En la convocatoria, además de los ya nombrados, son firmantes: Clemente Estable, Emilio Oribe, Luis E. Gil Salguero, Blanca Mieres, Emilio Santini, Dolores Lecour de Heide, Olivia Vasconcellos, José Mazzara, María Celia E. de Pérez y Balparda. M. Castellanos.

¹⁹⁵ Tal el caso de Goyena, que fue electa vicepresidente en 1932; Oribe, también electo en esa misma fecha; Gil Salguero, suplente en 1929, entre otros.

¹⁹⁶ Algunos de ellos pocos meses después van a formar parte del equipo redactor del Estatuto Universitario encomendado por la Asamblea de los Claustros. Esta Comisión de Redacción estaba integrada por: Leopoldo Agorio (presidente), Machado Ribas, Goyena, José Pedro Cardozo, Petit Muñoz, Jiménez de Aréchaga, José Alberto Castro, Dictino Caja y Jose Wainstein (secretario).

No se trataba de una asamblea de la asociación, los profesores convocantes pretendían organizar una “reunión”. Sin embargo, esta reunión se realizaba en el local de la asociación, cedido para el encuentro. ¿Cómo se explica esta situación de una convocatoria realizada por profesores en la sede de la asociación, pero que no termina de constituir una actividad promovida ni apoyada por esta? La respuesta está en los libros de la asociación. Según consta en el acta N° 32, correspondiente al 13 de marzo de 1934, el profesor Beltramo en nombre de los profesores antes mencionados “solicita la autorización necesaria para que el próximo jueves 15 del corriente a las 18hs, puedan reunirse los profesores de secundaria” (APESU, 1933-1935: 87). A raíz de esta solicitud se produce un intercambio en el que intervienen los profesores Baridón, Vacarezza, Sabat Pebet, Di Leoni, Tiribocchi y de Salterain y Herrera.

Primeramente interviene el profesor Baridón, quien pregunta si la convocatoria surgió de los profesores que se habían reunido el día anterior en el local de la Asociación de Profesores Normalistas. La preocupación de Baridón tiene que ver con la forma en que estaba redactada la convocatoria para esa reunión, la cual “entraña una desautorización de la declaración de la Asociación y al mismo tiempo un ataque contra la misma” (APESU, junio de 1933-agosto de 1935: 87). Se menciona que el profesor Beltramo, que asistió a dicha reunión, fue quien propuso que la reunión se realizara en la sede de la asociación. Sabat Pebet plantea que fue él quien telefónicamente recibió el pedido y que le manifestó al profesor Beltramo su “desagrado” con “los términos injustos y erróneos” de la citación “anónima”¹⁹⁷ que convocaba a esa reunión. El intercambio luego se desplaza hacia la evaluación de los impactos de la declaración de la asociación en términos positivos.

Todos los presentes expresan que han tenido ocasión de conversar con profesores de distinta ideología y que todos sin excepción manifiestan su conformidad con la declaración de la C. Directiva que sin salir del aspecto universitario de la cuestión ha encarado con toda altura y valentía la llamada ley orgánica, enfocando el asunto en su verdadera esencia y pronunciándose con antelación a los organismos universitarios (APESU, 1933-1935: 88).

Tal como lo perciben los miembros de la Directiva, la declaración parece haber tenido un importante nivel de adhesión; no obstante, la reunión anterior y esta nueva

¹⁹⁷ El profesor Tiribocchi menciona que se encontró con “el prof. Benvenuto quien le manifestó que él había escrito la citación que le fue dictada por el prof. Gil Salguero” (APESU, junio de 1933-agosto de 1935: 88).

citación que está a consideración de la directiva confirman que un grupo no se encontraba representado por las declaraciones de la asociación. Frente a esta situación, sostiene Baridón, el profesor Beltramo propuso que la reunión se hiciera en la sede social para “evitar una escisión entre el profesorado”. Por último interviene de Salterain y Herrera, quien expresa que se opone a conceder en préstamo el local social por considerar que con 20 firmas se podría haber convocado a una asamblea, pero entiende que se debe aceptar el pedido. No obstante formula algunos reparos; sostiene que en la reunión deberán excluirse “consideraciones de carácter político” (APESU, junio de 1933-agosto de 1935: 89-90). Finalmente se aprueba por unanimidad el pedido de préstamo del local.

También se aprobó una nueva declaración de la Comisión Directiva que apareció en la prensa el 15 de marzo:

La Comisión Directiva de la “Asociación...” ante la publicación de una citación anónima^[198] en la prensa de la Capital, relativa a una reunión de profesores universitarios, y en la cual se intenta una desautorización de la actitud asumida por esta entidad frente al problema de la autonomía universitaria, manifiesta:

Que la “Asociación...” que acoge en sus registros a la mayoría del profesorado, no ha recibido más que entusiastas adhesiones a su declaración pública del 7 de marzo; y que el recurso de citación a Asamblea a pedido de socios, previsto por los Estatutos, para juzgar procedimientos y resoluciones de la Comisión Directiva, no ha sido utilizado hasta el presente momento.

La Comisión Directiva se ratifica además en todo lo actuado en las presentes circunstancias entendiéndolos haberlos encarado con el más estricto criterio universitario, único que debe orientar las actitudes corporativas del elemento docente (*El País*, año XVI, N° 5.427, 15 de marzo de 1934: 6).

3.7. Hacia “la reforma integral de la Universidad”

Un artículo publicado en *Acción* el 12 de julio, titulado “En torno a la Asamblea de los Claustros”, permite tomar el pulso a las intenciones de los actores universitarios después de la pulseada ganada al gobierno:

A raíz de la desgraciada elucubración de Horacio Abadie, surgió desde la universidad el movimiento de la oposición y la lucha más seria con que ha tropezado la dictadura en su camino. Más seria

¹⁹⁸ Se refiere a la primera citación a la reunión en la sede de la Asociación de Profesores Normalistas, realizada el 13 de marzo.

decimos, por cuanto no se concretó a la sistemática oposición de negaciones sino que se dedicó, en especial modo, a construir los fundamentos de lo que ha de ser *una reforma integral de la Universidad*, en su forma y en su contenido (*Acción*, año III, N° 88, 12 de julio de 1934: 6).

La mayoría de los historiadores de la universidad o que refieren a este período coinciden con esta evaluación de la importancia que tuvo este conflicto en una suerte de genealogía que finalmente conduce a la sanción de la Ley Orgánica de la Universidad de la República en 1958; tal es el caso de Petit Muñoz (1961), Oddone y Paris (1971), Dutrenit (2002), Markarian y otros (2008), entre otros.

Como efecto de la ley Abadie pueden constatarse varias consecuencias, que se manifiestan en diferentes ámbitos. Primero, en la Universidad: se va a convocar a la Asamblea de los Claustros para comenzar las deliberaciones para aprobar su propio estatuto y la elección del nuevo rector. El grupo de profesores de enseñanza secundaria disidente de APESU va a tener una participación activa en ese ámbito. Segundo, en la Asociación de Profesores: luego del Segundo Congreso Nacional de Profesores y la actitud asumida frente a ley, la asociación va a desarrollar un camino propio que podría caracterizarse como una “tercera posición” entre la Universidad y el Poder Ejecutivo. Se trataría de la reivindicación de la autonomía pero manteniendo una actitud *apolítica*. La asociación no está de acuerdo con los universitarios que se opusieron a la ley por considerarla ilegítima en la medida en que surge en el contexto de una dictadura, pero comparte que la defensa de la autonomía obligaría a reconocer la necesidad de la consulta a la corporación. Por otro lado, la asociación no está de acuerdo con el gobierno por imponer la ley, pero comparte la necesidad de una reforma de la enseñanza secundaria y que esta no se va a producir desde la Universidad. Tercero, en la acción del Partido Colorado: se van a desarrollar acciones, sobre todo de colorados terristas, promoviendo agrupaciones universitarias para disputarle la hegemonía a la FEUU, la cual salió fortalecida de este conflicto. Cuarto, en los partidos políticos de izquierda: se produce un intenso debate en la izquierda por la centralidad que se le otorga a la Universidad en el enfrentamiento con la dictadura, particularmente la Agrupación Nacionalista Demócrata Social y el Partido Socialista. Estas disputas muestran la debilidad de la izquierda para construir un frente común contra la dictadura¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Frega, Marona y Trochón (1985) analizan más en profundidad las dificultades en la izquierda para concretar una estrategia política común para enfrentar al régimen.

3.7.1. El fortalecimiento de la FEUU y los intentos de disputa por la hegemonía con el Partido Colorado

Aunque no todos los actores universitarios lo valoraban de la misma manera, el decreto-claudicación se percibió como una victoria para la institución, sobre todo desde la FEUU, la cual fue adquiriendo más protagonismo desde el golpe de Estado en adelante. Según Dutrenit después de los 21 días de huelga que la enfrentó a la Dictadura en los comienzos, “la FEUU reestructuró su política estudiantil durante esos años. En ella incluyó una nueva definición de los objetivos de la reforma universitaria” (Dutrenit, 2002: 97). Según Van Aken “‘Reforma universitaria’ significaba mucho más que la sola democratización de los consejos de educación superior”; [para la FEUU] ‘Reforma universitaria’ implica el compromiso de los estudiantes con un propósito de transformación social, terminando con la injusticia y la opresión política” (Van Aken, 1990: 93).

Paris establece una periodización que marca dos etapas del enfrentamiento entre la Universidad y la dictadura. Si en la primera etapa los principales protagonistas, abanderados del “espíritu universitario” fueron los estudiantes, a partir del rechazo a la ley Abadie la “Universidad toda” se enfrentó al Poder Ejecutivo, inaugurando una segunda etapa de la “lucha contra la dictadura” (Oddone y Paris, 1971: 190).

Las reacciones del terrismo y el herrerismo no se hicieron esperar. Utilizaron dos estrategias diferentes, aunque combinadas: una fue el ataque mediante la prensa, denunciando la politización de la Universidad²⁰⁰ y la otra fue la intención de formar una Agrupación Universitaria Colorada y, posteriormente, una Agrupación Estudiantil Demócrata Batllista. A través del diario *El Pueblo* se puede hacer un seguimiento de esta segunda estrategia política. El 13 de marzo de 1934 aparece el primer anuncio “A los estudiantes”, convocando a una gran asamblea para el 21 de marzo con el objetivo de formar una Agrupación Colorada Universitaria. Luego aparece una noticia el 20 de marzo donde ese menciona que días pasados el diario se había hecho eco de “una

²⁰⁰ En el mismo periodo de marzo y abril de 1934 en *El Debate* no aparecieron muchos artículos sobre la situación de la Universidad, pero el 6 de abril aparece uno que es característico de la posición que asumió el herrerismo en una primera etapa. El artículo se titula “La universidad asaltada por los politiqueros”. En el texto se argumenta que: “Es urgente terminar con esa concepción de la casa de estudios”, producto de la acción de grupos que introducen “la política, la baja política, en la universidad” refiriéndose a la actuación de los batllistas “netos” y blancos “posibilistas” (*El Debate*, año III, N° 1025, 6 de abril de 1934: 3).

iniciativa de un núcleo de estudiantes, para organizar una gran entidad universitaria colorada, que agrupara en su seno a todos los universitarios –estudiantes, profesores y egresados– simpatizantes con el nuevo gobierno surgido el 31 de marzo” (*El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 1).

El 22 de marzo aparece la noticia: “La Comisión Nacional Universitaria Colorada²⁰¹ quedó constituida. Una asamblea entusiasta reafirmó los prestigios del régimen actual” (*El Pueblo*, año III, N° 789, 22 de marzo de 1934: 16). Hicieron uso de la palabra: el doctor Enrique Sayagués Laso, el doctor Augusto César Bado, el doctor José Espalter²⁰² y el arquitecto Williman. El 2 de abril se lanza la “Proclama de la Agrupación estudiantil demócrata a los estudiantes del país”. Al día siguiente, aparece un anuncio: “Los Universitarios y las próximas elecciones. Se prepara un gran acto” (3 de abril). “Todo estudiante colorado si no está adherido al Comité Universitario Colorado debe hacerlo” es el titular de *El Pueblo* del 8 de abril. Una nueva intervención de la Agrupación Demócrata Batllista dirigida “A los estudiantes indiferentes” se publica el 10 de ese mes. Y esta campaña se reafirma con un “Yo acuso”, de la Agrupación Estudiantil Demócrata Batllista, el 11 de abril²⁰³.

En la fundamentación acerca de la importancia de la formación de este movimiento se menciona, en primer lugar que “la clase universitaria, por los mismos conocimientos y cultura adquiridos en el claustro, se encuentra en condiciones inmejorables para intervenir en la cosa pública, contribuyendo así [...] a la mejor orientación de esta” (*El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 1). Consideran que esta colaboración hoy es más factible, sobre todo después que desapareciera “la demagogia del anterior régimen”. En segundo lugar, porque “los universitarios como clase social del país [...] quizás más que ninguna, deben interesarse por la cosa

²⁰¹ El Comité Universitario Colorado estaba integrado por Juan J. Roldán, Ramón Pereyra Orrego, doctor Antonio Camaño Rosa, Sayagués Laso, Julio Néstor Sosa, Alberto Casal, Carlos García Brunel, J. De León Escudero, Gilberto Guasp, Uruguay Beca, Francisco Polcino, Esteban Álvarez, Enrique Iribar, Ángel C. Barrios (h) y José María Pamparatto.

²⁰² Espalter dijo en el acto: “Esta reunión es realmente promisoría; yo espero de ella grandes resultados. Yo nunca hubiera venido aquí para llevar las divisiones [...] partidarias al seno del claustro universitario. Han de ir allí solo para defenderse contra las imágenes falsas y engañosas; han de ir allí para defenderse en su derecho de buenos profesores y de buenos estudiantes, malogrados por las luchas políticas que convierten el *santuario* en campo de inmensos combates políticos” (*El Pueblo*, año III, N° 807, 11 de abril de 1934: 19).

²⁰³ “Yo acuso a la juventud enferma de excepticismo [sic] e indiferencia por el medio en que viven, que imbuidos de superioridad de “intocables” no hablan, los que se desinteresan por los problemas trascendentales de esta hora histórica, y no piensan que sobre su quietud del momento cae el índice acusatorio, de la sociedad del mañana, a los que no piensan, a los que olvidan que los problemas sociales afectan a todos, por reflejos, por aislados que estén sus integrantes; a ellos, yo los acuso ante la sociedad” (*El Pueblo*, año III, N° 807, 11 de abril de 1934: 19).

pública²⁰⁴. Ello sin embargo, debe hacerse fuera del claustro, el que debe mantenerse incontaminado del virus de la política”²⁰⁵ (*El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 1).

La proclama de la Agrupación Estudiantil Demócrata Batllista²⁰⁶ dirigida a la juventud estudiosa invita a los “estudiantes auténticos de toda la República [...] a enrolarse en nuestras filas en el convencimiento que defendemos la causa del Bien y la Verdad” Desde el comienzo aparece la idea de “estudiantes auténticos” como opuestos a aquellos que movidos por otros intereses estarían contaminando la vida universitaria con la política. “Los invitamos a organizarse en entidades análogas a la nuestra en cada Departamento para colaborar en la obra común de la Tercera República, para prestar sus conocimientos al país y a explicar clara y enérgicamente por todas partes el verbo de la Revolución” (*El Pueblo*, año III, N° 799, 2 de abril de 1934: 13).

La estrategia política que se planteó el terrismo hacia la Universidad fue más amplia; no solo buscó la unificación de los diferentes sectores colorados, sino que también buscó articular a todos los grupos que apoyaban al régimen para disputar las elecciones nacionales a realizarse el 19 de abril²⁰⁷. Para cristalizar esta alianza en favor del régimen de marzo se propuso converger en un gran acto. Según los promotores,

será esta la ocasión de que la clase estudiantil demuestre su verdadera posición, en forma inequívoca, muy a despecho de los del régimen caído, que tratan por todos los medios a su alcance, de hacer aparecer a los universitarios en una actitud de radical oposición al gobierno surgido el 31 de marzo (*El Pueblo*, año III, N° 880, 3 de abril de 1934: 8).

²⁰⁴ Esta misma idea vuelve a aparecer un par de días después, en un artículo titulado “A los Universitaria”. Allí se menciona que se debe “estimular la tendencia gregaria en nobles agrupaciones cívicas vinculadas o no a los partidos tradicionales”, pero con la reserva hecha de que “la política no puede invadir el claustro [...] recinto de la augusta seriedad científica” (*El Pueblo*, año III, N° 789, 22 de marzo de 1934: 12).

²⁰⁵ Esta posición los lleva a criticar la actitud de “los oligarcas del viejo régimen que, viéndose rechazados por el pueblo, no han tenido escrúpulos en refugiarse en los patios de la Universidad, llevando a ella el germen pernicioso de disolución” (*El Pueblo*, año III, N° 787, 20 de marzo de 1934: 1).

²⁰⁶ El Comité Ejecutivo de la Agrupación Estudiantil Demócrata Batllista estaba integrado por: Esteban Álvarez, J. M. de Brunel, Uruguay Beca, Gilberto C. Guaso, Hugo Mallarini, Néstor Silvera, Juan J. Roldán, N. Cristaldo y H. Almada Sapriza.

²⁰⁷ La noticia aparece el 3 de abril en *El Pueblo*, bajo el título “Los Universitarios y las próximas elecciones”. En el artículo se menciona que fueron “invitadas distintas agrupaciones universitarias políticas como la Riverista y la Herrerista, las cuales, conjuntamente con la entidad organizadora, tendrán a su cargo ultimar en sus detalles este movimiento estudiantil” (*El Pueblo*, año III, N° 800, 3 de abril de 1934).

La Agrupación Estudiantil Batllista Demócrata busca articular posiciones con los grupos políticos que apoyan la “revolución de marzo”, y confrontar con la FEUU, que estaría hegemonizando el campo universitario y logrando transmitir la idea de que la Universidad está contra la dictadura. Esto queda de manifiesto en el artículo “Yo acuso”, del 11 de abril, donde se plantea:

Cuando una Federación de estudiantes Universitarios se dice que representa el sentir del estudiantado y se ha desviado de su deber poniéndose una máscara y azuza a los ciudadanos a la subversión, cuando el espíritu de Moscú se ha infiltrado hasta las asambleas estudiantiles y en ella se leen cartas de Lazarraga²⁰⁸ felicitando a la Federación, ¿cómo es posible señores estudiantes permanecer indiferentes? (*El Pueblo*, año III, N° 807, 11 de abril de 1934: 19).

En los días posteriores a la ley Abadie el campo universitario se convirtió en un interesante lugar de disputa por la hegemonía. Aunque los relatos historiográficos que se construyeron a posteriori ven una universidad casi compacta, confrontada con el régimen, desde las filas del gobierno existía la creencia de que importantes contingentes universitarios colorados y herreristas no se estarían manifestando. Y para esto se crearon agrupaciones universitarias y estudiantiles, incluso hasta se creó una Universidad Popular “Dr. Alberto Demicheli”²⁰⁹, en clara imitación de la estrategia adoptada por la FEUU en su Primer Congreso Nacional de Estudiantes de 1930²¹⁰.

Finalmente, estas consideraciones permitirían también ofrecer una clave explicativa acerca de las razones por las que Terra dio marcha atrás al decreto ley N° 9.292: quizás no quería construir un antagonismo con la Universidad, reconociendo la frágil legitimidad que el régimen tenía y la necesidad de contar con el apoyo de figuras intelectuales importantes. Tampoco es casual que Pedro Figari volviera de su largo exilio en París precisamente en esa fecha (19 de marzo) y que el diario *El Pueblo* hiciera

²⁰⁸ José Lazarraga (1887-1965), electo diputado por el Partido Comunista en 1931, no pudo terminar su mandato por la dictadura.

²⁰⁹ Hay noticias de la existencia de esta Universidad Popular, por la realización de un homenaje al doctor Gabriel Terra que se registra el 14 de abril de 1934. Habrían participado por la Universidad Popular: Luis Settembri, Felipe Vandome, Mario Caselli Copetti, Miguel Mazar, Pedro Paté, Enrique Loena, Luis Braggio, Irma Bassiguona, Francisca Figueredo, Blanca Balladares.

²¹⁰ En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, celebrado en 1930, el Centro Ariel presenta una ponencia para crear Universidades Populares, con un articulado completo de reglamento con el cual estas deberían funcionar (FEUU, 1930: 33-49).

una cobertura exhaustiva de su llegada²¹¹. Era uno de los pocos intelectuales de peso que apoyaba al régimen²¹².

3.8. Las disputas por la autonomía entre la FEUU y el régimen de marzo: la Asamblea de los Consejos

Los historiadores de este período, apoyados en la versión de Petit Muñoz (1961), han realizado un relato acerca de la forma de reacción que tuvo la Universidad frente al régimen, mostrando una secuencia progresiva de autoafirmación donde existiría una especie de unidad de los actores universitarios que resulta difícil de verificar. En la reconstrucción a través de la prensa es posible percibir que la confrontación entre la Universidad y el régimen estaba atravesada por fracturas que este último pretendía capitalizar. Dentro de la estrategia del Partido Colorado la marcha atrás de la ley Abadie y la creación de las agrupaciones universitarias coloradas tenían como objetivo ganar posibles adhesiones dentro de la Universidad.

En el bando contrario también se pueden ver esas contradicciones. Una crónica del diario *El País* permite identificar los movimientos fluctuantes de un grupo de universitarios confrontando con el régimen, pero sin lograr los niveles de convocatoria esperados.

Luego del “decreto-capitulación” o “contra-decreto” N° 9.802-2, donde se incita a que “el Consejo Central Universitario estudie y proponga las normas sustitutivas que a su juicio deben regir las materias que a ellos se refieren”, aparecen declaraciones que muestran al Poder Ejecutivo tomando ideas de la oposición. Particularmente mencionamos un artículo publicado el 14 de marzo por *El País* titulado: “Se viene el re-contra-decreto”:

Ya decíamos el otro día al anunciar, proféticamente, la aparición del contra-decreto universitario que se produjo con la derogación de los artículos 6° y 10° de la ley Abadie Santos, que si sus entuertos eran tan grandes que no bastaba un contra-decreto para subsanarlos, llegaría también el re-contra-decreto [...] El decreto es el fruto de un tanteo, de un palpito o de un acomodo. [...] El contra-decreto ha recibido ya, en parte, la benéfica influencia de la gente que entiende un poco del asunto. Y el re-contra-decreto es el éxito absoluto pues contiene ideas

²¹¹ “Esquema íntimo de don Pedro Figari”, *El Pueblo*, año III, N° 786, 19 de marzo de 1934: 8.

²¹² Gabriel Terra hijo publica la carta que su padre recibió de Figari en ocasión del golpe de Estado (Terra (h), 1960: 150-151).

de los adversarios (*El País*, año XVI, N° 5426, 14 de marzo de 1934: 5).

Como se describe en el artículo, para el gobierno resulta menos importante imponer sus ideas que lograr el respaldo para sus iniciativas, aun cuando eso suponga tomar en consideración las ideas de la oposición –“nuestras ideas” según el articulista. El argumento que intenta esbozar es que al carecer de ideas “no les cuesta acoger” las de otros. Pero también puede verse esto como una operación hegemónica que busca incorporar las demandas de los adversarios para lograr la dirección de la transformación que se propone.

En las filas de la oposición el actor que confronta con la dictadura en forma organizada es la FEUU, que está proponiendo la derogación total de la ley. Tratando de capitalizar la “victoria” contra el Poder Ejecutivo va a proponer para el mismo día 14 de marzo organizar un “Gran acto estudiantil”. “La Federación de Estudiantes Universitarios invita a todos los estudiantes y al público en general, para el gran acto de propaganda en *pro* de la autonomía de la Universidad y *contra* de la intervención que se realizará hoy a las 18 horas” (*El País*, año XVI, N° 5426, 14 de marzo de 1934: 12). Los oradores invitados muestran esta alianza entre la FEUU y un grupo de universitarios con una destacada trayectoria intelectual ubicados contra la dictadura, pero que no representan al profesorado universitario, así como tampoco ocupan posiciones de autoridad en la estructura universitaria. Se trata de: Clemente Estable, Oribe, Petit Muñoz, Carlos Quijano y, por la FEUU, Arturo E. Figueredo.

Las contradicciones que genera la actitud del Poder Ejecutivo aparecen en otro artículo del mismo día, bajo el título “Prestigiosas figuras del Claustro ocuparán esta tarde la tribuna. La autonomía será reivindicada”. Para los actores antidictatoriales la cadena de equivalencias sería: autonomía = Universidad = contra la dictadura, versus intervención = Poder Ejecutivo = régimen de marzo. En el artículo se menciona la marcha atrás del decreto como un triunfo, pero “lo que no es posible tolerar es que se diga ahora que los actuales hombres de gobierno son partidarios de la completa autonomía” (*El País*, año XVI, N° 5426, 14 de marzo de 1934: 12). Frente al reconocimiento de la autonomía que supone la marcha atrás del decreto, la FEUU tiende a radicalizar su postura en contra de la ley para impedir que la dictadura se apropie de la autonomía.

El día 16 aparece una noticia de un nuevo acto estudiantil organizado por la Asociación de Estudiantes de Abogacía y el Centro de Estudiantes de Notariado²¹³. Ese mismo día estaba fijada la reunión de una “Asamblea de los Consejos de Facultades y de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria”, convocada para resolver el “difícil problema de la elección del Rector”. La Federación de Estudiantes publica, el 19 de marzo en *Acción*, una nota dirigida a dicha Asamblea, en la cual redefine las coordenadas de las fuerzas que se están enfrentando:

En la presente circunstancia, más que en ninguna otra, debe el Claustro revestir sus actitudes de una superior dignidad. Y así, porque ha de dar respuesta de la cultura y el pensamiento al juego de fuerzas instintivas más inferiores, y porque esa respuesta ha de ser con referencia a cuestiones planteadas dentro del ámbito universitario (*Acción*, año III, N° 77, 19 de marzo de 1934: 2).

Para la FEUU no se trata solo de defensa de la autonomía frente a la intervención de la dictadura, sino de la “respuesta de la cultura y el pensamiento” que representa la Universidad frente a las “fuerzas instintivas más inferiores” que caracterizan al régimen. Lo que esta reunión debería resolver es el camino que la Universidad debe tomar para la designación del rector. Según la Federación existen dos vías posibles:

A) ¿Debe el Claustro considerar que se trata de un caso de interinato y admitir en consecuencia que el Consejo Central –según la ley de 1908– designe al Decano más antiguo, en forma sucesiva hasta que vuelva a imperar la legalidad democrática o debe por el contrario proceder libremente a elegir un Rector titular por entenderse que faltando un órgano legal, a él le incumbe el derecho de elección?; B) Para el caso de decidirse por la última tesis ¿de qué modo debe ser electo el nuevo rector? (*Acción*, año III, N° 77, 19 de marzo de 1934: 2).

La Asamblea no alcanzó el quórum para sesionar y fue convocada una nueva reunión para el 20 de marzo. Ese día titula la noticia *El País*: “Todo el claustro está pendiente de la reunión de hoy”, que se considera “de extrema importancia para el futuro de nuestra Universidad”. Por esta razón, “Todos los consejeros deben concurrir a la reunión de hoy; el que no lo haga habrá faltado a su deber y por tanto no será digno de su cargo” (*El País*, año XVI, N° 5.432, 20 de marzo de 1934: 5).

²¹³ En esta oportunidad hacen uso de la palabra el doctor Eduardo Jiménez de Aréchaga, Héctor Payssé Reyes, J.C. Schauricht por la FEUU y Óscar A. Silva por los centros organizadores.

El día 21 el mismo diario da noticias de un nuevo intento de reunión. Se aprueba una moción del doctor Herrera Ramos, quien “frente a un nuevo fracaso en la convocatoria a la Asamblea de Consejos Directivos, por segunda vez”, mociona:

Que la Rectoría pase una nota a todos los Consejos directivos de las Facultades y Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria diciéndoles que la citación de hoy era una obligación universitaria y un compromiso de honor que tenían los integrantes de los Consejos (*El País*, año XVI, N° 5.433, 21 de marzo de 1934: 6).

Por el fracaso de la convocatoria y el tono de la moción es posible percibir que el apoyo que aparecía como compacto no era tal. Habría actores que frente a la marcha atrás de la ley Abadie probablemente consideraran que el conflicto con la Universidad no debía llevarse más lejos, e incluso es probable que compartieran los aspectos tendientes a la centralización de las decisiones en el Consejo Central Universitario. A 20 días, la oposición contra la ley no parecía tan uniforme y la moción de Herrera Ramos lo revela. Y lo reafirma la moción presentada por el decano de la Facultad de Arquitectura, Acosta y Lara, que pidió que se publicara la nómina de los consejeros que no asistieron a la sesión²¹⁴. En la evaluación que se realiza del movimiento se dice: “Nuevamente una gran parte de los consejeros han sido remisos en el cumplimiento de su imperioso deber”; actitud que se considera “digna del mayor repudio por parte de los verdaderos universitarios” (*El País*, año XVI, N° 5.433, 21 de marzo de 1934: 6). Según *El País* “Las fuerzas del claustro están en marcha y nada podrá detenerlas”. “La maniobra pues no prosperará...” (*El País*, año XVI, N° 5.433, 21 de marzo de 1934: 6).

3.8.1. La debilidad de los apoyos iniciales

No deja de resultar llamativa la ausencia de universitarios importantes. En el artículo se menciona que habrían asistido 38 representantes de los diferentes Consejos y

²¹⁴ La nómina completa de los ausentes: de la Sección de Enseñanza Secundaria: Berro García, Evangelio Bonilla, Varela, Abadie Santos; de la Facultad de Agronomía: Gilberto Borrás, Arturo Montero, Hugo Surraco Cantera, Hilario Urbina, Varela y Cayetano Lemolle; de la Facultad de Veterinaria: A. Inchurregui, Mariano Carballo Pou, Héctor R. Heguito, Guillermo P. Lockhart, Humberto Badano; de la Facultad de Derecho: Eduardo Acevedo, Carlos M. Prando, Lorenzo Vincens Thevenet, Damian Vicas Cerantes, Regules; de la Facultad de Medicina: Estenio Hornaeche, César Bordoni Posse, Berta, Mussio Fournier; de la Facultad de Química y Farmacia: Domingo Giribaldo, Rafael I. Bujance, Aurelio Terra Arocena, Luis S. Dini, Raúl Bernal, Francisco V. della Croce, José Lanza; de la Facultad de Ingeniería: Eduardo García de Zúñiga, Eduardo Terra Arocena, Juan A. Stella, Raúl Bonino, Jorge M. Chapuis, Barbato; de la Facultad de Arquitectura: Horacio Arocena y Amadeo Jauge.

el quórum mínimo requería una presencia de 41 personas. En la lista publicada de los consejeros que no habrían participado se contabilizan 40 personas, por lo cual se puede plantear que habrían faltado más que las que asistieron a la convocatoria.

Cuando entramos en el detalle de los ausentes podemos constatar que prácticamente todos los miembros de la Sección de Enseñanza Secundaria no participaron de las dos primeras convocatorias: Berro García, Evangelio Bonilla, Varela, Abadie Santos; pero también de la Facultad de Agronomía: Cayetano Lemolle; de la Facultad de Veterinaria: Guillermo P. Lockhart; de la Facultad de Medicina: Berta; de la Facultad de Ingeniería: Barbato. Si el Consejo de la Sección tenía nominalmente 14 miembros, de los cuales participaban en forma permanente en el entorno de 10, siete no habrían estado presentes en la Asamblea de los Consejos. Es una cifra muy alta.

Tampoco resulta casual que el mocionante para que se publicaran los nombres haya sido el arquitecto Acosta y Lara, quien había renunciado en protesta por la propuesta de coordinación que había impulsado el ministro de Instrucción Pública anterior, doctor Puyol, pero que se había reincorporado recientemente al consejo.

Finalmente, el día 23 la Asamblea de Consejos logra un quórum de 58 consejeros. Probablemente dos razones expliquen el incremento en la convocatoria: la publicación en la prensa de los nombres de los consejeros que no asistieron y la prohibición del Poder Ejecutivo de realizar la “gran marcha” convocada para ese día. En la sesión se aprueba una declaración donde se rechaza la prohibición de la marcha por parte del ejecutivo, asumiendo “la defensa de los principios de la autonomía universitaria”.

En segundo lugar se aprueba una moción del doctor Elio García Austt tendiente a solucionar todo lo relacionado con la elección del rector, que dice: “Se constituye una comisión de cinco miembros para reglamentar todo lo concerniente a la elección de una asamblea autónoma universitaria” (*El País*, año XVI, N° 5.435, 23 de marzo de 1934: 6). Y aclara después que la aplicación práctica de esta moción se le encomendará al rector, que deberá designar la comisión para expedirse a mediados de abril.

3.8.2. La estrategia de la FEUU y la reacción del Poder Ejecutivo

El principal actor organizado que tenía una clara posición antidictatorial, como ya pusimos de manifiesto, era la Federación de Estudiantes. La estrategia que se planteó la FEUU fue aumentar el enfrentamiento de los actores universitarios con el régimen.

Para esto el día anterior a la Asamblea de los Consejos aparece la convocatoria a una “Gran Manifestación” para el 23 de marzo. El texto que acompaña la cita dice: “Organizada por la Federación de Estudiantes, el próximo viernes se llevará a cabo la gran manifestación popular de repudio a la intentona de intervención de la dictadura en la Universidad” (*El País*, año XVI, N° 5.434, 22 de marzo de 1934: 12). En la oportunidad harían uso de la palabra: los doctores Agustín Ruano Fournier²¹⁵ y Abel Chifflet en representación de los universitarios y los estudiantes Arturo Dubra (Partido Socialista), Juan José Duclós (Agrupación Nacional Demócrata Social) y Ricardo Yanicelli (Partido Nacional Independiente).

Esta manifestación fue suspendida un día antes de que se realizara. *El Pueblo* publica el comunicado del Ministerio del Interior, con fecha 22 de marzo de 1934:

Vista la solicitud formulada en nombre de la Federación de Estudiantes Universitarios para realización de una manifestación en la noche del próximo viernes 23 del corriente:

Considerando: que los actos gubernativos no justifican la manifestación que se proyectó tanto más cuanto que el gobierno ha demostrado por sus declaraciones y acto que no pretende herir la autonomía universitaria, y que, por lo contrario, ansía para el claustro una organización independiente y eficaz:

Considerando: que existen presunciones en el sentido de que la manifestación proyectada se explotará políticamente con el propósito de mezclar a los estudiantes en cuestiones ajenas a las universitarias, presunciones que alcanzan un grado suficiente como para que el Gobierno adopte medidas de previsión:

Considerando: que el Poder Ejecutivo debe velar por la tranquilidad pública mediante disposiciones que en lo posible tiendan a evitar desórdenes para eludir a las necesarias represiones:

Considerando: que la prohibición del acto proyectado no afecta en nada el movimiento electoral, a que están llamados los ciudadanos El Presidente de la República en uso de sus facultades extraordinarias Decreta. 1º. La Jefatura de la Capital no autorizará la realización del acto a que se refiere el presente decreto. 2º. Comuníquese, etc. (*El Pueblo*, año III, N° 790, 23 de marzo de 1934: 1).

El gesto político del Poder Ejecutivo que impide la realización del acto tiene un alto impacto, contribuyendo a reforzar la imagen de un régimen que coarta las libertades públicas, unificando el campo de la oposición. La prohibición del Poder Ejecutivo de realizar la “gran marcha” convocada para ese día fortaleció a la federación como el actor que ganó la conducción del proceso, al polarizar el campo entre “defensores de la

²¹⁵ Ruano Fournier, junto con Goyena, L. Machado Ribas y Emilio Zum Felde, integraba el grupo de Profesores de Secundaria discordantes que señalamos en el punto 3.6.10.

autonomía” e “interventores” que se identifican con el régimen. Esto puede verse en la discusión que aparece en la prensa, donde los medios oficialistas (*El Pueblo*²¹⁶, *El Debate*²¹⁷) quedan solos y todo el resto de la oposición aparece como parte de un mismo bloque (*El País*, *Acción*, *El Sol*, entre otros). Esto ocurre en un contexto preelectoral en el marco del cual el 19 de abril se iba a plebiscitar el nuevo proyecto de reforma constitucional. Aunque los considerandos intentan separar los acontecimientos universitarios y políticos, terminan por solaparlos cuando se plantea “que la prohibición del acto proyectado no afecta en nada el movimiento electoral, a que están llamados los ciudadanos”. El “momento pedagógico” termina de quedar articulado con el “momento político”, logrando vencer en el campo de disputa quienes estaban planteando la conexión entre ambos.

3.8.3. La FEUU hegemoniza el campo de disputa en la Universidad

El País del 23 de marzo tiene como titular: “Se prohibió el mitin estudiantil. Así lo decidió ayer arbitrariamente el Gobierno de facto”. La Federación de Estudiantes publica un comunicado respondiendo en los siguientes términos:

Los firmantes del pedido formulado por esta Federación para la realización de la manifestación popular que debía efectuarse en la noche de hoy fueron notificados de la prohibición de la misma por parte del gobierno.

Enterados de esta resolución, que impide a los estudiantes el ejercicio de un legítimo derecho, cual es el de expresar públicamente su posición frente al actual momento universitario, la Federación hace pública formal protesta contra tan arbitraria medida.

Rechaza en absoluto los fundamentos de la denegación dictatorial y declara que solamente el recelo por parte del gobierno de que nuestra manifestación constituyese –como sin duda hubiese acontecido– un formidable exponente de repudio al régimen, pudo haber inspirado tan autoritaria resolución (*El País*, año XVI, N° 5.435, 23 de marzo de 1934: 6).

La Federación logró invertir y apropiarse del significante “autonomía” como opuesto al régimen dictatorial, que impide la realización de un acto de defensa de los fueros universitarios que debiera estar garantizado como parte del derecho de expresión.

²¹⁶ *El Pueblo* titula el decreto: “Los actos gubernativos no justifican la proyectada manifestación estudiantil” (*El Pueblo*, año III, N° 790, 23 de marzo de 1934: 1).

²¹⁷ *El Debate* del 23 de marzo titula la noticia: “Hoy no podrán escandalizar los ‘estudiosos’ (decreto que impide la realización del mitin estudiantil)” (*El Debate*, año III, N° 1102, 23 de marzo de 1934: 3).

El Poder Ejecutivo, al impedir que se pudiera manifestar en contra del régimen, termina de perder la batalla por la autonomía, a pesar de lo que expresa el decreto del presidente. Esto queda de manifiesto en la operación discursiva de la federación, que en la última parte de la declaración señala:

que mientras se permite, la realización de manifestaciones a los raleados grupos adictos al [régimen] de facto, se niega igual derecho a los universitarios que están en oposición con el mismo, colocándose en la posición de no poder exteriorizar libremente su pensamiento, ni por la prensa, sometida a decreto de censura, ni en la tribuna pública que no puede levantarse en virtud de prohibiciones como la que comentamos, basados en falsas presunciones y pretextos sin consistencia (*El País*, año XVI, N° 5.435, 23 de marzo de 1934: 6).

La federación asume la posición de defensa de la autonomía y la defensa de la libertad de expresión como parte de una misma batalla. El Poder Ejecutivo al negar el derecho a la libre expresión, se ubicó en la trinchera opuesta, favoreciendo que la manifestación no realizada pudiera anudar la defensa de la autonomía como sinónimo de impugnación al régimen. Y como contrapartida no pudo ofrecer ningún argumento que permitiera identificar al régimen con la defensa de la autonomía. Con esa reacción el Poder Ejecutivo perdió la batalla al interior de la Universidad en torno a los grupos que podían ofrecer algún respaldo al régimen.

3.9. La discusión sobre la autonomía: “En la Asamblea del Claustro radica la soberanía de la Universidad”

Según Dutrenit el conflicto en torno a la ley N° 9.292 “motivó la revisión de los fines y objetivos de la Universidad y concluyó con la elaboración de un programa de reforma y democratización de la enseñanza de contenido autonómico y progresista” (Dutrenit, 2002: 98). Más que la ley Abadie, fue la reacción posterior y la estrategia que desplegó la FEUU, junto con un grupo de universitarios que estaban en contra del régimen, lo que permitió construir ese antagonismo entre universidad y dictadura.

Después de estos incidentes la Universidad siguió dos caminos simultáneos. Por un lado continúa funcionando la Asamblea de los Consejos, y por otra parte el Consejo Central Universitario discute durante varias sesiones un reglamento para su funcionamiento, el cual va a ser denominado como Asamblea de los Claustros.

Durante las sesiones del 25 de abril, 2 de mayo y 9 de mayo de 1934 se discute la forma de elección del rector y el Reglamento del Claustro Universitario, que es aprobado por el Consejo Universitario en la última sesión mencionada, pero se pide informe a los respectivos consejos de las facultades. La aprobación de la forma definitiva del reglamento no va a ocurrir sino hasta el 6 de junio de 1934. Hay un último agregado en la sesión del 20 de junio: se plantea que en caso de que los consejos de la facultad estén desintegrados “se completará el número de Consejeros que falten en la totalidad de los miembros que legalmente deben constituirlos, por profesores elegidos por el personal docente de la Facultad, en las listas complementarias” (Consejo Universitario, 1932-1935: 310).

Realizadas las consultas a todos los consejos de las facultades y de la Sección de Enseñanza Secundaria, el día 30 de mayo ingresa en el orden del día del Consejo Central Universitario la discusión sobre la propuesta de Reglamento del Claustro. Solamente faltó expedirse la Sección del Enseñanza Secundaria, que continuó discutiendo y el 4 de junio arribó a una solución, en minoría respecto al resto de la Universidad. En el apartado siguiente detallaremos la discusión que se procesó en el consejo.

Según consta en actas se “aprueba, en general, el Reglamento del Claustro”. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales propone, además, que se le agregue un artículo, estableciendo que “*En la Asamblea del Claustro radica la soberanía de la Universidad*” y que se sustituya la palabra “Reglamento” empleada en el artículo 5° del proyecto por “Estatuto” (Udelar, 1932-1935: 287). Sin embargo, no existe acuerdo de todos los actores sobre este punto. Así lo manifiesta el consejero Acosta y Lara, quien dice que asumir ese postulado “importa una subversión que no acompañará con su voto” (Udelar, 1932-1935: 287).

Si se pretende atribuir a la Universidad [algo] que las leyes en vigor no le reconocen y a pesar de ello, se insiste en que la ley orgánica de esta institución debe ser dictada y sancionada por ella misma, sigue sosteniendo que ello configura una actitud subversiva que no acompaña (Udelar, 1932-1935: 287-288).

Por otro lado, también se opone a la sustitución de la palabra “reglamento” por “estatuto”, puesto que “se refiere al Reglamento interno de esa Asamblea”. Por último, agrega que si bien el rector debe ser elegido por el Claustro, esto es así “hasta cierto punto”, “pues mientras no tenga fuerza de ley lo que proponga la Asamblea, quien debe

designarlo es el PE. Lo más que ella puede hacer es una indicación” (Consejo Universitario, 1932-1935: 288).

Se produce una discusión entre Giorgi y Jiménez de Aréchaga, en la cual el primero plantea que la Asamblea convocada debe expedirse sobre el reglamento y la forma de elección del rector, pero no debe elegirlo. Posteriormente la “resolución del Claustro pasará al Consejo Universitario, que es el que ha de indicar el camino que debe seguir para convertir en realidad legal la resolución adoptada por el Claustro” (Udelar, 1932-1935: 288). Jiménez de Aréchaga, plantea “que ese no fue el propósito que se tuvo en cuenta al convocar a la Asamblea de Consejos” (Udelar, 1932-1935: 288). Contraargumenta en favor de la potestad de la Asamblea y propone como moción:

Que se convoque la Asamblea del Claustro Universitario a fin de que proceda de inmediato, a la elección del Rector, de acuerdo con lo afirmado en la Asamblea de Consejos Universitarios y de acuerdo con el criterio contemplado al estudiar el reglamento en discusión” (Udelar, 1932-1935: 289).

Finalmente, visto el quórum se pasa el tema para la discusión en la sesión siguiente. El 6 de junio ingresa una moción que parece recoger el acuerdo del Consejo Central Universitario con un agregado realizado por el consejero Acosta y Lara, que plantea:

El Consejo Universitario reconociendo en la Asamblea del Claustro la auténtica expresión de la voluntad universitaria, la convoca para que se pronuncie sobre los siguientes puntos:
1°.- Proyectar el Estatuto Universitario
2°.- Dictar normas para la elección del Rector y elegir al mismo, expresando de esa manera la aspiración del Claustro para la provisión del Rectorado (Udelar, 1932-1935: 299-300).

Por último, también quedó sancionado el Reglamento del Claustro. La relevancia de la creación de esta nueva institucionalidad queda de manifiesto por el hecho que a partir del 21 de junio el semanario *Acción* va a incluir una sección titulada “La Asamblea de los Claustros”, que va a realizar una crónica de lo que se discute en ese órgano.

3.9.1. El Consejo de Enseñanza Secundaria: entre “la soberanía del Claustro” y la “no oportunidad de la reforma”

Después del enfrentamiento a propósito de la ley Abadie la tarea del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria se concentró fundamentalmente en ajustar la aprobación de los programas de algunas materias del nuevo plan de estudios (1932) en la sesión del 6 de mayo, en la discusión sobre el reglamento del claustro universitario el 31 de mayo y el 4 de junio. Hacia fin de año, se produce una serie de incidentes en el Liceo Nocturno que llevan a la suspensión de su director, Luis Galo Fernández, miembro fundador de la asociación.

En este período se producen nuevas incorporaciones al Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria²¹⁸. En la sesión del 4 de junio se instala la discusión respecto al reglamento del Claustro. Hacen uso de la palabra el decano Baroffio, quien realiza una historia del proceso que condujo a la convocatoria de dicho órgano y el consejero Rocco, que realiza dos consideraciones: sostiene que en la propuesta presentada no se establecen los fines de dicho órgano y que por lo tanto el Consejo de Secundaria no debía aprobar ningún reglamento hasta que sus competencias no estén lo suficientemente definidas; en segundo lugar, considera que la delegación estudiantil en dicho organismo es “excesivamente grande”. Frente al proyecto de reglamento que establece que la Asamblea esté integrada por tres tercios, uno por cada orden, luego de argumentar los inconvenientes que tendría una conducción en la cual pueden influir de forma preponderante los estudiantes, va a contraproponer que esta delegación se reduzca a la mitad. Comparten esta opinión los consejeros Varela y José Sanna²¹⁹.

Grompone, por el contrario, va a sostener que no le preocupa la cantidad de representantes de los estudiantes, a quienes ha visto sostener posiciones sensatas en momentos difíciles. Incluso considera que el reglamento elaborado por el Claustro le ofrece muchas más garantías que cualquier propuesta que pueda provenir del Parlamento²²⁰.

²¹⁸ El 24 de mayo ingresa el arquitecto Daniel Rocco como delegado de la Facultad de Arquitectura, el 7 de junio se incorpora el doctor Pablo Bonavía como delegado de la Facultad de Química y Farmacia, y el doctor García Austt asume como delegado de la Facultad de Medicina el 14 de junio.

²¹⁹ Varela plantea también ciertas preocupaciones relativas a la discusión de asuntos técnicos en un órgano con esa cantidad de representación estudiantil. Sanna también expresa preocupación por el número de estudiantes, que puede influir en la profundidad del abordaje de las cuestiones técnico-pedagógicas.

²²⁰ “El Dr. Grompone dijo que es preciso pensar en lo que ha ocurrido con la Asamblea Legislativa,

La posición de Grompone que está alineada con la perspectiva de la FEUU, cuestiona la legitimidad de cualquier ley emanada de la Asamblea Legislativa. Como consecuencia de esta posición termina por afirmar que la Universidad no debe aceptar otra ley que la que pueda emanar de su claustro. Esta es la interpretación que realiza el Consejo de la Facultad de Derecho, del cual el doctor Grompone es decano. Por el contrario, el decano de Enseñanza Secundaria, Baroffio, manifiesta que la Facultad de Derecho está equivocada en su interpretación de las potestades de la Asamblea del Claustro Universitario, porque ninguna constitución hasta el momento “le ha dado facultades legislativas a la Universidad” (CESP, enero a junio de 1934: 524).

El consejero Bonilla consideró que el camino elegido por la Universidad, al convocar a la Asamblea de los Consejos que se manifestó en un “terreno de lo más radical”, conduciría a “la declaración de soberanía del Claustro” (CESP, enero a junio de 1934: 532-533). Incluso reafirma que tiene la convicción de que eso es lo que va a ocurrir. Finalmente, explica las razones por las cuales el órgano de conducción de la Universidad habría dejado la Asamblea de Consejos “a mitad de camino”: “el Consejo Universitario, que teme, evidentemente, entrar en un conflicto con el Gobierno, crea un organismo que, por infinidad de motivos, va a provocar un conflicto inmediato” (CESP, enero a junio de 1934: 533). Por esta razón va a inclinarse por la solución propuesta por Varela: que no se reúna por el momento al Claustro y que continúe el rector bajo el régimen de interinato.

Finalmente, el Consejo de Secundaria termina aprobando la moción que considera que “no es el momento propicio para encarar ese problema” o “que no es el momento oportuno para abocarse al problema de la ley orgánica” (CESP, enero a junio de 1934: 536).

3.9.2. El proyecto del senador Justo M. Alonso

Un nuevo capítulo se abre con la integración del Parlamento a partir de las elecciones realizadas el 16 de abril de 1934. Tal como lo establecía la constitución, el Senado quedó integrado en partes iguales por los dos grupos mayoritarios de los

porque si ha habido proyectos descabellados son los presentados al parlamento, y no a la Asamblea del Claustro [...] Nosotros estamos atados con una ley que ha sido pésimamente estudiada, hecha mediante conciliábulos frente al Parlamento. Para el que habla, con este proyecto de Reglamento se mejora, en vez de perjudicarse, la situación que tiene la Universidad frente a la Asamblea” (CESP, enero a junio de 1934: 522-523).

partidos Colorado y Nacional. El Senado del “15 y 15” o “medio y medio” “fue una de las disposiciones más atacadas de la Constitución y se consideró una suerte de [...] precio pagado a Herrera (la minoría mayor) para acompañar el golpe y la reforma constitucional” (Nahum y otros, 2007: 25). En ese contexto político se va a presentar un nuevo proyecto de reforma de la Enseñanza Secundaria en dicha Cámara.

En el orden del día del Consejo Central Universitario correspondiente al mes de julio aparece la consideración del vencimiento del interinato que desempeñó como rector el doctor Carlos Negrotto. El 1º de agosto se consigna que ingresa a la discusión del órgano de conducción universitaria un nuevo proyecto de ley presentado el 4 de julio ante la Cámara por el senador doctor Justo M. Alonso. El proyecto plantea la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad, tal como se expresa en el articulado:

Art. N° 20.- La Sección Enseñanza Secundaria no está bajo la jurisdicción de la Universidad. Ella será regida por un Consejo de diez miembros y un Director o Decano.- Dichos diez miembros serán nombrados por los Profesores Titulares de los Profesores de Montevideo, y cuatro por los Profesores Titulares de los Liceos de los otros departamentos. Todos ellos serán Profesores Titulares de Enseñanza Secundaria. El Director o Decano será nombrado por el Consejo de ministros a propuesta del Ministro de Instrucción Pública (Udelar, repartido N° 25/1934: 3).

En la fundamentación se plantea que la “Universidad de la República debe gozar de la autonomía más completa posible” (Udelar, repartido N°25/1934: 4), la cual sería una resultante de la historia y de “la orientación que para ella reclaman sus alumnos y profesores”. Según el senador,

Otras dos ideas fundamentales dirigen este proyecto: 1º la separación de los estudios secundarios, o de cultura general, de los estudios universitarios de cultura superior o especializada; 2º.- La fijación de un radio de acción más amplio y fecundo para la actividad cultural universitaria.- La primera sugestión no precisa mayores comentarios (Udelar, repartido N° 25/1934: 4).

El proyecto no innova en materia de cantidad de miembros del consejo, aunque propone un tipo de integración diferente. Propone que el decano y los miembros sean elegidos por los profesores, lo cual contempla una vieja aspiración de los docentes de

Secundaria. Hay que tener en cuenta que la cartera de Instrucción Pública pasó de manos de un colorado riverista, Abadie Santos, hacia el herrerista José Otamendi, de las mismas filas que el senador que presentó el proyecto.

Como antes fue mencionado, existe una diferencia en la forma en que estos dos grupos políticos se plantean el relacionamiento con la Universidad, más allá de su coincidencia en el apoyo al régimen de marzo y el espíritu de “preservar a la Universidad de las disputas políticas”. Analizando dos de los artículos del proyecto presentado por este herrerista es posible percibir que desde el gobierno se abre una nueva política de relacionamiento con la Universidad después que asume la cartera de Instrucción Pública Otamendi.

En el artículo 1º, inciso f, en aras de lograr una mayor influencia de la Universidad se establece que se podrá organizar diferentes tipos de actividad científica de divulgación o conferencia que realicen los profesores y los alumnos, abordando todos los temas que apruebe el Consejo Central Universitario siempre y cuando no se ataque “en ellas directa o indirectamente, los fundamentos de nuestra nacionalidad” (Udelar, repartido N° 25/1934: 1). Tampoco, se expresa, “podrá incitarse o propender en ellas a la alteración del orden público” (Udelar, repartido N°25/1934: 1). En consonancia con esta política, en el artículo 13 se establece como potestad de las autoridades universitarias:

El Consejo Directivo de cada Facultad correspondiente o el Consejo Central podrá exigir a los alumnos que creyere conveniente, la presentación de un certificado policial de buena conducta, como condición previa a la inscripción en los cursos o para los exámenes (Udelar, repartido N° 25/1934: 3).

Frente al proyecto presentado, la Facultad de Ingeniería luego de discutirlo en el Consejo, plantea “que estando a punto de convocarse la Asamblea del Claustro, corresponde esperar la palabra de éste, en el problema de organización universitaria”. Por esta razón “entiende que el Claustro debe ser citado de inmediato sin dilación alguna, dejando a su resolución la consideración de opciones propuestas” (Udelar, 1932-1935: 332).

3.9.3. La Universidad: “un nido de gentes subversivos”

Los conflictos van a marcar la tónica del relacionamiento entre la Universidad y el Senado durante el transcurso del segundo semestre de 1934. Sobre todo de los herreristas con la Universidad. Esta situación también refleja una disputa interna del Partido Nacional, en el cual el sector “doctoral” le disputó la dirección del partido al caudillo Luis Alberto Herrera (Nahum y otros, 2007: 13).

Un nuevo incidente se va producir cuando el senador del Partido Nacional accede a un informe económico presentado por el consejero Bonino, referido a la situación financiera de la Universidad. Tenemos constancia de una intervención del senador en la Cámara (Udelar, repartido N° 36/934: 1-3) evaluando la situación de la institución en los siguientes términos:

Hay en una palabra, una falta de buena administración en este organismo, que pretende ser un organismo donde se cumplen todos los preceptos legales, donde están encerrados los únicos capaces, según ellos de cumplir las leyes que ha dictado la República. Y cuando vemos que los que allí predicán contra el régimen de gobierno actual; cuando dicen que es ilegal y que ellos son los únicos legalistas, y tenemos ante nuestra vista un informe como éste, de una persona que nos dice, en pocas palabras, que allí no se cumplen con los preceptos legales, yo quiero llamar la atención del Parlamento y en especial de las Comisiones que tienen a su estudio el presupuesto universitario, para que se trate de tomar medidas a fin de que esta administración sea hecha correctamente (Udelar, repartido N° 36/934: 3)

El 8 de octubre en el Senado, en ocasión de la discusión sobre el presupuesto universitario intervienen otros senadores, de los que se destacan el doctor Puyol (exministro de Instrucción Pública), el doctor Herrera, el doctor Navarro²²¹ y el doctor Echegoyen.

Abre el fuego Herrera, realizando algunas consideraciones sobre la situación actual de la Universidad y expresando su posición:

²²¹ El doctor Navarro es una figura relevante del Partido Colorado con una importante trayectoria universitaria y académica vinculada al desarrollo de la cirugía. En relación al régimen de marzo, fue uno de los actores centrales de la campaña reformista, al presidir “la gran Comisión Nacional por la Reforma” convocada para el 14 de marzo de 1933. Además de ser electo constituyente, fue acompañante de la fórmula presidencial Terra-Navarro, que llevó al primero a la segunda presidencia por el período 1934-1938. Para un perfil más amplio de la figura de Navarro ver Scarone (1937: 343-346).

respecto de la Universidad, no tengo ningún motivo de ser tolerante, de ninguna naturaleza, siendo como es esa Institución un nido de gentes subversivos, salvo las grandes excepciones que hay que hacer, y un foco de disolución social y patriótico, donde el comunismo está en pleno hervor. Por eso como legislador deseo corresponder a la posición espiritual que tomo frente a ese foco de descomposición pública que hace un año y medio está desafiando al gobierno y abusando no de su debilidad, sino de esa cordura que se tiene con los débiles de parte del poder (Udelar, repartido N° 38/934: 2).

Para Herrera la Universidad estaría abusando de su posición, y además de ser un “foco de disolución social y patriótico, donde el comunismo está en pleno hervor” (Repartido CU, N° 38/934: 2) desde el comienzo del régimen estaría “desafiando al gobierno” (Repartido CU, N° 38/934: 2). Por esa razón insiste en la moción de solicitar la presencia del rector en la Comisión de presupuesto, porque cree “que es bueno hacer sentir a la Universidad que su gobierno es igual al de cualquier otro ente autónomo, que la Universidad no es una isla encantada, que está al margen de todo control”. Agrega: “además, para que la opinión pública vaya enterándose de todo esto, porque los términos están casi invertidos” (Udelar, repartido N° 38/934: 2-3).

El exministro Puyol está de acuerdo con que se realice una investigación sobre la situación financiera de la Universidad. También comparte “su concepto en cuanto a que los hombres dirigentes de la Universidad es un reducto contra las nuevas instituciones” (Udelar, repartido N° 38/934: 3), aunque el tono de la intervención resulta diferente. Tratando de comprender la situación financiera de la institución aclara que:

la piedra de toque de la Universidad siempre lo ha sido la Sección de Enseñanza Secundaria, por la afluencia cada día más creciente de alumnos, por la distribución más o menos arbitraria de los grupos y los profesores, entendiéndolos unos que para tal número de alumnos es imprescindible agregar un profesor, recargándose así las finanzas universitarias... (Udelar, repartido N° 38/934: 3).

En cambio, la actitud del vicepresidente Navarro, aunque colorado, mantiene y radicaliza la posición de confrontación al sostener que está “de acuerdo con el doctor Herrera, que es preciso que la Universidad entre en vereda”²²². Según el exdecano de la Facultad de Medicina²²³,

²²² Forma coloquial para referirse a las situaciones en que se reclama la intervención para garantizar el

Ahí no hay respeto por nada, ni por el que sabe enseñar! Ni siquiera hay respeto por nuestra bandera. ¡Eso hay que echarlo abajo! (Muy bien)... Y yo tengo más autoridad para decirlo aquí, que en la Junta de Gobierno, –y lo declaro ahora, vengan las críticas de donde vengan– propuse que se interviniera la Universidad para suprimir el comunismo que la ha invadido y que echa por tierra eso que debía ser lo más sagrado: asegurar los cerebros en el país (Udelar, repartido N° 38/934: 3).

En el Consejo Central Universitario se va a discutir sobre el pedido de informes en las sesiones del 12, el 22 y 31 del mes de octubre. En la primera sesión se “da lectura de una nota del Ministerio de I. Pública con la que se remite copias de las palabras pronunciadas por el doctor Butler, en el Senado a fin de que la Universidad, informe al respecto” (Udelar, 1934: 361). Se propone la creación de una Comisión²²⁴ para contestar a los cargos formulados contra la Universidad por el Senado. El consejero Prando “tiene dudas si el Ministerio puede pedir informes a la Universidad, en la forma que lo hace pues entiende que con la nota que se leyó, parece que se quisiese excitar a esta institución, a cumplir con su deber” (Udelar, 1932-1935: 361).

En la sesión del 31 de octubre el consejero Herrera y Ramos plantea que:

La Universidad debe tratar de detener esas campanas que se han echado al vuelo para desprestigiarla, y la única forma de hacerlo es levantando esa serie de cargos que no tienen más fundamento que la interpretación caprichosa del Dr. Butler. La Universidad no puede permitir que su función administrativa se trate de inmoral (Udelar, 1932-1935: 368).

3.10. La Asamblea General del Claustro: sus inicios

El 12 de setiembre de 1934 comienza a funcionar la Asamblea del Claustro, después de que fuera aprobado el reglamento por el Consejo Universitario y posteriormente electas sus autoridades: presidente: doctor Frugoni, presidente; doctor Ricardo Yanicelli, primer vicepresidente; Luis Arcos Ferdinand, segundo vicepresidente; secretarios: profesor Luis Nunes y Abel Chiflet, y estudiantes Arturo

orden.

²²³ Navarro fue decano de la facultad durante varios períodos: 1905-1907, 1927-1929 y 1930-1933.

²²⁴ La comisión quedó integrada por el rector, Baroffio, Prando, Bonino y Acosta y Lara.

Dubra y José P. Cardozo. Las elecciones se realizaron 16 y 17 de julio, el primer día votaron los docentes y el segundo día los estudiantes.

La primera sesión se abre con una intervención del rector interino, Víctor Coppetti, sobre el tema de la autonomía universitaria, a propósito de definir la forma de funcionamiento del Claustro y de la elección del rector.

Además de la agenda prevista en el reglamento, en la sesión siguiente van a estar presentes tres temas de Enseñanza Secundaria: el primero son los incidentes del Liceo Nocturno, que van a ser discutidos en la reunión del 7 de noviembre, y el segundo tema es la integración de la Asamblea del Claustro de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, que abarca la 13ª reunión, correspondiente al 28 de noviembre. Un tema que estaba en la agenda del Consejo Central Universitario, pero que finalmente no se discutió en el Claustro fue la modificación del plan de preparatorios.

Frente al giro que fueron tomando las discusiones en la Asamblea del Claustro, durante el mes de noviembre un grupo de docentes y de estudiantes propuso que las deliberaciones del órgano se ciñeran estrictamente a las discusiones sobre el Estatuto. La asamblea encomendó a la comisión creada para la elaboración de una propuesta de estatutos que informara sobre la moción presentada, la cual finalmente terminó rechazando.

La comisión²²⁵ justificó su dictamen del siguiente modo:

Aun cuando por errónea definición de los límites de la actividad cultural, se pretendiera que la Universidad rebasaba la esfera de su jurisdicción propia al conocer y dictaminar en asuntos de interés general, debemos igualmente reafirmar el derecho y el deber universitario de reclamar esos conocimientos y dictámenes. Si ello supone un acto político o económico o lo que fuere, no nos detengamos ante el calificativo; ello significaría simplemente que la Universidad tiene también deberes políticos y sociales que cumplir, y de los que no se podría absolver, sin mengua de su decoro, so color de que no son pasibles de la misma adjetivación que la cotidiana labor del aula escolar (Udelar, 1934, tomo II: 20).

²²⁵ La Comisión estaba integrada por Goyena, Jiménez de Aréchaga, Agorio, Petit Muñoz, Cestau, Machado Ribas, Ardao, Waisntein, Castro y Laguardia,

3.10.1. Los incidentes del Liceo Nocturno

Uno de los primeros puntos de discusión en el orden del día de la Asamblea General de los Claustros respecto a la Enseñanza Secundaria es el conflicto que se desató en Liceo Nocturno. El enfrentamiento entre los estudiantes agrupados en el Centro Cultura y el director del liceo van a ir en aumento, llegando a una situación en que se llama a la policía para desalojar a los estudiantes. Este incidente permite dar cuenta de cómo la FEUU se va fortaleciendo como actor político. Frente al clima de enfrentamiento que existía entre algunas autoridades de Enseñanza Secundaria y los estudiantes logran utilizar a la Asamblea General de los Claustros como un amplificador importante de la presencia estudiantil en la Universidad.

En la sesión del 7 de noviembre de la Asamblea General de los Claustros los estudiantes denuncian los abusos de la represión policial, quienes cuentan con la complicidad las autoridades. Son objeto de críticas el director del Liceo Nocturno, Luis Galo Fernández, pero también el decano de Enseñanza Secundaria, Baroffio, y el consejero Elzeario Boix. En esa oportunidad el representante estudiantil Julio Abella propone una moción de censura al Consejo de Enseñanza Secundaria:

La Asamblea General de los Claustros Universitarios, ante la tolerancia que viene observando el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, ante la intromisión de la policía de la dictadura en los institutos dependientes de ese Consejo, que culminado con la clausura del Liceo Nocturno, realizada con tropas de líneas y con el apaleamiento y la prisión de más de doscientos estudiantes, da un voto de censura a esta actitud, contraria y atentatoria a la autonomía y a los derechos estudiantiles (Udelar, 1934, tomo II: 30-31).

El acontecimiento se desencadena a partir del deterioro de la relación entre el director y los estudiantes organizados, quienes habían declarado la huelga unos días atrás. El 5 de noviembre el Consejo de Secundaria convoca al director del Liceo Nocturno para que explique la situación. El director manifiesta preocupación por el “estado de descomposición del Liceo Nocturno”, destacando que el clima del liceo ha convertido en un “desastre”, al punto que se han perdido libros.

El enfrentamiento entre el director del liceo y los estudiantes va a ir en aumento y finalmente termina con la suspensión de los cursos apoyada por las autoridades de

Secundaria, lo cual desencadena la reacción de los estudiantes y la posterior represión policial reclamada por las autoridades.

El día 7 de noviembre la Asamblea General de los Claustros estaba discutiendo la represión policial en el liceo y el encarcelamiento de 200 estudiantes (según el *El Sol* fueron 300). En el semanario socialista *El Sol* aparece el 8 de noviembre una noticia titulada: “La policía y tropa de línea maltrataron a los estudiantes dentro del Liceo Nocturno. Este fue clausurado en forma inexplicable”. Según relata este medio de prensa:

En la noche del lunes, en forma inconcebible fue clausurado el Liceo Nocturno, entrando además en él fuerzas policiales y bomberos, quienes hicieron objeto a los estudiantes allí reunidos de un brutal e inaudito apaleamiento, sin respetar siquiera a las mujeres. Después de romper vidrios y bancos, los bomberos dirigieron sus mangueras contra el estudiantado cometiendo el atropello sin precedentes en nuestra Universidad [...] Finalmente fueron detenidos más de 300 estudiantes y transportados a la seccional 5ª (*El Sol*, año XI, N° 1.144, 8 de noviembre de 1934: 1).

La noticia va acompañada de una “Declaración de la A. del Claustro” que dice que fue firmada por más de 60 asambleístas, con fecha del 5 de noviembre. Es interesante destacar que no se trata de una moción votada, sino de una declaración firmada, por lo que no fue discutida en la sesión extraordinaria del lunes a la que hace referencia, sino que probablemente haya surgido como una iniciativa estudiantil. Aquí el texto publicado:

Los miembros de la Asamblea del Claustro que suscriben manifiestan la indignación que les ha producido los sucesos ocurridos en la noche de hoy en el Liceo Nocturno, clausurado de forma inexplicable y en el Interior del cual han sido maltratados y aprehendidos numerosos estudiantes por la policía y tropa de línea; reclaman su libertad y resuelven solicitar una sesión extraordinaria de la Asamblea para tratar este asunto el día de mañana. Esperan que todos sus miembros cumplan con su deber concurriendo a ella. Montevideo, 5 de noviembre (*El Sol*, año XI, N° 1.144, 8 de noviembre de 1934: 1).

Por tanto, la solicitud de la asamblea extraordinaria fue a través de esta nota que circuló entre los claustristas. La sesión extraordinaria finalmente se convocó para el 7 de noviembre. En ese marco es que el estudiante Abella presenta la moción de censura al

Consejo de Secundaria. El estudiante fundamenta la moción tratando de ubicar el conflicto en el contexto político y social que vive el país:

Naturalmente que los ataques que se han llevado las otras noches contra el estudiantado de Secundaria, no constituyen un hecho aislado, sino un eslabón más en la cadena que la reacción desata contra las masas populares. Y tenemos por ejemplo, que los gráficos y los canillitas son atacados con la ley del hambre y con las medidas reaccionarias de la dictadura. Si esta Asamblea no comprende la relación entre los ataques al estudiantado y esos otros hechos de nuestra propia vida política y de la misión de la dictadura frente a la Universidad, la Asamblea de los Claustros creará la ilusión de que la Universidad es un mundo aparte del país, de que es un mundo aparte en la estructura político-social, y en las luchas que sostienen las masas populares en estos momentos, ante la brutal reacción que desencadena la clase dominante para salvar su situación en peligro (Udelar, 1932-1935: 31-33).

El 8 de noviembre aparece una nota del Consejo Central Universitario pidiendo al Consejo de Secundaria que informe “acerca de las causas que motivaron esos hechos, y las resoluciones adoptadas al respecto”. El pedido de informes parece basarse en la trascendencia que tomaron los acontecimientos luego de ocurrida la “clausura” de los cursos, hecho calificado por Grompone como “extraordinariamente desagradable, que es la invasión de la policía en el Liceo Nocturno”. “Han habido desórdenes, prisiones en masa, de modo que un hecho que puede haber sido perfectamente normal se convirtió en trágico” (CESP, julio a diciembre 1934: 481).

El 9 de noviembre el Consejo de Secundaria cita a una sesión extraordinaria para responder a las declaraciones realizadas por la Asamblea General del Claustro. El doctor Bonilla se refiere a las declaraciones de la Asamblea del Claustro como de cierta gravedad, puesto que a diferencia de lo que se expresó en esta instancia, no se ha conocido ninguna censura por parte de “ningún Presidente de la República, ninguna legislatura, ni ninguno de los ministros que quisieron intervenir la Universidad” (CESP, julio a diciembre 1934: 504). En su intervención el doctor Bonilla recuerda que fue correcta la posición de este Consejo respecto a la no convocatoria de dicha Asamblea, “a pesar de lo excesivamente conservadora que pudo parecer en aquel momento su posición”. Las razones: no se creía “conveniente mientras no se despejara la situación general del país” (CESP, julio a diciembre 1934: 504) convocar a la Asamblea del Claustro. Según este consejero “los hechos han venido a darle la razón a los consejeros que opinaron en ese sentido, es decir, que se opusieron a que se reuniera en estos

momentos la Asamblea del Claustro, pues aun cuando el Consejo Universitario tratara de fijar límites a esa Asamblea del Claustro, los hechos han dicho, que a los dos meses de actuación, la Asamblea de los Claustros ha sobrepasado con exceso todos esos límites” (CESP, julio a diciembre 1934: 504-505).

Finalmente, el tema vuelve a estar en el orden del Consejo Universitario. En esa oportunidad se dio lectura a la nota que envió la Sección de Secundaria relativa a las declaraciones votadas por la Asamblea del Claustro a raíz de los hechos del 5 de noviembre, la cual estuvo reunida en dos oportunidades para discutir los incidentes ocurridos. En las actas constan “las razones que ha tenido dicha autoridad para adoptar la resolución de clausurar los cursos del Liceo Nocturno”. También se deja constancia en nota de que

el Consejo de la Sección considera inconveniente la declaración formulada por la Asamblea del Claustro, frente a *la armonía de acción que debe existir entre las autoridades universitarias en defensa de la propia autonomía* y a fin de no fomentar, en forma precipitada, el capítulo de cargos que se dirige contra ella, fuera de la Universidad (Udelar, 1932-1935: 380).

El Consejo de Secundaria parece haber quedado bastante solo en esta oportunidad; aunque el Consejo Central Universitario no se manifiesta en contra del Consejo de Secundaria, tampoco respalda su actuación. Probablemente el conflicto con los estudiantes también se acentuó por la posición –única– que tuvo el Consejo de Secundaria en contra de la convocatoria a la Asamblea de los Claustros. Sin duda que la convocatoria de la Asamblea de los Claustros fue una victoria de la Federación de Estudiantes, que amplificó su poder dentro de la Universidad. Pero este fortalecimiento trajo como consecuencia no solo instalar una clave de lectura donde el régimen se identificó con la intervención y, por lo tanto, con el no respeto de la autonomía, sino que también produjo conflictos con el Consejo de Secundaria, el cual tenía las posiciones más conservadores dentro de la Universidad, dejándolos muy cerca del régimen, como en el caso de los incidentes del Liceo Nocturno.

3.10.2. Las Asambleas del Claustro: la autoridad moral para redactar su estatuto

En la 13ª reunión de la Asamblea de los Claustros o Asamblea General del

Claustro se discutió la necesidad de crear las Asambleas del Claustro en cada facultad. Nunes, quien hizo la propuesta recuperando el proyecto de Regules, plantea que

tenía interés en que de cualquier manera surgiera alguna Asamblea del Claustro inmediata en cada una de las Facultades, por el motivo de que se necesita la colaboración de las partes activas de cada una de las Facultades en todos los problemas que tienen que dilucidar especialmente *en los problemas de carácter pedagógico y de carácter técnico* (Udelar, 1934, tomo II: 51).

El secretario Nunes es partidario de que “las Asambleas del Claustro tengan funciones legislativas” (Asamblea General del Claustro, 1934, tomo II: 54) Posteriormente va a realizar una serie de consideraciones que nos parece importante citar textualmente:

Nosotros sabemos bien y estamos de acuerdo en ello, que *esta Asamblea no ha sido más que una reacción de la Universidad contra la dictadura* (Udelar, 1934: tomo II: 55);

Quiere decir que únicamente la aparición de la ley Abadie Santos hizo que la Universidad, como una reacción, porque ya no se encontraba segura dentro del orden jurídico, que había sido desconocido en absoluto en el país, formó esta Asamblea de los Claustros (Udelar, 1934: tomo II: 55).

Quiere decir, entonces, que esta Asamblea del Claustro es el elemento más capacitado que ha tenido el país hasta estos momentos para tratar sobre cuestiones de enseñanza; que el origen de esta Asamblea del Claustro, ha sido una cuestión de reacción contra la dictadura, estamos todos perfectamente de acuerdo (Udelar, 1934, tomo II: 56-57).

Retrospectivamente, hipotetiza que “no hubiera sido así y nadie hubiera pensado en ello en el caso de que hubiéramos tenido el orden jurídico, como lo teníamos antes del 31 de marzo de 1933” (Asamblea General del Claustro, 1934, tomo II: 64). Continúa con su argumentación planteando en respuesta a una intervención de Acosta y Lara:

Creo que si la Universidad no ha reconocido, como parece que está en cada uno de nosotros no reconocerla, a la dictadura, por su origen, no tiene por qué poner reparos a la Asamblea que se ha constituido, como nunca los ha tenido. Si va a modificar completamente el Estatuto Universitario, es porque tiene, si no capacidad legal, porque la situación de la República es bastante desgraciada, la altura moral y técnica, que son suficientes como para modificar la Ley Orgánica de la Universidad [Aplausos] (Udelar, 1934, tomo II: 64).

En una posición similar se ubica la intervención de Ruano Fournier, quien sostiene que no es exacto decir que la Asamblea de los Claustros se creó para redactar el Estatuto Universitario. Según Ruano Fournier,

la Asamblea fue convocada para dictarse ella misma su orden del día y para disponer ella qué es lo que iba a tratar y hasta dónde, dentro de la Universidad, podían llegar sus funciones. [...] Vamos a decirlo claramente; las funciones de esta Asamblea, en materia universitaria, deberán llegar hasta donde la mayoría de este cuerpo determine (Udelar, 1934, tomo II: 71-72).

En última instancia lo que plantea es que la soberanía de la Universidad reside en el Claustro, como sostenía Regules tiempo atrás. Pero es claro que los actores universitarios cuando plantearon este principio no estaban pensando en estas atribuciones, las cuales hacen que la Universidad no solo se plantee definir su propio estatuto, sino ubicarse por encima de la ley, limitada su actuación solamente por lo que determine la mayoría del cuerpo. Esto fue posible porque los actores universitarios consideraban ilegítimo el régimen. De ahí también la reacción posterior que se va desencadenar sobre la Universidad, cuando Echegoyen asuma como ministro de Instrucción Pública.

En lo que respecta al valor de las decisiones que tome la Asamblea, plantea Marroquín, constituye un viejo problema que remite a un orden legítimo anterior.

Hasta el 31 de marzo teníamos nosotros un sistema jurídico especial, que la mayoría de los integrantes de la Asamblea lo consideraban sumamente legítimo y justo y que, debemos decir, guiaba la vida general de toda la Universidad. Dado el golpe de Estado, un orden jurídico más injusto, más violento y más brutal se ha implantado. ¿Qué actitud ha asumido la Universidad frente a este conflicto de dos órdenes jurídicos, uno que ha desaparecido por la fuerza brutal de las cosas, de los acontecimientos, y un nuevo orden jurídico creado por la misma fuerza dictatorial? La Universidad se ha mantenido en pie de lucha. Resguardando sus legítimos intereses, no ha permitido, o por lo menos ha luchado y ha tratado de impedir en lo posible la intervención del torrente jurídico creado por la dictadura (Udelar, 1934, tomo II: 81-82).

Como puede observarse existe un intento de fundamentar la legitimidad del nuevo orden que la Universidad pretende implantar como una respuesta a un orden ilegítimo. En esta batalla la institución ha tratado de impedir “la intervención del

torrente jurídico creado por la dictadura”. Ya no se trata solamente de denunciar a cualquier acción como la ley Abadie o el proyecto de Alonso como intentos de “intervenir” la universidad, sino que la Universidad pretende construir un muro de contención, una suerte de represa, para impedir que el torrente jurídico de la dictadura la afecte. Para esto la Universidad debe actuar de forma no solo defensiva, sino activa, definiendo un nuevo estatuto, que representa un orden legítimo porque no proviene de la dictadura. Según Marroquin, la Universidad no puede pretender restituir el orden derrocado, “Porque lo que debe guiarnos en este instante, frente al orden jurídico implantado por la dictadura, no es hacer revivir un organismo jurídico derribado por la fuerza. ¿En qué sentido nos colocamos entonces? En sentido de lucha” (Asamblea General del Claustro, 1934, tomo II: 83).

Nos atacan fundamentalmente intereses estudiantiles, y nosotros los defendemos y los hacemos vivir. ¿Necesitamos organismos nuevos que defiendan los intereses del estudiantado? Nosotros los creamos [...] Las Asambleas vendrán a ser organismos de defensa, y en este sentido no hay ninguna oposición justa que pueda significar el aniquilamiento del valor obligatorio de las decisiones que tomen las Asambleas de los Claustros, como de las decisiones que tome esta Asamblea de los Claustros (Udelar, 1934, tomo II: 83).

Para esto el autor va a proponer crear en cada facultad una Asamblea del Claustro. La creación de estos organismos significa vivificar las tendencias democráticas en el interior de estos centros de la enseñanza, y esa es la razón del interés máximo por parte de un gran sector que actualmente carece de representación: los estudiantes.

Finalmente, cierra su intervención planteando que está surgiendo un nuevo orden universitario, que según la comisión dictaminante podría entrar en contradicción con el viejo orden universitario, en la medida en que pueden entrar en colisión las decisiones que tome la Asamblea de los Claustros con los Consejos, como de hecho vimos que ocurrió.

¿Y por qué si un organismo creado de esta forma, creado por una posición de lucha contra el orden jurídico establecido por la dictadura tiene tales facultades, las Asambleas del Claustro no tendrán esas facultades también? ¿Por qué sus decisiones no se podrán imponer a los Consejos también? (Udelar, 1934, tomo II: 84).

Durante el período que va de 1931 a 1934 hemos visto que el Consejo de Enseñanza Secundaria va a sufrir una importante pérdida de legitimidad. Primero, por los enfrentamientos con la Asociación de Profesores por discordancias con la implementación del nuevo plan de estudios que comienza a aplicarse en 1932. En segundo lugar, por el enfrentamiento con los estudiantes, que reclaman un nuevo período de exámenes y frente al cual el consejo mantiene una negativa cerrada. El proceso político de descomposición institucional que conduce al golpe de Estado impacta en las aulas. Los enfrentamientos con los estudiantes agremiados van a ir en aumento. Al mismo tiempo, la FEUU logra ganar una batalla importante después de que el Poder Ejecutivo elimina los artículos más irritantes que contiene la ley Abadie, fortaleciendo una alianza con un grupo de docentes defensores de la autonomía universitaria. Este grupo va a derrotar cualquier intento de los sectores afines con el régimen por instalar una universidad menos confrontativa. A partir de esta victoria se institucionaliza la Asamblea General de los Claustros, que va a ser la caja de resonancia de la FEUU. En ese escenario los sectores antidictatoriales van a tener una clara hegemonía y desde ese ámbito van a entrar en confrontación con el Consejo de Enseñanza Secundaria, que prácticamente no contaba con ninguna base social de apoyo. Ni siquiera el Consejo Central Universitario defiende las posiciones de este consejo, que va a continuar enfrentándose con los estudiantes. Esta debilidad institucional es la que va explicar, posteriormente, cómo las condiciones para lograr una separación de la enseñanza secundaria de la Universidad se produjeron no solo por factores externos, sino también institucionales.

Capítulo 4. La ley de creación del Consejo de Enseñanza Secundaria (1935)

Un editorial de Carlos Quijano publicado en *Acción*, ofrece una clave de lectura interesante para entender el modo en que los actores se ubicaban frente al tiempo presente. Habría una responsabilidad generacional que Quijano quiere dejar en evidencia. Dice Quijano:

Entre la generación posterior a la guerra y la anterior, hay un abismo, decía no ha mucho, recogiendo, por otra parte expresiones que ya no son originales, un dirigente político español. Los nuevos estamos cansados de las mentiras de los viejos: nos hablan de democracia e igualdad y a la sombra de estas palabras, crecían como hongos malditos los más monstruosos privilegios, nos engañaron con un pacifismo sentimentaloides y dulzón y el resultado fueron millones de muertos. Queremos hacer una política de claridad y honradez, sin importarnos mucho las palabras.

Lo dicho en España, tiene aplicación en nuestro país. No conocimos de cerca como los europeos, los horrores de la guerra, ni vivimos de inmediato la brutal destrucción de valores y conceptos, que produjo; pero la repercusión del fenómeno ya nos ha tocado. Para nosotros, tal vez, la hora crucial, fue la del golpe de Estado: un mundo nuestro pequeño se vino abajo (Quijano, *Acción*, año IV, N° 108, 10 de enero de 1935).

No es la única vez que Quijano plantea como categoría de análisis histórico la influencia y responsabilidad de las generaciones. En este caso, el conflicto se produce entre los nuevos, “cansados de las mentiras de los viejos”, quienes utilizaron palabras como democracia e igualdad para encubrir la catástrofe que se desencadenó con la guerra. Quijano compara a estas generaciones europeas viejas con las generaciones viejas de nuestro país, que replicaron el comportamiento de las europeas, hecho que finalmente condujo al golpe de Estado como negación de los conceptos que sostuvieron la democracia durante las primeras décadas del siglo XX. Pero esto no es lo único que está ocurriendo; también algo nuevo pugna por aparecer:

Una especie de fervor religioso, como en la alborada de todos los grandes movimientos de la historia mueve a los hombres nuevos. Aquí hemos empezado a sentirlo y cuando así ha ocurrido hemos visto que por encima del problema de la dictadura –fruto del régimen, reverso de la misma medalla– y oposición descarnada y política a la misma, hay otro problema; el de la lucha de la generación que nos trajo por sus actos y por sus errores o incapacidad una dictadura que nos

avergüenza, con la nueva generación (Quijano, *Acción*, año IV, N° 108, 10 de enero de 1935).

Muy probablemente esa alborada a la que Quijano se refiere es la revuelta que está por producirse y que cristalizará en la protesta armada²²⁶, “que implicó la movilización de más de un millar de civiles armados, opositores y defensores del gobierno de Terra, que tuvo dimensión nacional”. Llama la atención la radicalidad del antagonismo generacional que construye el director de *Acción*, desplazando el eje del conflicto dictadura y oposición hacia la *lucha generacional*. La responsabilización de la generación vieja en el advenimiento del régimen de facto va más allá de su posicionamiento a favor o en contra de la dictadura. Para explicitar el sentido de esta confrontación plantea que a los “‘viejos’ de la oposición” ya se les otorgó suficiente crédito como para hacer y reparar. Su tiempo ya fue. Según Quijano: “Ahora tenemos que hacer ‘nuestra’ política y ella encontrará como enemigos, a todos los ‘viejos’ [...] estén en la dictadura o estén en las filas de la oposición oficial a esta” (Quijano, *Acción*, año IV, N° 108, 10 de enero de 1935).

Finalmente hace un llamado “a todos los hombre nuevos, vengan de donde vengan, de dentro o de fuera de los cuadros políticos del país, que ya están, definitivamente, rotos” (Quijano, *Acción*, año IV, N° 108, 10 de enero de 1935)²²⁷.

Aunque el movimiento revolucionario fue rápidamente derrotado y sus principales líderes fueron exiliados, marcó una nueva etapa en relación al régimen. Por extensión quizás los nuevos cuadros dirigentes de la asociación estaban percibiendo una situación común de confrontación con personas que provenían de otras generaciones. De ahí que el Segundo Congreso Nacional de Profesores los fortaleció y, al mismo tiempo, logró unificar en torno a la revista *Cátedra* la capacidad de representación de los intereses del profesorado, más allá de las posiciones políticas en relación al régimen.

²²⁶ El año 1935 se abre con un escenario político complejo, en el que se produce “una protesta armada” frente al gobierno de Terra, que involucró a contingentes importantes de rebeldes civiles y militares encabezados por Basilio Muñoz. Sin embargo, a pesar de la magnitud de la movilización el alzamiento “no es asumido ni reivindicado ostensiblemente por alguna fuerza política de significación contemporánea” (Luzuriaga y de los Santos, 1994: 5).

²²⁷ El manifiesto redactado por Basilio Muñoz para el 27 de enero de 1935, que daba a conocer los objetivos de la revolución, se planteaba en términos muy similares a los de Quijano: “Esta Revolución no tiene color político ni persigue el triunfo de ningún partido; no va tampoco contra el Ejército, en cuyas filas alientan muchos que piensan como nosotros. Es la Revolución de la dignidad nacional y en sus filas son nuestros hermanos todos los hombres de bien, a quien llamamos sin distinción de partidos y de creencias a formar en ellas con el único programa común de gobierno de ciudadanos sospechados que convoquen al país a una elección auténtica para que este decida su propio destino” (Muñoz, en Luzuriaga y de los Santos, 1994: 33).

Esto explicaría algunos de los enfrentamientos que van a producirse, cada vez con más frecuencia, entre los profesores y el Consejo de Secundaria.

El año 1935 también estuvo marcado por otro incidente. El 2 de junio, en ocasión de la visita del presidente de Brasil, Getúlio Vargas, se produjo un atentado contra el presidente Terra, quien resultó herido aunque no de gravedad. En el discurso de despedida a bordo de la nave capitana de la escuadra brasileña, Terra, haciendo referencia al atentado ocurrido en el Hipódromo de Maroñas, decía contestando a Vargas:

Habéis citado un hecho desgraciado acontecido hoy, del que fue autor un *egresado expúreo de nuestra Universidad*, fracasado como estudiante en las aulas universitarias, fracasado más tarde como profesional, amoral en sus instintos, estafador reconocido, y tengo las pruebas en mi archivo de abogado de los hechos que afirmo. Y en quien no pude ver un asesino por más que me lo advirtiera mi Jefe de Policía, que me pedía insistentemente su destierro (Terra, s/f. [1935]: 12).

Resulta por demás elocuente la descripción que Terra realiza de Bernardo García, su agresor. Describe su perfil comenzando por señalarlo como un “egresado expúreo de nuestra Universidad”. Dos aspectos a mencionar: el primero es el planteo de que se trataría de un egresado universitario, y que de alguna manera pondría en evidencia la hostilidad de dicha institución hacia su persona; en segundo lugar, también resulta paradójica la utilización del adjetivo posesivo “nuestra” que acompaña a Universidad. Existiría un doble movimiento, entonces: uno que ubicaría a García como un miembro de una institución de la cual el presidente se considera formando parte pero, al mismo tiempo, ubicándolo afuera de esta por considerarlo un elemento espurio. El comentario final muestra la política que desarrolló el régimen hacia los disidentes políticos, a quienes se vigilaba y condenaba al destierro cuando se consideraban peligrosos. De todos modos, en la actitud de Terra podemos ver la ambivalencia que caracterizaría al régimen en relación a “nuestra” casa de estudios.

El panorama dentro de la Universidad tampoco resultaba tan claro. Como se vio en el capítulo anterior, la situación del Consejo de Secundaria resultaba bastante delicada: en conflicto con la Asociación de Profesores, también estaba enfrentado con el resto de la Universidad por no haber apoyado la creación de la Asamblea del Claustro. Es este organismo donde la alianza de la FEUU con un grupo de universitarios claramente en oposición a la dictadura, ahora, estaba funcionando como espacio

amplificador de las denuncias de los estudiantes contra el Consejo de Enseñanza Secundaria. Un consejo que, reclamando la autoridad técnica en materia de asuntos de enseñanza, en este momento pareciera haberse quedado bastante aislado.

4.1. La situación del Consejo de Enseñanza Secundaria

Durante el primer semestre del año 1935 la actividad del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria está cercada por un doble enfrentamiento, interno y externo. Por un lado, frente a la implementación del 3^{er} año del nuevo plan de estudios, los conflictos con la Asociación de Profesores van a ir en aumento. Aunque la nueva elección de la directiva realizada el 30 de junio de 1934 refrendó a de Salterain y Herrera como presidente, fue electo como vicepresidente el profesor Giuffra²²⁸, quien va a realizar una campaña en la prensa con manifestaciones críticas hacia el consejo, principalmente por su forma de integración²²⁹.

En cuanto al frente externo podemos mencionar varios incidentes: a comienzos de año el ministro de Instrucción Pública, doctor Otamendi, solicita a la Asociación de Profesores “un informe sobre la reforma universitaria” (APESU, 1933-1935: 220); con el cambio de ministro, la iniciativa parece haberse mantenido²³⁰, aunque un mes después adquiere un nuevo giro: resuelve convocar a una comisión con el cometido de proyectar reformas para la enseñanza secundaria y preparatoria.

Mientras tanto, en la Universidad continúa sesionando la Comisión de Estatutos designada por la Asamblea General del Claustro, la cual tenía como tarea la elaboración de un nuevo estatuto universitario. Hacia mediados de año la Asamblea del Claustro de la Universidad va a elegir como rector al doctor Vaz Ferreira, candidato que va ser aceptado y proclamado finalmente por el Poder Ejecutivo. Hacia fines de año, cuando la

²²⁸ Es interesante mencionar que en el momento que Giuffra realiza las declaraciones a la prensa había renunciado a la directiva (el 19 de febrero). Luego de las gestiones de una comisión encomendada para reunirse, Giuffra se reintegra el 2 de abril.

²²⁹ Las declaraciones de Giuffra están en sintonía con las preocupaciones planteadas en la sesión del 6 de noviembre del año anterior, cuando menciona que “es probable que presente ante el Senado un proyecto reformulando la integración del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria” (APESU, 1933-1935: 206). En la sesión del 15 de noviembre expresa que teniendo autorización “informa que dicho proyecto pertenece al doctor Berro García, el cual expresó su deseo de conversar con el Prof. Medina que también tiene un proyecto similar” (APESU, 1933-1935: 212).

²³⁰ En las actas del 2 de abril de 1935 de la asociación se deja constancia que el profesor Medina se habría reunido con el nuevo ministro. A partir de dicha intervención decide repartir el proyecto del profesor Baridón y discutirlo la sesión siguiente, “a objeto de tener pronto un proyecto de la Asociación en el momento oportuno” (APESU, 1933-1935: 223).

comisión del Claustro aun se encontraba elaborando la propuesta de estatutos, el Poder Ejecutivo presenta un proyecto de ley para convertir Enseñanza Secundaria en un ente autónomo, segregándole su parte más importante. La Universidad logró el objetivo que se proponía de elegir el rector, pero el Parlamento aprueba una ley por la cual efectiviza la autonomía de Enseñanza Secundaria como un ente autónomo, respondiendo de este modo a las reivindicaciones que el profesorado venía planteando desde tiempo atrás.

4.2. La Asamblea del Claustro: la elección del rector y la Comisión de Estatutos

La Comisión de Estatutos, que estaba integrada por Leopoldo C. Agorio (presidente), Machado Rivas, Goyena, Cardozo, Petit Muñoz, Jiménez de Aréchaga, José Alberto Castro, Dictino Caja y José Wainstein (secretario), continuó sesionando desde el mes de noviembre de 1934 hasta el 9 de julio de 1935, momento en que se presenta una propuesta de Estatuto Universitario. El documento está compuesto por dos partes: un informe de la comisión redactora y un proyecto con articulado de estatuto, componiendo una publicación de 95 páginas.

Antes de la entrega del proyecto, la Asamblea del Claustro fue convocada para el 24 de mayo para elegir al nuevo rector, asumiendo la respuesta que el Poder Ejecutivo diera en ocasión de la promulgación del decreto que suprimía los artículos 6° y 10° del decreto ley N° 9.292, que reconocía el derecho de la universidad a elegir a sus autoridades.

El semanario *Acción* del 27 de abril publica en la sección “Cuestiones universitarias” un artículo relativo a “La elección del Rector”. Allí se menciona que en la última sesión de la Asamblea del Claustro “se resolvió, de acuerdo con la Comisión que tiene a su cargo la redacción del proyecto de Estatutos, elegir el rector de la Universidad”. Para el periodista

Autoridades, profesores y estudiantes se hallan abocados, sin duda a un acto de relativa trascendencia. De trascendencia decimos, no en cuanto a la jerarquía del cargo que se ha de llenar –estructura simplemente administrativa– sino en cuanto significa la iniciación de un nuevo proceso eleccionario asentado en el espíritu de *una nueva concepción de lo que debe ser la Universidad* (*Acción*, año IV, N° 114, 27 de abril de 1935; el destacado es nuestro).

La elección que la Universidad está por protagonizar es percibida por los actores como un acto fundacional: lo importante no es elegir un nuevo rector sino la manera de elegirlo, que surge como consecuencia de afirmar una concepción de la universidad en conexión con los ideales de la reforma universitaria, “que hacen radicar el gobierno de la Universidad en la Universidad misma”. Según *Acción*, con el próximo acto a realizarse “se da un paso más –y grande– en el sentido de lograr la cristalización de aquel movimiento en procura de la Universidad nueva” (*Acción*, año IV, N° 114, 27 de abril de 1935).

Pero este acto fundacional de la “Universidad nueva” es visto como posible por el contexto político de un gobierno ilegítimo. La decisión no solo es considerada como una afirmación de la autonomía sino también “por cuanto significa una posición de lucha contra el gobierno mismo”. Entonces, “Frente a un gobierno de hecho, la Universidad recupera sus fueros y se da ella misma, la más alta autoridad” (*Acción*, año IV, N° 114, 27 de abril de 1935)²³¹.

Finalmente, la Asamblea del Claustro termina votando por unanimidad al doctor Vaz Ferreira como rector de la Universidad de la República. El 13 de junio de 1935 el Consejo Central Universitario eleva una nota al ministro de Instrucción Pública dando cuenta de la elección del Claustro, pero expresando que la postulación del doctor Vaz Ferreira como rector “solo significa el reflejo moral de una aspiración que a su vez traduce el anhelo de la opinión universitaria libremente expresada” (Consejo Central Universitario, citado en Petit Muñoz, 1961: 50). El 24 de junio el Poder Ejecutivo, con las firmas del presidente Terra y el ministro de Instrucción Pública, Echegoyen, envía un mensaje en el que pide la venia al Senado para la designación de Vaz Ferreira como rector, la cual es realizada el 6 de julio por el Poder Ejecutivo, “pero sin mencionar el acto electoral del Claustro ni la sugestión moral que el Consejo Central Universitario [...] había hecho llegar a aquél” (Petit Muñoz, 1961: 53).

4.2.1. El proyecto de Petit Muñoz: “El poder educador”

... es menester ir hacia una reforma constitucional de fondo, que ponga en manos de la educación la llave de sus propios destinos, que la haga dueña de sí, amparándola contra cualquier poder extraño a ella misma (Petit Muñoz, 1944: 131).

²³¹ Quedaba pendiente otro asunto de importancia para resolver, que era si el Poder Ejecutivo debía refrendar o no la designación del nuevo rector electo por la Asamblea del Claustro.

Durante los meses de setiembre y octubre de 1934 el diario *Acción* publicó el proyecto de Petit Muñoz titulado “El Poder Educador”, que fuera presentado en el Primer Congreso de Maestros. Dicho proyecto fue presentado a la Asamblea del Claustro por el autor, “como ideal al que aspiraba a que se aproximaran, en lo posible, las soluciones llamadas a ser contempladas en el Estatuto Universitario” (Petit Muñoz, 1969: 112). Según Petit Muñoz este proyecto “fue en efecto tomado como una de sus fuentes de inspiración, por la Comisión de Estatuto” (Petit Muñoz, 1969: 112) que él mismo integraba.

Petit Muñoz define su proyecto como inspirado en “la más audaz y radical de las concepciones constitucionales que puedan ofrecerse aquí: la creación del Poder Educador *como cuarto poder del Estado*, poniéndolo en un plano de independencia e igualdad jurídica respecto de los otros tres poderes”. Los otros tres poderes son los característicos de cualquier régimen republicano: el poder ejecutivo, el legislativo y el judicial, pero frente a estos Petit Muñoz define la existencia de un cuarto poder del Estado en “igualdad jurídica” respecto a los otros. Como el lector habrá notado, no se está hablando de la tradicional autonomía establecida por la Constitución del 1917, se plantea que este poder sea “independiente” de los otros.

Nos importa subrayar dos aspectos de este proyecto. En primer lugar, la forma en que se integraría este cuarto poder del Estado, el cual trascendería al sistema educativo para integrar en su seno a todos los organismos de la cultura. Según el autor: “Deben integrarlo naturalmente *todos los educadores* en el más amplio concepto del término. *Todos los creadores de cultura*: maestros, profesores, artistas, escritores, investigadores, pensadores, sabios” (Petit Muñoz, 1944: 137) Como puede verse, *educadores* y *creadores de cultura* estarían asimilados. Y esto nos lleva al segundo punto que quisiéramos mencionar relativo a la fundamentación de este proyecto. Según el autor “el Poder Educador, es [...] ontológicamente, anterior al propio Poder Constituyente, y al Poder Electoral” (Petit Muñoz, 1944: 136) y por esta razón la forma de organización del Estado moderno expresaría una paradoja en la medida en que la función educacional termina siendo “hija de las demás funciones públicas” –de la legislativa y la administrativa especialmente–, en lugar de “ser madre de ellas e informarlas con su espíritu” (Petit Muñoz, 1944: 133).

El autor justifica esta concepción planteando en qué consiste esta anterioridad ontológica del poder educador respecto de los otros : “Si es cierto que los tres poderes

actuales, el legislativo, el ejecutivo y el judicial, responden a la necesidad de separar en órganos distintos el cumplimiento de tres momentos diferentes de la ley, su elaboración, su ejecución y su aplicación, debe reconocerse necesaria igualmente la creación de otro órgano anterior, el poder educador, porque hay un cuarto momento, una cuarta etapa previa que señalar en la vida de la ley: la de la formación de una conciencia colectiva cuyos dictados son, precisamente lo que ha de interpretar la ley; una conciencia que no es, al cabo, sino fruto de la difusión de ideas, intuiciones, sentimientos, estados de espíritu; cosas del orden espiritual resultados de la educación, elaboraciones de la *cultura*” (Petit Muñoz, 1944: 135).

Para el autor la vida de la ley supone cuatro etapas y no tres como lo plantearon los pensadores clásicos de la teoría política republicana. Y es ese cuarto momento el que se considera como fundamental, porque es precisamente el que precede y da sentido a los otros. Este poder educador no sería otro que el poder de la cultura, a cuyos designios debe someterse la acción de los restantes poderes. Como puede verse, para Petit Muñoz, en una forma extrema, la educación y la cultura aparecen identificadas, y el poder educador es precisamente el medio a través del cual debe garantizarse la autonomía de la cultura. De aquí que su proyecto proponga fortalecer “la *cultura autónoma*”, la cual debería crecer “por sus solos estímulos, germinando y fecundándola en libertad, iluminando y caldeando al resto de la vida. La cultura dando para lo demás como espontánea y necesaria emanación de sí misma, en vez de recibir de lo demás por vía de imposición” (Petit Muñoz, 1944: 134). La cultura autónoma desde esta perspectiva es un valor en sí mismo y es allí que debe radicar la fuente desde la cual se nutre una sociedad para elaborar el marco legal desde el cual se piense a sí misma, respetando en sus leyes su manera de ser.

El proyecto sobre el Poder Educador sirvió posteriormente como base para el proyecto de estatuto de funcionamiento de la Universidad de la República. La diferencia estuvo en que el nombre del *Poder Educador* se cambió por *Universidad*, pero el concepto es el mismo. La idea era que bajo este nombre, “Universidad de la República”, debían agruparse “todos los organismos de la cultura del Estado” (*Estatuto Universitario*, 1935: 5), dentro de los cuales se incluían, por supuesto, “la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria, la enseñanza industrial, la enseñanza profesional, la enseñanza superior y los organismos auxiliares de la cultura del Estado” (*Estatuto Universitario*, 1935: 6).

4.2.2. El Estatuto Universitario

El proyecto, tal como fue mencionado antes, contiene dos partes: un capítulo inicial donde se fundamenta el nuevo concepto de Universidad y una segunda parte con un articulado completo sobre un estatuto para la Universidad. Según Oddone y Paris, coincidiendo con del Mazo, se trata de “uno de los documentos más significativos y completos de la Reforma Universitaria en América” (Oddone y Paris, 1971: 199). El proyecto fue presentado al presidente de la Asamblea General del Claustro Universitario, doctor Emilio Frugoni, el 9 de julio de 1935.

El informe contenido en el capítulo inicial fue, según Petit Muñoz, redactado por Machado Ribas. Comienza planteando el problema de cuáles son los límites de las funciones del Claustro; esto es, si debe concebirse limitado dentro de la estructura de ente autónomo por la legislación que lo regula o “si puede expedirse prescindiendo de toda consideración de hecho que cercene sus facultades constituyentes, y rectificando, si fuere preciso, el contenido actual del organismo universitario” (*Estatuto Universitario*, 1935: XI).

Frente a este dilema, la comisión entiende que “la Asamblea debe elaborar su estatuto con la más amplia libertad de iniciativa, sin sentirse de ninguna manera coartada por las actuales situaciones de hecho que puedan dificultar su inmediata aplicación” (*Estatuto Universitario*, 1935: XI). Para la Comisión,

Una vez que se ha logrado la constitución de un organismo auténticamente representativo de las fuerzas universitarias, defraudaríamos altas y legítimas esperanzas si redujéramos su actividad a tímidas reformas o al enunciado de algunas aspiraciones parciales (*Estatuto Universitario*, 1935: XI).

En este sentido se podría decir que más allá de la dificultad de aplicación, este documento trascendió ampliamente la coyuntura política en la que fue concebido:

Durante dos décadas seguiría estimulando los movimientos de reforma incubados en nuestra Universidad, para servir de base, finalmente, a la Ley orgánica de 1958, que se inspira en muchos de sus postulados, consagrados con fuerza de ley (Oddone y Paris, 1971: 199).

Según los redactores del Estatuto solo darían cabal cumplimiento a la misión que les fue encomendada si lograban estructurar “totalmente a la Universidad”, para que de esa forma pueda ser fiel a los fines que orientan su accionar, capaz de responder “a las necesidades y aspiraciones de nuestro medio” (*Estatuto Universitario*, 1935: XII). Los redactores se caracterizan a sí mismos como “constituyentes del Claustro”, a quienes les cabe la tarea de “elaborar íntegramente el Estatuto Universitario”.

El segundo problema que abordan tiene que ver con el “destino del Estatuto” una vez que haya sido aprobado por la Asamblea. La posición de la Comisión es “aplazar todo pronunciamiento sobre este punto hasta que el trabajo constituyente del Claustro se consume en su toda su plenitud” (*Estatuto Universitario*, 1935: XII). En forma autocrítica sostienen que en la “larga vida de nuestro primer instituto de cultura no ha surgido de este un solo *proyecto integral de organización o reforma*” (*Estatuto Universitario*, 1935: XII).

4.2.2.1. *El proyecto de estatutos: la autonomía de la cultura*

El proyecto se divide en seis títulos: “Naturaleza de la Universidad”, “Los Órdenes”, “Las Secciones”, “El Gobierno”, “Administración” y “Reforma del Estatuto”, en ese orden.

La “Naturaleza de la Universidad” consta de cuatro artículos que establecen la definición de la Universidad, fines, funciones y contenido. Para los redactores la misión de la institución debe ser más amplia que la que ha cumplido hasta ese momento, y debe “extenderse a la *dirección total de la cultura impartida por el Estado*” (*Estatuto Universitario*, 1935: XIV). Esto explica la formulación del Artículo 1º: “La Universidad de la República es el conjunto de los institutos de cultura del Estado” (*Estatuto Universitario*, 1935: XIV). Retomando la idea del Poder Educador, de Petit Muñoz, se concibe como Universidad, además de las facultades y la enseñanza secundaria, la enseñanza primaria, normal, industrial, pero también el SODRE, la Biblioteca Nacional, los museos, la Escuela de Bellas Artes, etc.

Para los “constituyentes”:

La función cultural es indivisible. En tanto que el Estado moderno la toma a su cargo como uno de sus cometidos esenciales (tal vez procedería decir como el esencial) debe ejercerla por un órgano adecuado, un órgano *técnico* y coherente. Y ese órgano debe ser

denominado Universidad de la República (*Estatuto Universitario*, 1935: XV; el destacado es nuestro).

Las consideraciones que realiza la Comisión de Estatutos van más allá de la elaboración de una carta que regule el funcionamiento de la Universidad. De acuerdo a su perspectiva, lo que estaría en juego sería garantizar que el Estado asuma a su cargo, como “cometido esencial”, la totalidad de la función cultural. No se trataría solamente de que el Estado asuma su función desde el punto de vista de la instrucción pública, sino que se extienda a todos los ámbitos donde esta se desarrolle, pero como un organismo “técnico”; es decir, no político. La autonomía de la Universidad se fundamenta en la autonomía de la cultura, y esta no debe ser regulada más que por las personas que pertenecen a ese mundo.

Esta unidad tiene también su fundamento en que los distintos niveles de la enseñanza

se traban y correlacionan en innumerables aspectos y formas, al punto que existe en ellas una indispensable y estrecha interdependencia. [...] La Universidad, por tanto, debe ser un conglomerado complejo, pero íntegro, que comprenda la totalidad de los institutos culturales del Estado (*Estatuto Universitario*, 1935: XV-XVI).

Según los redactores del Estatuto, “el Ministerio de Instrucción Pública no es el órgano adecuado para desempeñar esa delicada función docente” (*Estatuto Universitario*, 1935: XVII):

No hay que insistir en la ineficacia del Ministerio [...] como elemento de coordinación y superior dirección de los institutos de cultura. Basta su carácter de institución política, y la absoluta falta de contralor o influencia de la Universidad sobre él, para que nos inclinemos a sustituirlo por un organismo técnico, ajenos a las agitaciones o crisis políticas, de estabilidad regular y emanada de las mismas instituciones docentes, como sería el Consejo Central que proyectamos (*Estatuto Universitario*, 1935: XVII).

4.2.2.2. La finalidad de la “segunda enseñanza”

Las secciones que integran la Universidad son seis y están definidas en el artículo 4º: a) la enseñanza primaria, b) la enseñanza secundaria, c) la enseñanza industrial, d) la enseñanza profesional, e) la enseñanza superior y f) los organismos auxiliares de la cultura.

Según se plantea en la fundamentación: “Cada sección tiene a su cargo la dirección de un grado de enseñanza, conforme a sus fines y el estatuto define los límites de las distintas secciones, de modo que haya unidad en la acción general de la enseñanza” (*Estatuto Universitario*, 1935: XXXV).

La tarea educacional comienza con la enseñanza primaria, “preámbulo indispensable y piedra angular de la cultura”. Luego el estudiante puede escoger entre la enseñanza secundaria o la enseñanza industrial. En cuanto a la secundaria, se dice que complementa a la primaria “y proporciona un *cultura intelectual íntegra*, habilitando al estudiante a desempeñarse ante los problemas de la vida” (*Estatuto Universitario*, 1935: XXXV). Se considera que la elección de una profesión liberal ha sido hasta ahora la única función de la enseñanza secundaria, pero que esta es solo uno de los problemas que debe contemplar: “La finalidad de la segunda enseñanza es ajena [...] a todo objetivo profesionalista. Excesivo daño ha causado ya en nuestra Universidad la falta de comprensión de tal principio para que sea necesario fundarlo prolijamente” (*Estatuto Universitario*, 1935: XXXIX).

4.3. El Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria frente a los profesores

Algunas acciones del consejo van a marcar la tónica de la gestión desde comienzos de 1935, luego de que hacia fines del año anterior tuviera que dedicar una parte importante de sus esfuerzos al conflicto generado en el Liceo Nocturno. Un conflicto que dejó en una posición compleja a un consejo que no terminaba acompañar al resto de la Universidad en la creación de la Asamblea de los Claustros, y que en ocasión de este último incidente vio seriamente cuestionada su autoridad. Y quedó enfrentado a la Asociación de Profesores, que fueron quienes realizaron la denuncia de los hechos que estaban ocurriendo en el Liceo Nocturno.

Una primera decisión que toma el consejo es la designación en efectividad de un grupo importante de titulares de cátedra²³². El segundo asunto que aborda en la misma sesión tiene que ver con la implementación del nuevo plan 1932, que trajo consecuencias desde el punto de vista de la supresión de horas docentes en el caso de algunas materias. Esto amenazaba con instalar un nuevo conflicto con el consejo. En la

²³² Los designados fueron: José C. Williman, Carlos Zum Felde, Fructuoso Pittaluga, José Salgado, Elzear Giuffra, Gustavo Amorin, Alberto Reyes Thevenet, Carlos Torres de la Llosa, Roberto Berro, Ángel C. Maggiolo, Francisco Della Croce y Osvaldo Crispo Acosta. También se propone incluir al doctor José Pedro Segundo, pero se posterga la discusión.

sesión del 31 de enero de 1935 se plantea como parte del orden del día una discusión a propósito de esta situación. Buscando alternativas, “El Dr. Grompone manifestó que se podría decir que en cada caso se va a contemplar la situación de los profesores” (CESP, enero a julio de 1935: 691). No obstante, puede percibirse una cierta animosidad de la Asociación de Profesores hacia el consejo²³³. Durante los primeros meses del año aparecen varios reclamos de profesores por cesantías o suspensión en los cargos, pero la posición de la asociación mantiene cierta prudencia e interviene de acuerdo a cada situación, aunque para resolver definitivamente el problema de las garantías de sus afiliados comienza a abocarse a la discusión sobre un proyecto de estatuto del profesor.

Una situación conflictiva se produce con los profesores por el programa de Biología de 3^{er} año. Frente a desavenencias, el consejero García Austt, recientemente integrado al consejo²³⁴ propone invitar a los profesores a la sesión. En representación del profesorado va a intervenir Torres de la Llosa, quien, evaluando el relacionamiento de los profesores con el consejo plantea:

Evidentemente, en este asunto, de tiempo atrás, no diré que haya un desentendimiento, pero sí diré que hay una confusión... Como los profesores no tenían un representante en el Consejo, nacieron las dificultades de poder llegar hasta él [...] hasta que llegó el instante en que se dispuso a tomar el tutelaje, y fue así como los Consejeros Sres. Acosta y Lara, Capra y Cayetano Lemole y Ottado, trajeron al consejo nuestra voz (CESP, enero a julio de 1935: 792-793).

El discurso de la asociación ante cada oportunidad va mencionar como uno de los principales problemas la falta de representantes docentes en el Consejo. Frente a esta ausencia quienes asumieron la representación del profesorado fueron: Lemole y Ottado, que fue presidente de la asociación, Capra y Acosta y Lara.

En la sesión del 18 de marzo vuelven a aparecer las discrepancias entre miembros de la asociación y el consejo. En esta oportunidad el enfrentamiento se da en

²³³ Esto puede verse con claridad en algunos casos, como por ejemplo ante el reclamo del profesor Correa Luna, a quien el consejo “le ha suprimido clases por valor de \$ 275.00 mensuales”. Frente a esta forma de proceder del organismo que consideran “arbitraria” se propone iniciar una “campaña” en contra de las arbitrariedades del Consejo (APESU, 1933-1935, sesión del 2 abril de 1935).

²³⁴ Fue designado delegado de la Facultad de Medicina el 14 de junio de 1934. García Austt, además de integrar la Agrupación Demócrata Social dirigida por Carlos Quijano, era considerado como uno de los actores intelectuales de las discusiones universitarias. Para un retrato de su perspectiva ver entrevista realizada por *Acción* el 26 de setiembre de 1934, en la sección “Asamblea de los Claustros”.

un tono más fuerte. El consejero Germán Barbato²³⁵ manifiesta su preocupación por los dichos de profesores

en que se habla de la caída del Consejo, etc. [...] Días pasados pudo leer un reportaje al señor Giuffra, en un diario de reciente aparición, en el que este hacía apreciaciones sobre la enseñanza y con respecto a cómo está constituido el Consejo. El estado de espíritu del que habla, o más bien dicho, sus conocimientos del punto de vista de las cosas no le permite formular un juicio sobre si esos ataques pueden considerarse como pasibles de sanción, pero desde el primer momento le pareció una cuestión incómoda. Por eso entiende que el Consejo debería ocuparse del asunto (CESP, enero a julio de 1935: 862).

4.4. La posición de la Asociación de Profesores frente a la coyuntura universitaria y nacional

Dos acontecimientos pueden servir como indicadores acerca del posicionamiento de la asociación, que había salido fortalecida del Congreso de Piriápolis, asumiendo la elaboración activa de una propuesta de reforma sobre el régimen de autoridades de la enseñanza secundaria: la renuncia del decano Baroffio y la visita a nuestro país de Getúlio Vargas, presidente de Brasil.

El primer acontecimiento se produce cuando, frente a la posible acefalía del Decanato, la directiva de la asociación comienza a discutir qué posición tomar. En la sesión del 23 de abril se aprueba una moción redactada por Carlos Lacalle, que se publica en el número 8 de la revista *Cátedra*, correspondiente al mes de junio, bajo el título “El problema del decanato”.

En el artículo se hace mención a la discusión que se desarrolló en la asociación a propósito de las proyecciones que este tema tiene para Enseñanza Secundaria. Se trata de marcar cuál es el lugar de esta en relación al tema: “No le interesan a nuestra institución gremial los nombres que una posible vacancia pondría en juego, como tampoco le corresponde analizar la actuación del Arq. Baroffio” (*Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 1). En cambio,

Si algo le cabe decir, y más que decir, proclamar, es que en ese acto electoral, reducido por fuerza de la ley a los muros de la sala del Consejo, el cuerpo docente no va a ser sino un espectador. Él es quien da sustancia y espíritu al instituto. De él han surgido en todas las

²³⁵ Representante de la Facultad de Ingeniería.

épocas, los movimientos más hondos y sinceros en favor de la enseñanza. No obstante, su actitud deberá ser una vez más la del que espera, no la del que obra (*Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 1).

La moción pone en evidencia el lugar que el profesorado reclama en relación a un tema de trascendencia para la Enseñanza Secundaria. Del mismo modo que la Asamblea General del Claustro en la Universidad se estaba plantando firme en relación al Poder Ejecutivo en su derecho a la elección al rector, una sensibilidad parecida está caracterizando la posición de la asociación respecto al Decanato, pero asumiendo que una vez más su lugar va a ser de espectador –aunque no deje de expresar su insatisfacción. Este no es un asunto que esté presente en las deliberaciones de la Asamblea de los Claustros; como contrapartida a la asociación tampoco le preocupa la forma de designación del rector. Asamblea del Claustro y Asociación de Profesores tienen en común estar enfrentadas al Consejo de Secundaria, pero sus agendas son diferentes, así como su integración. El problema que instala la asociación es la forma en que se realiza la elección del decano de la Sección dentro de la Universidad, que no toma en cuenta la opinión del profesorado. Esta preocupación tiene que ver, según la Directiva, no con la elección de las personas mismas sino que “Cuando se analizan problemas concernientes al gobierno de un instituto [...] no se puede fiar en los nombres respetables, descuidando la estructura del régimen”.

Es necesario hallar los modos de gobierno que, en el balance frío de las circunstancias, ofrezcan un saldo seguro de garantías para el instituto que se quiera organizar, por contingencias de índole humana. En nuestro problema, el resultado que buscamos es asegurar a la Sección la aptitud técnica de sus dirigentes. Por ello hemos señalado como primer punto débil ante la crítica, el hecho de que el Consejo de Secundaria sea integrado por organismos ajenos a la índole de la enseñanza (*Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 1).

La forma en que el consejo está integrado, aunque sean representantes de las facultades y el Consejo Central Universitario, es considerada por la asociación como organismos “*ajenos*” al tipo de enseñanza que se ofrece; en otras palabras, carecerían por principio de la “*aptitud técnica*” para desempeñarse en la función, más allá de la aptitud individual de los candidatos. Según Lacalle:

Este actual criterio, hijo de un concepto que negó personalidad a la instrucción media, y que la sintió únicamente tributaria de los institutos profesionales, debe ser corregido de inmediato, para que

tengamos la garantía jurídica –no personal– de la capacidad técnica de los electores (*Cátedra*, año II, Nº 8, junio de 1935: 1).

El “actual criterio” de organización de la enseñanza media es consecuencia de haber sido concebido por una manera de estructurar la enseñanza media que le niega su personalidad. De acuerdo a la metáfora la universidad condena a la minoría de edad a la enseñanza secundaria, la que debería corregirse inmediatamente reconociendo la capacidad técnica del profesorado.

Queremos [...] que la vibración noble y pura que da vida al espíritu del profesor en el instante de acercarse a la caravana de almas jóvenes que piden una forma y un sentido, no sea más que una con la que informa y orienta la labor de las autoridades directivas (*Cátedra*, año II, Nº 8, junio de 1935: 2).

En cuanto al segundo acontecimiento, en la sesión del 21 de mayo el presidente, de Salterain y Herrera, informa acerca de una invitación que recibió de la Comisión Prohomenaje para participar de los festejos de bienvenida del presidente de Brasil, Getúlio Vargas. La Comisión Directiva discute la pertinencia de que la asociación también le tribute un homenaje. Se produce un interesante intercambio de opiniones que se manifiestan a favor de la adhesión de la asociación a los festejos. “El profesor Medina expresa la conveniencia de hacer algo –y más ante la indiferencia de las autoridades universitarias”; considera que la asociación debe “exteriorizar la adhesión [...] a los festejos programados²³⁶” (APESU, 1933-1935: 245).

El profesor Tarabal expresa que es necesario que esta adhesión se haga notar porque precisamente la “Asociación se singulariza en contraste con la indiferencia de la Universidad, por esto mociona para que se haga una publicación en la Prensa” (APESU, 1933-1935: 245).

La asociación, que no participa habitualmente en manifestaciones políticas, en esta oportunidad apoya y pretende que quede claramente expresada su posición de apoyo al festejo por el arribo del presidente de facto Getúlio Vargas, marcando una diferencia con la posición de “indiferencia” de la Universidad. Las manifestaciones de la asociación muestran la mayor proximidad de sus autoridades con el gobierno, al que importantes sectores de la Universidad consideraban como ilegítimo.

²³⁶ Propone “la colocación de banderas, uruguaya y brasilera, en los balcones de la sede” (APESU, 1933-1935: 245).

En la sesión siguiente, el 22 de mayo, el profesor Di Leoni propone realizar un acto en el salón de la Universidad en el que se invitará al embajador de Brasil, para que pueda hacer uso de la palabra, así como también a profesores de historia y literatura brasileñas.

De los posicionamientos de la asociación se deriva claramente “la escenografía” que va asumir su discurso: crítica a la forma de organización del régimen de autoridades de Enseñanza Secundaria, reclamando su pronta reforma, y cercanía política con el régimen que va a favorecer un mayor entendimiento con el Poder Ejecutivo. Estas dos posiciones ponen a la asociación como representante del profesorado en claro conflicto con la Universidad, por la que no se sienten representados.

4.5. La creación de la Comisión de “Reforma de Secundaria”

En la misma sesión del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del 13 de mayo, donde se notifica de la renuncia del decano Baroffio, se menciona la creación de una comisión a iniciativa del Poder Ejecutivo para impulsar una reforma de Enseñanza Secundaria.

Mientras esto sucede, la Universidad se encontraba trabajando en la elaboración del eEstatuto que la debía regir. El ministro, maestro y doctor Martín Echegoyen, al igual que Otamendi de filiación herrerista, avanza en el intento de terminar de provocar una separación que para muchos actores era una consecuencia inevitable de la búsqueda de Enseñanza Secundaria por encontrar una identidad no universitaria. Para el profesorado agrupado en la asociación, como hemos visto, la idea se consolidó en el Segundo Congreso de Piriápolis. Para muchos actores se trataba de una cuestión de oportunidad. Casos emblemáticos son las posiciones de los consejeros Grompone y Varela, pero también de otros miembros del consejo. Ese contexto favorable y un olfato político más agudo le permitió a Echegoyen capitalizar el aprendizaje de las propuestas fracasadas de los ministros anteriores y presentar una nueva propuesta: la creación de una comisión de reforma institucional, con “participación” del profesorado.

En el mismo número de *Cátedra* en que se editorializa “El problema del decanato” al que hicimos referencia antes, se publica el “decreto del Poder Ejecutivo por el cual se designa una Comisión con el encargo de presentar un anteproyecto de reformas orgánicas de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria” bajo el no menos significativo título de: “La Reforma de Secundaria”. Acompaña el decreto una breve

referencia a la falta de tiempo para haberse pronunciado explícitamente por parte de la Comisión Directiva, aunque se expresa que la dirección ya tiene “criterio formado sobre él” (*Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 32).

El decreto está fechado el 17 de mayo, N° 846. 932:

Considerando: Que un cuarto de siglo de experiencia después de la reforma establecida en la ley de 1908, ha aportado suficiente información para rever la organización de la segunda enseñanza con el propósito de examinar sus resultados, consultar las opiniones que sobre el tema se profesan y concluir si la estructura y funciones fijadas en aquella ley han de mantenerse o si se requieren rectificaciones, y, en este caso, en qué debe consistir (Poder Ejecutivo, en *Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 32).

El primer considerando del decreto busca encuadrar el sentido que pretende darle el Poder Ejecutivo a la Comisión que se está creando: evaluar los resultados de la aplicación de la ley de 1908 después de un cuarto de siglo, para concluir si “la estructura y funciones fijadas en aquella ley han de mantenerse o requieren rectificaciones”. El decreto a priori no fija una posición sobre el tema; deja abierta la consulta teniendo en cuenta que existen “diversas tesis” y aunque el Poder Ejecutivo en uso de sus atribuciones tendría la potestad para inclinarse por una de estas, resuelve en su segundo considerando escuchar a autorizadas opiniones²³⁷.

Los fundamentos del decreto son un claro reflejo de la posición que asume el nuevo ministro ante la coyuntura, bastante en consonancia con la postura que tomó el Poder Ejecutivo con el contradecreto que suprimía parte de la ley Abadie: reconoce que tiene las prerrogativas constitucionales para enviar un proyecto al Parlamento, pero no obstante se decide por respetar la opinión técnica de voces autorizadas. En este caso, el reconocimiento de la autoridad pedagógica se desplaza de la institución universidad hacia una pluralidad de actores educativos con representación institucional más diversa y otros de trayectoria individual reconocida vinculada a la enseñanza secundaria. En razón de esto:

El Presidente de la República

²³⁷ “Considerando: Que si bien el Poder Ejecutivo podría abocarse directamente a la revisión apuntada y ejercer su facultad de iniciativa ante el Parlamento, entiende que sirve mejor la intención de quien lo anima oyendo previamente la autorizada opinión de espíritus representativos, sindicados por su ilustración y su experiencia, para intervenir en el tema, de modo que las reformas que puedan plantearse se funden en la información más completa” (Poder Ejecutivo, en *Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 32).

DECRETA:

Artículo 1. Designase una Comisión honoraria encargada de preparar un anteproyecto relativo a las reformas legales que considere necesarias o convenientes sobre organización, funciones y gobierno de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria.

Artículo 2. Integrase dicha Comisión con los señores doctor José Pedro Segundo, doctor Aristides Delle Piane, doctor José Pedro Varela, escribano don Vicente S. Robaina, don Eduardo Monteverde, un delegado del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, un delegado de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria, un delegado del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, y un delegado del Instituto de Estudios Superiores.

Artículo 3. La Comisión deberá expedirse dentro del término de tres meses (Poder Ejecutivo, en *Cátedra*, año II, N° 8, junio de 1935: 32).

Las personas designadas para integrar la Comisión fueron: el exdecano Segundo, el consejero Dellepiane²³⁸, Monteverde, que tenía una dilatada trayectoria universitaria, y Varela, quien además de consejero de Enseñanza Secundaria participó en la elaboración del proyecto presentado por el ministro Rossi.

En cuanto a los delegados de las instituciones, la representación del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal recayó en la figura de su presidente, arquitecto Williman²³⁹, la de la Asociación de Profesores en su presidente, de Salterain y Herrera, por el Instituto de Estudios Superiores participó el doctor José Carlos Montaner²⁴⁰, y por el CESP el arquitecto Daniel Rocco.

4.5.1. La participación del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, y la elección del candidato

Frente a la renuncia de Eugenio Baroffio al decanato asume interinamente el cargo el doctor Adolfo Berro García, quien fue designado por ser el miembro del consejo con mayor antigüedad en el cargo. En la sesión del 20 de mayo el decano interino manifiesta que se entrevistó con el ministro Echegoyen, para plantearle el error que había significado la designación de una comisión de reforma de la enseñanza

²³⁸ Como ya vimos, además de ser consejero de Enseñanza Secundaria desde 1931 hasta agosto de 1933, participó en la comisión que tuvo a su cargo la reforma del plan 1932 bajo el decanato de Segundo y además presentó un proyecto en la Asamblea Nacional Constituyente electa el 25 de junio de 1933.

²³⁹ Williman publicó un trabajo en 1932 titulado *La enseñanza secundaria. Reforma que necesita en el Uruguay*, que recoge una serie de artículos publicados en el diario *El Día*, en ocasión de la implementación de la reforma del plan de estudios que comenzó a aplicarse ese mismo año.

²⁴⁰ El profesor José Carlos Montaner participó como uno de los organizadores del Segundo Congreso Nacional de Profesores.

secundaria donde no constaba la representación del Consejo de Enseñanza Secundaria. La sugerencia de la visita del doctor Berro García parece haber sido formulada por el exdecano Baroffio, quien después de leer en la prensa la exclusión del consejo consideró que la visita de un “amigo personal” podría ayudar a aclarar las cosas²⁴¹. Frente a la pregunta acerca de la razones de la exclusión del representante de Secundaria el ministro Echegoyen contestó que había sido un error del copista y que su integración estaba considerada en la versión original de la propuesta.

Quien mantiene una posición más crítica respecto a la creación de la comisión es Grompone; considera que no tiene ningún interés en participar y mucho menos en designar un delegado del consejo para que la integre. Entiende “que se debió respetar la autonomía de este Consejo” (CESP, enero a junio de 1935: 1.007), sobre todo teniendo en cuenta la importancia de los asuntos que se van a debatir y que se debió consultar la opinión de ese órgano antes de realizar la convocatoria a una comisión “que va a tener que resolver lisa y llanamente la supresión de este Consejo” (CESP, enero a junio de 1935: 1.007). Según Grompone, el consejo debiera “opinar como Corporación” (CESP, enero a junio de 1935: 1.008) y no integrar una comisión con la representación de un solo miembro en paridad de condiciones con instituciones de carácter semioficial como el Instituto de Estudios Superiores (IES)²⁴² o APESU. Esto lo considera como “una *lesión de su calidad de ente autónomo*, de ente que en estos momentos rige los destinos de la enseñanza secundaria y preparatoria” (CESP, enero a junio de 1935: 1.008; el destacado es nuestro). Por esa razón se niega a considerar la posibilidad de integrar una comisión que significa un “ataque a la autonomía de este consejo”.

El consejero Rocco, aunque comparte algunas de las consideraciones realizadas, entiende que antes de dar una respuesta es necesario “ver si al consejo le conviene – siempre en beneficio de la enseñanza– prescindir de omitir su opinión en un asunto de su incumbencia” (CESP, enero a junio de 1935: 1.009). El decano manifiesta que la función de la comisión es asesora, y que el ministro le manifestó que una vez que exista

²⁴¹ El consejero Bocage es quien realiza esta intervención aclaratoria (CESP, enero a junio de 1935: 1.013).

²⁴² El Instituto de Estudios Superiores se define como una institución de carácter docente que cumple “fines de cultura superior no profesionalista” (IES, 1939: 3). Su rol se caracteriza por ofrecer “los medios para la investigación y a crear el ambiente favorable para una profunda difusión cultural (IES, 1939: 4). Fue fundado en 1929 y comenzó su actividad con el dictado de cursos voluntarios por parte de catorce profesores, muchos de los cuales tenían una participación importante en la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria: Emilio Bonino, Aparicio Méndez, Eduardo de Salterain y Herrera, L. A. Barbagelata, Antonio M. Grompone, Clemente Estable, Luis Gil Salguero, Adolfo Berro García, Rogelio Ottati, Ergasto Cordero, Juan A. Regules, Francisco A. Saez y Carlos Sabat Ercasti.

una propuesta de resolución sería enviada al Consejo de Secundaria para que se expidiera sobre el asunto.

Luego interviene el consejero Varela, quien se sorprendió que su nombre hubiera aparecido en la lista de los integrantes propuestos por el ministro. Una vez enterado manifestó que iba a renunciar por solidaridad con el consejo para no integrar una “comisión que se formaba a espaldas a él” (CESP, enero a junio de 1935: 1.014), siendo que se consideraba “muy satisfecho” con su actuación. Agrega, además, que “cree que no es el momento propicio”²⁴³ para “abocarse al estudio de una reforma de la Enseñanza Secundaria” (CESP, enero a junio de 1935: 1.014). “Sin hacer cuestión de política, el momento es muy oscuro, muy tormentoso” (CESP, enero a junio de 1935: 1.014). Sin embargo, realiza una serie de consideraciones acerca de la reforma que debiera realizarse. “En teoría es partidario de separarlo de la Universidad, y de reducir, quizás, sus miembros” (CESP, enero a junio de 1935: 1.015) Finalmente termina planteando que “conviene mantener la expectativa”, para “ver cómo se presentan las cosas” (CESP, enero a junio de 1935: 1.015).

En la primera sesión del consejo en que se discutió la propuesta de la comisión estaban presentes el decano interino Berro García, Grompone, Rocco y Varela, que participan del intercambio definiendo tres posturas: totalmente en contra de participar (Grompone), a favor de participar (Berro García) y tratar de evaluar la situación para ver qué decisión tomar (Rocco y Varela). Pero también estaban presentes otros miembros, como Bocage, Sanna y Barbato, que no se pronunciaron. Es recién en la sesión del 27 de mayo que Sanna va definir su posición a favor de la elección del representante.

El 23 de mayo el tema vuelve a estar en el orden del día del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Grompone vuelve a insistir en que en la convocatoria publicada en el diario oficial “no aparece clara la resolución del gobierno de respetar la autonomía universitaria”, lo que supondría que el Poder Ejecutivo desconoce “a la única autoridad técnica en materia de enseñanza secundaria” (CESP, enero a junio de 1935: 1.047). Por esta razón considera que la Universidad y el Consejo

²⁴³ Varela reflexiona acerca de la falta de oportunidad señalando que “aunque pudiera llegar a un acuerdo bien inspirado y el Consejo pudiera aceptar una fórmula que fuera conveniente, esa fórmula se consagraría, desde que tendría que ir al Parlamento, y el parlamento se sabe todos los procedimientos que emplea: se mueve antes intereses politiqueros que ante los generales” (CESP, enero a junio de 1935: 1.014-1.015).

de Secundaria “deben reclamar su derecho de opinar en todo proyecto de reforma [de] sus propios estatutos” (CESP, enero a junio de 1935: 1.047).

En el discurso de Grompone la defensa de la autonomía de Secundaria viene de la mano de la defensa de la autonomía de la Universidad, y al mismo tiempo se constituyen en los únicos órganos con legitimidad técnica para decidir una reforma educativa o reforma de sus estatutos. La idea de reforma continúa su separación de los planes de estudio para abarcar al conjunto de la institución y su capacidad de dictar sus normas. Para los actores universitarios identificados con la posición de Grompone, reformar era permitir que la Universidad se reforme a sí misma. Reforma y poder político se convierten en términos antagónicos, porque la reforma de Secundaria o de la Universidad era una cuestión técnica.

La sesión gira en torno a la intervención de Grompone, que insiste en reclamar al ministro que haya una consideración firmada acerca del lugar que le corresponde al Consejo de Secundaria como el organismo técnico al cual se debe consultar ante cualquier reforma que lo implique. Dice, además, que “el problema es muy delicado”, porque considera que existe una campaña contra el consejo, iniciada con la publicación de un reportaje²⁴⁴ “que tiende a quitarle a este Consejo la entidad moral e intelectual que debe tener” (CESP, enero a junio de 1935: 1.050). Grompone manifiesta que existe una opinión del profesorado poco favorable a la defensa del consejo.

En la sesión del 27 de mayo el doctor Sanna realiza una intervención aclarando cuál era su posición, manifestando que estaba de acuerdo con la designación de un representante para participar en la comisión, planteando que no está en desacuerdo con la tesis sostenida en el consejo de que esta lesionaría la autonomía universitaria. Plantea que eso no es así porque los problemas que tiene que estudiar esta Comisión “son problemas que están por encima de la jurisdicción de este Consejo” (CESP, enero a junio de 1935: 1.063) Se produce un nuevo intercambio entre el decano interino Berro García y Grompone, que insiste en que si el consejo participa con un representante en la comisión, esto no la obliga a que una vez finalizada su labor tenga que consultar al consejo, sino que es la comisión misma la que determinaría si procede o no realizar la consulta, lo que considera lesivo a la autonomía.

El tema vuelve a estar en el orden del día del consejo en la sesión del 6 de junio, donde el decano expresa que la comisión ya lleva dos reuniones y el consejo aún no ha

²⁴⁴ Probablemente se refiera a la entrevista realizada a Giuffra a comienzos de año, a la cual también se refirió en términos críticos el consejero Barbato. Ver 4.1.

definido a su representante. En esa oportunidad se expresaron consejeros que hasta ese momento se habían mantenido al margen de la discusión. García Austt se define de acuerdo con la posición de Grompone, que pide que no se nombre ningún delegado hasta que el ministro envíe una nota comprometiéndose a consultar al consejo una vez finalizadas sus deliberaciones. Según García Austt, “cualquier reconocimiento inmediato de esa Comisión importa perder todo derecho a reclamaciones posteriores” (CESP, enero a junio de 1935: 1.089). Bocage expresa que si no van a tratarse en esa comisión cuestiones relativas a los planes de estudio, ni regímenes de estudio, ni nada que le compete al organismo no encuentra “desmedro ni lesión” a este consejo.

En la deliberación del consejo el 6 de junio no se llegó a ninguna resolución, por lo que siguió discutiéndose los días 13 y 14 de junio. El decano seguía manteniendo la posición de que se debía designar un representante del consejo, y Grompone defendía que no debía hacerse esto hasta que el Ministerio no explicitara que tendría en consideración la opinión del consejo una vez que la comisión hubiera finalizado su actuación.

Bocage realiza una intervención informando al consejo a partir de una entrevista que tuvo con de Salterain y Herrera, quien le comunicó que el único punto que hasta el momento había abordado la comisión era el relativo a “la ubicación de la enseñanza secundaria dentro de las instituciones de enseñanza” (CESP, enero a junio de 1935: 1.111). También se conversó sobre la posibilidad “de crear una institución aparte”, “autónoma” y sobre cómo estaría integrado el consejo que la dirigiría (CESP, enero a junio de 1935: 1.111). En razón de que la agenda de temas es la señalada, Bocage plantea al Consejo que se expida acerca de si considera a estos temas privativos de este organismo, y que personalmente cree que no pueden ser considerados de ese modo. Pregunta: reclamar el consejo el derecho a opinar sobre los temas técnicos de enseñanza secundaria, “¿significa que no se puede pensar, por ningún poder público, en un cambio de organización de la enseñanza?” (CESP, enero a junio de 1935: 1.111).

El doctor Grompone responde a Bocage planteando que si bien entiende que desde el punto de vista funcional es al Poder Legislativo a quien le corresponde intervenir en este asunto, existe otro problema de “ética funcional-administrativa”, “que es la de que todos los organismos técnicos tengan que opinar cuando se trata de modificación de la organización de esos mismos organismos técnicos” (CESP, enero a

junio de 1935: 1.112-1.113)²⁴⁵. Considera que si se plantea modificar la organización de Secundaria, no se estarían lesionando los derechos del consejo desde el punto de vista escrito, pero si no son escuchados como corporación se estaría desconociendo su capacidad técnica. Y si el consejo no reclama ser oído

en primer término, se echa una piedra sobre sí mismo y desconoce su propia actuación y la capacidad que lógicamente debe tener [...] más allá del derecho que puedan tener las otras Entidades del Estado para dictar o no, normas con respecto a este problema (CESP, enero a junio de 1935: 1.114).

Intervienen después los consejeros Lemole y Ottado, Bonilla y Barbato, que hasta el momento no habían emitido opinión. El primero considera que no existirían diferencias entre la forma de participación del representante en esta u otra comisión donde se asuma la representación de la corporación. Bonilla y Barbato acuerdan la participación pero consideran también necesario que la corporación reclame su derecho a hacerse oír. Todos parecen estar de acuerdo en la designación del delegado, aunque con matices acerca de si se debe presentar la nota declarando este derecho del consejo simultáneamente con el nombramiento o en otra oportunidad. Las posiciones serían:

| (1) | (2) | (3) | (4) |
|---------------------------|--|---|--------------------|
| Presentar nota de reclamo | Presentar nota y designar el candidato | Designar candidato y presentar nota cuando sea oportuno | Designar candidato |
| A. M. Grompone | G. Barbato | A. Bocage | C. Lemole y Ottado |
| E. García Austt | E. Bonilla | | A. Berro García |
| | J. Sanna | | |
| | D. Rocco | | |

La posición (1) está alineada con el trabajo que viene desarrollando la Asamblea de los Claustros, de definir su propio estatuto, reclamando el derecho que la asiste por encima de cualquier otro poder del Estado, por la autoridad técnica de que están investidos los organismos de la enseñanza. Los que se ubican en la (2) defienden la autonomía y el derecho a ser escuchados, pero entienden que el momento político es delicado como para radicalizar una postura o que se muestre una actitud hostil del

²⁴⁵ El autor pone un ejemplo: “tratándose de un proyecto de reorganización del Banco República – supongamos la creación de una sección emisora– es el Poder Legislativo el que tiene que determinar la forma como va a hacer la organización. Sin embargo, cree que significaría un grave hecho en contra de la capacidad técnica del Banco de la República, si no se le hiciera emitir opinión sobre la organización futura que se proyecta” (CESP, enero a junio de 1935: 1.113).

consejo negándose a participar. Las posiciones (3) y (4) plantean que el problema fue superado cuando se integró a un representante del organismo en la comisión. Particularmente Bocage menciona que no cree que la corporación deba presionar para que se reconozca el derecho a opinar sobre temas que pueden no ser prerrogativas del consejo.

Podría decirse que se trata de modulaciones diferentes en la interpretación de la autonomía, la cual pasa de un extremo radical en García Austt y Grompone, donde lo técnico está por encima de lo político, una segunda variante que defiende la autonomía pero que entiende que la coyuntura política obliga a ser cautos para sostener su vigencia, una tercera posición de Bocage que diferencia la autonomía desde el punto de vista técnico de las cuestiones de gobierno y organización, que serían definidas desde el punto de vista político, hasta quienes creen que el consejo no puede negarse a participar en una comisión definida por el Poder Ejecutivo donde se reclama su participación. En este último caso, lo técnico se subordina a lo político. El problema de esta caracterización es que está sobredeterminada por la existencia de un régimen político de facto.

Finalmente, cuando se va a realizar la elección de la persona que representaría al consejo, García Austt marca la existencia de dos posiciones opuestas y propone que quien represente al consejo sea alguien situado en un lugar equidistante de las dos posiciones radicales, proponiendo al arquitecto Rocco, a quien también va a votar Bocage. Los consejeros Sanna y Bonilla van a proponer al decano interino.

4.5.2. Los comienzos de la discusión en la Asociación de Profesores: la elección del candidato

En la reunión de la Comisión Directiva del 27 de mayo, bajo la presidencia de Elzear Giuffra, se trata el pedido del ministro de Instrucción para designar un delegado de la Asociación ante la Comisión creada para el estudio de la reforma de la enseñanza secundaria.

En esa oportunidad el profesor Medina planteó que la designación del delegado de la asociación presenta dos problemas: 1. Si se envía el delegado; 2. En caso afirmativo, la definición de la manera de designarlo. En relación al primer punto parece existir acuerdo unánime en la directiva acerca de la importancia de participar en la comisión recientemente creada. Medina considera que “el nombramiento de dicha

Comisión no lesiona la autonomía universitaria, ni está en el ánimo del Gobierno hacerlo” (APESU, 1933-1935: 251). Plantea que una prueba de esta voluntad del Poder Ejecutivo se refleja en la decisión de crear una comisión con carácter consultivo, integrada por “personas autorizadas”, para discutir los problemas y elaborar una propuesta de reforma. Deja constancia de que, de todas las personas que integran la comisión, “cree que el delegado de la Asociación de Profesores es el que tiene más derecho a ocupar ese puesto, por investir la representación del profesorado” (APESU, 1933-1935: 251-252).

Propone que el delegado sea nombrado por la directiva. Hace referencia a que entre el profesorado se han oído opiniones, “pero ellas han sido conversaciones particulares, objeciones veladas o simples opiniones, pero todas ellas se refieren [...] al envío o no de delegado” (APESU, 1933-1935: 252), y no a las atribuciones de la directiva para designarlo. Y que además considera que su posición en la comisión debe expresar la opinión del profesorado que se puede extraer “de los trabajos del Congreso de Piriápolis y el proyecto sobre autoridades dirigentes de Secundaria” (APESU, 1933-1935: 252).

El profesor Baridón manifiesta estar de acuerdo con Medina, pero considera que debe hacerse una “publicación aclaratoria” de la asociación, “porque ha leído un manifiesto de la Federación de estudiantes emplazando al Consejo de Enseñanza Secundaria a pronunciarse sobre dicha Comisión” (APESU, 1933-1935: 253). Se expresan de acuerdo también el profesor Cesar Coelho de Oliveira y Sabat Pebet. La discusión se centra en dos puntos: si debe ser un integrante de la directiva o no, y si debe designarlo la directiva o ser electo en asamblea.

El 11 de junio vuelve a estar en el orden del día la designación del delegado ante la comisión, decisión que finalmente se va a zanjar entre dos candidatos propuestos: Acosta y Lara y de Salterain y Herrera. Votaron a favor de Acosta y Lara: Noceto, Vacarezza, Giuffra y de Salterain y Herrera; a favor de de Salterain y Herrera: Baridón, Medina, Brunetto, Tiribocchi y Di Leoni, por lo que este último resultó electo. La nueva generación parece haberse inclinado mayoritariamente por el presidente de la asociación, como ya lo había hecho en el Segundo Congreso de Profesores.

4.6. Los entretelones del funcionamiento de la Comisión

La comisión comienza a sesionar hacia fines de mayo de 1935, estableciéndose un plazo de tres meses para presentar una propuesta de reforma. Las fuentes disponibles para reconstruir las discusiones en el seno de la comisión creada por el ministro Echegoyen son indirectas. Existe registro de planteamientos realizados por el delegado del Consejo de Secundaria, pero su incorporación es tardía, recién ingresa a la discusión el 25 de junio. En las actas de la Asociación de Profesores, luego de la discusión inicial para elegir el delegado, que se produjo el 11 de junio, no existe mención del tema hasta el 1º de agosto, cuando de Salterain y Herrera presenta un informe ante la Comisión Directiva. Sin embargo, el editorial del mes de julio de 1935 de la revista *Cátedra* está destinado a justificar la posición que asumió la asociación frente a la participación en la Comisión de Reforma, y en el N° 10, correspondiente al mes de octubre, se publican una serie de documentos relativos a esa participación. En la revista aparece una crónica que tomaremos como base para la descripción del trabajo de la comisión. Finalmente, hacia el mes de setiembre ingresa la discusión en la Cámara de Representantes, a partir de una intervención del diputado socialista Emilio Frugoni, también presidente de la Asamblea de los Claustros.

La comisión especial se instaló bajo la presidencia del profesor Eduardo Monteverde, en la secretaría el doctor José Carlos Montaner y en la prosecretaría Juan Pedro Corradi, trabajando durante tres meses, que era el plazo que fijaba el decreto de creación. Fueron 25 las sesiones realizadas a razón de dos por semana, lo cual muestra la intensidad del trabajo.

4.6.1. La Comisión desde la revista *Cátedra*: la posibilidad de “una reforma”

La posición de la Comisión Directiva, publicada en la revista *Cátedra*, pone en evidencia que existen importantes niveles de acuerdo entre sus integrantes. El título del editorial es indicativo de esta posición asumida en todos sus términos: “La Asociación de Profesores en la Comisión de Reforma”.

El artículo comienza señalando que la asociación ha sido blanco de críticas por integrar esta comisión y para responder a dichas acusaciones se pregunta: “¿por qué la Asociación ha aceptado la invitación del Poder Ejecutivo para enviar un delegado de la Asociación?, y ¿para qué envió ese delegado?” (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 1).

La respuesta se concentra en el despliegue de un argumento “sobre el cual todas las personas de buen sentido que conocen nuestro medio liceal están de acuerdo: la reforma de secundaria es una necesidad urgente y grave” (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 1).

Sobre este punto manifiesta que si hay alguien que tiene que estar de acuerdo con esto es la propia Asociación de Profesores. Según la dirección:

la política desarrollada por esta entidad en los últimos años ha sido eminentemente reformista; y el más autorizado órgano de profesorado, –el Segundo Congreso Nacional de Profesores–, declaró que la reforma inmediata constituía una necesidad impostergable. Hace ya tiempo la Comisión Directiva de la Asociación acometió la tarea de concretar la reforma en hechos, valiéndose para ello de todos los medios legales y honestos^[246] (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 1).

Entonces, para la Asociación de Profesores la cuestión de la reforma de Enseñanza Secundaria no era una veleidad, sino que entroncaba con su programa de acción definido en los “dos Congresos” realizados²⁴⁷. Por eso, según el editorialista, cuando el Poder Ejecutivo propone crear una comisión para rever la organización de Secundaria, la asociación no podía dejar de estar de acuerdo.

Se considera que la Asociación de Profesores “no hubiera acompañado nunca la intromisión del Estado en forma violatoria a la autonomía universitaria” (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 1), y para demostrarlo se menciona cuál fue su actitud frente a la ley Abadie. Pero en esta oportunidad “la Asociación entendió que el procedimiento seguido en esta emergencia por el Estado era correcto. Como prueba: la Comisión Asesora y su forma de integración” (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 1). Según entendió la Comisión Directiva cuando designó su delegado al seno de la comisión creada por el Poder Ejecutivo, “cumplió simplemente con su deber” (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 2). Pero

ese deber era tanto más ineludible cuanto que la Asociación no está empeñada en “*la reforma*” sino en “*una reforma*”. En la reforma meditada, que tiene como base la experiencia docente manifestada en dos congresos nacionales del profesorado. En la reforma que entiende

²⁴⁶ Esta aclaración resulta un tanto enigmática y paradójica; ¿qué medios no legales o no honestos podría haber utilizado la Asociación? Lo que sobrevuela a esta aclaración es la opinión de muchos acerca de la ilegitimidad del régimen político establecido con el golpe de Estado.

²⁴⁷ En realidad esta es una operación discursiva que busca recapturar el Primer Congreso como parte de una continuidad de discusión que no es tal. Como demostramos en el capítulo 2, la cuestión de la reforma del régimen de autoridades es un asunto que se discute en el Segundo Congreso.

como verdadera, y tiene motivos para ello que únicamente el profesorado tiene capacidad para entender (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 2).

Nuevamente la asociación ante esta oportunidad intenta fijar el significado de la idea de reforma. Es *una* reforma específica con la que el profesorado está comprometido, y es precisamente la que reconoce al profesorado su lugar clave en el proceso de transformación; la “verdadera” reforma es aquella sobre la cual entiende únicamente el profesorado.

Este razonamiento retoma la contraposición entre técnica y política. Desde el punto de vista de la asociación, como entidad profesional, “su organización, por sus componentes, por su actividad, por su tradición, por sus ocupaciones y preocupaciones, es un instituto técnico” (*Cátedra*, año II, N° 9, julio de 1935: 2). Y la definición como instituto técnico es excluyente con la posibilidad de tomar posición política, tal como se establece en sus estatutos. Por esta razón tampoco podría adherir a la postura de la Asamblea de los Claustros que no le reconocía la legitimidad política al gobierno. Tampoco negarse a la integración de la comisión asumiendo esos argumentos.

La posición de la Asociación de Profesores establece una serie de equivalencias: Reforma = actividad técnica = experiencia docente = autonomía técnica. En este sentido coincide con la perspectiva del Poder Ejecutivo, que pretende sacar de la órbita de la discusión política la cuestión de la reforma, para instalarla en una comisión “técnica”, integrada por representantes autorizados, que formulen un proyecto que finalmente pueda ingresar al Parlamento para constituirse en ley.

La cuestión de la ilegitimidad del régimen pasa a un segundo plano, imponiéndose como parte de la discusión la necesidad de una reforma de enseñanza secundaria que finalmente consagre la autonomía de esta rama de la enseñanza y la ponga en manos de los profesores. Por eso existe coincidencia entre el programa del Poder Ejecutivo y el de la Asociación de Profesores. El primero interpretó rápidamente este sentido y definió una forma de discusión que dejó al Consejo de Secundaria y los autonomistas en un “escenario” complejo: defender la autonomía técnica de Secundaria, pero teniendo que reconocer que esta se podría defender mejor en el contexto de una institución universitaria, la cual no favorece la representación de los profesores en el órgano de gobierno.

4.6.2. La actuación del delegado del Consejo de Secundaria: la falta de acuerdo

La unidad que puede verse en la directiva de la asociación no se encuentra en el CESP, donde continúan existiendo posiciones opuestas, representadas una parte por el consejero Grompone y la otra por el decano interino Berro García.

El largo proceso que condujo a la designación del delegado del consejo ante la comisión no cerró la etapa de los debates en el seno de la corporación. Durante los meses en que la comisión funcionó, los debates en el seno del consejo se extendieron tratando de definir una posición común, pero a lo sumo lograban pronunciamientos por mayoría.

En las discusiones en el consejo, el delegado ante la comisión intenta transmitir el estado en que se encuentran las deliberaciones. Plantea que la comisión recibió un proyecto de ley que tiene como uno de los puntos fundamentales “el gobierno de la enseñanza” (CESP, enero a junio de 1935: 1.155-1.156), proponiendo la segregación de Secundaria de la Universidad²⁴⁸:

Ahora las conversaciones que se tuvieron giraron alrededor de la conveniencia de separar la enseñanza secundaria del resto de la universidad; y también se conversó de la forma en que estaría constituido el consejo directivo: si rentado o no. Es claro que si es rentado no puede exceder de cinco miembros, de acuerdo con el precepto constitucional, y siendo honorarios puede exceder de cualquier cantidad (CESP, enero a junio de 1935: 1.156).

Luego de presentados los elementos de discusión Rocco pidió el parecer del consejo respecto a este punto. El consejero Barbato plantea que para discutir sobre la separación de Secundaria de la Universidad, primero es necesario definir con precisión lo que es enseñanza secundaria y si incluye a Preparatorios o no. Se pregunta qué ocurrirá con la preparación para las facultades que actualmente ofrece este ciclo, si es que se extiende la formación cultural hasta seis años²⁴⁹. Por eso, antes de definir la separación o la permanencia es necesario saber sobre lo que se está hablando.

²⁴⁸ Según el miembro informante la propuesta tiene como antecedentes tres proyectos presentados: uno de Montaner, otro de Dellepiane y un tercero del escribano Vicente Robaina.

²⁴⁹ Se pregunta el consejero Barbato: “¿Cómo se une, con qué puente se pasa de ese plan esencialmente cultural a las profesiones, por más que duren cinco, seis o siete años estos estudios?” (CESP, enero a junio de 1935: 1.159).

La discusión en el consejo va a girar en torno a la tensión entre la formación especializada que ofrecen los preparatorios y la importancia de la formación cultural. Varela, sintonizando con las preocupaciones que se plantean en la comisión de reforma, plantea que precisamente “el error está en descuidar el estudio que da la cultura general, también, para preocuparse exclusivamente de preparar el alumno en una faceta determinada. Es en ese sentido contra lo que se quiere reaccionar” (CESP, enero a junio de 1935: 1.163). En cambio, Barbato se aproxima a las posiciones contra las cuales se erigen los reformistas. En la discusión del consejo es posible ver aún la subsistencia de posturas que defienden la formación especializada para orientarla hacia los estudios profesionales. A pesar de la prédica de la asociación y de grupos importantes de profesores contra el carácter especializado de la formación en enseñanza secundaria, la forma de representación de los delegados de las facultades hace que la discusión se coloque justamente allí, lo cual parecería darles la razón a los reformistas.

Para el consejero Bocage, al abordar esta discusión, el consejo está “en el nudo mismo” de la cuestión. Considera que antes de tener en cuenta el “destino orgánico legal de la enseñanza secundaria, el sitio que va a ocupar dentro de la organización del país, hay que tener presente cual es la *finalidad* de secundaria” (CESP, enero a junio de 1935: 1.166)²⁵⁰. Barbato confirma ese punto de vista, que también entronca con la manera en que históricamente se ha pensado la reforma de enseñanza secundaria, preguntándose por su finalidad.

Grompone interviene en esta discusión para intentar acercar los puntos de vista, tratando de que el consejo pueda arribar a una posición común²⁵¹. La radicalidad que asumían los planteos de Grompone en el seno del consejo fue limándose

²⁵⁰ El razonamiento de Bocage intenta mostrar que existen dos maneras de pensar la enseñanza secundaria. Por un lado, están los que sostienen “que la preparación para ingresar a las Facultades es una preparación que requiere cierto cariz de pretécnica o preparatoria. Si se piensa así uno debe pensar que donde está mejor ubicada enseñanza secundaria, es en la Universidad que está formada por los entes que van utilizar después esos alumnos. Si se piensa, en cambio, que la enseñanza preparatoria ha de tener un cariz cultural general, aunque sea en sus últimos tramos [...] entonces la ubicación no interesa. De modo que para pensar la ubicación, hay que pensar primero en la *finalidad* que se persigue con esa enseñanza: si se mantiene la actual división de enseñanza secundaria con la preparatoria o si se establece un solo cuerpo en la enseñanza como proponía el Dr. Grompone y el que habla, una estructura de seis años. Por eso decía que el Consejo estaba precisamente en la cuestión” (CESP, enero a junio de 1935: 1.166-1.167).

²⁵¹ “El Dr. Grompone hizo notar que creía que la mayoría del Consejo estaba de acuerdo en que hay que buscar una conciliación entre los dos extremos. Los que han sostenido en este Consejo el Bachillerato de carácter cultural –y el que habla se encuentra entre ellos– le dan como predominante, pero sin dejar de reconocer que es una anticipación en cierto sentido; [...] En realidad, ninguna de las personas que ha sostenido el carácter cultural que debe tener secundaria han negado que ese carácter cultural es exclusivo, sino que han afirmado que ese carácter cultural que se le quiere dar al plan es predominante, pero no suprime totalmente las condiciones de preparación técnica que exige el señor Barbato” (CESP, enero a junio de 1935: 1.167-1.168).

progresivamente, en la búsqueda de acercar las posiciones de los distintos integrantes para que el consejo como cuerpo pudiera respaldar la actuación de su representante. Percibe que la imposibilidad de llegar a acuerdos entre los consejeros estaría debilitando la posición del representante de la Universidad en la comisión.

Resulta significativo el giro de la posición de Grompone, que, ante una coyuntura adversa, intenta acercarse a la posición con la cual siempre estuvo enfrentado. En este sentido podríamos decir que hasta ese momento existían dos posicionamientos claros: los que estaban en contra del régimen –y, por ende, de cualquier cambio que emanara de este–, y, por otro lado, quienes estando a favor de la separación de Secundaria parecieran aprovechar el estado de excepción para promover el cambio.

Las cosas parecen haber cambiado a partir del movimiento del ministro de Instrucción Pública al crear la Comisión de Reforma y la aceptación de la Universidad de participar de esa instancia. La alianza del ministro con los profesores agrupados en la asociación logra reducir a la Universidad a un lugar donde conquista el derecho de elegir el rector, pero pierde la batalla por definir una nueva estructura que mantenga a enseñanza secundaria en su seno.

La derrota de la posición de los universitarios ya puede entreverse en la discusión que se instala en esta primera oportunidad. El delegado Rocco plantea que por la integración actual de este Consejo de Enseñanza Secundaria –que está compuesto “en su mayoría por personas vinculadas a las distintas facultades universitarias”–, “es un consejo de Preparatorios y no de enseñanza secundaria” (CESP, enero a junio de 1935: 1.171), porque está estructurado en base al interés de la preparación de los estudiantes para el ingreso a las diferentes facultades que están representadas. Por lo visto, Rocco comenzaría a estar en sintonía con la perspectiva de la comisión y de los actores que venían propugnando la separación.

Finalmente en el resumen de las posiciones del consejo el delegado Rocco plantea que la posición a asumir sería “que no hay conveniencia ni necesidad de separar a la enseñanza secundaria de la Universidad” (CESP, enero a junio de 1935: 1.174). Frente a este resumen el decano García Berro planteó que él es partidario de la separación y propuso otro principio: “es conveniente la separación, pero teniendo cuidado de ligar el interés de las Facultades con el de la enseñanza secundaria” (CESP, enero a junio de 1935: 1.174). En respuesta Grompone va a sostener la concepción que estaba defendiendo la Asamblea de los Claustros: “que todos los Consejos que formen parte de la Universidad sean *autónomos*” (CESP, enero a junio de 1935: 1.174). Aunque

Rocco insistió para que se tomara una decisión sobre este punto, finalmente no se llegó a un acuerdo.

El tema vuelve a aparecer el 1º de agosto, el mismo día en que nuevamente asume como decano de la Sección Eugenio Baroffio. En esa oportunidad el delegado Rocco expresa que “ha fracasado casi completamente en cuanto a la sustentación de sus ideas” (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.274). Sobre la propuesta de independizar a secundaria de la Universidad existe una opinión mayoritaria a favor. En cuanto a los alineamientos, Rocco sostiene que Segundo, Dellepiane y Monteverde tienen posiciones similares a la del consejo. Consulta al consejo “si piensa hacer algo desde ahora o esperar” (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.277). El decano consideró que era demasiado prematuro. Grompone dice que estuvo conversando con el rector para que, llegado el caso, la Universidad pudiera realizar alguna intervención manifestando una opinión propia. Los problemas sobre los cuales debería tener posición el consejo, según Grompone, serían:

1º) Si deseamos o no la separación de Secundaria de la Sección; 2º) La constitución y la manera misma de constitución del Consejo de Secundaria, y 3º) La posición que tiene el Consejo de Secundaria respecto a los planes de estudio y la posibilidad de los planes de estudio (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.278).

El decano manifiesta que eso sería como régimen interno de discusión del consejo, porque considera prematuro expedirse sobre el trabajo de la comisión. Rocco finalmente propone, junto con Grompone, que se cree una comisión del consejo que trabaje sobre los puntos señalados y llegado el caso pueda expedirse con fundamento. Finalmente la comisión quedó integrada por Rocco, Grompone y Baroffio.

El 29 de agosto de 1935 vuelve a aparecer como tema del orden del día la “*Reforma universitaria*”. El cambio de denominación es bastante significativo. El decano incluye como tema el reclamo a realizar de que el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria sea escuchado, a propósito del proyecto de “reforma de la ley de organización de Enseñanza Secundaria” (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.351-1.352), teniendo en cuenta el vencimiento del plazo para que la comisión se expida. El decano propone dirigirse al rector para que la Universidad solicite este derecho antes de que se presente el proyecto. El día anterior se discutió en el Consejo Central Universitario (CCU) y en esa oportunidad el rector expresó que el proyecto es de interés no solamente para Secundaria sino para toda la Universidad.

Finalmente, en el acta N° 152, correspondiente a la sesión del 5 de setiembre de 1935, bajo el título “Proyecto de Reforma” se da cuenta del proyecto formulado por la comisión designada para la Reforma de la Enseñanza Secundaria. En la oportunidad el delegado del consejo, Rocco, presenta el proyecto elaborado por la “comisión encargada de la reorganización de la Enseñanza Secundaria”, y también las discrepancias con este, dentro de las cuales están las planteadas por el informante. Cree que para pronunciarse sobre el asunto sería conveniente esperar a que se expida la subcomisión creada por el consejo. El nuevo integrante del consejo, Silvio Moltedo, plantea que el asunto “es muy importante porque implica la *reforma de la enseñanza secundaria*; y es también muy importante por lo que se refiere a la *autonomía universitaria*” (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.377; el destacado es nuestro).

4.6.3. El plan de estudios de Preparatorios

En la sesión del 16 de setiembre, poco más de una semana después de que fuera presentada la propuesta *de ley de reforma de enseñanza secundaria*, el consejo se aboca a la discusión sobre “Plan de Estudios Preparatorios”. La palabra “reforma” no aparece prácticamente en las once páginas que registran las actas (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.411-1.422). La discusión tiene que ver con la implementación de Preparatorios en el marco del nuevo plan de estudios aprobado en 1932.

La discusión resulta interesante a los efectos ver cómo se procesa la participación de los delegados de las facultades a la hora de definir las asignaturas correspondientes a cada orientación. Según Varela, el objetivo de la reforma es que las diferencias entre las orientaciones permitan que alguien pueda cambiar de una a otra sin que esto implique mayor pérdida de tiempo. El clima muestra que es posible llegar a ciertos niveles de acuerdo.

Se estableció una cantidad de horas que serían asignaturas comunes y luego un conjunto de horas que serían de resorte de cada orientación, para proponer la especialización. Estaban previstas seis horas para estas últimas pero la Facultad de Ingeniería propuso que se extendieran a nueve. Aunque los acuerdos son posibles, los delegados responden a las intereses de formación de cada facultad. Probablemente el contexto que amenaza con producir la separación de secundaria favorezca ese clima de acuerdo. En ese marco, Grompone llega a plantear que es la primera vez que una propuesta que viene de Medicina “contempla estrictamente lo que está entendido como

enseñanza secundaria y Preparatoria” (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.418). Pero ya no es tiempo de cambio de planes. La reforma ahora consiste en la reorganización institucional.

4.6.4. La discusión en la Asociación de Profesores: la universidad y la enseñanza media

Si se analiza en retrospectiva, es posible rastrear en las páginas de la revista *Cátedra* la discusión que se va cristalizar posteriormente en la Universidad a raíz de la creación de la Comisión de Reforma, que se venía planteando con mucha claridad desde el año anterior en la revista. Un artículo de Enrique Pollero publicado en el N°6-7, de octubre y noviembre de 1934, plantea con claridad desde el título los ejes del debate: “*La Universidad y la Enseñanza media*”; la “y, que oficia como conjunción es la que permite la articulación, pero al mismo tiempo señala la diferencia. Para esta perspectiva la reforma de la enseñanza media no podría identificarse con la reforma universitaria, salvo que esta última propusiera la separación de la enseñanza media, que es el significado que los profesores logran darle a la reforma universitaria, la cual era vista por los actores del claustro como la reforma de los estatutos.

El artículo comienza señalando el nuevo tiempo que se abre en la Universidad, puesto que la Asamblea del Claustro va a abocarse a la elaboración de un estatuto universitario. Según el autor, en ese marco se producirá “una nueva y más lógica organización de los institutos de cultura” (Pollero, 1934: 6). Para Pollero podrían trazarse sin inconveniente “las líneas generales” que han de seguir en lo “concerniente a la vida de los institutos superiores” (Pollero, 1934: 6). Pero señala, que no cree que “la misma claridad de miras” pueda surgir en lo relativo a la Enseñanza Secundaria, sobre todo teniendo en cuenta el momento electoral en que se postularon diferentes listas con candidatos a la Asamblea del Claustro en el mes de julio:

Fuera de lo expresado por una o dos listas estudiantiles, que enfocaron bastante bien el problema local, no pude jamás hallar la opinión del *hombre de secundaria*; a lo más habré escuchado al *universitario*, que buscaba los votos de los electores de la Sección (Pollero, 1934: 6).

Resulta interesante esta separación que Pollero va a plantear entre el “hombre de secundaria” y el “universitario”. La disyunción que los separa plantea que no son

equivalentes, del mismo modo que la enseñanza media no se identifica con la universidad.

Tampoco se identifican con la situación de secundaria las soluciones que el estatuto puede dar a algunos problemas. Para Pollero, tres de los problemas que resaltan y que el estatuto debe abordar son: “vinculación de los institutos de cultura entre sí, relación de estos con el poder central del Estado y organización de sus respectivos gobiernos” (Pollero, 1934: 6).

Según el autor no habría dudas acerca de “la solución que todos admiten” para el segundo (autonomía) y el tercer tema (democracia del claustro). No considera que ocurra lo mismo para el primer asunto. “La relación y la agrupación” de los institutos de cultura “tiene que producirse en función de su estructura y, primordialmente de sus fines”. Si algo es “indiscutible” para el autor, “es que la sección de Enseñanza Secundaria no tiene nada que ver, en su estructura y en sus fines con la enseñanza superior” (Pollero, 1934: 6). De ese modo,

El viejo concepto de la enseñanza media sin un fin en sí, ha desaparecido. Si es cierto que todavía las fórmulas de organización del instituto secundario parecen desenvolverse dentro de esa actitud ya abandonada, es porque falta el acomodo de las formas prácticas a lo que se defiende teóricamente (Pollero, 1934: 6).

Frente a esta situación de supervivencia de una forma vieja en un instituto que ahora tiene un fin propio, se pregunta qué le puede ofrecer la Universidad, para concluir que recibe de esta el equívoco con que la miran los que llegan a la docencia, el legislador y el padre de familia, que llegan pensando en que puede ser como la universidad, pero no lo es. Por eso, una vez

Planteada la desvinculación total entre la enseñanza secundaria y la universitaria y superior (términos que para todos los países adelantados son sinónimos y distintos del anterior), el problema del gobierno del instituto medio, está virtualmente resuelto (Pollero, 1934: 6).

Para el autor el problema es, en realidad, mucho más delicado que una cuestión de nombres, y realiza un arduo trabajo con los términos, tratando de establecer su justo significado. Enseñanza media no es igual que enseñanza superior y universitaria, eso significa que debe estar en un lugar diferente. El problema del gobierno, entonces, está

virtualmente resuelto, porque los representantes de las facultades o del Consejo Central Universitario nada tendrían que hacer en secundaria.

4.6.5. La discusión en la Asociación de Profesores

El número 10 de la revista *Cátedra* publica un seguimiento exhaustivo sobre los pasos que la asociación dio en el marco del trabajo de la comisión, así como los documentos para entender su posición. Esta se enunció con claridad antes del congreso, en él adquirió carácter programático y se puso en juego durante los meses en que el Poder Ejecutivo promovió la creación de un espacio para la elaboración de propuestas de reforma de Secundaria. El punto principal, que ya fue planteado por el delegado de la Universidad, fue la separación de enseñanza secundaria de la universidad, una aspiración cara a la Asociación de Profesores, más allá de algunos grupos que estaban en contra, sobre todo por razones de oportunidad política.

La primera información de que disponemos aparece en el *Libro de Actas de la Asociación*, en la sesión del 19 de junio, acta N° 85. En esa oportunidad se da cuenta de que quedó estructurado el proyecto de reforma de autoridades dirigentes de Secundaria elaborado por una subcomisión designada y que sería sometido a discusión el 20 de junio, con la presencia del ministro de Instrucción Pública. En la oportunidad el profesor Coelho de Oliveira plantea que sería necesario que se realizara una comunicación a los asociados sobre la designación del delegado ante la comisión reformadora,

pues hay muchos profesores que ignoran este nombramiento y entre los profesores y estudiantes circulan versiones y se han hecho publicaciones haciendo aparecer al señor Salterain y a los otros integrantes de la Comisión reformadora como elementos dictatoriales” (APESU, 1933-1935: 265).

Se instala una discusión interesante con el profesor Medina, que acuerda con la moción presentada por Coelho de Oliveira, “aunque discrepa en particular con los motivos”, porque entiende que no se puede dar importancia a los comentarios, cuando estos se hacen de una manera solapada. En cambio cree que se puede hacer una publicación fundamentada: “1° en las razones que se tuvieron para hacer el nombramiento”, explicitando que la asociación entendió entonces “que no se violaba la autonomía integrando una comisión encargada, no de reforma, sino de estudiar y

redactar un ante proyecto de reformas”; 2°. “la oportunidad del nombramiento”, teniendo en cuenta que la directiva “ya estaba estudiando un proyecto propio de reformas de la enseñanza secundaria, que sería presentado al parlamento”, cuando se dispuso la creación de la comisión a la cual el Poder Ejecutivo invitó a formar parte a la Asociación; 3°. “que esta directiva no ha calificado el proyecto que se está redactando” (APESU, 1933-1935), por lo cual oportunamente se reserva del derecho de evaluarlo, haciendo las consideraciones que estime convenientes. Finalmente, por falta de quórum la moción no alcanza la mayoría necesaria para su aprobación.

Hasta el 1 ° de agosto no se registra en el libro de actas ninguna referencia a la actuación del delegado en la Comisión Especial. En el acta 91, correspondiente a ese día, aparece una intervención de Salterain y Herrera informando sobre su actuación, extendiéndose a la sesión del 8 de agosto. Durante el interregno, es interesante mencionar que el profesor de Salterain y Herrera había presentado la renuncia indeclinable a integrar la directiva el 11 de julio de 1935, luego de las elecciones realizadas el 29 de junio de ese año, pero finalmente retira la renuncia²⁵². De Salterain y Herrera presenta el informe en el momento en que se reintegra a la Comisión Directiva. Su intervención se divide en dos partes: los antecedentes y el ambiente de la reforma, y la reforma misma. En cuanto al primer punto, consideramos valioso recoger el informe presentado por de Salterain y Herrera en la medida en que permite calibrar cuál es el clima de la comisión y la posición del delegado: “Dice el informante que el clima en la Enseñanza Secundaria era favorable, desde tiempo atrás, a la realización de una reforma, idea cuya existencia puede señalar en los distintos ambientes vinculados al problema” (APESU, 1933-1935: 293). Luego pasa a detallar cuáles fueron los diferentes ámbitos que oficiaron como preámbulo:

El Segundo Congreso de Piriápolis aprobó en su sesión plenaria primera, tras el informe brillante que por la subcomisión de Régimen de Autoridades Dirigentes, pronunciara el profesor Baridón, una interesante declaración de de principios que serían más tarde desarrollados por la Comisión Directiva de la Asociación (APESU, 1933-1935: 293).

²⁵² Resulta bastante extraño el gesto de la renuncia teniendo en cuenta que su participación en la comisión fue por haber sido designado por la directiva como delegado de la asociación.

Este antecedente va a volver a aparecer una y otra vez cual un mantra, como una referencia cuasi mítica que otorga legitimidad a los actores que van a sostener la defensa del proyecto de reforma antes y después de realizada.

El segundo antecedente remite a los actores políticos. También los diferentes proyectos van a constituirse en piezas de un nuevo relato que ofician como elementos de legitimación:

En las esferas gubernativas la idea ya había sido agitada, y la carpeta de la Comisión de Instrucción Pública de las Cámaras contiene proyectos de los Ministros Santín Rossi, Mussio Fournier, Abadie Santos y de los legisladores Dufour, Butler, etc. (APESU, 1933-1935: 293).

Según el miembro informante, la “Asociación, órgano ejecutivo del Congreso de Piriápolis, trató repetidamente el asunto estructurando sus ideas en dos proyectos que obran en el archivo de secretaría”. Se trata de dos programas, uno de máxima y otro de mínima. Continúa de Salterain y Herrera su relato haciendo mención a la asunción de Otamendi como ministro de Instrucción Pública. En esa ocasión, el ministro “manifestó a una comisión de profesores que lo entrevistara por cuestiones presupuestales su deseo de hacer algo en favor de una nueva organización de secundaria, lo que dio motivo a que el informante se ofreciera para asesorarlo en el momento que creyera oportuno” (APESU, 1933-1935: 293). Por razones de renovación de cargos del gabinete, Otamendi fue desplazado de la cartera de Instrucción Pública. Pero de Salterain y Herrera relata que la prensa también había manifestado interés en el asunto y los diarios *El Debate* y *La Mañana* le solicitaron artículos editoriales “a propósito de la reforma de Secundaria”. Según de Salterain, también el diputado Daniel Fernández Crespo se interesó en los proyectos de la asociación, asistiendo a varias reuniones de la Comisión Directiva para interiorizarse, “pues pensaba hacerlos suyos y llevarlos al Parlamento una vez aprobados por la Asociación” (APESU, 1933-1935: 294).

Este conjunto de anhelos, sugerencias, intentos, en una palabra, el clima de la reforma, fue interpretado y sentido por el Dr. Echegoyen, quien dictó un decreto, instituyendo la Comisión destinada a redactar un anteproyecto de ley orgánica para la Enseñanza Media (APESU, 1933-1935: 294).

En cuanto al segundo punto en que se dividió su exposición, este versó sobre el trabajo de la comisión y las propuestas presentadas. Dado el carácter no público de las

sesiones de la comisión, no quedó registro en las actas de la exposición de Salterain y Herrera, puesto que se pasó al régimen de comisión general.

Vueltos a la sesión pública, Horacio Azzarini pregunta a de Salterain y Herrera cuál es “su criterio personal acerca de los problemas dilucidados en la Comisión de Reforma” (APESU, 1933-1935: 295). Frente a esta pregunta el delegado expresa tres de sus ideas centrales: “que es partidario de la *autonomía de Secundaria*, la integración de un *consejo de siete miembros* y la *elección directa* del Decano por los profesores” (APESU, 1933-1935: 295). Es importante reparar en lo manifestado por de Salterain y Herrera, porque las dos primeras ideas van a resultar recogidas en el proyecto final, aun con la oposición del delegado del Consejo de Secundaria y de varios miembros de la Comisión Especial.

En cuanto a la fundamentación de su posición, se va apoyar en una propuesta previa a la sanción de la ley de 1908, que fue presentada por el presidente Williman y el ministro Terra, que “sostenían ya estos principios que veintiocho años más tarde cuesta defender” (APESU, 1933-1935: 295). En el intercambio posterior los consejeros Azzarini, Sabat y Medina manifiestan conformidad por lo actuado por el delegado y se mociona para ratificarle la confianza, lo que resulta apoyado por unanimidad.

En las actas de la Comisión Especial solamente encontramos una intervención del profesor de Salterain y Herrera del 2 de agosto, un día después de la presentación del informe a la Directiva de la Asociación. En esta se expresa un poco más en detalle la propuesta presentada para la constitución del Consejo de Enseñanza Secundaria, que propone “el número de cuatro representantes de los profesores, elegidos directamente por estos” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 13-14). En esa oportunidad nos enteramos de que el delegado de la asociación tiene “temor acerca del triunfo de su fórmula, por cuanto cree que la opinión general de la Comisión le es adversa” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 14).

Para fundamentar su propuesta refiere en extenso, a un artículo adicional de la ley de organización institucional que fue presentado en la sesión parlamentaria del 2 de junio de 1908, por el cual “se autoriza al Poder Ejecutivo a suprimir la Enseñanza Secundaria de la Universidad en el momento que considere oportuno, limitándose la acción del Estado al fomento de esta enseñanza y a su fiscalización” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 14). Esta cita del proyecto que no fue integrada en el proyecto finalmente aprobado, nunca había sido mencionada hasta ese momento. También cita otros artículo de Proyecto de Ley del Poder Ejecutivo del 14 de enero de 1908, “creando

un consejo de ocho miembros para la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, de los cuales cuatro deberían ser profesores y elegidos éstos directamente por los profesores” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 14).

Añade el señor Salterain, que ambos artículos, formulados hace más de veinticinco años, fueron desechados y a su juicio, sustituidos por otros que determinaron, en gran parte el tiempo, el extravío de la enseñanza media, que esta Comisión trata, al cabo del tiempo, de reparar (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935, octubre de 1935: 14).

4.7. El proyecto de Reforma de la Enseñanza Secundaria

Atacamos el proyecto del Poder Ejecutivo porque es sin duda técnicamente malo; pero lo atacamos además y sobre todo, por venir de quien viene
(Quijano, *Acción*, 15 de noviembre de 1935)

La Comisión Especial finaliza la redacción de un proyecto de ley orgánica de la enseñanza secundaria con fecha 27 de setiembre de 1935²⁵³. El proyecto consta de 27 artículos, que se dividen en seis capítulos: Autonomía, fines y gobierno del instituto, Constitución de sus autoridades, Atribuciones del Director y del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Del patrimonio de la Enseñanza Secundaria y otras prescripciones sobre fondos de la institución, Incompatibilidades y Disposiciones finales.

Dada la extensión del proyecto y a los efectos del interés de esta tesis nos vamos a concentrar en el análisis de los dos primeros capítulos, que son los que contienen las resoluciones más polémicas.

Bajo el capítulo “Autonomía, fines y gobierno del instituto” se presentan tres artículos que expresan la filosofía del proyecto. El artículo 1° establece que

Instítuyese la actual Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad como un ente autónomo del Estado, de acuerdo con el artículo 181 de la Constitución de la República, bajo la denominación Enseñanza Secundaria (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 16).

²⁵³ Ver el proyecto completo en anexo 4.

El acuerdo sobre este punto es el que unificó y dio sentido al trabajo de la comisión. Finalmente prevaleció la idea de que la enseñanza secundaria debía transformarse en un ente autónomo. La figura jurídica con la cual se consagró requeriría toda una discusión aparte; en este caso nos interesa señalar que, desde la creación de la Comisión Especial, la defensa de la autonomía de la *enseñanza secundaria* no quedó asociada a la defensa de la autonomía *universitaria*, sino que para traducirse en una forma de organización institucional primó la idea de que debía reconocérsele el estatus de ente autónomo diferenciado de la universidad.

El artículo 2º entrelazado con el primero remite a la cuestión de los fines. Tal como lo sostuvo Pollero (1934), el reconocimiento de nuevos fines es el que obliga a la definición de una nueva estructura de relación entre los organismos de enseñanza.

Art. 2º.- La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de los educandos, y la formación de los ciudadanos conscientes de sus deberes sociales.

La enseñanza secundaria será la continuación de la enseñanza primaria y habilitará para los estudios superiores (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 16).

Se introduce la idea de que el “fin esencial” de la enseñanza secundaria es “la cultura integral de los educandos”, y que la formación de ciudadanía es parte de este ciclo, lo cual contribuye a reforzar la idea de continuidad de la enseñanza primaria. Este aspecto es importante, en tanto es el primer paso desde la enseñanza secundaria pensada con una concepción elitista hacia una perspectiva más universalista de este ciclo.

Cierra este capítulo el Artículo 3º, que plantea cómo se integra el gobierno del instituto: “El gobierno de este servicio compete al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Está constituido por siete miembros: un Director y seis Consejeros” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 16).

El capítulo segundo, que refiere a la “Constitución de sus autoridades”, consta de nueve artículos. El artículo 4 establece la forma de designación del director general: “El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, escogiéndolo de una terna que le presentará en su oportunidad, debidamente fundada, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 16). Esta forma de designación fue muy discutida. La Asamblea del Claustro y la Asociación de Profesores venían sosteniendo la tesis de que debía ser el claustro de profesores quien eligiera a sus autoridades, incluso al rector.

También debe decirse que el antecedente inmediatamente anterior que definía los mecanismos legales para la designación del rector y de los decanos era la ley de 1908. Dicha norma establecía que al rector lo designaba el Poder Ejecutivo con venia del Senado, y que los decanos serían propuestos por los respectivos consejos. Si se tomaba como antecedente la normativa de los decanos, el proyecto de ley de Secundaria introducía mayor discrecionalidad del Poder Ejecutivo, puesto que establecía que sería nombrado a partir de una terna y no de un candidato propuesto por el consejo respectivo. Ahora bien, si se parangonaba con la designación del rector que establecía su designación por el Poder Ejecutivo sin ninguna propuesta, la redacción del proyecto importaba un relativo avance.

Las críticas del delegado de la Asociación de Profesores a esta propuesta plantean como alternativa que el funcionario sea elegido por el cuerpo de profesores (*Cátedra*, año II, N°10, octubre de 1935: 21).

El siguiente artículo polémico es el relativo a la forma de integración del consejo:

Art.6°.- El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria estará integrado por los siguientes Consejeros:

- a) Uno designado por el Poder Ejecutivo
 - b) Dos designados por el Consejo Central Universitario
 - c) Uno designado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal
 - d) Dos elegidos por el profesorado de Enseñanza Secundaria
- (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 17).

Sobre este punto el delegado Rocco ya había manifestado sus diferencias en el Consejo de Secundaria, explicitando varias razones. En primer lugar, cuestionaba la cantidad de integrantes, que consideraba que eran pocos, y teniendo en cuenta su carácter honorario, salvo del director. En segundo lugar consideraba, al igual que la mayoría de los integrantes del órgano, que la representación del Consejo Central de dos miembros era escasa, que debía ser al menos de cuatro en seis. También impugnaba este artículo el delegado de la Asociación de Profesores, que en un sentido opuesto consideraba que la representación de los profesores debía elevarse a cuatro.

| | Proyecto ley | Asociación de Profesores | Consejo de Secundaria |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Separación de la Universidad | Acuerdo | Acuerdo (mayoría ²⁵⁴) | Desacuerdo (mayoría ²⁵⁵) |
| Integración del Consejo | 6 = 2 profesores + 2 universidad + 1 primaria + 1 Poder Ejecutivo | 6 = 4 profesores + 1 primaria + 1 Poder Ejecutivo | 6 = 4 consejo universitario + 2 profesores |

Los otros aspectos señalados por el delegado de la asociación son de menor entidad²⁵⁶, salvo quizás el que se refiere al artículo 26, relativo a la derogación de leyes anteriores, en particular la ley del 7 de octubre de 1932, que era considerada como la única que daba “garantías de estabilidad al profesorado” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 22).

4.7.1. La Asociación de Profesores frente al proyecto

La primera reacción en la prensa que registramos fue anterior a la presentación del proyecto al Parlamento por parte del ministro. El 18 de setiembre la asociación, luego de realizar dos sesiones los días 16 y 17 para discutir el proyecto, decide, antes de que fuera enviado para su sanción legislativa, redactar una nota para ser enviada al ministro de Instrucción Pública.

En el acta 98 de la sesión del 16 de setiembre, luego de que de Salterain y Herrera diera lectura al proyecto elaborado por la comisión y realizadas las objeciones formuladas por su condición de delegado de la asociación, interviene el profesor Medina planteando la “gravedad” de la situación, dado que ya no se trata de transmitir la opinión discordante de la directiva a la Comisión Especial, sino que existen diferencias importantes que podrían ser expresadas con autoridad solamente a través “de la redacción de un proyecto sustitutivo” (APESU, 1935-1937: 11).

Interviene Donadini para plantear que no comparte la opinión de Medina por el tiempo que requeriría semejante tarea. Propone que antes de realizar esa tarea la

²⁵⁴ En la directiva manifestó estar en desacuerdo con la separación el presidente Elzear Giuffra. Posteriormente se manifestaron en contra el vicepresidente Pedro Medina y Pedro Beltramo.

²⁵⁵ Adolfo Berro García estaba de acuerdo con la separación de Secundaria.

²⁵⁶ Son los que se refieren a la exigencia de ser “ciudadano natural”, que la asociación entiende “excesiva”. Se considera conveniente que las personas que sean elegidas pertenezcan actualmente al organismo y no que hayan estado en el pasado. Que puedan votar los “Ayudantes de clase” que hubieran obtenido el cargo mediante concurso. Y la objeción a que el voto sea público se considera inconstitucional.

asociación manifieste su oposición a algunos puntos del proyecto, como la primera parte del artículo 4^o²⁵⁷, los artículos 24²⁵⁸ y 25²⁵⁹, “y anunciar al mismo tiempo la redacción de un proyecto definitivo” (APESU, 1935-1937: 11). Lenoble comparte la opinión de Donadini en cuanto a los tiempos y la necesidad de manifestarse pronto, punto que comparte también Azzarini.

El presidente Giuffra y el profesor Pollero plantean la necesidad de manifestar también los puntos de acuerdo, aunque Pollero considera que antes de divulgar la declaración se deberían realizar gestiones oficiales ante el ministro, enviando el punto de vista de la asociación. Puesta a votación esta moción que recoge también la de Donadini, resulta aprobada por unanimidad.

De Salterain, además de adherir a la moción, realiza algunas declaraciones sobre el ministro Echegoyen que permiten mostrar el entendimiento con la asociación. Según el delegado, “debe mirarse con simpatía la actitud asumida por el ministro ante tan delicado asunto” (APESU, 1935-1937: 13). El profesor Giuffra “se congratula que se hagan estas manifestaciones, que él ya formulara ante algunos profesores. El ministro fue en realidad quien defendió a los profesores y la Universidad frente a los ex Consejeros que integran la Comisión” (APESU, 1935-1937: 13). Y aclara que: “No es cierto que el proyecto se haya enviado al Parlamento. Se halla actualmente a consideración del ministro, quien deberá determinar si pasa a estudio del Consejo de Secundaria y de la Universidad” (APESU, 1935-1937: 13).

²⁵⁷ “El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, escogiéndolo de una terna que le presentará en su oportunidad, debidamente fundada, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria” (Cátedra, año II, N° 10, octubre de 1935: 16).

²⁵⁸ “Los miembros del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria están impedidos para acumular nuevos cargos docentes o desempeñar otras funciones administrativas dentro de la institución durante su permanencia en el Consejo. Este impedimento se entiende, para los puestos administrativos, hasta pasado un año de la terminación de su mandato” (Cátedra, año II, N° 10, octubre de 1935: 20). Este punto no había sido observado por de Salterain y Herrera.

²⁵⁹ “Para dar cumplimiento a lo dispuesto por la presente ley, el Poder Ejecutivo nombrará una Comisión de cinco miembros que hará las veces del Consejo anterior y procederá de inmediato a la organización de la nueva entidad directora”. Este artículo había sido objetado por el delegado de la asociación por considerar que debían determinar que los miembros debían ser profesores de secundaria (Cátedra, año II, N° 10, octubre de 1935: 22). Respecto a este punto existe una intervención interesante de Salterain en la sesión de la directiva del 16 de setiembre que aclara su sentido: “En cuanto a lo estatuido por el artículo 25, declara que acompaña el criterio sustentado en ese artículo, por cuanto cree que es arar en el mar entregar al actual Consejo de Secundaria la reforma de la Sección. Luego de 25 años de inacción cree que no hay por qué insistir en esperar nada de esa corporación. Primitivamente se estableció la fórmula de disolución expresa del Consejo actual. Luego se entendió que debía evitarse esa dureza de la fórmula, y se transigió en no declararlo en forma concreta. Evidentemente no había otra solución en cuanto a la designación de los integrantes de esa Comisión especial que la de entregarla al Poder Ejecutivo, por cuanto el procedimiento de elección por los profesores resultaba de imposible aplicación” (APESU, 1935-1937: 12).

Esto último finalmente no ocurrió. El proyecto fue enviado por el Poder Ejecutivo el 27 de setiembre al Parlamento tal como fue mencionado pero, además fue acompañado con la nota que elevó la asociación al ministro²⁶⁰. Dos personas parecen haber salido triunfantes de esta contienda: el delegado de la asociación, de Salterain y Herrera, que fue aplaudido por su actuación en la Comisión de Reforma²⁶¹, y el ministro de Instrucción Pública, que supo granjearse el apoyo de la Comisión Directiva de la asociación, en un mar difícil de navegar y en el que varios ministros naufragaron antes que él.

4.7.2. La “escenografía” y el discurso hegemónico

Las consideraciones que se realizan en la nota enviada al ministro, posteriormente publicada como parte de los antecedentes de la actuación de la asociación ante el proyecto, se terminan anudando en torno a un discurso que finalmente se convierte en el relato que hegemoniza el campo de confrontación de posiciones entre los actores educativos. Luego de “estudiado el proyecto de ley orgánica sobre la Enseñanza Secundaria”, la asociación expresa:

En primer término [...] la reforma de la Enseñanza Secundaria ha sido una aspiración incesante del elemento docente y un empeño decidido de la “Asociación de Profesores”, desde su fundación, como lo atestiguan las distintas asambleas y congresos docentes realizados. Por tanto, como principio general, esta corporación tiene que mirar con agrado la iniciativa y labor de la comisión técnica que, tras una labor de meses, ha estructurado un programa de acción que significa el primer paso, tan necesario como reclamado hacia la reforma decisiva de la enseñanza media (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 26).

La directiva asume interpretar un mandato fundacional de la Asociación de Profesores que se habría expresado en diferentes momentos, bajo modalidades distintas, pero con un denominador común: la reforma de la Enseñanza Secundaria. Para desbrozar el camino frente a quienes consideran que la coyuntura política no es la más

²⁶⁰ En la referencia que realiza Giuffra en la sesión del día 26 de setiembre sobre la reunión mantenida con el ministro, expresa “que el Ministro llevó esa nota en conocimiento del Presidente de la República, y que éste, por insinuación del Ministro decidió elevarla al Poder Legislativo, conjuntamente con el proyecto de ley y el mensaje. *El Ministro manifestó además sus anhelos de que los profesores obtengan la más amplia representación en el nuevo Consejo*” (APESU, 1935-1937: 15).

²⁶¹ El voto de aplauso fue pedido por Pollero en la sesión del 17 de setiembre y “acompañado calurosamente por la Comisión Directiva” (APESU, 1935-1937: 14).

adecuada, el discurso de la asociación contrapone este mandato que no le permitiría más que “mirar con agrado la iniciativa” de la comisión técnica con este objetivo.

Ahora bien, también diferencian esta reforma, la cual constituiría un “primer paso”, de la que consideran la “reforma *decisiva*” de la enseñanza media. ¿Cuál sería esta reforma?

En cuanto al asunto esencial de la reforma de la enseñanza secundaria, la “Asociación de Profesores” entiende que la eficacia de la misma está, no ya en una ley de carácter orgánico administrativo, sino en los planos superiores de una profunda acción pedagógica, para la educación de la juventud (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 26).

Para los integrantes de la directiva la cuestión esencial de la reforma no está en el proyecto ley, sino que está en otro plano que se encuentra más elevado que el administrativo: está en el plano *pedagógico* que tiene que ver con la educación de la juventud. De algún modo existe un criterio que es relativamente común a la casi totalidad de los actores: lo pedagógico está por encima de lo administrativo y, por ende, de la ley. Este es el fundamento que sostiene el principio de la autonomía y que hace que los actores del claustro consideren que la Universidad tiene derecho a sancionar su propio estatuto. La ley en ambos casos vendría a reconocer este derecho, pero no debiera ser quien determina cómo debe actuar cualquier instituto de la cultura. Tal como lo reconocen en la nota al ministro, “la misma corporación que suscribe” asume “que para llegar a dicha cuestión fundamental es necesario pasar por el plano puramente formal del gobierno de la enseñanza que articula el proyecto de ley de referencia” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 26). Para los actores del campo de la educación la ley pertenece al orden de lo administrativo, a un “plano puramente formal”; en cambio lo pedagógico remite a lo esencial.

Luego de realizar las críticas al proyecto²⁶² el artículo cierra con las siguientes consideraciones:

²⁶² La declaración contiene nueve puntos de crítica. “1°- En cuanto al artículo 4° de la Ley orgánica proyectada, o sea el que se refiere a la constitución del Consejo Directivo de la Enseñanza, considérase que este organismo debe estar compuesto de profesores de Secundaria, elegidos por el personal docente. Entiéndese que, además de los profesores y de los jefes de trabajos prácticos (que establece el artículo 10) deben votar en las elecciones los Ayudantes de Clase que hayan obtenido su cargo por concurso. 2°- El mismo criterio para elección directa debe regir con más razón para los Consejeros, para el nombramiento del Director General de la Enseñanza Secundaria. 3°- Las proposiciones expuestas, excluyen, desde luego, el sistema de terna para la designación del Director (Artículo 4°) y el procedimiento indicado por el mismo. 4°- Para ambos casos de elección, la ley debe excluir la calidad de ‘voto público’ que establece el

Hechas las salvedades indicadas, la Comisión Directiva que presido, entiende que ellas contribuirán a mejorar el proyecto de ley que, indudablemente, significa un progreso ostensible sobre el actual régimen de gobierno de Enseñanza Secundaria, punto de referencia para una reforma integral de la educación media, reclamada celosamente por el profesorado, por la juventud de las aulas y por el bienestar social (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 28).

La nota está firmada por el presidente, Giuffra, y el Secretario, Pollero, pero expresa el punto de vista de la Comisión Directiva, que fue donde se discutió su redacción. La idea de que el proyecto significa una mejora “sobre el actual régimen de gobierno de Enseñanza Secundaria” unifica a todos los actores de la asociación, más allá de que Giuffra defienda que esto es posible en el seno de la Universidad y el resto no. Unifica, porque el profesorado no tiene representación en el gobierno de la enseñanza media, y el profesorado como corporación de algún modo representa ese mandato histórico de reivindicación de un lugar que les ha sido negado. Pero tampoco esta reforma se confunde con “la *reforma integral* de la educación media”, la cual para ser integral no puede limitarse al plano del gobierno, por más que este constituya un medio.

4.7.3. Autonomía universitaria versus autonomía docente

Este es el debate que se va a producir algunos días después a través de la prensa. El 25 de setiembre la FEUU publicó una extensa declaración oponiéndose al proyecto

artículo 11. 5°- Como principio general, debe desecharse el sistema habitual de integrar el Consejo Directivo de Secundaria con delegaciones. A lo sumo, y en un cuerpo de siete miembros, –como es el cuerpo proyectado–, considéranse necesarias sólo dos delegaciones: una de la Enseñanza Primaria y Normal, por la lógica correlación educacional, y otra del Poder Público, con criterio constitucional (Entes Autónomos). No proceden, a su entender, otras representaciones, que la experiencia ha demostrado inocuas, ni aun del Consejo Central Universitario (inciso b del artículo 6°). 6°- Aun cuando de la lectura íntegra del artículo 26 surge la impresión que la ley del 7 de octubre de 1932 [...] no será derogada, entiéndese conveniente aclarar el sentido del mismo artículo sentándose claramente el principio de mantenimiento de aquella ley, que es, por lo menos, la única garantía de estabilidad que tiene el profesorado, mientras no se llega a la norma definitiva del Estatuto del Profesor, aludido en el artículo 17. 7°- Se estima necesario declarar, en el artículo 25, que los cinco miembros de la Comisión provisional encargada de dar cumplimiento a lo dispuesto en el proyecto de ley, deben ser profesores de Enseñanza Secundaria. 8°- Estimase excesiva la condición de “ciudadano natural” para el cargo de Consejero de Secundaria (inciso c del artículo 7), entendiéndose que puede admitirse para el mismo cargo (y no para el de Director) la calidad de “ciudadano legal”. 9°- Considérase inconveniente, a los fines de la enseñanza, la condición de “haber sido” profesor, para desempeñar un cargo en el Consejo Directivo, desde que, lo que evidentemente interesa, es que los cargos en el Consejo estén ocupados por profesores en ejercicio, que mantengan sin interrupción su contacto con la Enseñanza Secundaria (inciso e del artículo 5° e inciso d del artículo 7°)” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 27-28).

de ley orgánica de la Enseñanza Secundaria elaborado por la Comisión Especial. En dicho pronunciamiento se objeta a de Salterain y Herrera haber firmado un manifiesto en favor de la autonomía universitaria al mismo tiempo que participó de una “comisión proyectora” de una ley que consideran atentatoria contra esta. En la nota de la FEUU se planteaba que: “Toda norma que afecte a la estructura universitaria debe surgir configurada por los elementos del claustro y sometida a severa meditación” (de Salterain y Herrera, 1942: 225).

Frente a esta objeción, de Salterain y Herrera contesta con una pregunta: “¿Quién les ha dicho a los señores de la Federación de Estudiantes que los únicos elementos del claustro universitario son los de la Asamblea Oficial del Claustro, reunida primeramente en el salón de actos públicos y después en el Ateneo?” (de Salterain y Herrera, 1942: 225-226). El primer movimiento defensivo es discutir la representatividad que dicen tener los estudiantes.

Todos los universitarios que componían la Comisión especial del Ministerio de Instrucción Pública, ¿no son, por lo menos, profesores tan auténticos como los de la Asamblea Oficial, ardiente y tumultuosa, que, a poco de instalada, sufrió sensibles deserciones? (de Salterain y Herrera, 1942: 226).

En el segundo movimiento pasa al ataque, estableciendo un rasero común que iguala la autenticidad del carácter de profesores de los integrantes de la Comisión Especial con la de cualquiera que integrara la “Asamblea Oficial”. Sin embargo esta, que se arroga el carácter representativo del claustro universitario, habría provocado en un sector del claustro una reacción que llevó a “sensibles deserciones”. Esa representatividad entonces, ¿en qué estaría dada?

El autor contraataca planteando que en el presente suscribiría “hasta el último término la declaración aludida” (de Salterain y Herrera, 1942: 226). Y objeta que “a la altura que están las cosas, es un poco temerario agitar la oriflama de una ‘autonomía’ estrictamente, por tres razones”:

Primero: porque por primera vez en el país bajo un régimen gubernamental combatido por la Universidad, ésta se reunió (Asamblea Oficial del Claustro) para codificar libremente su estatuto, lográndose así, lo que jamás se había conseguido bajo ninguna autoridad, ni ministerio, ni régimen jurídico alguno de la nación.

Segundo: porque la misma entidad eligió libremente, en el cargo de Rector de la Universidad, a un profesor que se ha declarado él mismo,

enemigo irreconciliable de la situación política actual (de Salterain y Herrera, 1942: 227)²⁶³.

Luego de salir en defensa del régimen, mostrando lo que la Universidad como institución ha logrado durante este gobierno, plantea en clave retrospectiva:

Lo que en 25 años de funcionamiento no hizo ninguna entidad directiva de la Universidad, lo que en el mismo tiempo no edificó ningún ministerio, esto es, el primer paso hacia una reforma sustancial de la adolescencia lo ha conseguido el Ministerio de Instrucción Pública actual, por medio de una Comisión (de Salterain y Herrera, 1942: 227).

Para los actores agrupados en torno a la asociación estaríamos ante el “primer paso” de una “reforma sustancial”, “esencial” o “integral”; todos términos utilizados para diferenciar la actual situación de enseñanza secundaria en el marco de la universidad, de una enseñanza secundaria donde el profesorado sea un factor fundamental en un nuevo proyecto educativo centrado en la adolescencia. De ahí también el título del artículo: “La autonomía docente” (de Salterain y Herrera, 1942: 225). Para de Salterain y Herrera la autonomía *docente* ya no sería sinónimo de la autonomía *universitaria*, por dos razones: porque el trabajo de un profesor de enseñanza secundaria es diferente por las características del sujeto de la educación, el adolescente; y porque el reconocimiento de la autonomía del profesor de enseñanza media no fue posible en el marco de la estructura universitaria, el cual se considera como factor fundamental de la realización de la reforma. Este es el nuevo significado de la *autonomía docente*.

²⁶³ El tercer aspecto mencionado es “porque cabe preguntar que era del furor autonomista cuando el Honorable Consejo de Administración Nacional (q.e.p.d.) declaró (el 17 de abril de 1923) que todo lo que hiciese la Universidad, hasta los programas de las asignaturas, debía ser aprobado por el Poder Ejecutivo”; o cuando resolvió el mismo organismo “que el Rector debía enviar una nota todos los lunes con diez copias en las que constara la hora de entrada y salida de los profesores” (19 de julio de 1923); o aun cuando determinó categóricamente que la Sección de E. Secundaria no tenía derecho a clausurar momentáneamente (por la gripe) las clases, o aun, cuando el gracioso organismo de la referencia estatuyó (4 de octubre de 1923) “que las propuestas para proveer encargados de Grupos Universitarios debían ser formuladas por el Consejo respectivo y sometidos a la aprobación del Consejo Nacional de Administración” (de Salterain y Herrera, 1942: 226-227).

4.7.4. “La(s) (dos) reforma(s) en perspectiva”

Como ya fue señalado el N° 10 de la revista *Cátedra*, de octubre de 1935, está dedicado a la presentación de los documentos que testimonian la actuación de la Comisión Directiva de la asociación frente al trabajo de la Comisión Especial que tenía como cometido la elaboración de un proyecto de ley orgánica de la enseñanza secundaria.

En la presentación del editorial se aclara que los hechos aislados pueden inducir a “una falsa sensación de desconcierto”, en la medida en que aparecen como inconexos y no se visualiza el sentido que los anima. Según Lacalle es intención de los editores “vertebralizar –los hechos y acciones– infundiéndoles el mismo espíritu que animó al Cuerpo directivo en todos los momentos de intervención de este asunto” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 1). Eso permitiría “la integración de todos los hechos en el espíritu unitario e íntegro de la ideología de la Asociación” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 1).

Un primer aspecto que llama la atención es la idea que intenta transmitir la revista acerca de la existencia de una “*ideología* de la Asociación”. El discurso del director intenta unificar los elementos dispersos dotándolos de sentido; pero lo interesante es que lo que les da sentido es la manera en que van a ser presentados en el editorial, con un discurso muy elaborado que logra convertirse en hegemónico. Porque, como veremos, la unidad que aparecía en la directiva, que logró su máxima expresión en las posiciones que asumió frente a la ley Abadie y, en primera instancia, frente al proyecto de la comisión, posteriormente se va a fragmentar en posiciones muy diversas, a partir de las discusiones que se instalan en la Comisión Directiva y que se van a traducir en la declaración del 4 de octubre.

Más allá de las diferencias, existe un grupo que está organizado en torno a la figura de de Salterain y Herrera, que va a seguir profundizando en la construcción de ese relato cada vez más compacto, del que el editorial de *Cátedra* es una de sus expresiones más acabadas. La revista *Cátedra* va a intentar presentarse como el hilo conductor que unifique los elementos discursivos:

CÁTEDRA, que ha pretendido ser el órgano introspectivo de la Asociación, desea meditar lentamente sobre este proceso de la reforma, reconstruyendo el espíritu de actuación de la Asociación en

todos sus contactos con la Reforma (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 1).

Puede verse en la retórica del editorialista, casi con seguridad su director Lacalle, el movimiento apenas imperceptible que va del intento de extraer el espíritu común hacia la reconstrucción de ese espíritu a través del trabajo de interpretación. *Cátedra* se asume como el lugar desde el cual se puede reconstruir la historia de la asociación, así como la historia de la realización de la reforma.

Pero esta historia no comienza con el trabajo de la comisión. Según el editorial tiene “una vejez de lustros”. Cada vez que se produjo una reunión de profesores de Secundaria, se convierte esta en un “pretexto, para insistir, en conversación o discurso, sobre los defectos de nuestra enseñanza media” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 1). La referencia al Primer Congreso de Piriápolis parece casi una cita de rigor. Para Lacalle este congreso “actuó como alto parlamento de esa inquietud”, y el diagnóstico relacionado con el “problema de la enseñanza media” tenía que ver con el hecho de que “las normas que regían el instituto estaban en crisis”. Pero el autor establece dos categorías de normas: “las *pedagógicas* y las de organización *institucional*”:

La acción y la preocupación del profesorado se ciñó preferentemente a las primeras. Había que reformar esas normas: esas orientaciones, esos procedimientos, que se referían al hecho mismo de la educación y de la instrucción. Era una reforma de plan, de finalidades de enseñanza, de medios técnicos provocadores de una mayor ciencia del adolescente, de sus problemas vitales, de sus soluciones. Era la reforma de adentro, íntima, auténtica, *tectónica* en el panorama del Liceo.

La otra, *la reforma de la organización institucional*, fue una preocupación posterior, fue la consecuencia de la esterilidad de esfuerzos por la consecución de *la reforma pedagógica* (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 1-2, el destacado es nuestro).

En el discurso de *Cátedra* existirían dos reformas, una más importante que otra, pero que frente al fracaso de la pedagógica, la de “adentro”, la “íntima”, la “auténtica”, se comenzó a plantear la necesidad de la reforma de la organización como condición del éxito de la otra:

El profesorado entró a lanzar sus inquietudes sobre el gobierno y el tipo de organización del instituto, cuando cayó en la cuenta que de que

éste no solucionaba la otra crisis: la pedagógica. Entonces empezó la lucha por la reforma jurídica, administrativa, formal del régimen de autoridades dirigentes. Era la reforma *plástica* en el panorama del Liceo. En el segundo Congreso de Piriápolis se planteó la urgencia de esta Reforma y se señalaron sus líneas generales, y –solo cuando hubo cumplido este quehacer– se dedicó luego a los problemas de la otra reforma (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 2).

Y el análisis retrospectivo concluye con la siguiente lectura de la larga duración, que resulta representativa de la posición que va a terminar venciendo en esta contienda: “En diez años el problema de organización había suplantado al problema pedagógico” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 2). El desplazamiento en el énfasis es lo que marca el pasaje de la discusión de un congreso a otro: de 1925 a 1934. En ese pasaje lo esencial, lo auténtico, seguía siendo lo mismo, y eso explica el orden del día del Segundo Congreso. Pero el actor de ese proceso era uno: la Asociación de Profesores, que “era el lugar de gravitación del anhelo de la reforma” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 2).

4.7.4.1. *El héroe de la reforma pedagógica: Eduardo de Salterain y Herrera*

El discurso alcanzó un grado de madurez que galvanizó a la Asociación de Profesores como un actor colectivo que propugnaba por la realización de la reforma. Si la asociación ya tenía en Lacalle al historiador de ese presente que se estaba forjando – el presente de la reforma–, faltaba la persona que condujera ese proceso. Lacalle en el mismo editorial termina ungiendo a de Salterain y Herrera como el auténtico “leader de la reforma pedagógica”:

Eduardo de Salterain [y] Herrera, Presidente de la Asociación, Presidente del Segundo Congreso de Piriápolis, fue electo delegado de la Asociación. Salterain [y] Herrera había sido leader de la reforma pedagógica; en ese aspecto está consubstanciado con su vida. Además, estaba absolutamente imbuido del espíritu de la Asociación (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 3).

Lacalle reconstruye una imagen de Salterain y Herrera casi como una encarnación natural de los ideales y el espíritu reformista de la asociación. Desde ese lugar lo ubica actuando como representante de esta última en la comisión. Pero faltaba la gesta que relatara la acción del héroe en escena.

Fue a la Comisión. Mantuvo los puntos de vista de la entidad que lo había delegado. Prestó colaboración a sus compañeros. Se mantuvo decidido en la oposición a todo lo que contrariaba la tradición reformista y autonomista de quien lo había delegado. Cumplió exactamente su cometido, y la C.D. de la Asociación tuvo por buena y digna de aplauso su actuación (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 3).

4.7.5. La Asociación de Profesores: entre la ruptura y la conciliación

Un grupo de la Asociación de Profesores, en el que se produce la confluencia de una nueva generación a la que pertenecen Enrique Pollero, Pedro Baridón, Carlos Lacalle, liderados por la figura de Eduardo de Salterain y Herrera, logran unificar una posición que aglutina a un importante número de profesores, identificando a la asociación con este discurso. Sin embargo, luego de publicado el 18 de setiembre el pronunciamiento de la directiva sobre el proyecto elaborado por la Comisión Especial, en la sesión siguiente, el 26 del mismo mes, varios miembros que no habían estado presentes van a manifestar importantes diferencias. Se van a realizar dos sesiones más para discutir el asunto, los días 27 de setiembre y 3 de octubre, para publicar una declaración el 4 de octubre.

En la sesión del 26 de setiembre el consejero Di Leoni da cuenta de “críticas que ha merecido la Asociación por parte de algunas personas e instituciones” (APESU, 1935-1937: 15-16). El primero que interviene es el consejero Azzarini²⁶⁴, quien “aunque coincide en general con la nota, va hacer constar su discrepancia con lo que establecido” en esta.

Entiende en primer lugar que en el nuevo Consejo debe estar representado el Consejo Central Universitario, y que la proyectada separación entre la Enseñanza Media y la Universidad no es necesaria, ya que la reforma pudo realizarse dentro de ésta última (APESU, 1935-1937: 16).

El profesor Medina “está también de acuerdo con la nota en términos generales, pero no cree que el tono en el cual está redactado el encabezamiento represente el verdadero sentir de la Comisión respecto del proyecto”. En cuanto a las representaciones, parte del concepto de que cada subsistema que está en el peldaño

²⁶⁴ El arquitecto Azzarini va a ser presidente del Consejo de Enseñanza Secundaria en el período 1945-1948.

posterior, debe integrar el anterior, y por tanto debería existir un representante de secundaria en primaria y de la universidad en secundaria. El profesor Beltramo está de acuerdo con los profesores Azzarini y Medina, y manifiesta que la actitud asumida frente a la ley Abadie fue diferente a la que se tuvo respecto a la “Comisión de Reforma”. El profesor Sabat “tampoco está de acuerdo con la desvinculación de Secundaria” (APESU, 1935-1937: 16).

Como se desprende de las reacciones manifestadas en el seno de la Comisión Directiva, esta no era un ámbito donde se expresaran posiciones compartidas sobre este tema. La reacción contra la ley Abadie los unificó detrás de su oposición, al igual que el resto de los organismos de la educación. Pero, como lo señala Beltramo, la posición que asumió la directiva frente a la Comisión de Reforma la confrontó con casi toda la Universidad, de la cual emanaron fuertes críticas. Probablemente eso haya debilitado la unidad de la directiva, pero también es cierto que frente a la respuesta del presidente Giuffra, “que lamenta y ve con amargura el hecho de que varios miembros de la Comisión Directiva que no asistieron a la sesión del 17 del corriente no estén de acuerdo con la referida nota”, Azzarini reconoce que “el procedimiento de la mesa ha sido correcto y encuadrado dentro de sus obligaciones reglamentarias” (APESU, 1935-1937: 17). Los actores que manifiestan sus diferencias parecen estar más interesados en expresar su discordancia que por impugnar el proceder de la Comisión Directiva.

En la misma sesión se discuten las objeciones aparecidas en la prensa. Las críticas provienen de tres fuentes: del consejero de Secundaria y del Consejo Central Universitario Grompone, de la Asamblea del Claustro y de la FEUU. Quien interviene para refutar los argumentos esgrimidos contra la actuación de la directiva es Pollero, acompañado por Coelho de Oliveira. Existe un intercambio posterior acerca de la pertinencia de la manifestación de respuesta de la asociación a las críticas recibidas. La posición de Pollero, Azzarini y Bojorge es que la directiva debe responder, aunque por razones diferentes. Medina cree que no es necesario, porque la directiva debe responder solamente a la crítica de sus asociados y para eso tienen el recurso reglamentario de las asambleas. En la oportunidad de Salterain y Herrera plantea que había pensado no contestar a los estudiantes²⁶⁵, pero decidió hacerlo en el entendido “que sus

²⁶⁵ Según de Salterain y Herrera “nunca ha reconocido en los estudiantes de Secundaria entidad suficiente para ocuparse en los problemas que plantea el gobierno de la sección” (APESU, 1935-1937: 18). No obstante, el representante de la Asociación les responde en una nota que fue analizada en el punto 4.7.2.

declaraciones contribuirían a aclarar dudas en muchos profesores deseosos de conocer el criterio seguido en este asunto” (APESU, 1935-1937: 18-19).

Finalmente en la sesión se termina aprobando un pedido que realizaron Beltramo y Pollero respecto a la necesidad de reivindicar ante el Ministerio el derecho a que se oiga al Consejo Central Universitario, pero “no al Consejo de Secundaria”. La moción resultó finalmente aprobada. De alguna manera la directiva pretende mantener el derecho de un organismo autónomo a ser escuchado cuando se va a proceder a su reforma orgánica, aun cuando se acuerde con los cambios que se están impulsando. Esto muestra que habría al menos tres posiciones en relación a este asunto de la ley orgánica: la posición radical representada por de Salterain y Herrera y los que apoyaron la primera declaración, que sostienen la necesidad de la separación respecto a la Universidad y la no representación de esta en el Consejo de Secundaria; una posición moderada expresada en la sesión del 26, que también recoge la opinión de Giuffra, que no está de acuerdo con la desvinculación completa de la Universidad, y consideran que debe escucharse la opinión del Consejo Central Universitario; y la tercera, la de quienes están en desacuerdo con la separación de Secundaria de la Universidad. La posición de la directiva osciló entre las dos primeras. Probablemente la reacción de la segunda posición tenga que ver con tratar de no confrontar con la Universidad como cuerpo porque muchos de los participantes tienen otros vínculos con la institución; pero sí se marcó una diferencia importante con el Consejo de Secundaria, organismo que la asociación no considera representativo de la opinión del profesorado de secundaria.

El día 27 de setiembre se discute acerca de la pertinencia de publicar una nota aclaratoria de la posición de la asociación ante los socios. Esta discusión se retoma el 4 de octubre. El profesor Héctor Vacarezza envía una nota para expresar su opinión, por no poder estar presente. Según este profesor es necesario que se exprese, para modificar el “hermetismo con que se ha rodeado la Comisión Directiva en esta emergencia”. Esta actitud “ha creado una atmósfera sino de hostilidad por lo menos de duda entre el profesorado especialmente en el interior” (APESU, 1935-1937: 23).

Vacarezza, quien integraba la directiva desde julio de 1932 y fue electo secretario general en dos oportunidades (1933-1934 y 1934-1935), reivindica la forma de actuación desde esa fecha “guiándonos solamente por el interés de la Universidad y por el amor que sentimos por nuestra casa de estudio”. Por esta razón,

Nuestra directiva [...] que ha sabido conservar la serenidad necesaria para estudiar los arduos problemas presentados, sobreponiéndose a los apasionamientos de toda índole, debe hacerse oír en estos momentos que es más necesario que nunca que hable, porque de seguir la política suicida hasta ahora, provocará no solo la eliminación de socios, sino también la escisión, especialmente en campaña (APESU, 1935-1937: 23).

Por el testimonio de Vacarezza es posible percibir el grado de precariedad de la posición de la directiva, la cual se encontraba jaqueada por haber participado de la Comisión Especial que ligaba la actuación de la asociación al régimen, prestándose a la interpretación posible que desde la Universidad, y particularmente desde la Asamblea del Claustro, venía realizándose, acerca de la violación a la autonomía universitaria que significaba el proyecto de ley orgánica. En la nota Vacarezza explicita que profesores de Paysandú y Mercedes se habrían reunido para considerar el proyecto²⁶⁶.

Frente a esta situación propone dos cosas: que se haga un pronunciamiento rápido a través de la prensa y que la revista *Cátedra* aborde con mayor detenimiento la crónica de los hechos y la forma en que procedió la directiva²⁶⁷. Finalmente se termina aprobando una declaración que fue publicada en la revista *Cátedra* con fecha 4 de octubre, donde se hace un breve racconto de la actuación de la directiva desde el momento en que se designó al delegado para integrar la Comisión de Reforma, el 11 de junio, hasta la fecha en que fue redactada la declaración por la pluma de Pollero. Esta incluye los desacuerdos expresados por Medina, Sabat Pebet, Azzarini y Beltramo, así como la carta dirigida al ministro en ocasión de la finalización de la actividad de la Comisión Especial. Culmina la declaración con el siguiente apartado. La Comisión Directiva:

Entiende que prestar el asesoramiento técnico de la Asociación a la Comisión Especial del Ministerio de Instrucción Pública, no significa en modo alguno negar el derecho inalienable que tienen las autoridades universitarias a ser oídas en asuntos de esta índole, así como a prestar atención preferente a las ideas que ellas expongan, no supone coartar el derecho a proponer reformas que asiste a toda persona u organismo oficial o privado, siempre que ellas respeten la

²⁶⁶ Además, preguntan: “1°. Si la Asociación conoce el proyecto; 2°. Si la Comisión Directiva se ha reunido para considerarlo; 3°. Cuál es la posición de la Comisión Directiva en este asunto; 4° qué actitud asumirán” (APESU, 1935-1937: 23-24).

²⁶⁷ Esto es lo que ocurre en el N° de 10 de *Cátedra*, correspondiente al mes de octubre de 1935.

órbita de los procedimientos legales y constitucionales y no hieran los principios de autonomía técnica que debe proteger la enseñanza (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 9-10).

La declaración, intentando conciliar las críticas formuladas a la Comisión Especial con la posición colaboracionista que la directiva de la asociación tuvo, plantea que su actitud se origina en el derecho a proponer reformas que les asiste, pero se aclara, siempre y cuando no se “hieran los principios de la *autonomía técnica*”. Esta era la crítica que se le venía realizando a la acción de la comisión desde la Asamblea del Claustro y la FEUU, pero para la directiva participar en una comisión para discutir reformas no implica una violación a la autonomía. Y además se aclara que la participación en la Comisión Especial para nada niega el derecho de las autoridades universitarias a ser escuchadas. Fija posición navegando entre dos aguas: la defensa de la autonomía y el derecho a participar de la comisión, la directiva no asume frontalmente la defensa de la voz de la Universidad, pero tampoco niega que tengan derecho a hacerlo.

4.7.6. *Cátedra*: el relato articulado

Desde el editorial de *Cátedra* también se ubica esta última declaración como parte del relato que pretende mostrar de la posición de la Comisión Directiva. Aunque la declaración se publica en el mismo número, el editorial se esfuerza por tratar de inscribir este último acontecimiento como parte de una historia que se cuenta desde la propia revista y que pretende reflejar su verdadero espíritu. Lacalle conecta lo que parece dispersión, a través de un relato que le da sentido como parte de una misma saga. Lo interesante es que este relato no niega las diferencias, sino que las integra.

En el relato de Lacalle, hacia el final del largo editorial que opera como guía de la lectura que da sentido a los documentos publicados, aparece el subtítulo: “El proyecto en el seno de la Comisión [Directiva]”. El editorial sostiene que el delegado de la asociación tenía 13 puntos de discrepancia con el proyecto y que la asociación lo estudió “y no lo encontró aceptable” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 4). Se pregunta, frente a esta actitud de disconformidad, “¿cuál debería ser la actitud de la Asociación?” y responde con dos posibilidades:

1. Terminar su colaboración con el público, rechazar el proyecto de plano, calificándolo radicalmente, y denunciar a la opinión pública su oposición.
2. Seguir considerándose colaborador con el Poder Ejecutivo, en funciones de asesor, señalar claramente sus puntos de vista, aceptar lo que el proyecto tiene de bueno, rechazar lo que hay en él de malo, y utilizar su puesto para conseguir la realización de *su* plan de reforma (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 5).

La respuesta ante esta disyuntiva se presenta con mucha claridad, apoyando el segundo punto como el camino que mejor aseguraba la concreción de los ideales reformistas de la asociación. La directiva consideraba que no correspondía asumir la primera posición porque se trataba de una situación muy diferente de la ley Abadie, frente a la cual la actitud de la Asociación fue de rechazo, puesto que se trataba “de una norma caprichosamente impuesta desde el gobierno” que significaba “un desconocimiento del derecho [...] de la Universidad a configurar su plan de vida” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 5).

Comparada con esta forma de proceder del Poder Ejecutivo, en esta oportunidad la asociación fue llamada “en calidad de asesora”, al igual que el Consejo de Secundaria, “para estar en la compañía de elementos de cuño universitario, a quienes le podemos negar simpatía intelectual y poder representativo, pero nunca títulos para opinar en una Comisión Técnica sobre asuntos de Secundaria” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 5). En la lectura que realiza la directiva el argumento de la falta de legitimidad técnica no podía ser utilizado para negar su participación. Y como contrapartida, de acuerdo a los estatutos, la asociación no podría apelar a argumentos de carácter político para oponerse a la iniciativa. Frente a esta situación la asociación declara que evaluó y consideró que se le daba oportunidad de llevar adelante “*su* plan de reforma”, aun cuando las circunstancias pudieran no resultarle favorables. Pero la hizo aparecer como una ocasión en que la asociación no podía dejar de intervenir sin que esto significara renunciar al mandato histórico de afirmar su voluntad reformista:

La Asociación prolongó su actuación en forma efectiva, insistiendo en todo aquello malo del proyecto –y eran los dos tercios de su sustancia– para conseguir aceptar sus modificaciones. Y bien a las claras está que el Proyecto actual con todas las modificaciones de la Asociación, es muy apropiado a lo que la Asociación quería o pretendía perseguir (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 5).

El remate vuelve a mostrar que la Asociación aunque hubiera “colaborado con Poder Ejecutivo”, impugnando en la comisión lo que consideraba malo del proyecto consiguió finalmente lo que buscaba.

4.8. El mensaje del Poder Ejecutivo: el “mandato consciente” de la autonomía

El proyecto fue remitido a la Asamblea General con fecha 27 de setiembre, sin que mediara el pedido de opinión a la Universidad de la República, acompañado por una justificación, con el origen del proyecto, los integrantes de la comisión encargada de su redacción y los antecedentes de proyectos anteriores.

Fueron objetivos del trabajo de la comisión estudiar la “organización, gobierno y funcionamiento de la Enseñanza Secundaria” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 24). “La fundada presunción de acierto que emerge de tan autorizado origen” es la que lleva al Poder Ejecutivo a enviar el proyecto sin modificación alguna.

Realiza como consideración, “en lo que respecta a la organización de la Enseñanza Secundaria como ente autónomo, que no es una proposición originaria de la Comisión, sino mandato consciente de las Constituciones de 1917 y 1934, que expresan que la institución superior, secundaria y primaria serán administradas por Consejos autónomos” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 24). Según el mensaje, “sólo por una razón de inercia, en virtud de las leyes orgánicas anteriores a las institución de los entes autónomos se ha mantenido la conexión de la segunda enseñanza con la superior” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 24.).

A continuación el mensaje remite como antecedentes a tres proyectos de reforma que proponen la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad, reforzando el argumento que demuestra su necesidad. Cita el proyecto del ministro Prando²⁶⁸ – integrante del CCU en ese momento– del 7 de octubre de 1925, el proyecto del ministro Rossi del 4 de diciembre de 1929 y el del ministro Mussio Fournier del 22 de setiembre de 1932, elaborado con el asesoramiento de Gomprone y Varela²⁶⁹. Resulta significativo

²⁶⁸ “La ley del 31 de diciembre de 1908, al hacer la reforma orgánica de la Universidad, mantuvo el sistema equivocado de considerar como anexo de aquella a la Enseñanza Secundaria cuando en rigor por sus planes de estudios y su orientación *debe ser considerada como una Sección independiente de la Universidad* complementaria de la Enseñanza Primaria” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 24-25).

²⁶⁹ “El proyecto adjunto formulado por el Ministro de Instrucción Pública con el asesoramiento de dos distinguidos especialistas, los doctores José Pedro Varela y Antonio María Grompone, consagra una reforma de carácter sustancial, cuya solución no debe postergarse por más tiempo si se le quiere quitar a

que la fundamentación del proyecto se extienda con la cita del texto enviado en esa última oportunidad, sin poder diferenciar lo que se argumentó en dicha oportunidad con lo que sostiene el actual ministro, por lo que no termina de aparecer con claridad quiénes son los autores del mensaje. Solamente una frase separa a los autores del proyecto anterior de los actuales; es la que dice que el proyecto se acompaña de las actas de la comisión referida y de una nota de la Asociación de Profesores –a la cual aludimos anteriormente– “relativa al proyecto actual”.

4.9. El rector Carlos Vaz Ferreira: no es el momento oportuno para realizar cambios

En las actas del Consejo de Secundaria del 3 de octubre se da cuenta de la recepción del “proyecto de ley orgánica de reforma de la separación de Enseñanza Secundaria y Preparatoria”, enviado por el Poder Ejecutivo al Consejo Central Universitario. El decano manifiesta que a través de la nota puede conocerse el trámite que ha seguido el proyecto y deja constancia del desacuerdo por la forma en que procedió el ministro al no enviar a la Universidad el proyecto para que esta diera su parecer. También es de la misma opinión el doctor García Austt. El consejero Bocage plantea que el decano y el consejero Grompone podrían llevar la posición del Consejo de Secundaria, para cuando se discuta el proyecto en el Consejo Central Universitario.

El tema entra en discusión en Consejo Central Universitario el 16 de octubre, bajo el rectorado de Vaz Ferreira. En esa oportunidad el doctor Prando, decano de la Facultad de Derecho, informa que el proyecto ingresará como asunto especial en la Cámara de Representantes el 24 de octubre. Plantea “conveniente que el Consejo universitario se dirija por nota a la Cámara expresándole su deseo de ser oído antes de que sea tratado ese proyecto” (Udelar, 1932-1935: 10). Vaz Ferreira “informa haber terminado la redacción de la nota que como tal dirigirá al Poder Ejecutivo, sin perjuicio de que como se ha resuelto, se eleve al mismo las opiniones del Consejo Universitario, las de los diversos Consejos Directivos” (Udelar, 1932-1935: 10-11).

La nota del rector posteriormente fue acompañada por un proyecto alternativo al presentado por la Comisión de Reforma²⁷⁰, el cual ingresa el 23 de octubre a la sesión

la enseñanza media, su tendencia marcadamente *profesionalista*, contraria a la finalidad pedagógica y a las conveniencias sociales que de ella se esperan” (*Cátedra*, año II, N° 10, octubre de 1935: 25).

²⁷⁰ “PROYECTO DE LEY: Artículo 1°.- La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura

del Consejo Central Universitario. Tiene una fundamentación relativamente extensa, que comienza cuestionando el presupuesto del que parte el mensaje del Poder Ejecutivo. Se pregunta Vaz Ferreira: “¿Obliga la Constitución actual a instituir la Enseñanza Secundaria en ente autónomo *separado*?” (Vaz Ferreira, 1957c: 227).

La respuesta es concluyente:

Tanto la letra del artículo pertinente de la Constitución (Art. 181) como los antecedentes de su sanción, muestran que no existe en manera alguna esa obligación. Indudablemente, cabe, dentro de la Constitución actual, erigir la Enseñanza Secundaria en ente autónomo nuevo: pero es igualmente constitucional mantener la situación presente, y la dependencia de la Enseñanza Secundaria con respecto a la Universidad. Esto es evidente por la letra de ese artículo²⁷¹; y, también, por su historia²⁷² (Vaz Ferreira, 1957c: 227).

Para Vaz Ferreira, si hubiese sido preceptiva la exigencia de instituir a la enseñanza secundaria en ente autónomo, lo habría sido también en relación a la Constitución de 1917, donde tiene una idéntica redacción el artículo que la comprende. De todas formas, el autor reconoce que durante ese tiempo el régimen de autonomía fue objeto de estudios, controversias y proyectos:

integral de los educandos y la formación de hombres y ciudadanos conscientes de sus deberes morales y sociales.

Artículo 2º.- Tendrá carácter general e integral, no especialista, y podrá ser dividida en dos ciclos de ese mismo carácter. En conjunto no podrá durar más de seis años.

Artículo 3º.- La enseñanza secundaria, en su primer ciclo, articulará con la enseñanza primaria; y habilitará, sea completa, sea en su primer ciclo, según los casos, para las carreras de Facultad.

Art. 4º.- El Consejo de Enseñanza Secundaria tendrá la siguiente composición: El Decano. Tres delegados de los profesores. Tres miembros designados por el Consejo Central. Un miembro designado por el Consejo de Instrucción Primaria. Un delegado de los estudiantes mayores de dieciocho años.

Art. 5º.- El Decano será elegido en las condiciones de los otros funcionarios de categoría análoga de las Facultades Universitarias; tendrá las mismas atribuciones y su mandato la misma duración. Su sueldo será de quinientos pesos. Durante su mandato estará inhabilitado para el ejercicio, remunerado o gratuito de cualquier otro cargo, salvo una cátedra, cuyo sueldo sea acumulable.

Art. 6º.- El mandato de los miembros del Consejo durará tres años, por períodos completos desde la elección de cada uno y podrán ser reelectos por una vez

Art. 7º.- Derógase el artículo 18 de la ley de 31 de diciembre de 1908.

Art. 8º.- Deróganse todas las otras disposiciones legales que estén en contradicción con la presente ley” (Vaz Ferreira, 1957c).

²⁷¹ Según Vaz Ferreira, para que la letra volviera “obligatorio, por ejemplo, separar la E.S. de la superior, o de la primaria, (o la normal de la primaria), tendría que *decirlo expresamente, empleando cualquier término que así lo significara, o por lo menos, lo indicara*. Por ejemplo: “Consejos separados” o “Consejos independientes entre sí”, o cualquier otra especificación de ese alcance” (Vaz Ferreira, 1957c: 228).

²⁷² Para el autor se refuerza el argumento “si se tiene en cuenta que la Constitución de 1934 *no innovó* con relación a la de 1917, en cuanto a este punto, sino que precisamente reprodujo el artículo pertinente a ella, que era el art. 100” (Vaz Ferreira, 1957c: 228).

No obstante, puede afirmarse sin riesgo de error que hubo un punto sobre el cual recayó acuerdo unánime: siempre se entendió que la finalidad primordial, básica que determinó al Constituyente a consagrar en el art. 100 la autonomía de los organismos de enseñanza fue de librar la actividad funcional de dichos organismos –docente y administrativa– de la influencia de la penetración política del poder central (Vaz Ferreira, 1957c: 229).

Luego de demostrar por qué la Constitución no obliga a la segregación de enseñanza secundaria de la Universidad, como un ente autónomo independiente, pasa a analizar “los grandes inconvenientes y males” que traería aparejada esta separación, “sobre todo establecerla ahora y en la forma en que la Comisión designada por el Ministerio la ha proyectado” (Vaz Ferreira, 1957c: 232).

Según el rector el primer mal, el cual debe “considerarse decisivo, es que la reforma proyectada sería de *dirección contraria a la autonomía universitaria y a todo el movimiento que, en favor de ella se ha venido haciendo en los últimos tiempos*” (Vaz Ferreira, 1957c: 232). Evalúa el proceso histórico iniciado con la sanción del artículo N° 100 de la Constitución de 1917, “*bajo el gobierno anterior y bajo el actual*”, como “*un movimiento gradual, progresivo, no interrumpido [...] en el sentido de la autonomía*” (Vaz Ferreira, 1957c: 233):

Esto es lo que vendría a ser violentamente alterado por disposiciones que, desde este punto de vista, serían completamente regresivas. Tal ocurre con los artículos 4° del proyecto; Art. 6° inciso A, e indirectamente, inciso C; Art. 25, todos sus incisos; y, en grado extremo, Art. 27 y concordantes²⁷³ (Vaz Ferreira, 1957c: 233).

Estos artículos señalados se refieren a los aspectos de contenido del proyecto que contradicen ese “sentido de la autonomía” que se venía desarrollando,

sin contar con que el mismo alcance contrario a la autonomía universitaria ha tenido el procedimiento empleado de hacer preparar por una Comisión ajena a la Universidad un proyecto que tan hondamente afecta a la organización y a la integridad de ésta (Vaz Ferreira, 1957c: 233).

²⁷³ Ver el texto completo del proyecto de ley en el anexo 4.

Según Vaz Ferreira: “El proyecto de la Comisión destruye de un solo golpe todo lo adquirido, y llega todo mucho más atrás aún; y es desde ese punto de vista, de tendencia completamente regresiva” (Vaz Ferreira, 1957c: 234).

Por otro lado, para el rector, cuando se entra a analizar el proyecto en sí mismo, parecería que la comisión no comprendió “cuál es, en lo pedagógico, el problema esencial de *nuestra* enseñanza secundaria” (Vaz Ferreira, 1957, tomo XVI: 235). Vaz Ferreira, como un actor fundamental que fue referencia de la discusión sobre enseñanza secundaria en la década anterior, vuelve a intentar establecer los términos en los que se planteaba el problema de esta sección. Para Vaz Ferreira las cuestiones de naturaleza pedagógica tenían que ver con la concepción con la cual fueron diseñados los planes. Como vimos antes, fue un crítico de la reforma de 1908 y, en 1922, en ocasión de integrar la Comisión de Reforma de planes, consideraba como un horror el estado de la enseñanza secundaria. Pero la discusión planteada en la actualidad queda un poco extemporánea. En su condición de rector puede insistir en los términos de esta discusión, pero para los actores esto parece ser cosa del pasado. Lo que se discute no es la “reforma pedagógica”, sino la “reforma organizacional” como condición de la primera, en términos de Lacalle.

Es de destacar que Vaz Ferreira reconoce que hay disposiciones en el proyecto “que son buenas, o que responden a aspiraciones de tendencia buena, y que oportunamente sería muy del caso contemplar” (Vaz Ferreira, 1957c: 241). Una de estas disposiciones sería “la verdadera necesidad de que el profesorado de enseñanza secundaria tenga representación en su Consejo” (Vaz Ferreira, 1957c: 241). También considera como positiva la incorporación de un representante del Consejo de Enseñanza Primaria en el Consejo de Secundaria, “dada la evidente necesidad de coordinación y correlacionamiento” (Vaz Ferreira, 1957c: 241). No obstante, aclara:

Pero todo esto, si se considerara que el actual fuera el momento de hacer una reforma, puede obtenerse por medio de disposiciones especiales sencillísimas, que no mutilen la Universidad ni introduzcan una revolución profunda y de tendencia regresiva que ese proyecto vendría a introducir (Vaz Ferreira, 1957c: 242).

Para Vaz Ferreira, el tiempo no resulta el oportuno para realizar las reformas, pero en caso de que se insistiera en llevarlas adelante se trataría de aprobar disposiciones sencillas, no pretender una revolución que mutile a la Universidad²⁷⁴.

4.9.1. El realineamiento de los universitarios

En la sesión extraordinaria del 23 de octubre se informa que la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes invita a la Universidad a manifestar su punto de vista sobre el proyecto a estudio enviado por el Poder Ejecutivo. En la oportunidad de presentarse a discusión el proyecto del rector, el doctor Grompone manifiesta estar en un todo de acuerdo con él y propone que la Universidad lo haga suyo, “transmitiéndolo a la Comisión de la Cámara, como la expresión de su pensar respecto al proyecto de Reforma de Enseñanza Secundaria.” El proyecto es apoyado por la mayoría del Consejo Central Universitario²⁷⁵, con la oposición de Carballo Pou²⁷⁶. No obstante, reconoce “que hace bien la Universidad en manifestar su manera de pensar ante el Parlamento Nacional”.

Luego de la discusión el Consejo Central Universitario formula una moción que recoge el proyecto del rector y se expresa en los siguientes términos:

1°.- Que el proyecto especial en debate es muy malo en sí por las razones que se hacen valer en los mencionados dictámenes y además de que lesiona la autonomía de la Universidad y, en general, de la enseñanza; y que su sanción representaría un gran retroceso en la evolución de la enseñanza en nuestro país.

2°.- Que el momento actual no es el indicado para que se entre en estudio y solución del importantísimo problema de la enseñanza secundaria.

²⁷⁴ La asociación entre “revolución” y “mutilación” es esperable de alguien como Vaz Ferreira, que creía en el carácter evolutivo de los cambios institucionales. Sin embargo, es un mensaje que difícilmente fuera recepcionado en forma favorable por los estudiantes herederos de los ideales de Córdoba. Quizás la variante contextual que permite explicar el común rechazo hacia el término puede atribuirse que el régimen se autodenominó como “revolución de marzo”.

²⁷⁵ Apoyan la moción de Grompone: José Pedro Cardozo, Del Harpe, Baroffio (decano de Enseñanza Secundaria y Preparatoria), Prando (autor del proyecto de 1925), Félix Boix, Sartori, Luis Giorgi, Jaime Molins y Peluffo.

²⁷⁶ Carballo Pou da su voto “favorable a los lineamientos generales del proyecto elevado por el Sr. Ministro de Instrucción Pública a consideración del Poder Legislativo, discrepando solo con algunos detalles del mismo”. Peluffo, al igual que Carballo Pou, está “de acuerdo con la segregación de la Sección de la Enseñanza Secundaria”. Sin embargo, considera “que el proyecto a estudio de la Cámara adolece de defectos gravísimos, falseando la intervención de factores políticos, ya que se carece para su estudio del estado de ambiente sereno que requiere”.

a) Porque debe elegirse para ello un momento en el que el apaciguamiento de las pasiones políticas permita abordar tan vasto problema con acierto, tomando en cuenta únicamente los intereses de la enseñanza

b) Porque estando muy avanzada la consideración del Estatuto Universitario que la Universidad encomendó a una Asamblea de Profesores, Funcionarios y Estudiantes (Claustro Universitario) todo aconseja esperar su terminación antes de que se aborden definitivamente estos problemas.

3°.- Que se haga pública esta resolución, y se haga conocer al Poder Ejecutivo y de la Asamblea, así como de los Consejos de Facultad y de la Asamblea del Claustro”

4.9.2. La discusión en el Consejo de Enseñanza Secundaria

Finalmente, el 24 de octubre el Consejo de Enseñanza Secundaria resuelve dar a conocer una declaración en términos bastante parecidos a la aprobada por el Consejo Central Universitario²⁷⁷. Votan todos a favor: Baroffio, Varela, Grompone, Sanna, Rocco, Barbato, Bonilla y Bocage, excepto Lemole y Ottado que se abstuvo. Resulta interesante ver cómo a pesar de las diferencias que se expresaron en el Consejo de Enseñanza Secundaria, existiendo posiciones favorables a la separación, finalmente cuando llegó el momento de manifestarse sobre el proyecto de la comisión prácticamente la totalidad del cuerpo rechazó la propuesta de reforma. Lo que parece haber unificado a los universitarios es el hecho que el Poder Ejecutivo no los consultara antes de enviar el mensaje al Parlamento. También parece claro cuál fue el aliado que el ministro eligió en la contienda, al presentar la posición de la Asociación de Profesores junto con el proyecto elevado por la Comisión especial. Lemole y Ottado se mantuvo más cerca de su representación de la asociación que como universitario. La articulación de estas dos identificaciones se vuelve cada vez menos compatible.

²⁷⁷ “El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, al emitir su opinión sobre el proyecto de organización del gobierno de la Enseñanza Secundaria remitido por el Ministerio de I.P. a la Asamblea General considera [...]: Primero, que el momento actual no es oportuno para plantear una cuestión que, por su naturaleza, requiere una tranquilidad de espíritu y una serenidad de apreciación para mantenerse ajena a los apasionamientos de carácter político; Segundo, que con arreglo a las disposiciones constitucionales, que emergen de su letra y espíritu revelado por su historia, si bien puede hacerse la segregación proyectada, ellas no establecen obligación expresa de realizarla; Tercero, que la separación de los estudio secundarios y preparatorios del conjunto universitario, no aportaría ninguna ventaja de perfeccionamiento que no sea posible lograr dentro del régimen actual, de autonomía suficiente para el gobierno de la enseñanza media y de garantías para los derechos de todos, y que además ofrece el beneficio de una supervisión central capacitada y ajena a otras influencias...” (CESP, julio a diciembre de 1935: 1.509).

4.9.3. El surgimiento de la Agrupación Universidad

En este contexto, el 25 de octubre de 1935, en el campo de la oposición al régimen, va a ocurrir un acontecimiento. Un grupo de profesores de enseñanza secundaria se reúnen en asamblea en las salas del Ateneo, aprobando un texto presentado que rechaza en todos sus términos el proyecto de la Comisión de Reforma. Si hasta ese momento habían existido algunos intentos de organizar algún espacio que convocara a los profesores disidentes con las posturas de la Asociación de Profesores, es recién en esta oportunidad que se va a cristalizar en una nueva agrupación.

El texto que fue sometido a votación fue elaborado por Petit Muñoz –uno de los integrantes de la Comisión Redactora del Estatuto Universitario– y va a transformarse en el punto de partida del surgimiento de la Agrupación Universidad²⁷⁸, que posteriormente se va a presentar a las elecciones de Enseñanza Secundaria, una vez sancionada la nueva ley.

En esta oportunidad se aprobó el siguiente pronunciamiento:

Los profesores reunidos en el Ateneo [...], congregando por primera vez en una misma deliberación a elementos docentes exclusivamente de las diversas Facultades y Secciones de la Universidad, declaran:

1°. Que repudia el proyecto de ley remitido por el Poder Ejecutivo a la Asamblea General.

a. POR SU ORIGEN. Desde luego, en efecto, su elaboración se hizo al margen de la Universidad. [...] Los profesores entienden que toda reforma a introducirse en el régimen legal de la Universidad, debe, en cambio, nacer de fuentes universitarias, y por consiguiente considerar que la verdadera opinión de la Universidad en la materia estará reflejada en el Estatuto que actualmente está elaborando la Asamblea del Claustro.

b. POR SU CONTENIDO INTRÍNSECO. El proyecto abre, en efecto, la entrada, por diversos caminos, a las influencias políticas, que deben por el contrario, ser radicalmente excluidas de la vida de la enseñanza. [...]

c. POR SU INOPORTUNIDAD. Porque dado el estado de tensión política en que se halla el país, no existen en estos momentos las necesarias condiciones de desapasionamiento que requiere [...] el estudio de las reformas de organización de la enseñanza pública y especialmente en cuanto puedan afectar las relaciones de esta con el poder central.

²⁷⁸ En el libro *Hijos libres de nuestra Universidad* aparece como el “Acta de nacimiento de la Agrupación “Universidad” (Petit Muñoz, 1944: 189-192).

2°. Que como fundamento de todas las anteriores declaraciones hacen suya en todas sus partes, la opinión del Rector, Dr. Carlos Vaz Ferreira [...] sobre el proyecto en cuestión [...]

3°. Que el profesorado de la República debe considerarse en sesión permanente desde este momento [...] en actitud de celosa vigilancia sobre el curso que vaya siguiendo el proyecto en la vía legislativa, para adoptar [...] las medidas que resulten oportunas [...] hasta la resistencia activa.

[...]

5°. Que exhortan a los profesores universitarios a organizar actos de propaganda oral y escrita contra el proyecto y en defensa de la actitud adoptada por el profesorado. [...]

6°. Que exhortan asimismo a los profesores universitarios a prestar todo el apoyo [...] a la propaganda que en estos momentos realiza la Federación de Estudiantes Universitarios [...] (Petit Muñoz, 1969: 123-127).

Citamos la declaración en extenso porque a través de su desarrollo es posible percibir un cambio en la estrategia de algunos profesores universitarios, que apoyados en la FEUU en cuanto a la capacidad de movilización, y en el rector Vaz Ferreira por su legitimidad universitaria, intentan crear un nuevo espacio de nucleamiento capaz de contrarrestar el discurso de la Asociación de Profesores. Los argumentos de los actores universitarios –Consejo Central Universitario, Consejo de Enseñanza Secundaria y del rector– tienen puntos de contacto: la inoportunidad del momento político, el desconocimiento a la Universidad y la intromisión del Poder Ejecutivo violando la tradición autonómica²⁷⁹ son los puntos centrales. Pero empiezan también a aparecer preocupaciones desde el punto de vista de la organización de la disidencia, adquiriendo un peso cada vez más importante el accionar de la FEUU como conducción de la oposición universitaria.

4.10. La discusión en el Parlamento: el “zarpazo a la autonomía”

El mensaje sobre el proyecto de ley orgánica remitido al Parlamento por el presidente Terra y el ministro Echegoyen ingresa en el orden del día el 11 de noviembre

²⁷⁹ Sobre este punto Petit Muñoz es enfático: “Debe destacarse especialmente dentro de este aspecto, en primer lugar, el hecho mismo de querer separar en estos momentos de la Universidad a la enseñanza secundaria, que sean, cuales sean las ideas de carácter técnico que al respecto y para épocas normales puedan profesarse individualmente, parece como solución indiscutiblemente repudiable cuando tal separación es proyectada, como en el caso presente, que harían depender el nuevo ente autónomo en cuanto a su dirección, del voto de los partidos, dando además al Poder Ejecutivo una injerencia considerable” (Petit Muñoz, 1969: 124).

de 1935. Hasta el 28 de octubre había sido objeto de análisis de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes, y había merecido algunas intervenciones del diputado Frugoni en las sesiones del 16 y 18 de setiembre, los días previos a que finalizara su actuación la Comisión Especial creada por el ministro Echegoyen.

En las primeras intervenciones el diputado socialista, que simultáneamente se desempeñaba como presidente de la Asamblea del Claustro, intenta caracterizar la iniciativa del Poder Ejecutivo de “designar una Comisión especial para proyectar la reorganización de la enseñanza secundaria”. Según Frugoni: “Ese acto constituye, de por sí solo, una toma de posición hostil frente al criterio predominante del espíritu universitario que entiende que la Universidad debe ser la encargada de resolver, por medio de sus órganos más adecuados, sus problemas” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 111). Según el diputado,

se constituyó esa Comisión a espaldas de la Universidad; y como si eso no fuera bastante, se prescindió del asesoramiento o de la opinión de la persona más indicada, por la naturaleza del cargo que ocupa y por indiscutida versación de maestro ilustre de cuestiones pedagógicas, como lo es el Doctor Vaz Ferreira, y se eleva todo a la cámara (*DSCR*, 1935, tomo 395: 112).

Esto no obedecería a otras razones que la “baja politiquería” de quienes “quieren cercenar el radio natural de la autonomía universitaria” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 111).

En la sesión del día 18 de setiembre la discusión se retoma a partir de una intervención del exministro Abadie Santos. En el debate Frugoni plantea que la creación de la comisión es “una maniobra de carácter político contra la Universidad”, para “dar un zarpazo a la autonomía universitaria [...] quitando de su jurisdicción nada menos que esa provincia importantísima que es toda la enseñanza secundaria y preparatoria” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 155, el destacado es nuestro).

4.10.1. La Comisión de Instrucción Pública: autonomía versus dependencia de la Universidad

La Comisión de Instrucción Pública tuvo como miembro informante al diputado Miguel Antonio Pringles, perteneciente al Partido Nacional (herrerismo); lo acompañaron Atilio Arrillaga, Telmo Manacorda, y Santiago H. Santos del Partido

Nacional, Daniel Fernández Crespo del Partido Nacional Radical, Joaquín Baltar y Julio Uturbide del Partido Colorado. Esta integración, cinco diputados del Partido Nacional y dos del Partido Colorado, mostraría una mayor sensibilidad de los blancos sobre el tema, aunque las diferencias profundas dentro del Partido Nacional dificultan en este caso pensar en alineamientos automáticos.

La Comisión de Instrucción Pública presenta el 28 de octubre de 1935 un informe en el que da cuenta de la recepción de diversas delegaciones y personas: de la Asociación de Profesores de Secundaria, del Consejo de la Universidad, del Consejo Superior de la Enseñanza Industrial, “que han expresado oralmente o por escrito, sus puntos de vista concernientes al proyecto” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 52). Esos aportes fueron considerados para introducir “al proyecto primitivo diversas reformas, de detalle algunas y esenciales otras, que a su juicio mejoran la futura ley” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 52).

Según el informe dos ideas directrices son las que inspiran este proyecto: “1º. Hacer de la Enseñanza Secundaria un fin en sí; tornarla esencialmente cultural. 2º. Segregarla, para ello, de la Universidad, constituyéndola en una entidad *absolutamente autónoma*” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 52).

Según el informe la primera idea “constituye una vieja aspiración universitaria, absolutamente inobjetable en el campo de la pedagogía moderna” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 52).

Precisamente, uno de los grandes defectos que se señalaron al antiguo bachillerato de 6 años y que determinaron su supresión, fue el carácter excesivamente selectivo del mismo. Se sostuvo, con razón, que preparaba solo futuros profesionales, descuidando lo que debe ser preocupación fundamental en los estudios secundarios, esto es, la formación de hombres dignos y aptos para la vida en sociedad. Con el plan antiguo, la enseñanza secundaria vivió una existencia precaria, subordinada a los fines ulteriores de la Enseñanza Superior y estas observaciones fundamentaron su supresión y la reforma consiguiente (*DSCR*, 1935, tomo 395: 52).

Según los diputados que integraron la comisión, fundamentados en las conclusiones del Congreso Universitario Americano²⁸⁰ que asumen en todos sus

²⁸⁰ La comisión cita dos de las conclusiones del congreso referidas a los fines de la enseñanza secundaria: “Primera: La Enseñanza Secundaria debe concebirse como un ciclo de cultura cuyo propósito esencial sea formar en el adolescente una aptitud de trabajo intelectual, atendiendo a la vez, a la formación moral y por lo tanto debe tener en cuenta las características psicológicas y fisiológicas de la adolescencia y especialmente los problemas que con ella se relacionan. Quinta: La Enseñanza Secundaria, debiendo tener fines propios, no puede subordinarse a exigencias de futuros estudios superiores; pero su organización

términos, al analizar la historia de la enseñanza secundaria en nuestro país, concluyen que, en sentido estricto, “ha fracasado”. Desde la ley de 1908 se ha intentado otorgarle a esta rama de la enseñanza una estructura organizativa que hiciera posible la realización de los fines que se establecen como propios, pero su dependencia de la Universidad no lo habría permitido. Por eso, de acuerdo al informe de la Comisión de Instrucción Pública, este sería el “primer paso en serio que se da, en el sentido de reorganizar la Enseñanza Secundaria en forma tal que le permita cumplir sus objetivos” (*DSCR*, tomo 397: 53).

La segunda idea directriz que se deriva de la primera, es “la de desvincular la Enseñanza Secundaria de la Universidad, constituyéndola en un ente autónomo dotado de las más amplias y generales facultades” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 53). Además,

La historia de la Sección de Secundaria nos demuestra, de modo indudable, que su dependencia de la Universidad, no le ha reportado otra cosa que males. [...] el gran número de Facultades existentes, cada cual representada por su delegado y los intereses particulares de cada una de éstas, han primado siempre en las orientaciones del Consejo y esta es una de las razones principales que han mantenido la Enseñanza Secundaria subordinada a los propósitos de las Facultades Superiores. Se ha tratado siempre a aquella sección como preparadora de futuros abogados, médicos, arquitectos, etc., omitiendo considerarla como lo que realmente es o debe ser (*DSCR*, 1935, tomo 397: 53).

Finalmente se reconoce que el proyecto garantiza no solo la autonomía que debe tener la enseñanza secundaria, sino también la participación inmediata en el gobierno de profesores y estudiantes. Según los redactores del nuevo proyecto, este asegura no solo que “se independizará de la universidad, sino que será perfectamente autónoma” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 53).

Según el informe esta autonomía

es la más extensa que pueda concebirse; ninguna injerencia extraña en su gobierno, ninguna restricción en materia financiera, ninguna cortapisa en su función docente. Se llega en esta materia a lo que nunca se llegó en el país, esto es, a la abstención del propio legislador, que deja librada a la nueva entidad, de una manera absoluta, la confección del nuevo plan de estudios, del estatuto del profesor y la

deber ser flexible para que en ella quepan orientaciones y vocaciones diversas” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 53).

reglamentación de funciones de gobierno y administración (*DSCR*, 1935, tomo 397: 53).

4.10.2. El proyecto de la Comisión de Instrucción Pública: la autonomía de la cultura integral

Al ingresar la discusión del proyecto al Parlamento el ministro de Instrucción Pública había logrado ya, gran parte de lo que se proponía: que se discutiera el proyecto de reorganización de Enseñanza Secundaria.

Cuando se analiza en forma comparativa y en detalle el articulado de los dos proyectos y la ley que finalmente termina siendo aprobada, uno se encuentra con que muchos de los planteos “críticos” que realizó la Asociación de Profesores al proyecto elaborado por la Comisión Especial fueron recogidos por los parlamentarios²⁸¹. La gestión del Consejo Superior de Enseñanza Industrial, en el aspecto relativo a la integración de un representante en el Consejo de Enseñanza Secundaria, también parece haber dado sus frutos. No queda la misma impresión cuando se compara con el articulado presentado por el rector. En ese caso las diferencias parecen ser mucho más significativas, al punto que pocos aspectos pueden haberse mejorado a partir de su intervención (ver anexo 5).

Para explicar las coincidencias entre la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores y la propuesta de la Comisión de Instrucción Pública es necesario subrayar tres aspectos. El primero es la coincidencia ideológica entre las ideas directrices que la comisión parlamentaria señala y las ideas defendidas por un grupo importante de la asociación, sobre todo la relativa a la forma en que se entendía que la enseñanza secundaria podría alcanzar la realización del fin específico de “cultura integral” de los educandos. Existió una continuidad entre el primer proyecto y la ley finalmente aprobada, acerca de que la enseñanza secundaria podría realizar sus fines específicos solamente fuera de la Universidad; o, dicho en otros términos, “constituyéndola en una entidad absolutamente autónoma”.

²⁸¹ Esta disposición favorable hacia la Asociación de Profesores fue explícitamente mencionada en el debate parlamentario. Según el diputado terrista Euclides Sosa Aguiar, “la mayor parte de las sugerencias de la Asociación de Profesores fueron contempladas por la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara”. Más adelante especifica: “Lo que pidió la Asociación del número de sus delegados en el nuevo Consejo a formarse, con respecto a la calidad del voto, que a su entender debía ser secreto, y a las personas que debían tomar parte de esa votación, todo eso, digo, con plausible acierto, fue contemplado por la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara” (*DSCR*, tomo 397: 71).

La segunda cuestión que explica esas coincidencias tiene que ver con la fuerza social que el Poder Ejecutivo buscó como apoyo para llevar adelante su proyecto. La asociación venía dando muestras claras de su posición a favor de la separación respecto a la Universidad desde las páginas de la revista *Cátedra*. Parte del fracaso de los proyectos de reforma elaborados por los ministros anteriores tenía que ver con el escaso nivel de apoyo organizado desde dentro de la Universidad. La asociación podía ser ese actor, tal como lo habían visto los ministros Rossi, Mussio Fournier y Otamendi. La evaluación de la reforma del plan de 1932 y el Segundo Congreso terminaron de articular un discurso hegemónico en la asociación que identificó el éxito de cualquier reforma con la participación del profesorado, y a esta última con la separación de la Universidad, por lo cual se terminó identificando la reforma con la separación de la Universidad.

En tercer lugar, hay que señalar que más allá de las diferencias entre los actores, todos, con diferentes matices, defendían la idea de la *autonomía*. Después del “decreto-capitulación” posterior a la ley Abadie, los debates se centraron en cómo podía realizarse de mejor modo la autonomía. En este sentido se produjo una nueva convergencia entre la asociación, el Poder Ejecutivo y el Parlamento, que logró separar de la autonomía *universitaria* la autonomía de *secundaria*, concibiéndolas como opuestas. Esta oposición entre Universidad y enseñanza secundaria venía de la mano de una confrontación de segundo orden entre dos tipos de enseñanza: *profesional* y *cultural* –o de cultura integral.

La victoria del Ministerio a través de la comisión fue lograr que esta no fuera completamente impugnada por todos los actores universitarios, e instalar la discusión de la autonomía de Secundaria fuera de la Universidad. La Universidad reacciona para decir que había sido desconocida, pero en los hechos avaló la Comisión Especial a través de la participación del delegado de Secundaria. El margen de confrontación de la Universidad se volvió mucho más complejo, al mismo tiempo que para muchos actores universitarios resultaba tanto o más importante la defensa de dos principios que habían podido realizarse en el contexto de un gobierno de facto que amenazaba con la intervención: la primera fue la elección del rector a través de la decisión del Claustro, que el Poder Ejecutivo terminó reconociendo; y la segunda fue el proceso de discusión sobre el propio estatuto de la Universidad, al cual se abocó después de rechazada la ley Abadie. En las intervenciones de la Asamblea del Claustro puede percibirse ese clima de tensión con el Poder Ejecutivo, en el que para muchos actores no es claro cuánto

estarían dispuestos a renunciar para conseguir mantener a Secundaria dentro de la Universidad. Pero también hay que reconocer que el Ministerio instaló la discusión en los mismos términos de la Universidad y logró una respuesta que interpretaba mejor lo que la Universidad fue capaz de responder con el Estatuto. Se puede ver que el eje de la discusión de la Asamblea del Claustro, después de la elección del rector, tendió a concentrarse en la redacción del Estatuto. Incluso el argumento que esbozaron para rechazar el proyecto de la Comisión Especial y la Comisión de Instrucción Pública fue que no se permitió que la asamblea pudiera finalizar con el proyecto de estatuto donde la institución ofrecería una respuesta al problema de la enseñanza secundaria.

Resumiendo: el Poder Ejecutivo logró instalar la discusión en sus propios términos, en el escenario que lo volvía posible, desplazando a la Universidad del lugar de ser la única institución capaz de proponer una respuesta al que se percibía como un problema que estaba requiriendo una solución inmediata. Para esto contó con el respaldo de la Comisión Directiva de la asociación, que se sintió más representada por el proyecto del Poder Ejecutivo que por las posiciones que asumieron los organismos universitarios.

4.10.3. La formación de un nuevo régimen de gobierno de la Enseñanza Secundaria

Asumidos los presupuestos de la separación de la Universidad, la discusión tuvo como uno de los aspectos más importantes la forma de integración del órgano de gobierno del Consejo de Enseñanza Secundaria. Dos artículos resultan claves en la definición de la nueva arquitectura del Consejo: el artículo 4º, que define la forma de designación del Director de Enseñanza Secundaria, y el artículo 6º, que determina la integración del Consejo.

En relación a la designación del director del Consejo, la modificación que realiza la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes tiene diferencias muy importantes con el proyecto de ley que finalmente termina siendo aprobado. La más significativa está en que en el proyecto del Parlamento se cambia la terna por la propuesta fundada de un candidato que sería designado por el Poder Ejecutivo. Quizás aquí es donde se manifiestan las mayores diferencias con el proyecto de la Universidad, que postulaba que “será elegido en las condiciones de otros funcionarios de categoría análoga de las Facultades Universitarias”. Incluso se mantiene la denominación de “decano” para esta autoridad. En cambio, en este sentido había una plena coincidencia

con el delegado de la asociación. Resulta interesante este punto, porque el reclamo de la autonomía en el caso de la asociación parecía estar más dirigido hacia la Universidad que al Poder Ejecutivo. Eso explica la no impugnación del delegado de la asociación, aunque tampoco de ninguno de los miembros de la directiva en las objeciones que se le realizó al proyecto.

| Proyecto de la Comisión del Notables (27 de setiembre de 1935) | Proyecto de la Comisión de Instrucción Pública (28 de octubre de 1935) | Ley N° 9.523 (11 de diciembre de 1935) |
|---|--|---|
| <p>Art. 4°. El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, escogiéndolo de una terna que le presentará en su oportunidad, debidamente fundada, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. El candidato escogido deberá contar con el voto de los ministros correspondientes a cada uno de los partidos con mayor representación en el Consejo de Ministros. El Director de Enseñanza Secundaria no podrá ejercer simultáneamente ninguna otra actividad remunerada, pero estará obligado a atender su tarea de profesor en el desempeño de una clase. Terminado el ejercicio de su cargo, tendrá derecho a ser restablecido en la situación docente que ocupaba en el momento de su elección. Recibirá un sueldo mensual de quinientos pesos.</p> | <p>Art. 4°. El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, a propuesta debidamente fundada del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Recibirá un sueldo mensual de quinientos pesos.</p> | <p>Art. 4°. El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado (artículo 183 de la Constitución), a propuesta, debidamente fundada, del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Recibirá un sueldo mensual de quinientos pesos.</p> |

La Comisión de Instrucción pública justifica esta modificación “con su propósito de otorgar al Consejo el máximo de libertad de acción. Se convierte así la elección del director en una designación poco menos que directa y se respeta el texto del artículo 183 de la constitución” (DSCR, 1935, tomo 397: 54). Por supuesto que esta fundamentación está referida al proyecto de la Comisión de Notables y no a la posición de la

Universidad, la cual veía como incompatible con la autonomía la intervención del Poder Ejecutivo en la designación de cualquier autoridad de la institución. En cambio, para la asociación este sería el precio a pagar por la autonomía de la Universidad, porque ni siquiera el delegado había objetado la propuesta de las ternas, que la comisión parlamentaria eliminó.

En cuanto al artículo 6º, si se analiza la evolución de las diferentes propuestas hasta la sanción del proyecto de ley es posible ver varios desplazamientos, tal como se plantea en la tabla:

| Proyecto de la Comisión del Notables | Proyecto de la Comisión de Instrucción Pública | Ley N° 9.523 |
|---|---|---|
| Art.6º.- El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria estará integrado por los siguientes consejeros: | Art.6º.- El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria estará integrado por los siguientes consejeros e igual número de suplentes designados: | Art. 6º. El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria estará integrado por los siguientes consejeros e igual número de suplentes, simultáneamente designados: |
| a) Uno designado por el Poder Ejecutivo | | |
| b) Dos designados por el Consejo Central Universitario | a) Uno por el Consejo Central Universitario | a) Uno, por el Consejo Central Universitario |
| c) Uno designado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal | b) Uno por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal | b) Uno, por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal |
| | c) Uno por el Consejo superior de la Enseñanza Industrial | c) Uno, por el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial; |
| d) Dos elegidos por el profesorado de Enseñanza Secundaria. | d) Tres elegidos por el profesorado de Enseñanza Secundaria | d) Tres elegidos por el Profesorado de Enseñanza Secundaria |

El primer aspecto importante a destacar es que tuvieron resultados las críticas que formularon tanto la Asociación de Profesores como la Universidad sobre la participación del Poder Ejecutivo con un representante, que fue suprimida en la comisión y también en la ley.

La segunda modificación es la representación de la Universidad en el consejo. La ley finalmente toma la propuesta de la Comisión de Instrucción Pública, que media entre la posición del grupo mayoritario de la Asociación de Profesores que planteaba la

supresión de esta delegación y la posición de la Universidad, que proponía una integración de tres miembros de acuerdo al proyecto del rector Vaz Ferreira²⁸². La propuesta reduce de dos a uno la delegación del Consejo Central Universitario.

La tercera modificación importante es que aumenta de dos a tres los representantes del profesorado, lo cual coincidía tanto con el reclamo de la asociación como con el de la Universidad. Según los autores de la propuesta, se contemplaría así

una justísima aspiración del mismo modo, que hasta la fecha se había visto postergada contra toda razón. Baste decir que en el seno del actual Consejo de Secundaria los profesores tienen dos representantes en un total de catorce, para comprender hasta dónde es irracional el régimen en vigencia (*DSCR*, 1935, tomo 397: 54).

La cuarta modificación tiene que ver con la integración de un delegado del Consejo Superior de la Enseñanza Industrial. Los parlamentarios sostienen que el criterio que orientó su inclusión tiene que ver con la preocupación

de coordinar, en lo posible, los distintos aspectos de la enseñanza, tan dispersos hoy día, con grave mal de la misma y de la cultura pública en general. Elementos dispares de un organismo único, actúan hoy independientemente cada uno de lo suyo y de ahí resulta que aun cuando en algún caso realicen su obra con acierto, el conjunto se resiente de esta falta de necesaria trabazón (*DSCR*, 1935, tomo 397: 54).

Esto lo entienden en lo que respecta a la enseñanza primaria y la enseñanza superior, y también con la enseñanza técnica, para la cual la Comisión “estima como un ensayo feliz su posible coordinación con secundaria” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 54).

Finalmente, llama la atención el artículo 19º en el proyecto de la Comisión Especial y que se convirtió en el 17º en el articulado de la Comisión de la Cámara, que se refiere a la naturaleza de la designación. Se establece que: “Los miembros del Consejo de Enseñanza Secundaria no son delegados representantes de ninguna corporación o poder: cumplen sus funciones realizando los fines propios de la institución cuyo gobierno tienen por mandato de la ley” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 54). Resulta bastante paradójico este argumento teniendo en cuenta que gran parte de la

²⁸² El Proyecto presentado por Vaz Ferreira al CCU el 23 de octubre, proponía en el Art. 4º. “El Consejo de Enseñanza Secundaria tendrá la siguiente composición: El Decano; 3 delegados de los profesores; 3 miembros designados por el Consejo Central; 1 miembro designado por el Consejo de Instrucción Primaria” (Vaz Ferreira, 1957, tomo XVI: 243).

discusión y las discrepancias entre las diferentes propuestas de la Universidad, la asociación y el Parlamento radicaban en los organismos que designaban a los miembros que integran al Consejo de Enseñanza Secundaria. Según la fundamentación se establece esta “norma general de conducta, si es posible utilizar la expresión”, con el objetivo de regular la forma en que intervendrían los consejeros. Según los parlamentarios, se trataría de evitar que los “delegados o representantes de corporaciones o institutos” actúen allí en defensa “de los intereses privativos de la institución que representan”, lo cual constituye “un peligro que la experiencia ha puesto de manifiesto en el seno de nuestra Universidad”, significando una “mengua de las conveniencias del organismo que dirigen” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 54). Ahora bien, esta norma de conducta que parece contravenir la compleja forma de nombramiento de los integrantes del Consejo de Secundaria pone en evidencia la fuerte reacción contra la Universidad que anima el espíritu del proyecto.

4.11. La discusión (política) de la Reforma de Enseñanza Secundaria

La discusión del informe de la Comisión de Instrucción Pública en la Cámara de Representantes se inicia el 11 de noviembre y se va a prolongar durante los días 12, 18, 19, 20, 22 y 23 del mismo mes. El proyecto que finalmente es elevado para su consideración en la Cámara de Senadores el día 9 de diciembre se aprueba casi en los mismos términos que el formulado por la Comisión de Instrucción Pública.

Hay dos consideraciones a realizar a propósito de esta discusión en la Cámara de Representantes. La primera cuestión tiene que ver con el sentido de reforma: el régimen se apropió del significante “reforma”, que termina de darle sentido a la operación política que se realizó al identificar al golpe de Estado con la reforma constitucional. Para los sectores golpistas o “revolucionarios”, como se autodefinieron, se pasó por arriba de la Constitución para permitir que la expresión popular pudiera encontrar un cauce adecuado a su “voluntad”. Para esto se propone plebiscitar un proyecto de constitución que reorganizará el Poder Ejecutivo eliminando el carácter bicéfalo que instauró la reforma constitucional de 1917. En otras palabras, el presidente electo constitucionalmente da un golpe de Estado para reformar la Constitución. *Reforma* constitucional queda asociada así a golpe de Estado o revolución de marzo.

Barrán caracteriza este cambio de posición como “conversión” del pensamiento político de los conservadores:

En el Uruguay, y en parte con el apoyo “de las clases conservadoras”, se había afianzado la democracia política y el respeto al sufragio desde 1916. Pero desde 1930 este camino había devuelto el gobierno al batllismo. La década de los treinta se iniciaba con un orden político y legal inadmisibles por ser el sostén de la subversión –¿o de meros recortes?– del otro orden establecido: el social (Barrán, 2004: 130).

Según Barrán, en el discurso de los conservadores es posible percibir la “conversión” a la revolución de las clases altas y los partidos anteriormente defensores de la legalidad democrática.

Y utilizamos el término que alude a la esfera religiosa de la conciencia, pues se trató de un cambio total de la posición (más que de los principios conservadores) ante la violencia revolucionaria. Ocurría que el orden establecido ya no merecía conservarse en su totalidad; una parte de él, por efecto del juego democrático, se había escapado de las manos de los conservadores, nada menos que el gobierno (Barrán, 2004: 130).

En una clave parecida, aunque desde una perspectiva conceptual diferente, Caetano y Jacob caracterizan al cambio producido en el discurso político: “el proceso de polarización social y política que generó la llegada al país de los efectos de la crisis económica internacional y que epilogó en la quiebra institucional provocó, entre sus consecuencias visibles, el cuestionamiento de buena parte del sistema de símbolos y significaciones identificado con el período anterior” (Caetano y Jacob, 1991: 140-141). “Conversión” o “crisis del orden simbólico batllista” están remitiendo a transformaciones importantes en la formación política uruguaya, aunque para la evaluación de Caetano y Jacob la crisis condujera “más al ajuste del orden simbólico anterior que a la fundación de uno nuevo” (Caetano y Jacob, 1991: 165).

Pero, paradójicamente, la apelación a una reforma constitucional era parte de los mecanismos logrados por la formación política uruguaya para asegurar el consenso que los partidos se habían planteado desde 1917²⁸³.

²⁸³ Esto lleva a Panizza a plantear que “desde los tiempos del batllismo temprano (y en algunos casos desde antes) hasta fines de la década del 50 existieron grandes líneas de continuidad en un conjunto de políticas estatales, las cuales no fueron interrumpidas ni aun durante los gobiernos conservadores de la década del 30” (Panizza, 1990: 58).

La segunda cuestión tiene que ver con una paradoja similar a la anterior. Así como se dio un golpe de Estado para reformar la Constitución, fue a través de la discusión política de la reforma de la enseñanza secundaria que se intentó reducir a la mínima expresión la influencia del Poder Ejecutivo en el proyecto de creación de un nuevo ente autónomo. Es decir, la ley orgánica aprobada finalmente después de una larga discusión política es la que pretende asegurar la autonomía: la reducción de la influencia política en la enseñanza secundaria. Se interviene desde la política para asegurar el apoliticismo de la enseñanza. Desde otra perspectiva, se podría plantear que se asume la concordancia del “momento político” con el “momento pedagógico”, para establecer las estructuras desde las cuales se construyó la institucionalidad del sistema educativo: la afirmación de la autonomía, o la exclusión de la “política central” de la educación.

4.11.1. El mapa de posiciones de los actores

Los contendientes en la discusión parlamentaria se pueden dividir en dos grupos: uno mayoritario, integrado por diputados colorados y nacionalistas, enfrentado a otro minoritario, compuesto por los diputados socialistas y comunistas. También acompaña a este grupo de izquierda el doctor Dardo Regules, de la Unión Cívica del Uruguay – partido de origen católico–, que, como hemos visto antes fue una figura destacada de la generación de reformistas universitarios, siendo electo como primer consejero por los estudiantes de la Facultad de Derecho.

La posición de Regules en el debate impide que la oposición al proyecto de ley orgánica termine de identificarse con la izquierda y con los opositores al régimen, aunque uno de los argumentos principales para oponerse a la reforma proviene de la legitimidad del régimen. La Unión Cívica fue un partido que no se identificó por su oposición al régimen, pero la fuerte tradición universitaria de Regules lo ubicaba más cerca de las filas del presidente de la Asamblea del Claustro y diputado socialista Emilio Frugoni que de las del ministro de Instrucción Pública, Martín Echegoyen.

Los argumentos esgrimidos por la mayoría para la realización de la reforma de Enseñanza Secundaria se plantean en función de dos coordenadas: una institucional, que se propone abordar como principal asunto lo que definen como “el problema de la enseñanza secundaria” o “el principal problema de la cultura nacional”, según el ministro; otra temporal, referida a la oportunidad del momento político. Los diputados

del Partido Nacional que se ubican en esta posición pertenecen al sector herrerista: Miguel A. Pringles –miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública–, Leonardo Tuso y Telmo Mancorda; por el Partido Colorado participan los diputados Armando Pirotto y Horacio Abadie Santos, afiliado este último al sector riverista.

Los que rechazan la propuesta de ley orgánica plantean como argumento principal la pretensión del gobierno de intervenir la Universidad y, por tanto, la intencionalidad política de separar su provincia mayor. Se ubican en la oposición los diputados socialistas Emilio Frugoni y Adrián Troitiño, el diputado comunista Eugenio Gómez y el cívico Dardo Regules.

4.11.2. El problema de la enseñanza secundaria

El ministro Echegoyen argumenta que el problema de la enseñanza secundaria y su reforma “era conjuntamente con el analfabetismo, el primer problema de la cultura nacional” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 146). En otras palabras, para el ministro lo que ocurre con la enseñanza secundaria es un problema que trasciende ampliamente los límites de la responsabilidad de la institución universitaria para convertirse en un cuestión de la cultura nacional. También por esta razón podría no justificarse que se eximiera de su intervención.

El miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública, el diputado Pringles, plantea en su intervención que es obligación del “Gobierno nacional” y “un deber del Parlamento abordar de una vez la reforma de la enseñanza pública” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 139). Considera que esta no se va realizar de una vez y para siempre, sino que es posible que se concrete “por etapas”, y evalúa que en el momento en el que se está discutiendo el proyecto en el Parlamento el país se encuentra al comienzo de una de estas etapas, “tal vez la más grave y urgente que configura el problema de la Enseñanza Secundaria del país” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 139).

El diputado herrerista señala cuáles considera que son los defectos fundamentales de la enseñanza secundaria que explican la necesidad de la reforma:

primero, la organización deficientísima de las autoridades que rigen esta rama de enseñanza; segundo la orientación profesionalista de la misma, causada por el mal enumerado en primer término [...]; y tercero, el abandono que ha hecho la enseñanza secundaria de sus fines de extensión, sus reflejos intensos sobre la vida popular y sobre todo de la cultura pública (*DSCR*, 1935, tomo 397: 139).

En su discurso, Pringles retoma la crítica tradicional que se le había venido planteando a la enseñanza secundaria desde los congresos de profesores y el Congreso Universitario Americano, que se había constituido casi en un sentido común a partir de la lectura que sobre este ciclo de enseñanza volvió casi canónica Vaz Ferreira, pero que recogieron casi todos los proyectos de reforma que se impulsaron en la década del 20: modificar la orientación profesionalista. Sin embargo, no siempre la atribución de las causas se ubica donde la pone el diputado:

la causa de que ella sea profesionalista y no amplia y cultural, la causa que se hayan convertido los estudios de enseñanza secundaria en una verdadera antesala de la Universidad, hay que buscarla en la absurda organización, esa organización que pone el gobierno de la Sección en manos absolutamente inidóneas para dirigirla (*DSCR*, 1935, tomo 397: 140).

El principal problema que tiene la enseñanza secundaria, entonces, está en la “absurda organización”, la cual tiene como consecuencia que no se la ponga en las manos adecuadas para su dirección. Concluye, cerrando ese círculo que abrió, que

Mientras la ES siga, como hasta la fecha, incrustada en la Universidad, jamás lograremos despojarla de ese sello profesionalista y jamás lograremos darle la amplitud cultural que debe tener para realizar los fines sociales que son esencialísimos en la misma (*DSCR*, 1935, tomo 397: 140).

Para Pringles el proyecto tiene una hipótesis muy clara que “atribuye la causa principal de la desnaturalización de la ES a su *dependencia directa de la Universidad*” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 141). Argumentos similares esbozará el diputado Tuso, quien sostiene que es a la “Universidad profesionalista” a quien hay que atribuir la responsabilidad en la “orientación de la ES, porque es a ella y no a otra opinión que se debe el régimen liceal” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 136) que existe. Para el diputado este régimen no tiene otra causa que las medidas que se tomaron para que los estudiantes llegaran bien preparados a las facultades.

¿Qué características tendría ese régimen liceal? El diputado Pirotto ensaya una clave de respuesta. Según el colorado, “la enseñanza secundaria no tiene otra misión que la de preparar para el ingreso a las Facultades superiores, en una palabra, que se

considera un *medio* en vez de un *fin*” (*DSCR*, tomo 397: 69). Es el diputado Abadie Santos quien describe la forma que esto se produce:

las facultades por medio de sus delegados presionan a la ES para que se dé a los elementos que han de ingresar luego allí, la preparación previa técnica que necesitan los profesores superiores para transmitir su ciencia. En estas condiciones, no solo vienen a invadir los preparatorios, imponiendo luchas penosas [...] sino que a su vez tratan de influir más abajo todavía, porque como esos preparatorios son flojos, y se presentan flojos los alumnos a Facultad, tratan de invadir el liceo y sustituir la enseñanza eminentemente cultural, extensiva y desinteresada de las letras, sobre todo, por aquellas materias utilitarias, positivas, que disciplinando al alumno en el orden profesional permiten obtener más técnicos, mejores especialistas, con perjuicio de la enseñanza cultural, no técnica, que deben impartir aquellos institutos, por su naturaleza y objeto institucional (*DSCR*, 1935, tomo 397: 140).

Lo que el problema de la enseñanza secundaria revela es el sentido de sus fines. Pirotto va a plantear que esta “no debe seguir siendo simplemente el puente que lleve a las Facultades. Debe ser una preparación que reciban todos [...] para conocer sus derechos, para ejercer un oficio o empleo y para captar lo bueno, lo bello y lo justo” (*DSCR*, tomo 397: 69). Por eso, para el diputado nacionalista Tuso, la enseñanza secundaria “no debe ser en ningún caso selectiva” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 138); de ahí que reivindique para esta “la función difusora de la cultura” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 138).

Según el vicepresidente, Alfredo Navarro, la enseñanza secundaria “ha faltado en absoluto a ese rol”:

Ha cometido el error fundamental de no ver que esos cerebros que se le entregaban, eran todavía niños, y que ella debía modelarlos. [...] se ha creído que amontonando enormes conocimientos, una cantidad fabulosa de nociones, se servía el rol que la ley le había dictado (*DSCS*, 1935, tomo 161: 339).

Según el exdecano de Medicina, “este cerebro en formación necesita que las células que lo forman, crezcan”. Para eso es necesario que “no les demos demasiada enseñanza para no agotarlos; no les demos demasiados conocimientos”, lo cual “es exactamente lo contrario de lo que se hace y se ha hecho” (*DSCS*, 1935, tomo 161: 339).

En el análisis de las causas del estado de la enseñanza secundaria, resulta una constante la preocupación por la historia de cómo se llegó a la situación actual. Una intervención del diputado colorado Piroto resulta muy interesante, porque ofrece claves para entender la evolución de secundaria, ya no desde la ley de 1908 sino desde la Ley Orgánica de 1885, que fue la que creó esta rama de la enseñanza. Para Piroto, la ley de 1908 “ha perpetuado el erróneo régimen de la anexión, establecido por la primitiva ley de 14 de julio de 1885”. Profundizando en el análisis acerca de las razones que se manejaron “durante la Administración del Gral. Santos”, plantea que esta ley

no ha respondido a los intereses permanentes de la cultura, sino a los intereses del momento que son la única explicación a la peregrina solución dada al problema de la dirección y gobierno de la enseñanza secundaria.

En efecto unos años antes, en 1877 el dictador Latorre había promulgado un decreto ley por el que se establecía que la enseñanza tenía dos grados: uno cultural, que era necesario que recibieran todos los ciudadanos; y otro superior, destinado a los que querían recibir una profesión. El estado cumplía sus deberes con la Enseñanza Primaria, que era la única cultural, lo que determinaba de hecho la desaparición de la Enseñanza Secundaria de los planes oficiales.

Para llenar este vacío surgieron entonces cátedras privadas, siendo las más prestigiosas las del Ateneo y las de la Sociedad Universitaria, en la que dictaron clases los maestros de la talla de Prudencio Vázquez y Vega, Carlos María Ramírez y Duvimioso Terra.

Estas instituciones llegaron a estar en abierta pugna con el Gobierno de Santos, por lo que en el deseo de alejar los discípulos de ellos se organizaron entonces cursos preparatorios anexados a la Universidad, y que más tarde ampliados por el entonces Rector Vázquez Acevedo, dieron lugar a la enseñanza secundaria, que por esta mera circunstancia de hecho, se vio ligada, al proyectarse la ley del 85, a la Universidad, sin que para ello militara razón pedagógica alguna (*DSCR*, tomo 397: 69).

Se contrapone a este discurso otra conceptualización alternativa, construida por los adversarios políticos de la reforma o, mejor dicho, de esta reforma. Por un lado, puede ubicarse a Frugoni y Gómez, criticando el proyecto de ley al cual identifican con el régimen político vigente; y por otro lado está Regules, que tiene un diagnóstico de la enseñanza secundaria que remite a su larga actuación como representante de los estudiantes en la Facultad de Derecho²⁸⁴.

²⁸⁴ Ver capítulo 1.1.

La discusión política que instalan Frugoni y Gómez también avanza en la consideración de aspectos institucionales y pedagógicos. En este sentido, el diputado Frugoni se pregunta sobre el sentido de la reforma:

Se dice que la razón o causa de esta reforma [...], es la de quitarle a la enseñanza media su carácter profesionalista [...] Pero [...] ¿es que...eso depende acaso de la circunstancia de que los liceos actuales integren o no el conjunto universitario? [...] ¿Bastará, acaso, para despojar a la enseñanza media de ese carácter profesionalista contra el cual se pronuncian tan decididamente los defensores de este proyecto, con sacar los liceos del conjunto universitario? Me parece que creerlo acusa una falsa apreciación del problema o del fenómeno que se trata de corregir” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 135).

El exdecano de Derecho, quizás con una visión de largo plazo que pocos actores fueron capaces de tener, cuestionó que una reforma de carácter administrativo o burocrático que cambiara el lugar en que los liceos estaban ubicados pudiera cambiar el problema del carácter profesionalista de la enseñanza que estos ofrecían. El tiempo parece haberle dado la razón a Frugoni. Este, realizando un análisis en una clave de perspectiva histórica, evaluaba el impacto que había provocado la Ley Orgánica de 1908, que creaba la Sección de Enseñanza Secundaria²⁸⁵. El carácter profesionalista que se dice querer combatir “vino dictado por una ley (1908), que en cierto modo separaba a la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 135). En otras palabras, la separación, lejos de producir el efecto deseado, reforzó la tendencia anterior.

Aunque con argumentos diferentes, Regules comparte la perspectiva crítica hacia proyecto de ley que formula Frugoni. Para el diputado de la Unión Cívica “no es pasar por desconfiado creer que el Consejo futuro [...] puede resultar organizado con elementos de simpatía para el Poder Ejecutivo” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 142). En el mismo sentido se expresa el diputado Gómez, quien sostiene “que es verdaderamente audaz venir a decir a la cámara que la segregación no tiene finalidad política” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 131).

Sin embargo, Regules plantea que esa no es “mi mayor preocupación” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 142). Analizando las consecuencias de la aplicación de la ley de 1908, que creó la enseñanza secundaria diferenciada de los preparatorios, concluye que

²⁸⁵ La Ley Orgánica de la Universidad de 1908 suprimió el bachillerato de seis años y lo sustituyó por un ciclo de enseñanza secundaria de cuatro años y un ciclo de preparatorios, de dos años.

produjo el efecto contrario: “La juventud, dándonos una lección de realidad convirtió la enseñanza secundaria en un ciclo preparatorio. Todos los estudiantes seguían a preparatorios” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 143). Intentando explicar las causas de este fenómeno, plantea:

los estudiantes no siguen de enseñanza secundaria a preparatorios porque haya la atracción de un espíritu universitario cerrado o porque los profesionales absorben la enseñanza secundaria o porque desde arriba las facultades superiores estén captando una enseñanza mal orientada. Nuestro problema es el problema de todas partes del mundo, no el nuestro: los estudiantes van de enseñanza secundaria a preparatorios, porque esto es lo más práctico y útil en un país donde la “doctormanía” existe. Nuestros hijos serán *doctores* de todas maneras, y al fin de cuarto año, entre ser empleados de una tienda o abogados, preferirá todo el mundo que su hijo sea abogado y no empleado de la tienda (*DSCR*, 1935, tomo 397: 143).

Para Regules²⁸⁶ al igual que para Frugoni –presidente de la Asamblea General del Claustro–, la respuesta adecuada a este problema solamente la podría ofrecer “el concepto que el nuevo estatuto universitario tiene de la enseñanza media en sus relaciones con las otras ramas”. Para Frugoni es nuevo concepto de la enseñanza media

no es el de que deba constituir como se pretende ahora como un ente distinto, sino que debe integrar un todo jurídico que ha de ser la Universidad la cual ha de contener todos los órganos especialmente creados para impartir cultura en este país (*DSCR*, 1935, tomo 397: 136).

4.11.3. El sentido de la enseñanza secundaria

El problema de la enseñanza secundaria está directamente relacionado con los obstáculos que impedirían a esta rama de la enseñanza poder transformarse en lo que debe ser. Por eso en la discusión aparece como contracara cuál debería ser el significado que se le atribuye al “problema de la enseñanza secundaria”. Resulta particularmente significativo que no existan diferencias fundamentales en torno a la idea de enseñanza secundaria entre los defensores del proyecto y quienes lo impugnan.

²⁸⁶ Dice Regules: “En el plano general de la Universidad está trabajando el claustro, que aunque sea una palabra ignorada para la mayoría del Parlamento, ha hecho un estatuto que, con las reservas que puedan oponérsele, es un estatuto orgánico que representa la formulación de una aspiración universitaria, para el examen del país y desde luego, para el examen del Parlamento” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 142).

En este sentido se podría citar la concepción de enseñanza secundaria que propone el diputado Pringles, que toma como antecedente la posición que definió Vaz Ferreira en el informe “*in voce*” de 1922. Según el miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública, la enseñanza secundaria será “*cultural* y extensiva, no será selectiva, tenderá ante todo, a la formación de aptitudes. Es decir, que le da el proyecto a esta enseñanza aquel carácter de *atractiva* y de fermentiva [sic] que quería el doctor Vaz Ferreira, y estoy en este momento empleando sus propias expresiones” (DSCR, 1935, tomo 397: 139). Como ya vimos, comparte esta misma perspectiva el diputado Tuso. Pero también Frugoni, Troitiño y Gómez. Este último plantea que el Partido Comunista “Quiere una reforma de la enseñanza secundaria para hacer más amplia la cultura, para que se pueda capacitar totalmente a nuestro pueblo” (DSCR, 1935, tomo 397: 133).

La enseñanza secundaria va acompañada y opuesta a las siguientes caracterizaciones:

| en consonancia con ES | en oposición a ES |
|------------------------------|--------------------------|
| atractiva | selectiva |
| fermental | disciplinar |
| extensiva | elitista |
| formación de aptitudes | formación especializada |
| fin | medio |
| <i>cultural</i> | <i>técnica</i> |

Si comparamos esta construcción de significados con los que se pusieron en juego casi cinco años atrás, nos encontramos con que se produjeron algunos desplazamientos, y también se desarticularon algunas asociaciones. Particularmente lo que tendió a enfatizarse fue la contraposición entre “cultura” y “técnica”, o entre “cultura” y “profesión”. Si en las discusiones que se planteaban sobre el sentido de la enseñanza secundaria el decano podía utilizar “cultura técnica”, en las discusiones posteriores “cultura” se transformó en el adjetivo principal que acompañaba a “formación” y se volvió opuesto del adjetivo “técnica”. Junto con la afirmación de este antagonismo se produjo la oposición de “enseñanza secundaria” con la Universidad, cuando antes esta era una sección parte de la otra institución. La discusión sobre los fines construyó una cadena de oposiciones por la cual se establecía: enseñanza secundaria = formación cultural versus Universidad = formación profesional. El discurso que se convirtió en hegemónico finalmente terminó por oponer enseñanza

secundaria y universidad. Una discusión que posteriormente se va a instalar en la Universidad y va a dar lugar a la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, como el único espacio universitario donde la formación se identificó con la investigación y como opuesto de la formación profesional.

4.11.3.1. La enseñanza secundaria “es el rótulo de un frasco vacío”

Existe, sin embargo, una posición diferente que contrasta con todas las demás. Es la del diputado Regules. El representante de la Unión Cívica reconoce, al igual que el ministro Echegoyen, que la enseñanza secundaria “era el gran problema que tenía por delante el país, por las dificultades de sus asuntos, por la densidad de la población universitaria, y muchas veces, hasta por la incapacidad con que ha sido dirigida la sección” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 157). Pero más allá de las dificultades específicas que puedan atribuirse a nuestro país, “ese grado de la enseñanza [...] está en crisis en todas partes del mundo, porque en ninguna parte del mundo se ha acertado con la clave de sus verdaderas incógnitas” (*DSCR*, 1935, tomo 395: 157).

Regules realiza un diagnóstico bastante particular de la situación: “he creído siempre que la ES no existe, que es el rótulo de un frasco vacío, y que a ese rótulo de frasco vacío estamos sacrificando entera la cultura del país” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 143). Por esta razón en sus proyectos anteriores tendió a separar en dos niveles a la enseñanza: primaria hasta tercer grado de secundaria y universidad integrando lo que considera que sería el bachillerato único que prepara para el ingreso a las facultades, posición que resultaba bastante común en las discusiones en la década del 20 y en la que ahora solo parecen persistir dos actores, de otra generación: Regules, exdelegado del orden estudiantil al Consejo de la Facultad de Derecho, y Navarro, el exdecano de la Facultad de Medicina, en ese momento vicepresidente de la República.

Esta pertenencia de Navarro a otra generación queda de manifiesto en la manera en que caracteriza a la reforma de secundaria; para él sigue tratándose de la “reforma universitaria”. Lo menciona explícitamente cuando trata de explicar cuáles son las razones que están movilizándolo a los actores en contra de esta reforma; según Navarro, “en este asunto de la *reforma universitaria* que está en el parlamento, pero que fuera del parlamento ejerce una acción decisiva en los claustros y en la calle, ese movimiento no tiene una razón científica ni moral que lo justifique” (*DSCS*, 1935: 245).

4.11.4. La reforma de la enseñanza secundaria

La reforma es el medio que permitiría superar “el problema” de la enseñanza secundaria para que se transforme en lo que se espera que pueda ser. El cambio discursivo que implica plantear una ley orgánica de la enseñanza secundaria, que no se identifica con una ley orgánica de la universidad, es una de las grandes victorias que una coalición de actores logró imponer. *La reforma de secundaria ya no sería un capítulo de la reforma universitaria, sino que por el contrario la condición de posibilidad de la reforma en secundaria viene de la mano de la segregación de la enseñanza secundaria de la Universidad.*

Este es el discurso que sostuvo la Asociación de Profesores y del que progresivamente el ministro de Instrucción Pública se va a apropiarse para volverlo suyo y de los grupos políticos terristas, riveristas y herreristas que apoyan la nueva ley que se está discutiendo y va a conseguir su sanción en el Parlamento. Pero frente a este discurso se construyó otro, que, aunque al comienzo no fue hegemónico dentro de la Universidad, progresivamente fue ganado lugar hasta que la sanción de la ley “a espaldas de la Universidad” terminó por fortalecerlo; discurso que no niega la reforma sino que, por el contrario, la impugna por provenir de un régimen ilegítimo y, además, busca situar al debate en otras coordenadas. Sin embargo, como veremos, más allá de las diferencias entre estos dos grupos, todos los que participan del debate defienden la autonomía. Finalmente la discusión termina siendo a propósito del significado de la autonomía.

El discurso que venció, en primer lugar, discute con el argumento que plantea que no importa tanto el contenido de la reforma como el momento en que esta se propone. El diputado colorado Pirotto plantea:

Se ha dicho por algunos que no es el momento oportuno para realizar la reforma de ES. Nosotros entendemos que cuando se va honradamente a una reforma que como la presente ha de reportar ingentes beneficios a la juventud del país, todos los momentos son oportunos, implicando una negligencia culpable cada día que se deja pasar sin efectuarla (*DSCR*, 1935, tomo 397: 56).

El diputado intenta revertir el punto de vista planteando que cuanto más tiempo se permita una situación de negligencia por un funcionamiento anómalo, mayor es la

responsabilidad de quienes no intervienen para reformar la situación. La reforma sería urgente, según Pirotto, porque la enseñanza secundaria, tal como que está concebida hasta ese momento, solamente opera como un medio para arribar a las facultades²⁸⁷.

El diputado Frugoni comparte el diagnóstico de que “muchos de los jóvenes [...] que concurren a los liceos, desde el primer día [...] ya piensan que no han de salir sino para entrar en una Facultad superior” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 135), pero para él no es algo que la reforma pueda revertir:

Eso obedece a causas sociales, económicas y hasta si se quiere, causas de momento histórico. Pero todo eso ha de ser exactamente lo mismo; eso ha de ocurrir igualmente una vez que se sancione este proyecto que se recomienda como si fuera la panacea o el remedio contra ese mal (*DSCR*, 1935, tomo 397: 135).

Frugoni y Pirotto representan dos posiciones que continúan vertebrando los discursos pedagógicos: cuánto de los cambios pedagógicos puede alterar la realidad social o, como contrapartida, cuánto el contexto social limita las posibilidades de que lo proyectado pueda realizarse. La crítica de Frugoni apunta a un cierto optimismo pedagógico que cree que a fuerza de leyes es posible cambiar la realidad; no obstante, la perspectiva de Pirotto es que los cambios institucionales pueden provocar dinámicas que reviertan las lógicas estabilizadas de reproducción de lo instituido. Es interesante que en los debates sobre enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX, cuando se habla de lo social, se está haciendo referencia al problema de la clase media y no de la pobreza.

El otro punto de discusión es sobre la cuestión de la intencionalidad política que supone esta reforma. Pirotto se defiende planteando que viene al debate, “con el espíritu tranquilo, sin preocuparnos de la burda acusación que se nos ha hecho, de que pretendemos llevar la política a las aulas” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 56). El diputado colorado dice que podría “responder a esa mendaz afirmación” planteando “que lo que

²⁸⁷ Según Pirotto, “No es una novedad para nadie el que los títulos doctorales ejercen sobre algunos espíritus sencillos una fascinación poderosa. Muchos padres cifran sus esperanzas y aun todo su orgullo, como aquellos personajes que magistralmente trazara Sánchez, en que su hijo ostente ese título. Eso explica que el 90% de los estudiantes que egresan del bachillerato liceal, pasen a las Facultades, aspirando a títulos universitarios. Ello ha llevado a esa situación, a ese exceso de profesionales, que puede tener la[s] más insospechadas repercusiones en la vida nacional.

¿Cuál es la suerte de esa juventud, que llena de esperanzas, abandona las aulas y se enfrenta a la vida que no tarda en destruirlos? [...] Nuestros profesionales fracasados no admiten la posibilidad de dedicarse a otro trabajo, prefieren pasar mil privaciones, antes de empuñar, teniendo un título universitario, la mancera del arado” (*DSCR*, tomo 397: 69).

deseamos no es llevar la política la Universidad, sino, por lo contrario, *alejlarla de ella*, devolviendo a los claustros la tranquilidad que hace posible el trabajo fecundo” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 56; el destacado es nuestro).

El diputado Euclides Sosa Aguiar argumenta en forma similar. Luego de asumir las diferencias entre este proyecto y el que había redactado originalmente la Comisión Especial, confiesa sentirse entusiasmado por la versión lograda. Para el diputado colorado este proyecto es “sustancialmente distinto al anterior, y [...] consagra los más preciados postulados por los cuales han venido combatiendo en distintas épocas y en diversa forma universitarios distinguidos y gran parte de la masa estudiantil” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 70). Atendiendo a esta situación dice que no comprende las razones por las cuales se produjeron huelgas, mítines y conferencias contra este proyecto de ley, pero cree que detrás de esas movilizaciones “deben andar ocultos o agazapados elementos políticos o politiqueros del viejo cuño, que quieren de esa forma hacer obstruccionismo a una idea tan levantada y tan eficaz como la que propicia el Gobierno de la República” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 70).

Refuerza esta línea argumental el diputado nacionalista Telmo Manacorda, quien para significar el comportamiento de los diferentes actores de la escena política va a ubicar por un lado al Gobierno,

el cual se alza sobre la realidad nacional para rectificar la democracia y restablecer el orden, y con una comprensión justa y exacta, se entrega lealmente a la solución de los problemas nacionales que estaban planteados en la pizarra de las necesidades y de las aspiraciones de la colectividad (*DSCR*, 1935, tomo 397: 107).

En la vereda de enfrente se situarían los opositores al régimen, quienes “se yerguen airados [...] para clamar con voz más o menos patética contra la consagración real de sus propias aspiraciones y reclamos” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 107). El eje de la argumentación se sostiene en una profusa inclusión de antecedentes que antes del proyecto habrían reclamado la separación de secundaria de la Universidad, sin lograrlo; ahora que el gobierno la propone se la impugna, no reconociendo que se está de acuerdo para poder golpear al régimen haciendo obstruccionismo.

Discuten con esta perspectiva el diputado socialista Frugoni y el diputado comunista Gómez. Para Frugoni, la primera operación del Poder Ejecutivo fue el intento de cambiar el proyecto dando “marcha atrás”, aviniéndose a las modificaciones “que

tratan de acomodar su proyecto a términos menos chocantes con el sentimiento universitario y el criterio general” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 137). No obstante,

dos cosas quedan para el proceso del Gobierno y del Ministro: el movimiento, el gesto de avance encaminado a meter mano en el cuerpo de la Universidad, para desmembrarla, sustrayéndole a su jurisdicción autónoma, la zona más poblada, y el desconocimiento del derecho que la Universidad reivindica de no ser reformada ni en su estructura ni en su orientación, sin ser oída, con prescindencia de los órganos adecuados de que ella dispone para encarar y resolver los problemas propios del cumplimiento de su misión y de su eficiencia docente (*DSCR*, 1935, tomo 397: 137).

Para Frugoni estas dos acciones –“el desmembramiento” de la “zona más poblada” de la Universidad y el desconocimiento del derecho de la Universidad a reformarse a sí misma– probarían la intencionalidad política del proyecto que apuntó a debilitarla.

El diputado comunista comparte esta visión, pero intenta definir otra clave de lectura del enfrentamiento entre la Universidad y el Poder Ejecutivo, que es más amplia que la violación a la autonomía que se desprende de la visión de Frugoni. Para Gómez “existen dos tendencias en pugna: la que quiere hacer de la Universidad un centro de reacción y la que busca abrirla a las nuevas corrientes del progreso (*DSCR*, 1935, tomo 397: 130).

Por lo tanto, la oposición no es solamente al régimen sino también a una cosmovisión que la contiene. La concepción opuesta, que identifica con la reforma que sostiene el Partido Comunista, se caracteriza por querer la “más amplia representación estudiantil” y por “mayores derechos para esta Asamblea [del Claustro]”. También señala que para defender esta posibilidad “estamos dispuestos a defender con todas nuestras fuerzas *lo que existe*”²⁸⁸ (*DSCR*, 1935, tomo 397: 130; el destacado es nuestro). Para Gómez, lejos de promover la autonomía que dice defender, el “gobierno interviene la enseñanza secundaria, buscando inculcar las ideas reaccionarias en la mentalidad de la juventud” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 130). La oposición, en este caso el Partido Comunista, intenta establecer una nueva cadena de equivalencias: *Reforma* = ampliación de la participación = mayores derechos para la Asamblea del Claustro,

²⁸⁸ Es notable la inversión de los términos que se produce en el contexto del régimen conservador: lo revolucionarios defienden lo que existe y, por el contrario, los conservadores son los que se identifican con el reformismo. Según Barrán “los conservadores se habían apropiado de la violencia revolucionaria para sus objetivos” (Barrán, 2004: 139).

versus *Intervención* = inculcación de ideas reaccionarias = desmembramiento de la Universidad. Pero la caracterización de la oposición, que hablaba de “zarpazo”, intervención, intromisión del Poder Ejecutivo en la Universidad, ya había fracasado como clave de lectura.

4.11.4.1. *La reforma institucional no es la reforma pedagógica*

Los dos grupos contendientes, coincidiendo en que la reforma institucional es diferente a la reforma pedagógica, tienen modulaciones diferentes. Ambos grupos reconocen que esta no es una reforma pedagógica, pero para los que apoyan la ley de reforma orgánica de la enseñanza secundaria, esta sería la condición de posibilidad de la reforma pedagógica. En cambio, para los que la critican sería la muestra de los límites de la reforma que se propone implementar.

El diputado Tuso explícitamente menciona este asunto cuando dice, concordando con la lectura que realizó la Asociación de Profesores, que se trata de la primera reforma, la reforma institucional. En la intervención el diputado va a plantear que existen dos momentos en cuanto al planteo de la “reforma de la *organización administrativa* de la Enseñanza Secundaria” (DSCR, 1935, tomo 397: 138). Menciona que esta diferencia fue realizada por “los propios profesores de la sección en la revista gremial”, haciendo referencia a *Cátedra*. Esos dos momentos en el estudio del problema son: “una primera etapa, en la que se maneja la expresión “reforma universitaria” en una forma un tanto generalizada y sin un contenido preciso” (DSCR, 1935, tomo 397: 138); y una segunda etapa se abre con el Segundo Congreso de Piriápolis, cuando “los profesores empiezan a reconocer y aceptar que la fórmula más breve y más conducente para que se realice esa reforma, es *modificar la constitución de autoridades de Secundaria*” (DSCR, 1935, tomo 397: 138). El diputado del Partido Nacional sostiene que para que la reforma universitaria pudiera realizarse, habría sido reappropriada por los profesores de secundaria para convertirla en la reforma institucional. Pero Tuso distingue entre dos tipos de reforma y sus respectivos momentos; según el diputado “hecha la reforma institucional, quedará por hacer la pedagógica” (DSCR, 1935, tomo 397: 138).

El diputado plantea una visión muy crítica acerca de lo que la Universidad ha hecho en estos últimos años, no creyendo posible que sea capaz de impulsar la reforma pedagógica que se necesita. Según Tuso, lejos de cumplir con su papel de difusora de la

cultura, “en los años que lleva actuando bajo esa autonomía universitaria, [...] la Sección de Secundaria, lejos de ser un nervio ha sido un callo fosilizado” (*DSCR*, 1935, tomo 397: 138).

En la posición contraria se ubica nuevamente Frugoni. Para el socialista

Hablar de reforma de la enseñanza, tratándose de estos proyectos [...] es ennoblecer el intento, elevarlo, ascenderlo de categoría y calidad atribuyéndole un sentido técnico y pedagógico que está sin duda muy lejos de tener. En realidad la reforma que se propone, no afecta ni a los planes de estudio, ni los programas, ni la orientación, ni el contenido de la enseñanza, ni a sus normas técnicas, ni a sus métodos de trabajo: solamente se refiere al continente si afectar por ahora el contenido. Toca tan solo lo adjetivo sin llegar a lo sustancial. No puede, pues, decirse que es una reforma de la enseñanza, sino tan solo del órgano encargado de impartirla y no tampoco en lo fundamentalmente estructural, sino solamente en la constitución de su gobierno, en la disposición de sus autoridades, y cuando más, en la forma de sus relaciones personalmente con los otros organismos culturales y con los Poderes del Estado (*DSCR*, 1935, tomo 397: 135).

En este sentido puede decirse que los defensores del proyecto coinciden con la oposición, ambos reconocen que no se trata de una reforma pedagógica sino apenas de una reforma institucional. Para el oficialismo esta sería la condición de posibilidad de la verdadera reforma, la pedagógica, visión que comparte con la mayoría de la Asociación de Profesores. Para la Universidad esta reforma institucional debía realizarse a través de la Asamblea del Claustro, que propondría una nueva estructura de organización. También era común el reconocimiento de que la forma de gobierno que tenía la sección debía cambiar. El proyecto de ley orgánica era una alternativa, y la Universidad aún no había culminado con las deliberaciones para aprobar una propuesta de estatutos que se venía discutiendo desde junio de 1935.

4.11.5. La cuestión de la autonomía de la enseñanza secundaria y la defensa frente a los elementos extraños

El proyecto ingresa a discusión de la Cámara de Senadores el 4 de diciembre, comienza su discusión el 9 del mismo mes a partir del informe de la Comisión de Instrucción Pública y Legislación Social, y se aprueba en la sesión del 11 de diciembre de 1935. La Comisión de Instrucción Pública está integrada por el miembro informante herrerista Carlos Butler, acompañado de los herreristas Abalcázar García, E. González

Arce y José A. Otamendi, además del terrista Ramón F. Bado²⁸⁹. La discusión entre los senadores tiene otro tono, puesto que la oposición no está representada.

La cuestión que va a estar presente con mucha fuerza es la discusión acerca de la autonomía universitaria y qué debe entenderse por ella. Interviene el vicepresidente Navarro, solicitando por primera vez, dice, hacer uso de la palabra. Lo va a hacer dos veces. La primera en un tono de denuncia acerca “de lo que pasa actualmente en la Universidad” y que caracteriza como “un movimiento político” (*DSCS*, 1935, tomo 161: 245). Dice que ese movimiento que se está produciendo fuera del Parlamento no obedece a causas morales o científicas.

Navarro considera que “todo aquello que fuera política o religión” debe quedar “en el dintel de la Universidad” (*DSCS*, 1935, tomo 161: 245). Sin embargo, en el momento actual “la Universidad está ofuscada”. Y en esa reacción Navarro se pregunta y pregunta a los universitarios:

¿es posible que esta Universidad, que es el patrimonio de todos, que debe estar como la justicia, fuera de la política, sea por ellos mismos, lanzada a la política? [...] ¿Es posible que no tengamos alma y corazón para comprender que no podemos lanzar a esa juventud que no sabe, que no ve las cosas, que está engañada, a veces, por el oro extranjero, no ella, pero sí elementos ajenos a la Universidad y que obran entretelones? (*DSCS*, 1935, tomo 161: 245).

Después de formular las preguntas y analizar los efectos negativos que puede provocar lanzar a la arena política a la “sangre joven”, con el consiguiente riesgo que implica esto, hace un llamado para evitar que “se vierta sangre joven”. Y concluye su primera intervención dirigiéndose al ministro de Instrucción Pública:

Si estas palabras mías no fueran oídas, ruego al señor Ministro de Instrucción Pública que piense que hay un deber para el Estado, un deber sagrado, de no solo defenderse de la anarquía sino proteger a todos aquellos que sin meterse en política, dejándola de lado dicen: el deber nos impone esta conducta; la Constitución de la nación nos impone este deber, nos asegura esta libertad y queremos ejercerla. Y el primer deber del gobierno es hacerla cumplir (*DSCS*, 1935, tomo 161: 245).

Esta primera intervención de Navarro va a marcar el eje de discusión. Para el vicepresidente existirían valores que están por encima del respeto de la autonomía

²⁸⁹ También integró la Comisión el colorado Juan Francisco Canessa, quien manifiesta en el debate no haber firmado el informe por no haber participado en la última reunión en la que se finalizó el proyecto.

universitaria y que es deber del Poder Ejecutivo preservar: la soberanía del Estado y la defensa de la Constitución. Si hasta el momento la autonomía era un principio que compartían todos los actores que intervinieron en la discusión, tanto de filas del régimen como de la oposición, el propio vicepresidente de la República va a ponerla en cuestión. Resulta bastante paradójica la inversión en las posiciones de herreristas y terristas: en la comisión son cuatro senadores herreristas y uno terrista. Y es un terrista quien termina criticando lo que se convirtió en un consenso casi mayoritario a favor de la autonomía de la enseñanza secundaria, no solo en relación a la universidad sino también en relación al Poder Ejecutivo. Probablemente la historia de 41 años como universitario a la que hace mención Navarro tenga mucho más que ver con su posición que su alineamiento partidario.

El senador deja entrever críticas al proyecto. El primer aspecto que señala es que el proyecto que está siendo debatido en el Parlamento no solo “no atenta contra la autonomía universitaria”, y agrega, una autonomía “que jamás existió”, sino que le da a la Universidad “esa autonomía que durante tanto tiempo ella ha pedido” (DSCS, 1935, tomo 161: 245). Pero inmediatamente aclara que a esa autonomía “se la da *en exceso*”. Y anticipando lo que va ocurrir poco tiempo después, plantea que “cuando ese proyecto llegue aquí, yo tal vez, aislándome de todos los grupos políticos, tendré que mostrar [...] que ese proyecto es excesivo” (DSCS, 1935, tomo 161: 245). Y efectivamente así ocurrió.

Las razones que van a llevarlo a defender esa posición tienen varias dimensiones, pero paradójicamente obedecen sobre todo a cuestiones de orden político, aunque también las hay de carácter pedagógico. Según Navarro, “el proyecto que está a nuestra consideración, es un proyecto de organización administrativa y deja enteramente a los consejos sucesivos la organización *científica* de la Universidad” (DSCS, 1935, tomo 161: 338-339). Para el exdecano de Medicina “eso es un error; y es un error que vamos a pagar muy caro” (DSCS, 1935, tomo 161: 339).

La primera diferencia con el proyecto es de carácter pedagógico y tiene que ver con la concepción de enseñanza secundaria que tiene el senador²⁹⁰. Para este existe una

²⁹⁰ Navarro considera que “la enseñanza secundaria tiene que desarrollar el cerebro del alumno”, y que “ha faltado en absoluto a ese rol” (DSCS, 1935, tomo 161: 339). En gran parte esto se ha debido a que “estos cerebros vienen de la instrucción primaria sin saber sus tendencias” siendo que es el profesor “el que apreciará el valor y la tendencia de ese joven cerebro, y sabrá poco a poco ensayar y provocar en él determinadas rutas” (DSCS, 1935, tomo 161: 339). De ahí la importancia de la formación de los docentes, la cual considera “que no podemos confiar a los Consejos que han demostrado insuficiencia a este respecto”. Según Navarro a los Consejos no se debería “confiarle la organización de [l] profesorado”. Para

diferencia importante con la enseñanza preparatoria. Por eso considera “defectuoso” el proyecto, porque “no ha separado la enseñanza secundaria de la enseñanza preparatoria. A organismos diferentes, a cosas diferentes, debe corresponder, necesariamente, una organización y un Consejo diferente” (DSCS, 1935, tomo 161: 340).

La segunda diferencia es de carácter político y tiene que ver con la forma de integración del Consejo, y por ende con la concepción de la autonomía que tiene Navarro. Y para aclarar su posición respecto a este punto plantea que “en la junta de gobierno el que pedí la autonomía universitaria fui yo”. Ahora bien, la pregunta que se formula inmediatamente es:

¿Pero que hay que entender por autonomía universitaria? Ahí está el punto grave, porque se quiere crear un estado dentro de otro estado. Pero ¿es que ya no nos basta con todos esos entes autónomos, que están mostrando ahora, para lo que sirven algunos de ellos? No: la autonomía universitaria debe ser la siguiente: decirles a los Consejos que forman el organismo directivo: “Uds. han pedido tanto dinero, y tanto le damos, y con ese dinero deben organizar la enseñanza dentro del desideratum que uds., Consejo, saben mejor que nosotros Gobierno”; pero hasta ahí y nada más que hasta ahí. La autonomía no puede consistir en decirle a la Universidad: “Hagan uds. lo que quieran, dentro de su rol, yo, Estado, no me preocupo”. Pero ¿cómo yo, Estado, no me preocupo? ¿Cómo no me voy a preocupar de la formación del cerebro del porvenir? ¿Puedo descuidar yo una cosa fundamentalmente esencial que *es la dirección del intelecto de la nación*? No: porque es la nación y no el Gobierno el que da el dinero (DSCS, 1935, tomo 161: 340).

Para el vicepresidente, “La autonomía debe ser dentro del respeto de la ley” (DSCS, 1935, tomo 161: 340). Esta fundamentación va servir como preámbulo de la crítica que le formula al proyecto que está en discusión. Navarro fue el único que defendió “que el gobierno tenga un representante que vigile lo que en la Universidad se hace” (DSCS, 1935, tomo 161: 340). Y se pregunta: “¿Eso es ir contra de la autonomía? ¿Un voto contra siete, acaso va a cambiar las cosas?” (DSCS, 1935, tomo 161: 340-341).

La razón que justifica esta presencia del Poder Ejecutivo en el consejo, según Navarro, es que “tiene que estar allí fiscalizando lo que se hace, para corregir antes que el mal esté hecho”. Porque, según su visión, “Prevenir el mal es la tarea de un gobierno” (DSCS, 1935, tomo 161: 341); pero además porque considera que el motor del cambio

el senador, este asunto “debe salir de otra ley y no de ellos mismos” (DSCS, 1935, tomo 161: 340-341).

en la Universidad debe ser externo. Según su punto de vista “si no hay un provocador de las ideas, alguien que mueva bien o mal esa corporación que no quiere moverse mucho”, el cambio no se va a producir. Para que esto ocurra tiene que intervenir “uno de afuera”, aunque también “universitario”; pero aclara que “ahí no debe intervenir la política, ni la religión; debe intervenir el interés superior de la patria” (*DSCS*, 1935, tomo 161: 341).

El discurso de Navarro aparece plagado de contradicciones²⁹¹, pero expresa en forma casi única una perspectiva que antes que él había sostenido un batllista de primera línea, como es el caso del exministro de Instrucción Pública Santín Carlos Rossi. Aunque para Rossi la Universidad no puede estar al margen de la política, compartiría con Navarro que la organización de la Enseñanza Secundaria “debe estar bajo la soberanía nacional, entendiendo por soberanía nacional [...] la vigilancia que ejerce el pueblo sobre la instrucción” (AAVV, 1931, I: 219). Para Navarro el control es para que no ingrese la política en los cerebros en formación, y para Rossi el control es necesario porque formar al futuro ciudadano es una responsabilidad del Estado.

Para el resto de los senadores, el representante del Poder Ejecutivo sí cambiaba las cosas. La perspectiva del senador herrerista Carlos Butler parece ser la que logró mayor apoyo en el seno de la Cámara. Fundamentando las razones que justifican el proyecto, se va a preguntar:

Existen [...] numerosas iniciativas que tienden a esta segregación. ¿Por qué señor Presidente, ellas existen, unas surgidas en el Parlamento y otras fuera de él, para llegar a esta segregación? Porque la orientación de esa enseñanza, la organización misma, ha reunido durante largos años, gravísimos defectos. Y esos defectos ¿de qué orden son? Son sobre todo de orden pedagógico. No es posible que la Enseñanza Secundaria continúe gobernada por *elementos extraños*, en su gran mayoría, a la misma Enseñanza Secundaria (*DSCS*, 1935, tomo 161: 337; el destacado es nuestro).

Butler logra unificar en la idea de que los problemas de la enseñanza secundaria provienen de ser “gobernada por elementos extraños” con los defectos de orden

²⁹¹ Alguna de las contradicciones de Navarro: (1) defiende la intervención del Poder Ejecutivo para impedir que la política ingrese en las aulas; (2) habla de la transformación de la Universidad y los consejos cuando se está proponiendo una nueva institucionalidad de la enseñanza secundaria fuera de la Universidad. Claramente el discurso de Navarro pertenece a una generación anterior, aunque no deja de resultar interesante la coincidencia con Rossi respecto a que la soberanía nacional está por encima de la autonomía para el caso de la instrucción primaria y secundaria.

pedagógico que esto estaría produciendo²⁹². Por lo tanto, la razón por la cual se apoya la separación de Secundaria convirtiéndolo en un organismo autónomo tiene que ver con la voluntad de que sean los propios elementos de la enseñanza secundaria los que gobiernen sus destinos. Si bien la reforma no es pedagógica, hay razones de orden pedagógico que imponen esta reforma y la autonomía es la forma en que esta puede llevarse adelante.

De todas formas no podemos dejar de señalar que las menciones a la presencia de elementos “extraños” o “extranjeros” juegan un papel importante en la estructuración de los relatos. Y este discurso tiene una clara connotación que atribuye al “extraño”, al “extranjero”, la causa de los males²⁹³. Si bien el proyecto se fundamenta en la idea de una Enseñanza Secundaria gobernada por profesores, también se podría hacer un símil acerca de la nación en una clave como la que propone Navarro, donde la presencia de los elementos extraños a la nación opera como una clave explicativa de los factores de subversión del orden²⁹⁴. Para Navarro el ejército y la Universidad son las instituciones que deberían dar la idea de orden y cultura; en el momento actual, esta última habría extraviado el camino, por lo cual se vuelve necesaria esa reforma que permita alterar este estado de cosas para que la institución vuelva a encontrar su lugar.

²⁹² Es curioso porque aquí se produce una inversión entre los grupos políticos: Navarro, colorado terrista, defiende la representación del Poder Ejecutivo en el Consejo y Butler, herrerrista, defiende la autonomía del profesorado.

²⁹³ La importancia de la presencia de lo “foráneo” como elemento externo que da sentido y unifica posiciones es señalada por Barrán (2004) y Caetano y Jacob (1991). “La presencia de lo ‘foráneo’ unía a conservadores y contestatarios” (Barrán, 2004: 150). La aprobación de la ley de “indeseables” constituyó un hito que instaló el tema en la agenda pública. Según Porrini, “el articulado establecía un carácter restrictivo a la inmigración” (Porrini, 1994: 42). “A este respecto, el debate público en torno al proyecto de ley sobre inmigración indeseable (auténtica bandera de la lucha de las fuerzas antioficialistas y proterristas) conmovió fuertemente al conjunto de la sociedad uruguaya, anudándose en forma estrecha con ciertos temas de la coyuntura de crisis que los acontecimientos políticos habían vuelto acuciantes: el auge de la criminalidad y la expansión de la inseguridad pública, la desocupación, las concepciones en torno a los tópicos de la nacionalidad o el patriotismo, el ‘peligro’ (exacerbado políticamente...) del presunto ‘complot comunista’, etc.” (Caetano y Jacob, 1991: 155).

²⁹⁴ Refuerza esta idea el remate de la intervención de Navarro donde la metáfora de la sangre tiende a ampliarse, planteando la renovación de la Universidad con el “cambio de sangre”: “Con estas palabras termino, porque no deseo hacer polémica desde el momento que voy a votar este proyecto que tiene a mi juicio, el vicio fundamental de no corregir todo el desorden, pero tiene la virtud de de *llevar sangre de otro orden* a esa Universidad, a esa Universidad que en este momento, con el Ejército, debía dar la noción de orden y de cultura y que, extraviada, se deja arrastrar por el camino que nosotros en nuestra juventud no conocíamos” (DSCS, 1935, tomo 161: 341; el destacado es nuestro).

4.11.6. La escena fundante: la autonomía como el terreno neutral

La intervención del senador Juan Francisco Canessa retoma la idea de consenso en torno al proyecto. Considera que “en el fondo todos comulgan con la misma idea” (*DSCS*, 1935, tomo 161: 341). Según el senador colorado,

Se han agitado los espíritus; se han movido diversos elementos universitarios y parlamentarios; se ha puesto en pugna, señor Presidente, la Universidad con el proyecto de ley que está a consideración del Senado, y se ha puesto en pugna, porque un espíritu analítico y sereno no haya visto un gran lazo de unión, una gran comunión en el fondo del problema, en el que tirios y troyanos, ha contribuido a darles sanción y fortaleza dentro del fuero interno (*DSCS*, 1935, tomo 161: 341).

Según el senador, el Poder Ejecutivo “ha tenido la personación íntima que en el fondo del problema todos comulgan con la misma idea, proclamada en los focos [sic] universitarios y hoy negados de una manera contraria a lo que se apoyó con todo ahínco y todo entusiasmo”. Para Canessa esa idea común es la segregación de enseñanza secundaria. Y continúa su razonamiento: “De manera, pues, que este ‘trait d’union’, salta a la vista de cualquiera que lo analice: la diferencia, señor presidente, está en otra parte” (*DSCS*, 1935, tomo 161: 341).

Luego de desplazar hacia afuera de la universidad la diferencia que puede surgir sobre este problema, pasa a analizar lo que definió el pasaje de la universidad vieja a la universidad nueva, utilizando una metáfora que remite a lo que Puiggrós nombra como “escena fundante” (1995) pero, en este caso, de la pedagogía uruguaya. Se trata del mítico relato vareliano que plantea que lo que hizo posible la construcción del Uruguay moderno como nación fue la educación pública, concebida como un terreno neutral donde los hombres de buena voluntad abandonaban sus banderas partidarias para abrazar la causa de la escuela pública. Canessa retoma ese relato pero lo traduce en clave universitaria:

Señor presidente, yo me formé durante mi larga actuación profesoral, conseguida en la historia de los anales de la Universidad, el concepto casi absoluto de que la Universidad política es un anacronismo; está estampada su evolución en los anales de la historia: en épocas pretéritas fueron las universidades casi siempre dominadas por espíritus aviesos y preparados a la defensa de su propio interés político precario. La universidad nueva surgió con todos los elementos

de grandeza, ajena a la pasión, ajena al concepto de interés político, en el culto de las ideas filosóficas, libremente expresadas como si fuera un *campo neutral* donde se van a establecer instalándose como en santuario, las ideas puras y legítimas de la ciencia, y la ciencia señor presidente, nunca ha podido ser política ni ha hecho ninguna concesión política, a las especulaciones científicas (*DSCS*, 1935, tomo 161: 341; el destacado es nuestro).

El senador terrista instala una interesante cadena de equivalencias y oposiciones: Universidad *vieja* = interés político = campo de batalla, versus Universidad *nueva* = interés científico = campo neutral = santuario. En este marco la autonomía adquiere un sentido diferente al que la oposición intentaba darle: *autonomía* = ciencia = neutralidad, versus política = bandera = pasión.

Capítulo 5. La reforma conservadora (1936): otro sentido de cultura

En definitiva, si la década de los 30 comienza en Argentina con una “república perdida”, en el Uruguay lo que ocurre en cambio es la consolidación de una “república conservadora” (Caetano y Jacob, 1991: 182-183)

La ley aprobada, que creaba un nuevo ente autónomo denominado “Enseñanza Secundaria”, establecía en su artículo 24 la creación de una comisión de cinco miembros que tendría entre sus cometidos el cumplimiento de esta ley. El Consejo Interino, nombrado por el Poder Ejecutivo, cuya tarea principal era organizar las elecciones, quedó integrada por dos miembros del consejo cesante, el Dr. José Sanna y el profesor Cayetano Lemole y Ottado, y tres integrantes adicionales (artículo 26 de la ley): Esperanza de Sierra de Artucio (presidente), Coronel Manuel C. Tiscornia (vicepresidente) y el profesor Felipe Lacueva Castro.

Un decreto posterior, del 16 de diciembre de 1935, reglamenta la implementación de la ley orgánica de Enseñanza Secundaria. Estableció un plazo de 30 días para la designación de los representantes de los consejos que integran el Consejo de Enseñanza Secundaria –Consejo Central Universitario, Consejo Superior de Enseñanza Industrial y Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal– y de 60 para la realización de las elecciones de tres consejeros docentes y sus respectivos suplentes que representarían al profesorado, así como también la forma en que deberían realizarse las elecciones –formas de presentación de listas, conformación de las mesas receptoras de votos, etc.

Las elecciones se realizaron el 26 de febrero, presentándose en la contienda tres listas: Autonomía y Reforma²⁹⁵, Universidad²⁹⁶ y Enseñanza Secundaria²⁹⁷, resultando vencedora la primera, caracterizada por Petit Muñoz como “oficialista” y encabezada por el representante de la Asociación de Profesores a la Comisión de Reforma que tuvo a su cargo la primera versión del proyecto de reforma de Enseñanza Secundaria, con 351 votos. Las otras dos listas obtuvieron 316 votos –Universidad– y 146 –Enseñanza Secundaria. Según Petit Muñoz, la “oposición” fue derrotada por el “oficialismo”

²⁹⁵ Estaba integrada por: Eduardo de Salterain Herrera, Elzeario Boix, Eduardo Mullin, Martínez Quiles.

²⁹⁶ Integrada por: Leopoldo C. Agorio, Clemente Estable, Emilio Oribe, Alicia Goyena, Francisco L. Tourreilles, Domingo A. Gómez. Además, integraban la agrupación Eugenio Petit Muñoz, Carlos y Emilio Zum Felde, entre otros.

²⁹⁷ La integraban: Armando Acosta y Lara, Óscar Secco Ellauri, Elzear Giuffra, Pedro Daniel Baridón, Cayetano di Leoni, Juan Carlos Sabat Pebet.

porque concurrió dividida a la elección (Petit Muñoz, 1969: 122)²⁹⁸. El total de votos emitidos fue de 813²⁹⁹.

Petit Muñoz, un actor profundamente involucrado en la contienda electoral, redactor del manifiesto de la Agrupación Universidad y director de la revista *Ensayos* – publicación de la agrupación–, hace la siguiente lectura de los acontecimientos:

Instalado después de las elecciones el primer Consejo del nuevo ente, fue electo por el mismo Director General de Enseñanza Secundaria el Profesor Eduardo de Salterain [y] Herrera, que había venido nucleando en su derredor a los partidarios de la segregación y gozaba del calor oficial.

El proceso electoral [fue] apasionado, agitado y tensísimo, que de ese modo quedaba clausurado, y en el que se vinieron a enfrentar, en el fondo, por un lado, los adversarios de la dictadura y por otro los partidarios más o menos declarados de ésta, a los que se sumaron indiferentes y timoratos y hasta antidictatoriales tibios que no miraban sino a la segregación, que venían deseando de antes, de la Enseñanza Secundaria (Petit Muñoz, 1969: 129).

El autor construye como coordenadas para interpretar las fuerzas que se estaban oponiendo una identificación entre *oficialistas* y *prosegregacionistas* enfrentados a la *oposición*, que se definiría como *antisegregacionistas*. No obstante, luego de precisar esta asociación comienza a relativizarla al punto que finalmente los “oficialistas” también convivían con “andictatoriales tibios”. De hecho, tampoco el campo de la oposición mostraba esa unidad ideológica contra la dictadura³⁰⁰.

En las filas “oficialistas” otro discurso pretendió disputar la interpretación de los acontecimientos. La batalla no terminó con la derrota de la Agrupación Universidad, que representaba la posición de los actores vinculados a la Asamblea del Claustro, sino que continuó en el campo de los relatos:

Por la Ley Orgánica de 9 de diciembre de 1935 fueron segregados de la Universidad y agrupados institucionalmente en un Ente Autónomo, titulado Enseñanza Secundaria. –Esta separación respondió a

²⁹⁸ No obstante, no resulta claro qué caracterizaría a la “oposición”, teniendo en cuenta que la causa principal que definió la posición de la Agrupación Universidad fue la impugnación de la ley recientemente aprobada, frente a la cual la lista Enseñanza Secundaria no parece haberse manifestado.

²⁹⁹ Es interesante comparar esta cifra con la cantidad de votos que se expresaron en la elección de la Asociación de Profesores, porque nos permite evaluar el grado de representatividad de dicha gremial. En las elecciones de la Asociación del año 1937 votaron 416 personas, las cuales representan más del 50% de los que votaron en las elecciones oficiales para el consejo; esto demuestra un grado de adhesión de esta gremial muy alto.

³⁰⁰ El caso más reconocido es el de Armando Acosta y Lara que participaba de la Agrupación Enseñanza Secundaria y que estaba muy cercano a las filas del régimen.

movimiento de reforma de los organismos “liceales” sostenido fundamentalmente por el profesorado desde su agrupación gremial, la Asociación de Profesores, y cuyas líneas generales se debatieron y aprobaron en el II Congreso de Profesores de 1934 (Lacalle, 1939: 225).

Existen algunos puntos de contacto entre las diferentes perspectivas. Petit Muñoz comparte con Lacalle el importante papel que jugó Eduardo de Salterain y Herrera, en tanto actor principal del Segundo Congreso de Profesores y presidente de la Asociación de Profesores, en torno a la cual se reunieron los partidarios de la separación de secundaria. Pero también hay diferencias: el primero pone un énfasis particular en la persona y el segundo refiere a sujetos colectivos como actores que encarnan las ideas, tal el caso de la Asociación de Profesores como agrupación del profesorado.

También es diferente el significado que se le atribuye a la ley N° 9.523. Para el impulsor de la Agrupación Universidad esta ley fue producto de un acuerdo entre herreristas y terristas para debilitar a la Universidad, considerada como un espacio de resistencia a la dictadura; en cambio, para Lacalle se trató de una reforma de la Enseñanza Secundaria, que

no constituyó solamente una modificación administrativa. Fue, y es, en realidad, un profundo movimiento espiritual, que entendía y pretendía un mayor tecnicismo en la enseñanza, ajustando ésta a las características del adolescente; una preocupación más humana que pre-profesional en la labor docente; una jerarquización de lo educacional sobre lo instructivo; convertir el Liceo, de una escuela de aprendizaje, en un escenario de vida en el cual el adolescente pudiera, tanto prepararse para la futura vida de ciudadano, como realizar actualmente su etapa de existencia (Lacalle, 1939: 226-227).

“Segregación de la Universidad” versus “reforma de la Enseñanza Secundaria”:
entre estos dos significantes el que logró volverse hegemónico fue el segundo. Pero la reforma que consagraba la ley para los actores educativos, era una reforma institucional. Faltaba ahora realizar la verdadera reforma, la reforma pedagógica que buscó convertirse en un “movimiento espiritual” que pudiera darle otro “contenido existencial al liceo”.

5. 1. La disputa por un nuevo lugar de enunciación

Esta batalla por los relatos se materializó en la creación de dos revistas que representaron las posiciones de los diferentes grupos en pugna. Por un lado, Petit Muñoz, alma mater de la Agrupación Universidad, impulsó la edición de la revista *Ensayos*, que sale a la luz en julio de 1936. Dos meses después comienza a publicarse la revista *Anales de Enseñanza Secundaria*, publicación oficial de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, como contrapunto de la anterior. Pero este contexto que se abre, no se puede comprender correctamente sin analizar la etapa que se cerró con el alejamiento de Carlos Lacalle como director de *Cátedra*, la revista de la Asociación de Profesores y principal impulsora de la reforma. Las revistas fueron el teatro en donde se disputó la construcción de un nuevo lugar de enunciación del profesorado como actor clave en los procesos de reforma. Disputan por la definición de ese nuevo lugar en un nuevo contexto: *Anales* busca afirmar una identidad del profesorado a partir de la interpelación como docentes de enseñanza secundaria, en cambio *Ensayos* intenta restituir la tradición del profesor universitario como la matriz desde la cual pensar el ejercicio de la enseñanza. Dos tradiciones que se van a disputar la definición de la “posición docente”³⁰¹ hasta fines de la década del 60.

5.1.1. La despedida de *Cátedra*

La renuncia de Carlos Lacalle a la revista *Cátedra* requiere un capítulo especial. Fue presentada a la directiva de la asociación despertando una importante discusión en su seno, y finalmente fue aceptada. El alejamiento de Lacalle ya había sido anunciado en el editorial del número 11 de la revista, el emprendimiento editorial más importante de la asociación. Bajo el título “Balance espiritual y despedida”, el profesor explica las razones de su alejamiento. Asegura que es necesario “decir algo de aquello que vinimos a hacer desde estas páginas, de cómo lo hicimos y los resultados” (*Cátedra*, año II, N° 11, 1936: 1). Como puede verse no se trata del hecho de que una nueva Comisión

³⁰¹ Tomamos el concepto de posición docente de Southwell (2008, 2013, 2015) y de Birgin y Pineau (2015): “La categoría de posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y se refiere a los múltiples modos que los sujetos enseñantes asumen, viven, piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella” (Birgin y Pineau, 2015: 48).

Directiva había asumido la conducción de la asociación a partir de las elecciones realizadas el 30 de junio de 1936, tal como había ocurrido en otras oportunidades.

Existen dos fuentes desde las cuales reconstruir este proceso: las actas de la asociación y el editorial de la revista. En las actas de la asociación podemos ver una discusión intensa en el seno de la Comisión Directiva el 30 de julio de 1936, a propósito del pedido de renuncia de Lacalle. En momentos en que este pedido se formuló el ambiente de la asociación estaba bastante convulsionado, las elecciones realizadas el 30 de junio para elegir una nueva Comisión Directiva habían sido impugnadas³⁰². En dicha oportunidad el profesor Molins manifiesta:

después de haber leído [el] editorial del último número de la revista “Cátedra” ha llegado a la siguiente conclusión: 1º Debe aceptarse la renuncia; 2º. Se debe hacer saber al Sr. Lacalle que no debió hacer uso de la revista de una institución para desahogar posiciones personales que no interesan (APESU, 1935-1936: 176-177).

El profesor Dalbono apoya las manifestaciones de Molins y agrega además que no es la primera vez que se notan diferencias entre la posición del director de la revista y la Comisión Directiva. Sin embargo, agrega, considera que es probable que “esa renuncia responde a una previsión”. No se aclara en ningún momento cuál sería esta previsión, pero esto lo lleva a adoptar como posición “que como renuncia no está dispuesto a aceptarla” (APESU, 1935-1936: 177). El presidente Medina comparte con Dalbono que no es la primera vez que ocurre esta diferencia con la directiva y que personalmente había planteado la necesidad de una mayor vinculación entre la directiva y *Cátedra*, y “que la C. Directiva conociera los editoriales antes de ser publicados” (APESU, 1935-1936: 177). Comparte la moción de Molins, aunque no la segunda parte; considera “que no debe decirse nada al Sr. Lacalle, con lo que tal vez se eviten polémicas” (APESU, 1935-1936: 178). El profesor Dalbono “reitera su oposición a aceptar dicha renuncia pues cree que hay otra intención además del simple deseo de renuncia” (APESU, 1935-1936: 178). Finalmente, se aprueba por mayoría la aceptación del pedido de renuncia, pero no sabemos cuáles podrían haber sido las otras intenciones de esta actitud.

³⁰² De la lectura de las Actas no resultan tan claras las razones de la impugnación, aunque todo parece indicar que fueron incluidas en las listas personas que no estaban al día con la cuota social. Finalmente las elecciones fueron anuladas por una Asamblea y se procedió a la designación de una Comisión Interina, bajo la presidencia de Adolfo Berro García. Ver capítulo 2.

La otra fuente documental que nos permite acercarnos a la comprensión de los motivos de la renuncia de Lacalle la podemos encontrar en la formulación explícita que realiza en el editorial de la revista. El editorial es el más largo que publicara Lacalle al frente de *Cátedra* –abarca 11 páginas–, lo cual también nos ofrece pistas suficientes como para interpretar el gesto de despedida de su director, quien explícitamente menciona que es la primera vez que va a dar su punto de vista personal y no como ha sido hasta el momento en que el editorial podía considerarse como la voz oficial de la Asociación de Profesores.

Los subtítulos elegidos por el autor nos dan una pista de la estructura del texto: 1º Ambiente espiritual de Secundaria, 2º Misión de *Cátedra*, 3º La Asociación de Profesores y *Cátedra*, 4º La situación política, el apoliticismo de *Cátedra* y la reforma, 5º El Congreso de Piriápolis y 6º La Reforma actual. Habría un significante que estructura y da sentido al conjunto de enunciados: la reforma; y un contexto que parece negar el programa de *Cátedra*: la reivindicación de esta va acompañada de una definición “apolítica” que la coyuntura estaría contradiciendo.

5.1.1.1. *El ambiente espiritual (y político) y Cátedra*

Para aclarar el “ambiente espiritual” en que nació *Cátedra*, Lacalle menciona la existencia de una tensión entre “el régimen técnico de la enseñanza” y “las inquietudes del claustro”. No deja de resultar significativa la idea de la conexión entre dos términos, los cuales pueden sustituirse con “régimen político” e “inquietudes del pueblo” como la clave explicativa a la cual apeló Terra para plantear la necesidad de la reforma constitucional que justificó el golpe de Estado del 31 de marzo. Y sobre todo que el ambiente espiritual en el cual nació *Cátedra* coincide con una diferencia de pocos meses con la irrupción del “régimen de marzo”³⁰³.

En el “Mensaje explicativo de los acontecimientos revolucionarios”, Terra plantea:

La revolución del 31 de marzo se encuentra fundamentada en un claro y recto sentimiento democrático, desde que tuvo por principal finalidad la de dar paso a la voluntad soberana de la nación, rompiendo las envolturas que la aprisionaban (Terra, 1933: 5).

³⁰³ El primer número de *Cátedra* fue publicado en noviembre de 1933, luego de que asumiera una nueva Comisión Directiva el 5 de julio de 1933, bajo la dirección de Salterain y Herrera, tres meses después del golpe de Estado marzo que protagonizó Gabriel Terra.

Y para fundamentar su posición apela a una cita del principal líder del antirreformismo recientemente fallecido, José Batlle y Ordoñez, quien, al justificar el golpe de Estado de 1898 plantea:

Todo cuanto lleve a materializar la voluntad del pueblo, está dentro de las leyes; todo cuanto contraríe la aspiración del pueblo, está afuera de las leyes.- Para nosotros no puede haber legalidad real no convencional en la rebeldía de un grupo de cuarenta y tantos ciudadanos [se refería a los legisladores de la época] contra las instituciones y contra la voluntad nacional.- Una nación tiene la facultad de apartar de su camino los obstáculos que encuentre.- Ni las más vetustas constituciones crean derechos que puedan oponérsele (Batlle y Ordóñez, en Terra, 1933: 5).

La estrategia de Terra fue usar a Batlle para justificar el golpe de Estado. El argumento utilizado por el líder de la “revolución de marzo” para describir el clima político que justifica la necesidad de la reforma constitucional toma los mismos tópicos que Lacalle para explicar la reforma de enseñanza secundaria: existe una contradicción entre el régimen político existente (el colegiado bicéfalo, un Parlamento y un Consejo Nacional gobernado por fuerzas minoritarias, un pacto que consagraba en el control de los entes públicos a los nacionalistas independientes y batllistas netos) y la expresión de la “voluntad soberana de la nación”, que según los reformistas estaría impedida de actuar por la acción de estos grupos no representativos que tienen el control del gobierno y el Estado. En la perspectiva de los grupos reformistas de Secundaria el diagnóstico sería similar: existiría una Universidad gobernada por sectores que dificultan que el profesorado de Secundaria pueda expresarse. De ahí la necesidad de una nueva ley que consagre la segregación de la Universidad y la representación del claustro de profesores en el gobierno de la enseñanza.

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| Reforma constitucional | Régimen político colegiado | Voluntad soberana de la nación |
| Reforma de Secundaria | Régimen de gobierno de Secundaria | Voluntad del profesorado |

5.1.1.2. *El profesorado como masa*

En la comparación entre el diagnóstico que realizaron los promotores de la reforma constitucional sobre la situación política nacional y la lectura que realizaron los

reformistas en la enseñanza secundaria que realizaron los reformistas, existen puntos de contacto y diferencias importantes. Para Terra:

El pueblo comprendía claramente que mientras imperasen esas pragmáticas constitucionales, el país no se levantaría jamás de la postración en que había caído [...] Y a medida que estos hechos, perfectamente comprensibles al entendimiento popular, se iban imponiendo con la fuerza de la verdad, se iba también desarrollando un profundo anhelo reformista, desde que la culpa de todos esos males, mejor que a los hombres era imputable exclusivamente al régimen constitucional en que aquellos debían actuar (Terra, 1933: 13-14).

Es decir, para el pueblo estas “verdades” se volvían supuestamente cada día más evidentes. En el caso del discurso de Lacalle también esta tensión se reflejaba en la cotidianidad del aula, pudiéndola percibir tanto los estudiantes “que no recibían una educación intelectual adecuada” (Lacalle, 1936: 1) como los profesores, “que debían administrar la instrucción entre los casilleros de un plan de trabajo inorgánico, falto de táctica y carente de sustancia” (Lacalle, 1936: 1). Para el director de la publicación, las insuficiencias del plan de estudios con el cual debían trabajar los profesores no podía sino revelar los déficits de una enseñanza secundaria gobernada por una estructura que representaba los intereses de la facultades, pero no las preocupaciones de alcanzar una formación cultural integral del adolescente.

No obstante, aunque existieron ámbitos donde se expresó esta tensión –de los que se destaca el Primer Congreso Nacional de Profesores–, esta no se tradujo “en hechos de transformación de la enseñanza” (Lacalle, 1936: 1), porque hay un nuevo estado del profesorado que explicaría esta dificultad; en este punto empiezan las diferencias. Para Lacalle la transformación operada en Secundaria en los últimos años, que explica “todos los acontecimientos periféricos ocurridos en nuestro ambiente docente” (Lacalle, 1936: 2) es la conversión del profesorado en “masa”. A diferencia de Terra, que concibe que el pueblo comience a tomar conciencia de la necesidad de impulsar la reforma constitucional para salir del atolladero, para Lacalle el problema es que el profesorado de una élite ilustrada progresivamente se transformó en masa, es decir, pueblo³⁰⁴. Esta transformación del profesorado es “la que ha equivocado en

³⁰⁴ Resulta ilustrativo cómo el autor explica este proceso de conversión: “El acrecentamiento del alumnado de enseñanza media trajo como consecuencia inmediata el pasaje del grupo de corte universitario, –pocos en número y por lo tanto capaces de mantenerse como otras tantas potencias individuales en la tarea docente–, a la masa de profesores (un millar en la actualidad) que quedaban desde

muchas oportunidades el diagnóstico [...] de los movimientos y actitudes del cuerpo profesoral (Lacalle, 1936:2).

Según el autor esto explica la imposibilidad del cambio:

Todos los espíritus claros del profesorado percibían las fallas de nuestro sistema de enseñanza, pero no se llegaba a reformarlo, porque la masa, que era la única que podía hacerlo, estaba dividida: porque no podía tener una solución única, y, lo que es más, no podía tener siquiera un planteamiento unitario del problema.

El problema real no podía ser más que uno, pero el batllista, el nacionalista, el liberal, el católico, el comunista y el burgués, lo veía cada uno desde su ángulo político o filosófico: el problema quedaba polifacetado en su planeamiento, es decir, insoluble (Lacalle, 1936: 2).

Esta transformación del profesorado y las consiguientes dificultades para reformar un sistema de enseñanza fallado, explican el surgimiento de *Cátedra* y su posición apolítica. Se trataba de construir una visión de conjunto del profesorado sobre los problemas de la enseñanza desde una perspectiva pedagógica que no estuviera atravesada por la matriz política. Los que estaban organizados en torno a *Cátedra*, lo que buscaban era construir una imagen unificada de los problemas como condición para la reforma³⁰⁵.

5.1.1.3. La misión de Cátedra: la tarea de una generación

En palabras de Lacalle esta fue la “misión” de *Cátedra*:

Nosotros entendimos que a la masa del profesorado, la única capaz de realizar la reforma, había que darle un conjunto de ideas dinámicas, que sirvieran de común denominador a todas las tendencias, que todas las aceptaran como naturalmente suyas, que fueran una verdad por encima del nivel medio de crítica, del dogma político o filosófico, respaldada en la acción de un grupo de hombres desvinculados del mecanismo de intereses establecidos, alejados funcional y

entonces sometidos a las leyes de acción y reacción colectivas que rigen a las masas (Lacalle, 1936: 2).

³⁰⁵ No podemos olvidar la elección del símbolo de la *Cátedra* para la revista que justifica su propósito: “Constituido el profesorado de nuestra sección por elementos heterogéneos en la dedicación a sus actividades hay un punto de referencia, meta común y lugar de entendimiento para todos que está constituido por la cátedra. La cátedra es el asiento de la función docente y síntesis de la preocupación de varios hombres que aislados por la distancia, la profesión y la ideología, en ella encuentran un punto común de alto entendimiento y alianza. Significar esa comunión pretenden estas páginas, y en ello está la razón de haberla titulado con la palabra CÁTEDRA. No pretendiendo expresar con ella una posición magistral, sino simplemente traer sobre el periódico el reflejo del *único posible símbolo que en la hora actual agrupe a todos los profesores* (*Cátedra*, año I, Nº1: 1; el destacado es nuestro).

personalmente de la autoridades y capaces de sustraerse de las corrientes políticas del exterior (Lacalle, 1936: 3).

La masa del profesorado era la única capaz de realizar la reforma, pero para esto era necesario definir un conjunto de ideas que pudieran servir como denominador común. Se requería un equipo que pudiera estar más allá de los conflictos políticos instalados. Según Lacalle este fue el trabajo y el ideario de una generación.

Es interesante que esta clave de lectura es similar a la que realizó Quijano a comienzos de 1935, destacando la contradicción entre generaciones como la más importante para explicar los dilemas del tiempo presente. Tomando prestadas unas referencias a Onetti, quien a través de la voz de “Periquito el Aguador”, se refería a la experiencia del golpe³⁰⁶:

por aquí se seguían vendiendo las vacas y las lanas, los amigos escribían poemas y las amigas todavía no escribían nada. La superficie de nuestras vidas era absolutamente plácida y a nadie le preocupaba indagar que sucedía allá abajo [...] Era una dicha mansa y pastoril, muy adecuada al pueblo ganadero donde se había posado. Pero vino primero la revolución de marzo y muchas ilusiones pasaron a mejor vida; eran ilusiones tontas y los tontos siguen aún lamentándose su muerte. Algo pudimos ver de lo que realmente éramos [...]; *habíamos estado viviendo sobre algunas frases que nunca habían sido de estilo admirable, que nunca habían significado nada y que ahora se mostraban rígidas y malolientes*. En el fondo nada había cambiado. Pero alguna cosa sutil, infame se había roto. Con la cabeza libre de fantasmas y telarañas, fue posible que cada uno llegara a conocer de manera más directa lo que era la vida, lo que estaba mal encubierto por las antiguas frases (Onetti, 2013: 47; el destacado es nuestro).

En este contexto de emergencia de una nueva generación, que incursionaba ya no en la política sino precisamente en un lugar alejado de esta pero con un programa similar, Lacalle reflexiona cuál fue su objetivo en la arena de la enseñanza secundaria:

Nuestra generación se ofreció como catalizador, a fin de que las potencias anónimas de la masa profesoral se mostraran como actuantes y se rompiera la inercia de los agentes transformadores. No inventamos el problema, no creamos soluciones; nuestra acción se redujo a organizar espiritualmente a la masa con los propios elementos que nos ofrecía, pre-existentes pero ineficaces hasta entonces (Lacalle, 1936: 3).

³⁰⁶ Para Caetano y Jacob se trataba de “la erosión lenta y muchas veces oscilante de un conjunto de símbolos y de ideas socialmente aceptadas, vinculadas de un modo u otro con la experiencia hegemónica del primer reformismo batllista” (Caetano y Jacob, 1991: 140).

Lacalle acompañado de un grupo que integraban Pollero, Baridón, Sabat Pebet, Amílcar Tiribocchi, entre otros, asume la responsabilidad de construir un actor colectivo, con capacidad de interpretar el problema desde una perspectiva que no estuviera atravesada por las disputas partidarias. Como lo plantea Lacalle, no se trató de “inventar” el problema, así como tampoco de “crear” soluciones; la tarea que asumieron fue liberar la potencia de transformación contenida en el profesorado. Para esto *Cátedra* se transformó en un “taller de cerebraciones [sic], donde toda idea, todo impulso, todo sentimiento en favor de la Reforma, tendría no solo acogida, sino un recinto amurallado donde defender su pureza de toda violación espuria, de toda interesada utilización (Lacalle, 1936: 5). Para esta generación que asumió la responsabilidad de la “Reforma” el desafío consistió en despolitizar el debate en torno a ella para volverla posible. Curiosamente se utiliza la metáfora del “recinto amurallado”, similar a la del terreno neutral que algunos años antes había usado Varela para hablar de la educación pública como el lugar donde los hombres de buena voluntad dejan atrás las banderas partidarias para abrazar la causa del porvenir de la República. Esa, que pareció constituirse en una “escena fundante” (Puiggrós, 1995), vuelve a aparecer en un contexto similar y esta generación que asumió la responsabilidad de la creación de la enseñanza secundaria como autónoma de la Universidad, se ubicó en un lugar parecido. Claramente estaba anudando en torno a la defensa de la autonomía, no la toma de posición, sino la neutralidad política.

Y finalmente resume la idea del siguiente modo: “Trampa para la caza de ideas. Trinchera donde el espíritu del equipo de los luchadores acrecentara sus fuerzas. Instrumento de ataque. Eso quiso ser *Cátedra*. Eso fue” (Lacalle, 1936: 5). El tiempo pasado utilizado para cerrar el programa que agrupó a esta generación, pone en evidencia que esa etapa concluyó.

5.1.1.4. Cátedra y la Asociación de Profesores: el apoliticismo

Cuando comienza el editorial Lacalle plantea que es la primera vez que va a utilizar a la revista para expresar un punto de vista individual, operación discursiva realizada para diferenciar lo que *Cátedra* fue y el cierre de esa etapa porque, según el director, “Una comunidad excepcional de ideas y procedimientos se estableció entre los hombres que constituyeron las últimas Comisiones Directivas de la Asociación y el

grupo que regenteaba la edición de *Cátedra*” (Lacalle, 1936: 4). Comunidad de ideas y procedimientos, que permitió a la revista convertirse en “el más eficaz, hábil y enfervorecido paladín de la Reforma (Lacalle, 1936: 4).

Generación nueva, Asociación de Profesores y *Cátedra*³⁰⁷ se convirtieron en un actor colectivo capaz de desarrollar una acción eficaz en torno a la Reforma por el modo en que se procedió ante la coyuntura política.

Para Lacalle “marzo de 1933” –en ningún momento se habla de golpe de Estado o revolución de marzo, lo cual muestra la voluntad de situarse a distancia de ese acontecimiento– “cambió fundamentalmente el panorama político del país. La convulsión política agitó a los elementos que integraban la masa profesoral” (Lacalle, 1936: 5).

Pero el autor inmediatamente aclara: “Esta era una agitación provocada *fuera* del lugar donde se desarrollaba el espíritu de reforma” (Lacalle, 1936: 5; el destacado es nuestro). Si para los actores universitarios, y particularmente a los agrupados en torno a la lista Universidad y la revista *Ensayos* la separación de Secundaria no era más que la expresión de un juego de fuerzas globales que se expresaban en el país bajo esta forma de ataque a la cultura, para los agrupados en torno a *Cátedra* “régimen de marzo” y “reforma de secundaria” se constituyeron en elementos heterogéneos. Según los actores de *Cátedra* y cómo fue la interpretación de la autonomía hasta ese momento, “ubicamos al agente político como algo extraño a los problemas de la enseñanza (Lacalle, 1936: 5).

Justifica esta posición:

El problema de Secundaria no estaba planteado por premisas de orden social ni ideológico. Nunca hemos creído que nuestra enseñanza fuera deficiente por razones filosóficas, ni por hechos sociales. Siempre hemos creído que Secundaria estaba problematizada por factores de insuficiencia técnica, a las que el régimen universitario no podía, no quería o no sabía poner remedio. Y si bien esas fallas técnicas gravitaban sobre la vida social, el remedio no estaba en la política que es un aspecto de la vida social de la misma manera que no se modifica un hecho actuando sobre el efecto sino sobre la causa (Lacalle, 1936: 5).

El problema no era de orden social, ni ideológico, ni por ende, de carácter político, sino que era un problema técnico. El régimen universitario “no podía, no quería o no sabía poner remedio”. Por lo tanto, para encontrar la respuesta era necesario

³⁰⁷ Para Lacalle entre la revista y la asociación se produjo una “identificación total, absoluta y firme, que hoy impide [...] separar] lo que pertenece a una u otra (Lacalle, 1936: 4).

que otros actores intervinieran. Y en ese caso tampoco el remedio estaba en la política, porque, y en esto a pesar de las enormes diferencias con Petit Muñoz compartían una misma perspectiva, los problemas educativos son la causa de las soluciones políticas, pero no al revés. Esta curiosa perspectiva unificaba a los actores de la época y daba sentido a la autonomía. Pero se trataba de una perspectiva técnica que excluía la política; aun en el caso de la Agrupación Universidad, donde los actores condenaban la ley Nº 9. 523 porque suponía una invasión de la política en la Universidad,

Ese “apoliticismo” de *Cátedra*, para muchos –para la masa movida por agentes poderosos de influencia externa a la educación– fue falla en nuestra personalidad, fue juntura que demostraba contradicciones de acción, fue falta de cohesión de pensamiento. Y bien, en eso que se llamó falla, juntura o resquicio apuntalamos la bandera de la reforma: en ellas resguardamos a *Cátedra*, cumpliendo así nuestro deber moral (Lacalle, 1936: 6).

Lacalle construye una oposición que es la que organiza su lectura de la situación política de la educación: o bien la masa es movida por “agentes poderosos de influencia externa a la educación” o bien por agentes del profesorado que resguardan a esta de cualquier influencia externa. Este último lugar es el que asumió *Cátedra* como lugar para levantar la “bandera de la reforma”, la única que debiera ser levantada dentro del profesorado. Este sería el apoliticismo de *Cátedra*: un resguardo de “la pureza contra toda violación espuria” (Lacalle, 1936: 5).

Esto no significaba que no existieran diferencias políticas entre los integrantes de la revista. Pero esas diferencias debían expresarse fuera.

En la calle, en el seno de su partido político, cada uno de los integrantes del equipo de *Cátedra*, dijo e hizo lo que su conciencia y convencimiento le señalaron como mejor; pero en la órbita de la enseñanza, en el campo de su acción profesional nadie dejó que se tomara a Secundaria como instrumento al servicio del programa de una colectividad, de la “reclame” de sentido político (Lacalle, 1936: 6).

5.1.1.5. *La Reforma actual: es hora de hacer*

La prédica de la generación de *Cátedra* tuvo dos aspectos importantes además del “doctrinario” en favor de la reforma. El primero es la evaluación del hecho de que Autonomía y Reforma ganara la elección y fuera designado de Salterain y Herrera como

director general del Consejo de Enseñanza Secundaria. En relación a este asunto, Lacalle considera a de Salterain y Herrera como parte del equipo.

Alguno de aquellos compañeros de remo tiene el puesto de mayor responsabilidad en este momento en que va a realizarse la reforma. Esperamos que al hacer el gesto orientador a que está funcionalmente obligado, no olvidará el ademán reformista a que se adhirió en el humilde equipo de Cátedra (Lacalle, 1936: 4).

El segundo aspecto tiene que ver con los efectos que produjo la lucha electoral. Según Lacalle: “La masa profesoral se galvanizó en rudas campañas electorales. Se proclamaron candidaturas. Se hicieron propagandas, a nuestro entender inadecuadas. Se utilizaron toda clase de argumentos y medios para el enganche electoral” (Lacalle, 1936: 9). Y las consecuencias no dejaron de manifestarse pronto: “El equipo de Cátedra se disolvió, juntándose cada uno con el grupo electoral de su preferencia”. Esto queda de manifiesto en el hecho que el penúltimo número, el N°10, había sido publicado en noviembre de 1935. Entre ese mes y junio de 1936 *Cátedra* se mantuvo en silencio y se publica en esta fecha para despedirse.

Sin embargo, en el balance Lacalle plantea que: “Esa dispersión momentánea de nuestra generación no significó cambiar de postura frente a la reforma, ni abandonar los principios [...] Sucedió simplemente que en el momento de elegir hombres, cuando estaban en juego intereses personales, *Cátedra*, la *Asociación* y la *Reforma* nada tenían que hacer (Lacalle, 1936: 9).

La misión de *Cátedra* fue asociar estos tres términos como parte de una identidad común. Cuando la lucha electoral se introdujo en la masa de profesores, fue inevitable la ruptura de la unidad en torno a la reforma. Sin embargo,

Cuando plasmábamos el alma de la reforma sabíamos que el cuerpo que la hospedaría –la masa– tendría sus rebeliones, sus apetitos, sus movimientos imperfectos. Lo sabíamos, y ya de antemano lo aceptábamos. La espiritualización de los cuerpos se obtiene por la muerte, o por la vida ascética, o por el milagro estético. Ni muertos, ni ascetas, ni artífices iban a hacer la reforma. Hubiera sido tonto, que al querer el fin no toleráramos los medios (Lacalle, 1936: 10).

La reforma y *Cátedra* son parte de un movimiento de espiritualización, la masa profesoral es el cuerpo que podía llevarla adelante. La visión católica acerca del cuerpo,

no deja de sorprender en la perspectiva de Lacalle³⁰⁸. El cuerpo individual o colectivo – masa profesoral– está naturalmente inclinada hacia el pecado. Pero el evangelio de *Cátedra* pudo redimirlo de la caída en la disolución, a que conducen las luchas fratricidas cuando los elementos externos a la educación se imponen como guía de la conducta. La reforma es la promesa de salvación de un cuerpo que por otros medios inevitablemente no podría hacer otra cosa que desangrarse en luchas intestinas.

Terminó el acto electoral. Se constituyó el Consejo. Empezó a reorganizar. La Reforma está aún por hacerse. No se han cumplido los plazos para hacerla. Recién, realizada la tarea de ajuste, se inicia el tiempo de efectuarla. Es hora de hacer (Lacalle, 1936: 9).

5.1.2. La revista *Ensayos*: “nuestra posición”

La revista *Ensayos* era una publicación de un colectivo integrado por todas las personas que formaron parte de la Comisión de Estatutos designada por la Asamblea del Claustro. Algunos de ellos también integraron la Comisión Directiva de la asociación, aunque pueden ser identificados mejor como el grupo de los profesores disidentes que en ocasión de la sanción de la ley Abadie, plantearon la necesidad de una definición más clara respecto al lugar desde el cual debería emanar la propuesta de reforma de la Universidad³⁰⁹. Firmaron la declaración: Emilio Zum Felde, Machado Ribas, Ruano Fournier, Alicia Goyena, Ignacio Martínez Rodríguez, Emilio Oribe, Clemente Estable,

³⁰⁸ La posición en favor de un catolicismo conservador y de raigambre hispanista, Lacalle la desarrolla en otro libro titulado: *40 Jornadas en España*, que es una suerte de autobiografía escrita en ocasión de la visita que realizara como parte del XIX Congreso Mundial “Pax Romana” que se reunió en El Escorial en 1946, convocado por la Federación Internacional de Universitarios Católicos. En ese libro se menciona un discurso sobre “la doctrina del Cuerpo Místico” pronunciado por el Obispo auxiliar de Madrid Monseñor Morcillo. Según el Obispo “el Cuerpo Místico, aun teniendo una vida sobrenatural y siendo fuente de vida inagotable porque es la misma vida de Jesucristo, cuyos méritos son infinitos; el Cuerpo Místico de Jesucristo necesita también complementarse con acciones virtuosas de los hombres; necesita que todos y cada uno de los miembros, o la mayor parte, aporten al acervo común los méritos, las virtudes y las obras santas, todo lo que ellos pueden dar, y Pax Romana, que se ha de sentir un cuerpo vivo dentro del Cuerpo Místico de Jesucristo, necesita de grupos, de minorías selectas dentro de la organización, que lleven el espíritu sobre natural, vida sobrenatural, miras sobrenaturales, a todos los ángulos de su actividad y su apostolado (Lacalle, 1947: 45-46). Pax Romana es al Cuerpo Místico de Jesucristo lo que el grupo reunido en torno a *Cátedra* es al cuerpo de profesores.

³⁰⁹ El orden del día que estaba fijado para la reunión planteaba los siguientes puntos: “1° El principio de autonomía universitaria; 2° Si toda reforma de la organización universitaria debe elaborarse dentro de la Universidad; 3° Si, en consecuencia, la próxima elección del Rector, debe ser efectuada por la Asamblea del Claustro”

Luis G. Salguero, entre otros; todos participaron posteriormente de la Agrupación Universidad y la revista *Ensayos*. De esta revista

Se editaron veintiún números entre julio de 1936 y agosto de 1939. La publicación, mensual al principio, se volvió luego irregular; el último número de la revista salió después de un intervalo de nueve meses. Cada número contaba con unos tres artículos iniciales, seguidos de la Sección Educación, la Sección Notas, y la Sección Notas Bibliográficas, en la que se publicaban reseñas de libros (Batista, 2016: 90).

En el editorial del primer número de *Ensayos*, escrito por Petit Muñoz, su director, define cuál es la posición de la revista. Allí se menciona como característica de la publicación la toma de partido de la agrupación frente a la coyuntura política. El tono del editorial es completamente opuesto al espíritu de *Cátedra*.

La especialidad del momento por que acaba de atravesar la Universidad de Montevideo, en sus posibilidades de ver comprometido su destino cultural y en sus relaciones con el complejo político social dentro del cual ella se mueve, y que reproduce para su caso el combate de las grandes tendencias que hoy se disputan el mundo; la significación que, en todo ello, han asumido las elecciones realizadas a principios de año en el profesorado de Enseñanza Secundaria, organismo que hasta hace pocos meses integraba esa misma Universidad como uno de sus más importantes centros de docencia, hace de esas elecciones efecto y síntoma de la lucha de aquellas tendencias, y les prestan, así, valor de experiencia general y humana, invitando a extraer de lo episódico de sus manifestaciones locales la expresión de categoría que ellas puedan traducir (Petit Muñoz, 1944: 193).

Para Petit Muñoz la “especialidad del momento” hace que esté puesta en cuestión la finalidad cultural de la Universidad; pero esta situación se deriva de la traducción de una experiencia humana que reproduce el choque de tendencias a escala global que se está produciendo, la reacción frente al fascismo, pero a nivel local y en la institución de enseñanza. De ahí que las coordenadas de lectura que propone no se reduzcan a la defensa de la autonomía universitaria versus la intervención dictatorial, sino que la dictadura sería una expresión del fascismo producto de una confrontación de fuerzas a escala planetaria. Por eso también Petit Muñoz propone identificar a la lista ganadora como “oficialista”, en la medida en que cuenta con el respaldo del régimen; por el contrario, quienes se oponen a la ley estarían no solo defendiendo la autonomía

de la Universidad, sino también la defensa de la cultura y asumiendo una postura antifascista. Las elecciones serían entonces “efecto y síntoma de la lucha”. Para Petit Muñoz, antifascismo, defensa de la cultura e impugnación de la ley N° 9.523 son parte de una misma cadena de equivalencias que se oponen a fascismo, terrismo y segregación de secundaria.

Pero esta no es una lucha que se termina con las elecciones sino que, según su director, los ideales que fueron el programa de la lista Universidad también “orientarán la prédica de Ensayos” (Petit Muñoz, 1944: 193). ¿Cuáles serían estos ideales?

5.1.2.1. *La idea de cultura*

Según Petit Muñoz, “nuestros ideales” serían: “cultura *autónoma*, cultura *digna*, cultura *integral*, cultura *viva*”. “Una sola palabra bastaría, quizá a cifrarla en su rica complejidad: cultura” (Petit Muñoz, 1944: 194). Pero para el autor, cultura tiene una significación particular que es necesario desentrañar. Según Petit Muñoz:

Cultura significa cultura autónoma creciendo libremente, desenvolviendo de afuera hacia adentro, mediante procesos que tienen su raíz solo en las fuentes espirituales, y en los que la realidad que los envuelve, –cuyo contacto lejos de rehuir, ellos deben buscar como necesaria la sustancia estimulante y de fermento y como materia en que aplicar sus fuerzas de mejoramiento– solo debe operar en esa posición y con ese alcance, y no ejercer sobre la cultura otras influencias que ella misma consienta en atribuirle en función de sus particularidades y soberanos modos de asimilación y de interpretación (Petit Muñoz, 1944: 194).

Esta concepción de la idea de cultura Petit Muñoz ya la había esbozado en la presentación de su proyecto sobre “El Poder Educador”. Según la perspectiva del autor la cultura es la matriz sobre la cual se sostienen las otras funciones del Estado, a las cuales contribuye a dar forma, pero que bajo ningún concepto debe recibir la influencia de estas. La cultura es “estimulante”, “fermento” que se aplica a la realidad, pero que solo debe hundir su raíz en fuentes espirituales y no a la inversa. Por eso cultura es sinónimo de cultura autónoma; como contrapartida, una cultura sometida a cualquier otra fuerza o poder que no sea ella misma sería una cultura no digna, esclava, muerta. De este presupuesto se deriva la defensa de la autonomía de la Universidad como autonomía de la cultura, que adquiere un rasgo particularmente importante en el marco

de un régimen de facto, pero que no se agota en él. Esta es una condición que debe sostenerse bajo cualquier régimen político. De aquí también se deriva la propuesta de creación de un cuarto poder del Estado, independiente de los otros tres y como fundamento de estos.

Por eso, según Petit Muñoz, la Agrupación Universidad también repudió “la reforma que se ha impuesto a la Enseñanza Secundaria por instrumento de una ley común, es decir, por un acto emanado meramente de uno de los Poderes políticos del Estado” (Petit Muñoz, 1944: 195), lo cual termina por resultar bastante paradójico. Para los defensores de esta idea de cultura la política no puede legislar sobre la educación, pero la educación sí debe influir a la política.

Pero si debe condenarse toda “penetración de los gobiernos, toda intervención de las fuerzas políticas del Estado en la Universidad” (Petit Muñoz, 1944: 196), mucho más alta debiera erigirse la bandera de la protesta en el presente, “cuando se sabía que el régimen que decretaba la intervención y penetraba en la esfera universitaria nació de medidas de sentido autoritario, usando discrecionalmente del cercenamiento de las libertades esenciales” (Petit Muñoz, 1944: 196).

Según la evaluación que se realiza de la actuación del nuevo consejo se reconoce que los hechos posteriores vinieron a demostrar la razón de la necesidad de sostener dicha bandera de “la libertad de pensamiento de los profesores, es decir, la libertad espiritual del funcionario que trabaja con el espíritu” (Petit Muñoz, 1944: 196). Plantea el editorial que las nuevas autoridades han desconocido “dos formas esenciales de esa libertad de pensamiento: las libertades de palabra y de reunión” (Petit Muñoz, 1944: 196).

Para denunciar esta situación se plantean dos acontecimientos que habrían ocurrido en el interregno de los cuatro meses de actuación del consejo: el primero se refiere a la amonestación impuesta al profesor Hugo Fernández Artucio, profesor de Filosofía y reconocido dirigente socialista, quien fuera detenido por la policía por manifestarse contra el régimen en el contexto de una reunión política. De acuerdo a la versión del editorial, el consejo habría juzgado la actuación de Fernández Artucio basado en declaraciones de la policía. El segundo hecho se desencadena a raíz de la protesta de un grupo numeroso de docentes por la actitud del consejo frente al caso anteriormente mencionado. Ante a este hecho el organismo habría aprobado una

“resolución³¹⁰ que, sin determinación de grados ni especificación de casos, prohíbe a los profesores, bajo pena de ‘apercibimiento, multa, suspensión o destitución’ formular por la prensa manifestaciones sobre sus superiores jerárquicos (Petit Muñoz, 1944: 197). Estos hechos pondrían en evidencia la falta de respeto de derechos fundamentales, actitud que el consejo estaría promoviendo al prohibir la crítica a la actuación del órgano de gobierno³¹¹.

Cultura también significa “cultura integral y armónica”. Según el autor existe:

Un juego vivo y permanente de compenetraciones, de mutuas interacciones, entre todas las fuerzas espirituales que circulan por el complejo social, que es necesario permitir se desenvuelva según sus propias afinidades espontáneas, suprimiendo por tanto, las barreras que puedan existir entre ellas, en bien de su fecundación recíproca, en vez de aumentar las divisiones que actualmente separan a algunos órganos que las tienen a su cargo (Petit Muñoz, 1944: 197-198).

Este argumento es el que justifica la necesidad de mantener a la enseñanza secundaria dentro de la órbita del “gran organismo universitario”. Este aspecto fue

³¹⁰ Se refiere a la Circular N° 12 del 26 de junio de 1936: “Resolución sobre manifestaciones en la prensa por parte de los funcionarios”. “**Vista** la frecuencia con que los profesores concurren a la prensa para emitir opinión sobre asuntos meramente administrativos, así como para dar a publicidad documentos importantes que se relacionan con gestiones que no han sido resueltas y, a veces ni siquiera consideradas o dilucidadas por la Autoridad; **Considerando:** que ello afecta a las más elementales normas de orden y disciplina impuestas y admitidas en todas las ramas de la administración pública; **Considerando:** que la práctica enunciada tiende muchas veces, a servir intereses de naturaleza distinta a los de la enseñanza, como es el caso, cuando se trata de acompañar propagandas tendenciosas o políticas, con fines puramente expectables; **Considerando:** Que es un recurso ilícito desde el punto de vista moral, intentar perturbar la tranquilidad de espíritu con que debe actuar la autoridad, mediante el procedimiento de reforzar las reclamación o exposiciones que se le plantean, antes de ser debidamente sustanciadas, con la presión que pueda ejercer una campaña de publicidad; **Considerando:** Por último, que existen antecedentes al respecto y medidas adoptadas por autoridades anteriores que evidencian que el problema no es nuevo ni puramente circunstancial, pues el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en la sesión del día 9 de febrero de 1928 adoptó la siguiente resolución que consta en actas: archívese el expediente y adviértase al funcionario mencionado que en lo sucesivo debe abstenerse de formular por la prensa manifestación sobre la actuación de las comisiones universitarias como de sus superiores jerárquicos, pues las quejas o reclamaciones que puedan aducirse contra esos funcionarios deben tramitarse por las vías administrativas correspondientes, ante las autoridades respectivas.

El Consejo Nacional de la Enseñanza Secundaria, RESUELVE: 1°. Reiterar la resolución del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del 26 de julio de 1928, por la que se manda circular en los establecimientos de enseñanza secundaria de todo el país, con carácter general, la medida adoptada con fecha de 9 de febrero del mismo año, que se transcribe en el último considerando; 2°. Disponer que los Directores de aquellos establecimientos notifiquen a los señores profesores y a todos los demás funcionarios, de esta resolución; 3°. Establecer que la falta de cumplimiento de las disposiciones de este decreto será penada, hasta que sea sancionado el Reglamento General Disciplinario que estudia actualmente el Consejo, según los casos, con multa, apercibimiento, suspensión o destitución (*Anales de Enseñanza Secundaria*, octubre de 1936: III).

³¹¹ Sin embargo, Petit Muñoz reconoce que esta conducta no sería privativa de este consejo, tal como aparece en los antecedentes de los considerandos de la circular; pero al mismo tiempo sostiene que la actual dirección, habría reforzado esta interdicción, estableciendo sanciones que hasta la fecha nunca habían sido aplicadas.

desarrollado conceptualmente en otro artículo publicado en la revista³¹². Allí se sostiene la tesis que sirvió de fundamento a la Comisión de Estatutos de la Asamblea del Claustro: “La enseñanza pública, en su totalidad, debe ser conferida a un solo organismo autónomo cuya denominación no puede ser otra que Universidad de la República (Machado Ribas, 1936: 126).

En función de este principio, para la Agrupación Universidad, la tendencia a seguirse debió ser:

da[r] cohesión en vez de dispersión, de integración recíproca de los organismos educacionales en un grande engranaje federativo, que, consistiendo la máxima autonomía dentro del mismo, a cada una de sus unidades, la abarcase al propio tiempo a todas bajo una superior visión espiritual y técnica, en un mismo conjunto, autónomo a la vez, resistente en totalidad, con toda la fuerza derivada de su gran masa, a la penetración de los gobiernos, y libremente regulado por el poder de autodeterminación que la cultura reclama para sí por necesidad inmanente en su propia y no disputable superioridad (Petit Muñoz, 1944: 198)

Por último, cultura significa “cultura viva” considerada esta “como presencia en los espíritus; cultura actuante y operante en humanas realidades individuales, en auténticos creadores o inquietos portadores de sus potencias y no solo en las enunciaciones teóricas de los planes de estudio” (Petit Muñoz, 1944: 198). Esta formulación ubica a los profesores ya no como enseñantes, sino como los creadores de cultura.

Esta particularidad también es señalada por Batista (2016). Para la autora:

Es significativo el que no se recurra en ningún momento al trabajo en el aula como factor aglutinador del profesorado, como parte de su identidad. La autoridad para escribir y tomar decisiones sobre el destino de la enseñanza (que se confunde con el de la cultura), no viene de la posición ocupacional, sino de esa participación de la cultura, que conlleva un deber moral. Es entonces su participación de los productos culturales, que implica un deber moral, junto con el derecho y la responsabilidad de conducir a la sociedad, lo que los impulsa a la intervención política (Batista, 2016: 94).

³¹² “Organización unitaria de la enseñanza”, de Luis Machado Ribas, *Ensayos*, N° 2, de agosto de 1936.

La revista *Ensayos* también puede considerarse como un reflejo de la idea de cultura que el editorial “Nuestra posición” define. Según Arizcorreta (2008, s/p) “en *Ensayos* hay un *deber ser* explícito, fruto del proyecto cultural de un grupo intelectual y político que reconoce en la correcta organización de la educación pública el medio propicio para el desenvolvimiento de la cultura”.

En cuanto al contenido de la revista:

Lo más llamativo sobre *Ensayos* es su abocamiento a textos argumentativos en detrimento de los textos ficcionales que predominaban en las demás revistas literarias de la época. También la convivencia de temas y disciplinas variados: textos sobre filosofía, derecho, ciencias “duras”, literatura, historia, pedagogía, etc. yuxtapuestos, sin necesidad de una articulación temática entre ellos (Arizcorreta, 2008, s/p).

La revista a través de su duración de tres años refleja esa búsqueda de reconocer el lugar del profesorado de enseñanza media como los representantes del fuero espiritual que componen la idea de cultura integral que se define como parte de su programa. No deja de resultar llamativa la ausencia de textos de carácter didáctico, característica que va a estar presente en la mayoría de las publicaciones dirigidas al profesorado. En el caso de la revista *Ensayos* la interpelación se produce en función del deber ser de la cultura, y el profesorado como el grupo intelectual que tiene como tarea preservarla de cualquier influencia externa, al mismo que tiempo que contribuir a su desarrollo.

5.1.2.2. *Las elecciones y la derrota*

El editorial finalmente intenta explicar dos cuestiones: por un lado, las razones de la participación de la Agrupación Universidad con una lista propia en una elección regulada por una ley que es impugnada por ese colectivo; y por otro las causas de la derrota.

En relación al primer punto se plantea que la concurrencia a las elecciones es una táctica más en el campo de batalla por la derogación de una ley “cuyas irregularidades formales han sido denunciadas” (Petit Muñoz, 1944: 199). No obstante esto, “el profesorado digno creyó que debía afrontar la batalla también en ese nuevo campo, ajeno sin duda al campo de los principios pero lleno de profundas posibilidades de salvación” (Petit Muñoz, 1944: 200). Reconoce que el “profesorado digno” participó

en la contienda “con la conciencia de su impureza”, incluso actuando con “sufrimiento y humillación”, pero guiado “por sus deberes con el alumnado” (Petit Muñoz, 1944: 200). Estos con seguridad se transformarían en las principales víctimas “si llegaban a consolidarse en la Enseñanza secundaria las tendencias autoritarias hoy ya iniciadas y que los propósitos encubiertos de la intervención dejaban ya adivinar” (Petit Muñoz, 1944: 200).

En cuanto a la derrota, Petit Muñoz considera que: “No es posible, tampoco, atribuir el fracaso a incompreensión ni al desinterés del profesorado. Ello no sería siquiera concebible frente a ideales tan luminosos y tan candentes como los que encarnaba la lista Universidad” (Petit Muñoz, 1944: 201). Para Petit Muñoz parece inconcebible que los docentes no pudieran adherir a los postulados de la Agrupación Universidad, en tanto que esta representaba la defensa de la cultura. Por esta razón, para el autor del editorial es difícil no “buscar la causa de lo ocurrido en la coacción”. Considera que aunque esto no debió haber ocurrido tratándose de profesores, “sin embargo, una gran parte del profesorado secundario se ha dejado coaccionar [...] como si sólo fuese un cuerpo burocrático, por el temor de la cesantía o por la promesa de la dádiva (Petit Muñoz, 1944: 202).

Para los actores reunidos en torno a la Agrupación Universidad, este mecanismo que se identificaba con la forma de proceder del régimen, que se denunciaba, era al mismo tiempo la causa que explicaba la derrota electoral. El argumento parecía contundente, pero impedía encontrar otras razones para explicar por qué los profesores apoyaron a de Salterain y Herrera. En muchos casos podría haberse dado la situación de que apoyaran al régimen, pero no creemos que sea la única explicación de la adhesión del alto caudal electoral alcanzado. Lo que pareció convocar a los docentes tenía más que ver con la construcción de un relato sostenido desde la Asociación de Profesores, que finalmente venció porque logró traducir una idea de la defensa de la *autonomía* que resultaba compatible con una idea de la *reforma* educativa de enseñanza secundaria, donde los profesores tendrían un protagonismo que hasta la fecha no habían tenido en el contexto de la universidad. Esto no lo pudieron percibir los actores vinculados a la Agrupación Universidad y *Ensayos*. Sumado a esto, la contienda electoral era el escenario creado por una ley que, aunque ilegítima, ofrecía por primera vez a los profesores la posibilidad de dar una dirección diferente a la institución.

Finalmente, la idea de autonomía concebida por la ley N° 9.523 resultaba mucho más realizable que la versión de la Agrupación Universidad. Las coordenadas de lectura

de carácter político que la Agrupación Universidad sostuvo entraban en contradicción con la idea de la autonomía como un asunto técnico. Como contrapartida, esta concepción de la autonomía que asumen los reformistas, era compatible con la promulgación de una ley que permitiera al profesorado la participación en los asuntos del gobierno de la educación, aunque esto supusiera que su sanción dependiera del Parlamento. La ley que segregaba a Secundaria de la Universidad era la condición para comenzar el proceso de reforma pedagógica que el profesorado venía reclamando durante décadas. El hecho de haber unificado estas tres cuestiones –autonomía, reforma y participación del profesorado–, se impuso frente a la posición antidictatorial de Agrupación Universidad, que no admitía que el poder político pudiera sancionar ninguna ley dado su carácter ilegítimo. Durante un cierto tiempo esta posición sirvió como una valla para impedir que el Poder Ejecutivo se metiera con la enseñanza secundaria. Pero cuando los actores vinculados al régimen logran traducir las reivindicaciones de los profesores, a través de la creación de una comisión integrada incluso por la propia Universidad y la Enseñanza Secundaria, pero también la Asociación de Profesores, este movimiento permitió tomar la iniciativa y los actores universitarios no fueron capaces de reaccionar en la nueva coyuntura de otro modo que no fuera defensivamente. Incluso las razones que explican la existencia de la publicación *Ensayos* confirman esta posición. Según Petit Muñoz esta surgió como “reacción, frente al contraste que sufrió” (1944: 204) en la lucha electoral. Este cambio de coordenadas también le impidió a la Agrupación Universidad entender la nueva coyuntura y perder no solo las elecciones de 1936, sino también las de 1940 y 1944, cuando la presencia de la agrupación se va a volver casi testimonial.

5.1.3. El espejo oficialista: la revista *Anales de Enseñanza Secundaria*

Unos meses más tarde, en octubre de 1936, el recién creado Consejo de Enseñanza Secundaria decide lanzar la revista *Anales de Enseñanza Secundaria*, publicación bimestral que incluye noticias, informes y resoluciones del consejo. Los contenidos de la revista se encuentran articulados en ocho secciones: “Realizaciones”³¹³, “Técnicas y Enseñanza”³¹⁴, “Orientación Pedagógica-

³¹³ “Informa de todos los hechos que van incorporando a la vida institucional nuevos órganos de acción docente o administrativa” (CES, 1939: 419).

³¹⁴ Esta sección está “subdivida en “Criterios pedagógico-administrativos”, que refieren a lo relativo al

administrativa”³¹⁵, “Subrayados e Informaciones”³¹⁶, “Los Liceos”³¹⁷, “De la historia o tradición nacional”³¹⁸ y “Ayer es siempre todavía”³¹⁹. Por último, completan la revista los apartados: “Revista de Revistas”, “Informaciones pedagógicas del extranjero”, “Papeletas bibliográficas”, que “recogen distintas vibraciones de la tarea intelectual” (CES, 1939: 419). La clasificación es muy exhaustiva, respondiendo mayoritariamente a la afirmación de una especificidad técnica, característica del público profesional al cual está dirigida. Sin embargo, no deja de llamar la atención la existencia de una sección “De la historia o la tradición nacional”, que más que enfatizar la dimensión técnico-pedagógica o didáctica, parece remitir a una cuestión de afirmación de la cuestión nacional o una asociación patriótica.

Los propósitos de la revista fueron:

Informar al cuerpo docente de las actividades de la vida de la institución; dar elementos de orientación pedagógica; suministrar los datos necesarios para la formación de un criterio unánime y nacional con respecto a los problemas liceales; vincular distintos centros de enseñanza; poner al alcance de los profesores las conclusiones de la crítica didáctica; ofrecer a los trabajadores de la enseñanza una oportunidad de manifestar sus opiniones (CES, 1939: 418).

Aunque la revista era considerada como la “Publicación Oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria”, tal como reza en la portada desde el primer número, el financiamiento se cubría a través de una suscripción mensual³²⁰. A partir de algunos cálculos que se pueden realizar con los ingresos provenientes por suscripciones

hecho liceal, y “Orientación Metodológica-Didáctica”, que da cabida a las normas que orientan el funcionamiento de la clase (CES, 1939: 419).

³¹⁵ Se incluyen en esta sección las reseñas de las sesiones del consejo y las circulares de la Dirección General (CES, 1939: 419).

³¹⁶ Se da cuenta de los acontecimientos más importantes de la vida liceal en su aspecto cultural y humano (CES, 1939: 419).

³¹⁷ Consagrada a informar de la marcha de los diferentes institutos liceales (CES, 1939: 419).

³¹⁸ En esta sección se incluyen las monografías relacionadas con distintos aspectos locales de la historia nacional (CES, 1939: 419).

³¹⁹ Recoge aquellos trabajos cuya importancia e interés son actuales pero que han sido publicados hace mucho tiempo y es difícil su hallazgo (CES, 1939: 419).

³²⁰ En la *Memoria* 1936-1938, se da cuenta de las razones que justifican la forma de financiación a través de suscripción. “Dado que el Presupuesto de Enseñanza Secundaria no había previsto los rubros necesarios para financiar una publicación de esa índole se invitó al propio profesorado a pagar mediante suscripciones los gastos que demandara la empresa. Es así como *Anales de Enseñanza Secundaria* tiene el carácter de una publicación oficial de la Dirección General, pero constituye en realidad una cooperativa intelectual y material del cuerpo docente del instituto (CES, 1939: 418).

es posible suponer la cantidad de profesores suscriptos, que giraría en torno a los 675³²¹, lo que nos permite ver el alcance de la revista.

En el primer número aparece como redactor responsable Francisco Rousserie (h)³²², pero para la segunda entrega van a aparecer como responsables Carlos Lacalle y Alberto Rusconi; Lacalle se mantuvo en su cargo hasta la publicación de la última entrega; en cambio Rusconi se habría distanciado hacia 1938³²³. Puede establecerse un paralelo entre la etapa en que Lacalle fue el director de *Cátedra*³²⁴, en momentos en que de Salterain y Herrera presidía la Asociación de Profesores, y esta otra, en que de Salterain y Herrera es director general de Enseñanza Secundaria y Lacalle el editor de *Anales*. Esta comparación también permite dar cuenta de la importancia de la publicación para la gestión de Salterain y Herrera.

Tal como Lacalle lo anunció en la despedida de *Cátedra*, “es tiempo de hacer”. Y como parte del trabajo que desarrolló para unificar al profesorado detrás de la reforma, ahora se trataría de volver a unificar esa “masa” del profesorado que habría sido dispersada por efecto de la lucha electoral. No obstante, para esto también se volvió necesario construir un relato que le diera sentido a esa historia anterior, entroncando las tareas del presente con ese pasado.

5.1.3.1. La iniciación

Ante un nuevo comienzo de clases, el 30 de marzo de 1936, el director general pronuncia una conferencia en la cual se refiere al presente. Resulta por demás sugestivo el título: “Iniciación”. Se trata del inicio de los cursos, una vez más, pero también de un

³²¹ Según el informe publicado en la memoria el presupuesto recaudado por concepto de suscripciones ascendería a \$ 4.324,63. Sabemos que el precio de la suscripción mensual era de \$ 0,40, por haber encontrado casualmente los talones en la colección del Inspector Arturo Rodríguez Zorrilla. Si tomamos en cuenta la cantidad de meses transcurridos entre la primera entrega, octubre de 1936, y la fecha en que fue realizado el informe, febrero de 1938, totalizan 16 meses.

³²² La única información que tenemos acerca de Rousserie, pero no por eso menos importante, es que habría sido quien inscribió la lista *Cátedra* en las elecciones del 30 de junio de 1934, en las que resultó ganadora. Fue la primera elección en que quedó como presidente de la Asociación Eduardo de Salterain y Herrera, por lo que no resulta difícil presumir la cercanía con el mismo y con el propio Lacalle.

³²³ Según plantea Cuello: “En la entrega 3 correspondiente a los meses de Mayo-Junio de 1938, la Dirección de *Anales* notificó el distanciamiento de Alberto Rusconi y la designación de Carlos Carrara para ocupar el cargo vacante. En junio de 1938 *Anales* emitió un suplemento informativo explicando los motivos de la renuncia de Rusconi, el cual consideraba incompatible su cargo con el que ejercía en la redacción del Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria” (*Anales de Enseñanza Secundaria*, tomo 2, 1938: 4).

³²⁴ La explicación y avatares de la renuncia de Lacalle fueron analizados más arriba, en el apartado 5.1.1.

nuevo comienzo. Un nuevo comienzo para aquellos que alguna vez se iniciaron en las lides de la reforma.

De Salterain y Herrera relata los tiempos anteriores a la iniciación:

Diré que antes del tumulto de estos días, todo era poco menos que nada. Parecía una utopía la reforma de la Enseñanza Secundaria. Palabras, cambio de ideas, y al final, tan sólo la belleza plástica del ritmo y los éxtasis que forman el movimiento de los días.

Días, meses, años así. Así, pero uncidos a una quimera distante, inasible, más que los sueños, sin duda, porque éstos son el pretexto de amar y aquella sólo justifica lucha para vencer.

El ansia renovadora no tenía lenguaje, a lo sumo idioma de rayas sonoras, revelando las oscilaciones y climas de espíritu, un logro total de la eufonía, en vez del peso muerto de la inteligencia. No era una voz todavía y sin embargo, el eco abría las sendas, con emoción contenida por el esfuerzo de vencerla (de Salterain y Herrera, 1942: 127).

Vista en retrospectiva, la reforma era una utopía, una quimera, que no solo se mantenía inasible y distante, sino que tampoco tenía un lenguaje para expresarse. No era una voz, aunque, no obstante, “el eco abría las sendas, con emoción contenida por el esfuerzo de vencerla”. Es curioso que de Salterain utilice la misma metáfora que en la apertura del Segundo Congreso Nacional de Profesores cuando planteó la necesidad de que los profesores hablaran para que fueran escuchados sobre las cuestiones de la enseñanza. En esa oportunidad planteó que no sabía, “y no podemos saber aun, si su voz se oirá, aunque nada permita suponer que no ocurra; pero si no su voz, basta *el eco para abrir las sendas* (Salterain, 1934: 13). Ahora ya sabían que el eco había abierto sendas para que la voz de los profesores fuera escuchada. Pero esa voz necesitaba un lenguaje que pudiera traducir esa emoción, esos climas de espíritu. A través de la voz del director general la palabra de los docentes tomó cuerpo, pero necesitaba un idioma. Esa era la tarea que quedaba por delante:

Hoy, sobre las dudas y ajenos recelos, sobre el esfuerzo de largos años, sobre la borrasca de la lucha reciente, nos hemos reunido los profesores para festejar el triunfo. La quimera de la reforma es una realidad que podrá interpretarse de distinto modo, pero que no hay nadie ya que pueda negarla (de Salterain y Herrera, 1942: 128).

5.1.3.2. *La reforma de la Enseñanza Secundaria*

En el primer número de *Anales* abre la sección “Realizaciones” un artículo titulado “La reforma de la Enseñanza Secundaria”. Es una exposición del director general sobre la reforma del plan de estudios realizada en junio de 1936. En la fundamentación del discurso se plantea que el propósito es darle a la reforma de la enseñanza secundaria “caracteres concretos, bien definidos y fundamentales” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 13). Allí se da cuenta de la reorganización del nuevo ente autónomo como condición para la implantación de la reforma.

En el discurso de Salterain y Herrera considera que existe un conjunto de aspectos formales, como el funcionamiento normal de las clases, la organización de las oficinas, el estudio de las reglamentaciones y el presupuesto, que “son otros tantos signos de que el organismo se prepara para la reforma” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 13).

La reforma que está en curso tiene como ámbito para la discusión y proyección la “Comisión de Plan de Estudios del Consejo”³²⁵, donde se ha comenzado una consulta a todo el profesorado del país. Según el director esta sería la forma de explorar “qué arraigo tiene en el personal enseñante de secundaria, este hondo problema nuestro, al que hay que darle una solución digna del presente” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 14). Pero esta forma de proceder también busca traducir la forma en que el discurso reformista logró la adhesión de un importante grupo de profesores que apoyaron la lista Autonomía y Reforma: una enseñanza secundaria que reflejara el sentir y la experiencia del profesorado. Esta era una reivindicación histórica de la Asociación de Profesores.

El director general considera que un plan de estudios es algo más que un esquema con asignaturas distribuidas en números de años y cierta cantidad de horas semanales³²⁶. Un plan de estudios presupone un esquema espiritual que lo inspira y le da sentido. Dicho esquema presupone armonizar “el fin y el objeto de la enseñanza, adaptándolos a las exigencias del momento que vivimos y a la hora histórica por que atravesamos”³²⁷ (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 15). Según de Salterain y Herrera:

³²⁵ La comisión estaba compuesta por el maestro Emilio Verdesio (representante por el Consejo de E. Primaria), el doctor José F. Arias (representante en el Consejo por la Enseñanza Industrial) y el director general. Es sintomática la ausencia de integrantes de las otras listas en la Comisión de Plan de Estudios.

³²⁶ Aunque de Salterain y Herrera aclara que está “Lejos de mí el propósito [...] disimular un reproche o una acusación a los que nos precedieron en la dirección de la educación secundaria” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 14), es difícil no relacionar esta afirmación acerca de lo que un plan no es, con la crítica que Pollero le realizó desde *Cátedra* al plan 32: “Formular un plan, y establecerlo sin saber lo que formará la sustancia de cada una de las disciplinas, es un absurdo pedagógico (Pollero, 1933: 6).

³²⁷ Esta también fue una crítica que desde las páginas de *Cátedra* le formuló Pollero al plan de 1932, que las materias que se enseñan ocultan “la realidad material y espiritual de nuestro país (Pollero, 1933: 11). Según el autor en “nuestros institutos de formación media hay temas prohibidos. Ellos son: Geografía del

“Solo entonces, habremos conseguido tener una base para el plan (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 15). Y aclara: “Porque este esquema no puede ser el plan mismo, como lo ha sido casi siempre”.

El plan de estudios es algo más complejo, más laborioso e intrincado. Porque al esquema, que es continente, hay que darle un contenido. De la riqueza de ese contenido y de su medida y sentido, han de derivarse las excelencias del plan de estudios, siempre que a ese contenido se le infiltre un espíritu y se le anime con una orientación clara, bien categórica y definida (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 15).

De Salterain y Herrera va a definir grupos de pares³²⁸ que buscan darle sentido a una nueva manera de reconciliar a la reforma de secundaria con la reforma del plan de estudios. Si como vimos, durante la década de los 20 la reforma educativa se identificó con la reforma de plan estudios, después de la implementación del plan de estudios de 1932 se pudo constatar que la reforma se transformó en algo más amplio. Este movimiento de separación se produjo en un contexto de crisis política, pero también de crisis educativa; el plan de 1932 resultó un fracaso. Y la lectura que se realizó desde la Asociación de Profesores y *Cátedra* fue que este fracaso estaba provocado principalmente por la ausencia del profesorado en la confección del nuevo plan. Ahora, después de sancionada la ley N° 9.523, el nuevo ente autónomo logró traducir la demanda de participación del profesorado en la elección de las autoridades que integran el nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria. El movimiento en favor de la reforma había conseguido su éxito. Pero también debía poder dar una respuesta específica y pedagógica de lo que la reforma debería ser. La operación discursiva de Salterain y Herrera apunta en esa dirección.

Estas categorías buscan traducir la forma en que los nuevos fines de la enseñanza media logran objetivarse en un nuevo plan de estudios, porque según el presidente del consejo: “No es un misterio que, reiteradamente, se ha traicionado la letra y el espíritu de las leyes en materia de enseñanza” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 16). Y formula una autocrítica que difícilmente pudiera ser aceptada por los autonomistas universitarios:

Uruguay, Historia del Uruguay, Economía del Uruguay, Estado social del Uruguay, Literatura del Uruguay, Arte del Uruguay”. (Pollero, 1933. 11). Para ampliar este punto ver capítulo 3.

³²⁸ Entre los grupos de categorías diferentes/complementarias están: reforma material/ reforma espiritual, continente/contenido, esquema espiritual/plan de estudios, fines/ plan de estudios, entre otras. La última oposición finalmente termina capturando la discusión en los términos tradicionales de la década anterior.

Frecuentemente ha sido más sabio el legislador que el gobernante de la enseñanza secundaria y por falta de correspondencia entre los planes de estudio y las finalidades perseguidas, se ha desnaturalizado la enseñanza y se ha desplazado el objeto de la misma (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 16).

¿Cómo argumenta de Salterain y Herrera que en esta oportunidad, de una vez por todas, los fines definidos por la nueva ley³²⁹ puedan ser realizados con el nuevo plan de estudios? ¿De qué medios habrá que valerse? La respuesta termina siendo también declarativa. Aunque de Salterain y Herrera quiera diferenciarse de sus antecesores, esta traducción de fines en medios tampoco avanza más allá de formulaciones genéricas tales como: “El fin esencial no podrá alcanzarse mientras no procuremos armonizar totalmente un plan de estudios en la conexión y unidad necesarias (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 17). Pero luego, cuando intenta concretar lo que esto significa:

Podrá ser confeccionado [...] por piezas, tal cual si fueran ellas las porciones de uno de esos juegos de niños que, unidas después, componen una figura. Solo que en nuestro caso, no deberán notarse las junturas (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 17).

O:

Para ello será indispensable relacionar los conocimientos, inculcarlos, disponerlos armónicamente en las diferentes disciplinas. Hay que dar a los alumnos la sensación de que la cultura es una, que el saber es universal, no la pobre idea común que es más sabia tal o cual ciencia (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 17).

O:

Hay que transmitir al alumno el sentido cosmogónico de la cultura y asociarlo a la idea generosa de que ese legado, atesorado por todas las generaciones, se le entrega en custodia transitoriamente, no solo para que lo conserve sino para que lo enriquezca (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 17).

Por tanto: “Será menester, en consecuencia, acentuar con unidad y sentido al plan de estudios (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 17). Finalmente el razonamiento

³²⁹ Según el flamante director general: “Tres objetivos concretos nos ha impuesto el legislador: 1º Un fin esencial, la cultura integral de los educandos; 2º. La educación social del ciudadano; 3º. La habilitación de los alumnos para cursar estudios superiores, continuando y completando la enseñanza impartida en la escuela (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 16).

termina siendo circular, para darle unidad y sentido al plan es necesario acentuar con unidad y sentido al plan.

El discurso recupera la perspectiva que: “De nada sirve la letra muerta de un plan de estudios si la idea que lo guía no se adentra en el alma de los que enseñan”, asumiendo el punto de vista que planteó Grompone en el Primer Congreso Nacional de Profesores³³⁰ (1925) y en las *Conferencias Pedagógicas*³³¹ (1930).

¿Cómo lograrlo? Aquí es donde aparece la diferencia con Grompone, que plantearía que el asunto se trata de la formación docente. Para de Salterain y Herrera que tenía como desafío la concreción de los ideales reformistas en un plazo más corto, esta respuesta no podía realizarse limitándose a la formación de docentes. Era necesario comenzar ahora a influir en el profesorado. Y para lograr este cambio de espíritu en los docentes va a proponer:

Para ellos será necesario organizar una corriente de simpatía ideológica en materia de enseñanza, que incumbe a dirigentes y dirigidos para aunarlos al ideal de hacer converger los esfuerzos hacia una finalidad definida y tangible; motivo y objeto de nuestros desvelos y nuestros afanes; hacer del adolescente un hombre que no se adapte a un modelo de hombre adocenado, pero que se ajuste, según el desarrollo de sus relativas capacidades, a un tipo ideal de cultura integral y a una norma elevada de humana moral (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 18).

Parece claro que la experiencia de *Cátedra* no había resultado en vano; la idea de organizar un cuerpo de profesores unificados tras una idea de reforma había logrado sus objetivos, el éxito en la contienda electoral era una prueba de ello. La idea de crear una “corriente de simpatía ideológica” recupera ese aprendizaje, tratando de pensar de qué forma podría lograrse esa unidad de acción que *Cátedra* logró. Sin duda que reforma, como “significante vacío” logró unificar a actores con posiciones diferentes en torno a una causa común; pero el problema se presentaba ahora cuando esta idea de

³³⁰ En esa oportunidad planteó como “verdad fundamental: si una determinada finalidad de la enseñanza secundaria no se realiza, o si nuestra enseñanza no produce el fruto que se buscaba, puede no ser defecto del plan de estudio, sino de la forma como ese plan de estudio ha sido aplicado. Es decir, que el problema que se quiere reducir a modificaciones en el plan, puede tener su causa, y entre nosotros la tiene, en los programas, en el método de enseñanza, en *la capacidad del profesorado* (Grompone, 1925: 40).

³³¹ “Las soluciones que se esperan deben venir siempre acompañadas de un nuevo plan: único, poli o bifurcado, división en ciclos o bachillerato de seis años, libertad de cursos, disminuir materias, aumentarlas o cambiarlas, he ahí lo que se considera proponer soluciones. Mi punto de vista fue diametralmente opuesto: aquí y fuera de aquí hemos visto cómo por diferentes caminos se llega al mismo resultado y cómo lo que importa es *cambiar el espíritu de la enseñanza* y esperar la reacción *por la influencia de las personas* más que por la obra de un reglamento (Grompone, 1930: 40)

reforma tenía que ser traducida en términos pedagógicos. Lo que había sido la causa del éxito, quizás ahora pudiera transformarse en la causa del fracaso de no lograr una traducción verosímil y que al mismo tiempo no fragmentara nuevamente al profesorado. La cuestión del nuevo lenguaje pedagógico era inminente.

5.2. La reforma pedagógica: el nuevo plan de estudios de secundaria

Así como la asociación, *Cátedra* y la reforma se convirtieron en términos intercambiables de un discurso que logró volverse hegemónico, durante la primera etapa de la dirección de Salterain y Herrera (1936-1938), intentó lograrse una identidad similar entre consejo, *Anales* y la reforma pedagógica³³². Esa operación se puede ver desde el primer número de *Anales*, pero se irá profundizando también con la llegada de Lacalle a la dirección de la revista.

También puede establecerse otra similitud más de la acción desarrollada por este grupo en la Asociación de Profesores entre 1933 y 1935, con la que realizó en el período 1936-1938 en el Consejo de Enseñanza Secundaria. En la primera etapa hubo un evento que permitió “auscultar el sentir del profesorado” en torno a la reforma: el Segundo Congreso Nacional de Profesores de Secundaria; en la segunda etapa de Salterain y Herrera va a proponer la realización de un Congreso de Directores de Liceo de todo el país.

En realidad el Congreso de Directores fue una de las piezas de un “plan de trabajo”, distribuido en etapas, a los efectos de lograr la participación del profesorado en la elaboración del nuevo plan de estudios. En una primera etapa se realizó la consulta a los profesores de todo el país. Sistematizadas las respuestas³³³, se propuso la organización del Congreso de Directores para el mes de agosto de 1936. Luego, se organizaron las reuniones del Consejo de Enseñanza Secundaria para confeccionar un

³³² En el capítulo II del libro *Enseñanza Secundaria y temas derivados*, titulado “Técnica y Administración”, aparece como primer punto del apartado sobre “Índices” el siguiente texto: “Durante los cuatro años de la reforma (1936-1940) se publicaron los *Anales* de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, dirigidos honorariamente por D. Carlos Carrara, D. Carlos Lacalle y D. Alberto Rusconi y costeados principalmente por la contribución voluntaria de los profesores” (de Salterain y Herrera, 1942: 78).

³³³ De Salterain y Herrera, luego de recibidas las respuestas, constata que “algunas de las opiniones vertidas por ciertos profesores, constituyen verdaderos aciertos pedagógicos que hay que estudiar (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 22). Este enunciado expresa en forma contradictoria la sorpresa por las opiniones de los profesores, lo cual obliga a preguntarnos en qué medida el consejo creía que la consulta pudiera ser una fuente desde la cual alimentarse para el diseño del nuevo plan, y cuánto este procedimiento buscaba legitimar el proceso a través de la idea de “participación del profesorado” que se venía sosteniendo desde tiempo atrás por la Asociación de Profesores.

esquema y bases del nuevo plan, antes del 30 de noviembre. Se encomendó a “Comisiones de profesores” la confección de los diferentes programas e instrucciones de cada asignatura antes del 31 de octubre. Se designó una comisión integrada por profesores con trayectoria reconocida para la coordinación de los programas e instrucciones de cada asignatura, que debía expedirse antes del 30 de noviembre. Se imprimió el nuevo plan de estudios para difundirlo profusamente, en el mes de setiembre. Se organizó una serie de cursillos de asistencia obligatoria para los directores de liceo, sobre la mejor aplicación del nuevo plan de estudios. Y, por último, se concertó con cuatro directores de liceos la forma de fiscalizar estrictamente la más rigurosa aplicación del plan “para que estos liceos sean así testigos de las excelencias o deficiencias que pueda tener el nuevo sistema por los resultados que se obtengan” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 24).

Para de Salterain y Herrera se habría dado “un primer paso” con “la ley Echegoyen, que fue la reforma de las autoridades dirigentes de Enseñanza Secundaria (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 19). Ahora estaríamos en una etapa diferente: la reforma “pedagógica”. En ocasión de la apertura del Congreso de Directores manifestó: “Esta reunión no tiene historia. Es un episodio de la reforma de la enseñanza secundaria. Quizás el más importante, porque comprende la parte sustancial, esto es, la actividad pedagógica de la obra iniciada” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 27).

Este congreso se propone abordar el principal “problema de la enseñanza”. De Salterain y Herrera sostiene “como tesis general, que el problema de la enseñanza es, sobre todo, un problema de profesorado”, y por eso “*la reforma del plan de estudios* debe abarcar estos tres puntos: 1º Profesorado; 2º Material didáctico; y 3º Sistema de fiscalización del régimen que implantaremos” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 19). Paradójicamente, la *reforma de enseñanza secundaria*, la cual parece resultar bastante más amplia que el plan de estudios, abarcando también al profesorado, por la operación discursiva termina convirtiéndose en “*la reforma del plan de estudios de secundaria*”. Aunque se había logrado la separación entre estos dos términos, que en la década del 20 resultaban sinónimos, reforma pedagógica y reforma del plan de estudios nuevamente vuelven a su identidad.

5.2.1. La cuestión del profesorado

Entonces, ¿qué significa para de Salterain y Herrera la inclusión del profesorado en la reforma? Abarca dos aspectos: el primero se refiere a la “formación del educador” y el segundo a la cuestión de la “cultura individual” del profesor. En cuanto a la formación del educador, es interesante reparar en la transformación que propone de “profesor” en “educador”, lo que coincide con la lectura que desde la perspectiva de la educación activa se había vuelto hegemónica en la formación normalista, pero que no tenía una influencia tan significativa en el ámbito universitario. Este alejamiento de la figura del profesor y el acercamiento al educador es la traducción en términos del docente de la separación de secundaria de la universidad; esto es, por la idea de distanciamiento de la tradición universitaria, identificada como la fuente de los problemas para lograr una efectiva autonomía de secundaria.

Para abordar este asunto se señala que estaría a estudio del consejo “la creación de una Escuela Normal o Instituto del Profesorado”³³⁴ (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 20). En el mismo sentido, el Congreso de Directores va a proponer

crear un Instituto Normal permanente o instituir procedimientos por medio de los cuales, además de la especialización técnica, el profesor estudie las características psico-físicas del alumno y se adentre en el conocimiento de la pedagogía general y la metodología de cada asignatura (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 27).

El segundo aspecto que plantea, también relativo a la cuestión docente, es “la cultura individual especializada del profesor, de corte y sentido universitario” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 20). Según de Salterain y Herrera, la reforma debe encaminarse en la dirección contraria, en el sentido de “de ir hacia el ejercicio de diversas ramas análogas de cultura en el preceptor, por lo menos durante los primeros años liceales”. Fundamenta esta propuesta en la necesidad de “aproximar más al alumno a la escuela primaria de origen y atenuar un salto brusco, que hoy perjudica (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 20).

³³⁴ Esta tensión entre modelos de institución, “Escuela normal” e “Instituto de Profesores”, recién se va a resolver en 1949 con la fundación del Instituto de Profesores Artigas, a partir de un proyecto de Grompone, quien se va a inclinar por el primer modelo, aunque lleve el nombre del segundo.

La cuestión del profesorado es, entonces, bastante contradictoria, porque según el discurso del director general los docentes, recuperando el legado de la Asociación de Profesores, debían ser el sujeto de la reforma; pero, por otro lado, y al mismo tiempo, el profesorado debía ser reformado o convertirse en objeto de la reforma. Para de Salterain y Herrera la posición del profesorado en relación a la reforma es bastante ambigua. La institución de Enseñanza Secundaria debe formar a los profesores para que estos puedan ser actores de la reforma, y estos, en tanto actores que forman, contribuyen también a ese proceso ³³⁵. La reforma consiste en ese movimiento de hacer partícipes a los docentes de un nuevo ideal en la formación del adolescente.

5.2.2. La participación del profesorado

Este carácter contradictorio del lugar del profesorado se refleja en los sentidos que se atribuyen en el discurso reformista a “la participación del profesorado”. La “participación del profesorado” admite muchas significaciones diferentes en el marco de la reforma impulsada. Participación del profesorado fue la que estableció la ley N° 9.523 a través de la elección de tres de los representantes en el consejo. También puede concebirse como participación del profesorado la primera consulta que realizó el consejo a los docentes en el proceso de elaboración del nuevo plan de estudios ³³⁶. También pueden considerarse como participación del profesorado el Congreso de Directores de Enseñanza Secundaria y la formación de comisiones integradas por docentes con reconocida trayectoria para la elaboración y unificación de los programas. Estas diferentes significaciones del término van a ponerse en juego en los diversos discursos de Salterain y Herrera y de la revista *Anales de Enseñanza Secundaria*. Pero

³³⁵ De Salterain y Herrera intenta trascender la idea de la simple participación del profesorado, para conectar la reforma como participación en ese movimiento espiritual que le va a dar a otro sentido al liceo. Esto no es nuevo; ya lo expresó de una forma un tanto elíptica en el Segundo Congreso Nacional de Profesores. En esa oportunidad planteaba, para ubicar al profesorado en relación a la reforma: “Bien o mal, la Universidad, o sea la tarea pedagógica, nos ha formado para que, a nuestra vez, sepamos formar a ella en la medida de lo mejor que anhelamos para nosotros mismos. *Formar es hoy reformar*, palabra esta que adquiere una majestuosa significación si se pronuncia sin prevenciones, ni acometividades malsanas, ni ribetes de redención, y en vez, con austera necesidad, con generosidad de espíritu para hacerla accesible y llevadera (APESU, 1935: 12). Por tanto, la participación del profesorado tiene más que ver con la comunión con una perspectiva espiritual que con la presencia de representantes docentes en el Consejo de Enseñanza Secundaria.

³³⁶ En un anticipo de la consulta de Salterain y Herrera hace un resumen de las coincidencias y las discrepancias, que resulta interesante porque puede dar la pista de cuáles fueron las causas de las críticas al plan de 1937. Entre los acuerdos se señalan: plan único de estudios, régimen de promociones, edad de ingreso del alumnado, abolición del régimen actual de examen de ingreso, límites de faltas de asistencias al curso. Entre las discrepancias se encontraban las asignaturas y la duración de los cursos.

la “participación del profesorado” no va a ser interpretada del mismo modo por la Asociación de Profesores, cuando en 1938 renuncia uno de los redactores de *Anales* por considerar incompatible desempeñarse al mismo tiempo como redactor del boletín de la Asociación. De algún modo, a dos años del comienzo de la implementación de la reforma la asociación comienza a tomar distancia del consejo y de la reforma.

5.2.3. Fines y orientación de la enseñanza secundaria: escolanovismo conservador

La orientación general del nuevo plan de estudios que plantea el de Salterain y Herrera se resume en esta frase: “Dentro del plan general [...] debemos ir a la formación educativa del alumno tanto como intelectual (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 20) ¿Qué significa poner en el mismo nivel de importancia la “formación educativa” y la “formación intelectual”? Esta operación que separa lo educativo y lo intelectual en la enseñanza secundaria resulta una novedad en relación al discurso pedagógico universitario, que tendía a identificar la formación cultural con la formación intelectual. Esto resulta bastante claro en la definición del sentido de enseñanza secundaria que fue aprobada en el Congreso Universitario Americano³³⁷.

¿Cuáles serían las consecuencias de esta nueva definición de lo educativo? Según de Salterain y Herrera:

Se desprende de esto recomendar la vida liceal y extenderla; la mayor permanencia del discípulo en el liceo, añadiéndole a su labor corriente en las clases algunas horas de estudio y otras de esparcimiento o recreación, como las excursiones con los profesores. Vincular, así, en lo que más sea posible, el alumno al Liceo, la casa de su aprendizaje. Luego, concentrar el profesorado, como será necesario, en vez de la dispersión que hoy ocurre en Montevideo, y por la cual un docente se fragmenta en tres o cuatro liceos distintos (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 21).

Para de Salterain y Herrera no es tan importante la cantidad de materias, ni la duración de estas, aunque sí le “asusta” lo dispar y extraño de estas y que no concuerden entre sí. Para el director general la pregunta que estructura la selección de lo que debe ser enseñando es la siguiente: “¿Qué debe saber *humanamente* –y no desde el punto de vista puramente *intelectual*–, qué debe saber, repito, un muchacho que tiene doce años y

³³⁷ “La enseñanza secundaria debe concebirse como un ciclo de cultura cuyo propósito esencial sea formar en el adolescente una aptitud para el trabajo intelectual” (AAVV, 1931: 65).

estamos obligados a retener hasta los 17 o los 18 años?” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 21). Nuevamente aquí tiende a diferenciarse lo humano de lo intelectual, y solamente lo humano coincide con lo educativo.

Pero ¿qué es lo humano, lo educativo, lo cultural para de Salterain y Herrera? Para él “Cultura es educación, aplicada a la juventud y educación no es otra cosa que incrustarse estoicamente en el *deber* (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 5; el destacado es nuestro). Por una suerte de equivalencia transitiva cultura, educación y deber se convierten en sinónimos. Educar es “incrustarse estoicamente en el deber”. Por eso:

La instrucción a secas no rinde. Más la instrucción que educa, es en cambio la que produce brotes viriles. Con ésta hay que servir a la juventud, elevarla [...] Limpiemos pues los instrumentos en nuestra labor pedagógica de arquitectura humana, sentido profundo de éste la reforma de la enseñanza (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 5).

Lo que va a caracterizar la perspectiva de Salterain y Herrera es la progresiva adopción del lenguaje escolanovista³³⁸. Resulta interesante que se trata de un escolanovismo conservador³³⁹, o una modulación conservadora del movimiento de educación nueva. Esto puede extraerse del párrafo citado anteriormente, donde lo que se busca es el acercamiento del liceo a la vida, un liceo que debe convertirse en la “casa de su aprendizaje”, donde la permanencia no se limite a las horas de trabajo en el aula. Educación no es solo estudio, también se asocia con “esparcimiento” y “recreación”, expandiéndose para abarcar la mayor de amplitud la vida de los adolescentes.

Sin embargo, que la formación a través del liceo lo convierta en el lugar donde se pueda “elevar” a la juventud, acercando las propuestas a la vida del adolescente, no significa que este movimiento deba ir acompañado de una mayor proximidad con la vida de la ciudad. De Salterain y Herrera, por el contrario, sostiene que “el liceo debía

³³⁸ En el mismo sentido se expresaron los directores reunidos en el congreso. Según la crónica de *Anales*, los directores “abogaron porque se tendiera a métodos activos y experimentales, más cercanos a la posibilidad mental del alumno que recibe la educación media (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 25).

³³⁹ Creemos que algunos posicionamientos definidamente a favor de la jerarquía, la desigualdad y la preeminencia del factor religioso en la educación confirman esta posición. En la inauguración del nuevo edificio del Liceo de Paysandú decía de Salterain: “No basta la casa, sino el alma también. No es suficiente un buen ladrillo, o una viga fuerte, o un adobe recio. Que cada ladrillo y cada viga y cada adobe se junten en armónica unidad. Todo es unión, obtenida por la *jerarquía*. Lo demás no pasa de un agradable deseo que llamamos igualdad, pues aunque los hombres se parecen entre sí, son más diferentes que parecidos (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 3).

estar alejado de la población” (de Salterain y Herrera, 1960: 464), bajo la modalidad del internado; un lugar “donde aun se ven horizontes” (de Salterain y Herrera, 1960: 464). Solamente a la distancia de la vida cotidiana es posible ver los ideales en los cuales se los quiere formar. La educación debe acercarse a la vida del adolescente, pero se debe mantener al adolescente lo más lejos posible de la vida social, contrariando así las posiciones del escolanovismo progresista, como las de Sabas Olaizola, Otto Niemman, Jesualdo, Julio Castro, entre otros.

Si la realidad social puede desorientar al adolescente, la búsqueda del conocimiento en sí mismo también. Ni el contacto con la realidad, ni el contacto con el conocimiento por sí mismo son factores educativos. En el diagnóstico del director general muchas veces el “hombre se pierde”. “A fuerza de buscar en el conocimiento su definición, llega a la destrucción de sí mismo. Perdido su centro espiritual, burla su imagen eterna y se entrega en brazos de un poder inhumano” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 30). “Centro espiritual”, “imagen eterna”, términos que remiten a una cosmovisión religiosa y que contradicen la representación de la tradición de la educación laica. Efectivamente, la reforma de Salterain apunta a reformular los fundamentos de la pedagogía nacional de la enseñanza secundaria.

Luego de asumir los presupuestos de la nueva educación, de avanzar por el camino del descubrimiento del adolescente, el autor comienza a retroceder frente a los efectos que puede producir una educación que solo critique a la pedagogía clásica.

Porque, a fuerza de combatir la escolástica, y la pedagogía clásica, y el silogismo y otras disciplinas de este jaez, se suele discernir que es un delito la memoria, y el sacrificio una tontería, y la fé una ñoñez, y el trabajo esclavitud. Y batiendo el parche de la libertad, del derecho y de las sensibilidades más o menos nuevas, descúbrese un genio en cada criatura que fue a la audición de Beethoven o vió “el Perseo” de Benvenuto. Hábito de insinceridad, admiración forzada, artificio y malsano anticipo, verdadera anestesia de la educación que por mirar mucho hacia adentro, se queda sin ver la luz (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 30).

Aquí puede verse la idea de cultura a la cual remite y también su pedagogía. El descubrimiento del adolescente como atravesando una etapa de la vida con características que lo diferencian de la niñez y de la adultez debe también conducir a una nueva pedagogía. Pero esta pedagogía no puede negar la memoria, el sacrificio, la fé o el trabajo. Las críticas a la pedagogía se deben detener en este punto, así como

también el conocimiento se debe graduar de forma de acceder a lo esencial y no perderse en una nueva oscuridad. Por eso para de Salterain y Herrera la cultura es deber, más que conocimiento. Y de ahí también cómo debe educar el liceo.

Los liceos no enseñan ciencia o historia o literatura o gramática: lo que hacen es utilizar estas y otras nociones de cultura para educar al alumno.

La enseñanza secundaria es síntesis, unificación y a lo sumo posibilidad vocacional. Dispersarla en conocimientos y profesores es destruirla. La distingue que debe acentuar progresivamente, por virtud de la adolescencia, el despertar de la vocación especial y la aptitud del alumno. Es un ciclo de iniciación, de posibilidades. Debe formar, pues, no solo la inteligencia, si[no] que también el *sentimiento* y el *carácter* (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 30; el destacado es nuestro).

5.2.4. El nuevo plan de estudios

El nuevo plan de estudios es presentado en las dos primeras entregas de *Anales de Enseñanza Secundaria*. En la segunda entrega aparece un artículo en el cual se plantean la “Posición y fundamentos del nuevo plan de estudios de Enseñanza Secundaria”, que comienza con una aclaración conceptual respecto a lo que se considera que debe ser. Según de Salterain y Herrera, un plan de estudios es más que “un orden establecido en los conocimientos”, es “una orientación educativa reclamada por la hora histórica de la época y por el medio local que habitamos” (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 17). Se trataría entonces de una propuesta educativa enmarcada dentro de las coordenadas históricas y geográficas de una comunidad. Este sería el esquema espiritual que organiza el plan, el cual es en sí mismo una orientación.

Pero para ubicar las coordenadas del nuevo plan no alcanza con las categorías mencionadas. Faltarían las pedagógicas. Estas son presentadas en base a una lógica de oposición entre los planes anteriores y lo que define al nuevo plan³⁴⁰:

³⁴⁰ El párrafo del cual extrajimos estas categorías es el siguiente: “Sobre una, hace preferido la educación íntegra, –moral, intelectual y física–, de todas la potencias del ser. Sobre una conciencia falaz de la vida universal que desdeñaba y encogía injustamente el entendimiento del Uruguay, se ha atendido a la comprensión simpática y saludable del mundo propio, hasta para mejor ver al extraño. Sobre aras de entelequias, inertes pedagogías, rebeldías gregarias y desintegradoras reacciones hacia el caos, carácter y sentido de la responsabilidad, estudios integrados, horizonte de aptitudes inteligentes, normas justas, orden principal del juicio para emanciparse serenamente de las fuerzas sociales que conturban la adolescencia con la seducción de una filosofía crepuscular. Sobre el fatuo predominio de ciertas nociones experimentales en la formación mental, la clásica aplicación armónica del conocimiento con sentido viril y recto de la honestidad. Sobre la regla la aptitud diferencial del carácter; el hombre, sobre la entidad pasiva que promueva automáticamente de un curso a otro curso; la distinción, sobre el concepto

| | plan(es) anterior(es) | plan actual |
|----|---------------------------------------|--|
| 1 | cultura libresca | educación integral |
| 2 | conciencia universal | comprensión del mundo propio |
| 3 | reacciones desintegradoras | responsabilidad |
| 4 | rebeldías gregarias | orden del juicio |
| 5 | pedagogías inertes | estudios integrados |
| 6 | entelequias | horizonte de aptitudes inteligentes |
| 7 | predominio de nociones experimentales | clásica aplicación armónica del conocimiento |
| 8 | regla | aptitud diferencial del carácter |
| 9 | entidad pasiva | hombre |
| 10 | régimen único | regímenes diferenciados |
| 11 | especulación | acción |

Algunas de las oposiciones que se presentan son características de la nueva educación. Nos referimos a las categorías (1), (5), (9) y (10). En cambio, existen otras que permiten analizar la modulación conservadora de la perspectiva del autor, sobre todo en (3), (4), (7) y (11). La oposición (2) podría ser incorporada dentro del vocabulario escolanovista, aunque también puede ser interpretada como parte de un lenguaje conservador. Sobre todo por la forma en que son adjetivadas las categorías; por ejemplo en (2), cuando se habla de oponer “conciencia falaz de la vida universal” a “comprensión simpática y saludable del mundo propio”, más que la oposición entre mundo distante y ambiente cotidiano, es posible ver la oposición entre lo propio y lo extranjero. Lo mismo ocurre con (11), en la cual la contraposición entre “especulación” y “acción”, que podría interpretarse como la oposición del aprender viendo, frente al aprender haciendo, remite a la oposición entre “especulación humana disolvente de la voluntad” y “sentido estimulante enérgico de la acción y la reconquista del ideal”, cercana a la consigna de “vivir peligrosamente”, de claro corte fascista³⁴¹.

¿Cuáles son las principales diferencias del nuevo plan de estudios comparados con el plan de 1918 y el de 1932? En primer lugar, hay que señalar que se cambia el régimen de cuatro años de enseñanza secundaria y dos años de preparatorios, por un régimen de cinco y uno; en otras palabras, se extiende la enseñanza secundaria y, además, en el ciclo de preparatorios que está integrado por orientaciones para cada

extenuado de aplicar regímenes similares de cultura, al adolescente, a la mujer y al hombre que trabaja y concurre a los liceos nocturnos. Sobre la especulación extrahumana disolvente de la voluntad, que todos hemos sentido estimulante enérgico de la acción y la reconquista del ideal postergado (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 17).

³⁴¹ Para profundizar la influencia de las corrientes ideológicas cercanas al fascismo en el Uruguay de la década del 30, ver el trabajo de Alpini (2015).

facultad, aparece una opción de “cultura utilitaria” “para los estudiantes que deseen prepararse para las actividades del comercio o de la industria (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 32).

Desde la perspectiva del consejo las características de la educación sustentada en el plan pueden resumirse así:

1°. Ha sido graduada en vista de la edad mental de los alumnos; de las relaciones con la enseñanza primaria; de la calidad e intensidad de los conocimientos y del número de horas que el alumno debe ser retenido en el liceo.

2°. Se ha procurado obtener una correlación precisa entre las asignaturas que integran el plan, escalonándolas en forma que permita la coordinación, lo más perfecta posible, de los programas que se confeccionaran para enseñar aquellas.

3°. En los tres primeros años se ha incluido la enseñanza de la moral, la educación física y el canto colectivo.

4°. La idea que ha precedido la vertebración del plan es la de un humanismo moderno, con el desarrollo proporcionado de la cultura científica, la literario-filosófica y el sentido de la nacionalidad uruguaya.

5°. Se esboza una diferenciación de la enseñanza para la mujer y el varón. No obstante, esta diferencia podrá hacerse más sensible al confeccionar los programas de ciertas asignaturas: historia natural, higiene, instrucción cívica, derecho usual, etc., esto sin perjuicio de indicar que, en el 5° año, se ha incluido una asignatura especial para la mujer; cultura doméstica y puericultura (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 32-33).

El primer postulado marca una diferencia teórica importante con los planes anteriores, asumiendo los presupuestos de la educación nueva. Eso va acompañado de un significativo aumento de la cantidad de horas que el alumno debe estar en el liceo. Haciendo un cuadro comparativo de 1° a 4° pueden notarse las diferencias:

| | Plan 1918 | Plan 1932 | Plan 1936 |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1 ^{er} año | 24 hs. | 22 hs. | 27 hs. |
| 2° año | 24 hs. | 22 hs. | 28 hs. |
| 3 ^{er} año | 27 hs. | 22 hs. | 30 hs. |
| 4° año | 27 hs. | 25 hs. | 28 hs. |

En cuanto a la cantidad de horas semanales las diferencias con el plan anterior son bastante importantes, sobre todo porque la cantidad de asignaturas no cambia de manera significativa. Sin embargo, la permanencia en los dos primeros años tiene que

ver con la existencia de horas previstas para “trabajos vigilados”, que contempla la preocupación por amortiguar el pasaje de primaria a secundaria.

En cuanto a las nuevas materias que se introducen, la novedad más importante está en Cultura Moral y Social. Ninguno de los planes anteriores tenía prevista la enseñanza de la moral³⁴² (ver anexo 6). Esta preocupación por la enseñanza de la moral fue una de las características del régimen de marzo. Tal como lo menciona Ruiz (1994) esto estaba a tono con las preocupaciones del régimen³⁴³, expresadas en el “Plan Revolucionario” de la “Comisión Nacional Reformista Pro-Consulta inmediata a la soberanía popular”, presidida por José Claudio Williman, y que definía como tercer punto de su programa el “reajuste moral”, esto es “la reeducación de los ciudadanos para que vuelvan a proceder según las normas en que se basa una verdadera democracia (Williman, citado por Ruiz, 1994: 194).

Para Williman, convertido en 1933 en presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, esto “se lograría cambiando el sentido de la educación” (Ruiz, 1994: 194). En sintonía con el discurso de Salterain, plantea:

Basta de erudición inútil, por lo desorientada, por lo desequilibrada... Empecemos a formar espíritus armónicos, con un cerebro dirigido por el corazón, tipos de hombres como aquellos que hicieron nuestra nacionalidad, que sabían mucho menos que nosotros pero valían mucho más que nosotros (Williman, citado en Ruiz, 1994: 194).

La apelación a la formación moral, a la conciencia del deber, fue enunciada desde el cargo de director general en varias oportunidades. Según este discurso, conocimiento y formación no son equivalentes y la preocupación educativa está más centrada en la formación moral que en la “erudición”, considerada como un factor disolvente³⁴⁴. De ahí la importancia de estas ideas de “armonía”, “equilibrio”,

³⁴² Solamente tiene como antecedente la asignatura “Moral e Instrucción Cívica” del plan 1918, pero esta solo tenía tres horas y se dictaba en 4º año. En cuanto a las otras dos asignaturas que se señalan como novedad, Educación Física y Canto Coral, podemos decir que el plan de 1918 tenía Higiene y Ejercicios Físicos, aunque se suprimió en el plan 1932 y que este último plan tenía Iniciación Artística, una materia que se podría acercar a Canto Coral, aunque es claro que el sentido es solo aproximado.

³⁴³ Es importante aclarar, como lo plantea Maronna, que existen diferencias bastante notorias entre enseñanza primaria y secundaria; y que la preocupación por el “saneamiento” y la “restauración moral” vinculados a la presencia del “comunismo” como factor “disolvente”, “no fue una obsesión generalizada sino que afectó fundamentalmente a los herreristas. El terrismo, salvo excepciones, no alimentó una ‘embestida’” (Maronna, 1994: 184).

³⁴⁴ La amenaza de factores disolventes o externos resulta recurrente en el discurso del director general. Recordemos que en la fundamentación del programa menciona la preocupación por la existencia de “fuerzas sociales que conturban la adolescencia con la seducción de una filosofía crepuscular” (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 17). No resulta forzado pensar que se refiere al comunismo. Esto

“proporción” en la formación, de promover el “conocimiento con sentido viril y recto de la honestidad” (*Anales*, tomo 1, noviembre y diciembre de 1936: 17), que definían los fundamentos del nuevo plan.

Esta posición es caracterizada por de Salterain y Herrera como “Humanismo moderno”, que combina “el desarrollo proporcionado de la cultura científica, la literario-filosófica y el sentido de la nacionalidad uruguaya” (*Anales*, tomo 1, noviembre de 1936: 33). Conocimiento y patriotismo deben ir de la mano, del mismo modo que la educación debe acompañar a la instrucción, para que esta no se convierta en puro envanecimiento.

La caracterización de esta posición se va a explicitar aun más en las “Indicaciones Generales sobre la Aplicación de los Programas”, donde se desarrolla la filosofía que los sostiene. Desde este lugar se dice que por intermedio de los programas

el Liceo no debe atender solo a la inteligencia del educando, sino también a su carácter, a sus sentimientos, formando hábitos de puntualidad, y de orden, de trabajo y de honradez intelectual, cultivando la voluntad, el sentido de la responsabilidad y las tendencias morales y patrióticas (CES, 1939: 513).

Es frecuente la mención a que la educación “no debe atender solo a la inteligencia”, como una forma de crítica a la “instrucción media”³⁴⁵. Pero lo que llama la atención es que los rasgos que se señalan como parte de la formación del carácter y los sentimientos sean “hábitos de puntualidad”, “orden” y “trabajo”, “cultivo de la voluntad”, “sentido de la responsabilidad”, “tendencias morales y patrióticas”, es decir, cosas muy alejadas de un programa de enseñanza y que enfatizan el aspecto profundamente conservador de la concepción de los nuevos planes³⁴⁶.

relativizaría las diferencias que señala Maronna en su trabajo; podría matizarse su afirmación reconociendo que el anticomunismo en Secundaria y Primaria se expresó de forma más virulenta en el segundo que en el primero, aunque en el primero no estuvo ausente.

³⁴⁵ Esta “instrucción media” es criticada una vez más por “el enciclopedismo, el recargo excesivo de asignaturas, el verbalismo, la mera memorización, o la educación parcial del alumno” (CES, 1939: 513).

³⁴⁶ Esta perspectiva también es compartida por Williman, que un texto publicado en 1932, titulado *La Enseñanza Secundaria. Reforma que necesita el Uruguay*, plantea como “objeto” de esta rama de la enseñanza, “preparar para la vida”. Esto supone considerar tres aspectos: a) aptitud para el cumplimiento consciente de los deberes ciudadanos; b) aptitud para interpretar las manifestaciones del Arte; c) aptitud para comprender los fenómenos naturales y las aplicaciones de la Ciencia” (Williman, 1932: 10). Como puede verse la preocupación por la formación moral está en un primer plano. Esta va de la mano del interés por la disciplina, “punto importante en secundaria, por la edad de los estudiantes, en la que más desarrollada está la rebeldía y la tendencia al desorden”. Desde la perspectiva del autor “esa disciplina será afectada sin duda por esa licencia”, tendencia característica de la edad (Williman, 1932: 15).

¿Por qué se introduce con tanta fuerza la preocupación de la formación “moral”? La clave nos la ofrece Williman, que plantea que esta “*segunda etapa de la enseñanza debe organizarse de manera que sea cursada íntegramente por todos los elementos sociales*” (Williman, 1932: 13). La enseñanza secundaria convertida en “atractiva” debe superar su condición de formar solamente a los que van a ingresar a la universidad. Por esta razón los objetivos pasan a estar más cerca de la enseñanza primaria, dado su carácter de alcanzar a “todos los elementos sociales”. Desde este punto de vista la formación moral pasa a un primer plano, y esto puede verse no solo en la inclusión de Cultura Moral y Social sino también de Canto Coral y Educación Física. Veremos esto más en detalle cuando analicemos los programas.

Por último, aunque la enseñanza secundaria deba abarcar a todos los estratos sociales no significa que todos deban recibir la misma educación, incluyendo en “todos” no solo diferentes clases sociales sino también varones y mujeres. En los fundamentos del plan se establecen claramente las diferencias de género en la educación, al punto que en 5º año se dispuso la incorporación de una materia para las mujeres, Cultura Doméstica y cursos del Hogar, y para los varones Cultura Industrial. Según de Salterain y Herrera: “Por más que se desempeñen en lo mismo, los seres no son iguales. Ellas, indagan, preferentemente; ellos comprueban. ¿Qué coeducación o qué nada puede igualarlos? Aunque ramas verdes del añoso árbol, ya se nota la diferencia” (de Salterain y Herrera, 1960: 465).

Esto, de la naturaleza y condición de los seres para la constitución del orden social en la madurez, difícilmente frutece en el huerto del liceo actual. Pertenece al número de las nociones que, unidas al hogar, florecen cuando la edad posterior comienza a desprenderse de las comunes adquisiciones del intelecto. Al saber olvidar, se está en aptitud de aprender lo que ayer fue tan solo un rumor. Y basta a la fidelidad educativa, dejar en el hombre una huella en el niño (de Salterain y Herrera, 1960: 465).

Según el director de Secundaria existiría una concordancia entre el liceo y el orden social que debería ser restablecida. La naturaleza no “frutece en el huerto del liceo actual”, y las nociones de igualdad que se transmiten en el recinto escolar, contradicen a las del hogar, la naturaleza y el orden social adulto. La perspectiva escolanovista de que la educación debe seguir a la naturaleza se interpreta aquí de un modo que consagra la existencia de un orden natural anterior a cualquier construcción social. La educación debería contribuir a reforzar ese orden, de lo contrario el riesgo de

la disolución social es inminente. “Unidos él y ella, bien trabados, sustanciarán mañana sus esencias, armónicamente. Pero, si no ligan bien, rómpese el equilibrio: los términos se invierten” (de Salterain y Herrera, 1960: 465).

También se planteó un programa diferenciado para los cursos nocturnos puesto que allí asisten hombres, diferente a la orientación que requiere un adolescente. Aunque: “Mientras llega el momento de redactar programas diferenciados, se recomienda darle a los presentes cierta flexibilidad, en relación con el sexo, con sus capacidades y aspiraciones” (CES, 1939: 514).

5.2.4.1. *La incorporación de Cultura Moral y Social: la educación sentimental*

Consideramos que la preocupación por lo que significa la cultura moral requiere un desarrollo un poco más específico a los efectos de entender el cambio que implica su incorporación en el curriculum de Enseñanza Secundaria. En el penúltimo capítulo del libro sobre *La enseñanza secundaria* antes mencionado, de 1932, Williman da pistas acerca de lo que significa “La acción moral de Enseñanza Secundaria”:

La acción moral de la enseñanza es problema que tiene, en la época contemporánea, especial importancia, pues a la mala influencia que siempre ha caracterizado la incultura se agrega la equivocada influencia moral de algunas teorías filosóficas. Es decir que la *cultura* puede tener también equivocada influencia *moral*. Como no es posible, para contrarrestar este mal, mantener la ignorancia sobre esas teorías, por razones evidentes, debe ser contrarrestado por análisis y por el conocimiento de teorías contrarias del mismo valor humano (Williman, 1932: 72).

Según el director de Primaria, entonces, frente a la tradicional oposición cultura versus ignorancia, para la cual la educación se convirtió en el principal remedio en las nacientes repúblicas, “el espíritu de nuestra civilización” (Williman, 1932: 71) estaría siendo amenazado por la influencia de algunas teorías filosóficas. Si antes cultura era sinónimo de educación y de moral, bajo el efecto de estas doctrinas la cadena de equivalencias se rompe. La educación y la cultura deben tomar partido por las teorías correctas y combatir las equivocadas, para transformarse en agente de moral.

Ahora bien, ¿por qué las doctrinas filosóficas pueden convertirse en una amenaza? Para el autor las doctrinas filosóficas en sí mismas no constituyen un riesgo para la moral, pero las que tienen una influencia sobre esta, “no la tienen por su valor

filosófico sino por su valor, siendo su vestimenta filosófica un simple disfraz que engaña a sus mismos autores y su verdadero espíritu un espíritu religioso”. Y agrega: “El deber de la enseñanza ante este problema es, pues difícil [...] A los especialistas corresponde establecer si este estudio debe constituir una asignatura autónoma o debe incluirse en algún curso de historia o de geografía” (Williman, 1932: 71).

Esto fue escrito en 1932; el nuevo plan de estudios previó una nueva materia para abordar este asunto, denominada “Cultura Moral y Social”. Como puede verse, *cultura* se asoció con *moral* y con *social*, para mostrar cuál es la tónica particular de esta asignatura.

En las “Instrucciones” que acompañan el programa se establece cuál es la finalidad del curso:

El curso persigue, como finalidad preferente, inculcar en el alumno liceal, por medios atractivos de crecientes dificultades, las nociones éticas indispensables para cumplir, de modo adecuado, con las obligaciones derivadas de la vida en sociedad (CES, 1939: 552-553).

La formación del deber entonces no tiene por qué descuidar los medios a través de los cuales la vida en sociedad se desarrolla, recuperando la perspectiva de los métodos nuevos en educación o de la educación nueva. Por eso “no se trata de desarrollar dogmáticamente un curso de moral preceptiva, sino por lo contrario de atraer la atención del estudiante”. Desde la perspectiva del programa debe desarrollarse “con una orientación que excluya la imposición de los argumentos [...] y aprovechar toda situación que le ofrezca la existencia cotidiana para darle a los hechos corrientes, la significación y trascendencia de su contenido” (CES, 1939: 552-553). La propuesta consiste en

ir demostrando, insensible y correlativamente, cómo la vida cotidiana plantea de manera permanente, cuestiones morales para cuya solución o apreciación mejores, conviene educar el espíritu, adiestrando el sentido crítico de la observación y ampliando los horizontes mentales, modos recomendables para ir realizando la conquista de la cultura integral (CES, 1939: 553).

Es importante destacar el esfuerzo de reconceptualización que realizaron los profesores que desarrollaron el programa, puesto que algunos términos comienzan a tener un nuevo sentido en este contexto de enunciación: “vida cotidiana”, “moral”, “educación del espíritu”, “adiestrar el sentido crítico” y “cultura integral”. Si existe una

materia donde este aspecto de la integralidad puede ponerse en juego parece ser precisamente aquí, donde la cultura debe ponerse en relación con la moral, para convertirse en “*cultura integral*”.

Una pieza del nuevo engranaje pedagógico es el profesor de Cultura Moral y Social. Según los redactores del programa “debe ejercer una función especial de preceptor de todos y de cada uno de los alumnos” (CES, 1939: 553); *omnes et singulatim*, casi como un pastor. “Por tanto es muy grande su responsabilidad” (CES, 1939: 553).

Se especifica que dentro de sus funciones:

Él, deberá redactar con preocupación mayor que los demás profesores, y con toda la precisión conveniente, la ficha psicológica de cada alumno. Será, en cierta forma, el índice del conocimiento más completo de la personalidad del alumno. Por tanto, deberá estar en contacto frecuente con el resto de los profesores, para procurarse la mayor suma posible de datos psicológicos (CES, 1939: 553).

La psicología se pone al servicio de la moral, para estrechar el cerco sobre la “nueva educación” de los alumnos. El conocimiento de la personalidad del alumno es psicológico, aunque el objetivo es la formación moral. El lugar del profesor de Cultura Moral y Social es el de un colector de datos psicológicos, para el desarrollo de la cultura *integral o moral*.

5.2.4.2. *El Canto Coral: la educación estética*

Esta asignatura se encuentra dentro de las que la Dirección General clasifica como “Materias de expresión y de sentido estético”³⁴⁷ dentro de las cuales se incluyen Literatura, Dibujo, Canto y Trabajo Manual. En particular, en el programa de la

³⁴⁷ El director general propone una forma de ordenar el plan de estudios con los siguientes agrupamientos de materias: “1°. MATERIAS FUNDAMENTALES, como la Lectura, la Escritura y la Aritmética, cuya base es el conocimiento de símbolos. 2°. ESTUDIOS SOCIALES, que consideran el medio ambiente por el aspecto geográfico, cívico e histórico y tienden a dar el conocimiento de la patria. 3°. LENGUA MATERNA, que comprende aquellas materias cuyo fin es dar habilidad de comunicación con los semejantes: Lenguaje oral, Redacción y Ortografía. 4°. ESTUDIOS DE LA NATURALEZA, que engloban aquellos conocimientos del mundo físico que rodea al niño para procurarle mejor adaptación, a saber conocimientos de los animales, plantas y minerales. 5°. MATERIAS DE EXPRESIÓN Y DE SENTIDO ESTÉTICO, como la Literatura, el Dibujo, el Canto y el Trabajo Manual. 6°. EDUCACIÓN FÍSICA. Todo lo correspondiente al conocimiento del cuerpo humano, conservación de la salud y los ejercicios físicos. Es decir, Fisiología, Higiene y Gimnástica (CES, 1939: 515).

asignatura correspondiente al 2º año se cita al director general para explicar el sentido de su incorporación en la enseñanza. En el tomo 2 de su libro *La Clase*, plantea:

Nada, como la música [...] está más cerca de la vida y da acceso a esta. Es la expansión irrefrenable de las masas, es el ritmo de la labor, es el primer acorde del alma del niño. Por eso, conviene prohiar los esfuerzos de la educación musical colectiva, bien encaminada naturalmente, para crear en el niño el deseo instintivo del canto y no la que finca todo preocupación en alaridos o maniáticos repiqueteos del teclado (CES, 1939: 599).

Entonces, nada está más cerca de la vida que la música, de ahí su potencia educativa. Es en la dimensión estética dónde el pensamiento pedagógico conservador alcanza sus cotas más altas. Nada mejor que la educación musical colectiva, “bien encaminada naturalmente”, para superar formas de expresión distorsionadas, o disarmónicas.

La clasificación, la selección y la colocación de voces, que gradualmente se notará a partir de la iniciación coral, requieren especial atención técnica. Se hallarán en general, voces infantiles, voces de adulto y voces de transición a pesar de que en la mayoría de los casos no haya voces *claras*, propiamente para el canto. Entiéndase sin embargo, que no se trata de formar especialidades cantoras [...] Pero, misma división de voces, puede ser una enseñanza para los alumnos, aunque sólo se refiera la diferencia entre las de varones y niñas (CES, 1939: 599).

La enseñanza coral también funciona como educación sexual. Para de Salterain y Herrera, aunque no se formen cantantes, la propia organización del coro, donde se clasifican las voces, cumpliría una función pedagógica en la medida que permitiría, no solo separar lo que es estéticamente agradable de lo que no lo es, sino también señalar cual es una voz masculina y cual una femenina. ¡Cuidado con la confusión de sexos!

Igualmente, atienda el Profesor la posibilidad de formar en el Liceo, previa preparación voluntaria sin mayor esfuerzo ni perjuicio de los estudios paralelos, conjuntos de alumnos de música instrumental, que actuarían en las ocasiones o festividades apropiadas a las audiciones de bellas partituras (CES, 1939: 599).

Además de un repertorio bastante amplio de canciones folclóricas “cuyos textos tratan de rondas populares, canciones de cuna, cantos al trabajo, cantos patrióticos”, se plantea que se hará especial hincapié en el “ejercicio [...] del Himno Nacional como

contribución a la formación del espíritu patriótico”. La formación estética, al igual que la ética, van junto con la formación patriótica.

La metodología de enseñanza de esta asignatura no puede ser otra que: “Enseñar la materia de arte, artísticamente”. Aunque aclara: “enseñar artísticamente, todo, con esa gracia particular que torna al arte en naturalidad. No hay, en la educación, materia de cultura sin buen gusto, como no hay tampoco, ninguna fecunda si se despreocupa la formación del hombre (CES, 1939: 599). Cultura, estética y formación del hombre se convierten en sinónimos, si tiende a confundirse lo que se enseña con la vida de los alumnos. Pero esta naturalidad que tiene que ver con las formas no puede tampoco separarse del sentido que finalmente las define: la formación patriótica.

5.2.4.3. *La importancia de las efemérides: la “educación integral”*

Maronna remarca que “Insistentemente las nuevas autoridades dispusieron la celebración de efemérides con carácter obligatorio”, porque “se buscaba afanosamente incorporar al sistema curricular los ‘hábitos patrióticos”” (Maronna, 1994: 186). La circular N° 90, del 21 de julio de 1937, da cuenta de esta preocupación de las autoridades, que remiten a los directores de liceo “una versión oficial del himno patrio, para que la enseñanza de este sea *uniforme* en todos los Liceos” (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955: 23; el destacado es nuestro).

En dicha circular se hace referencia a la importancia de celebrar “la fecha del 25 de agosto, una de las efemérides más importantes”. En razón de este acontecimiento la “Dirección General ha resuelto que ella sea conmemorada convenientemente en todos los establecimientos de Enseñanza Secundaria, para lo cual los Directores de éstos, tomarán las medidas necesarias para el cumplimiento de la presente disposición” (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955: 23). Es importante señalar, para entender la mecánica del funcionamiento del consejo y las prerrogativas de Salterain y Herrera, que esta decisión no emana del órgano de gobierno, sino del director general.

La circular continúa estableciendo formas de coordinación entre los profesores de las diferentes materias, lo que permite observar la idea de educación integral que maneja de Salterain y Herrera. “En el acto a realizarse, uno de los profesores de Historia Nacional, explicará el sentido histórico de la fecha que se celebra y los alumnos de primer año, reunidos en un solo coro, en cada Liceo, entonarán el Himno” (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955: 23). Hasta aquí no parece haber muchas

sorpresas; pero más adelante la circular N° 90 agrega: “Inmediatamente después de celebrado el acto a que se refiere esta circular, deberá comunicarse oficialmente a la Dirección General, la relación detallada del mismo (Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955: 23). La “labor pedagógica” de la Dirección General se despliega con una voluntad de control sobre cada institución, que no solo abarca a los estudiantes y público invitado, sino también al propio director del liceo.

5.2.5. Un nuevo lenguaje pedagógico: la clase, el profesor, el alumno, el liceo

Cuando comparamos la significación de los términos del discurso reformista con los utilizados en el Congreso Universitario Americano, es posible percibir importantes transformaciones. La idea de “educación integral” a la que refiere la “cultura general” incluye a la educación moral y tiene un tono conservador, marcado por una actitud antiintelectual. Por otro lado podemos ver cómo el “trabajo manual”, que se construyó como opuesto a la noción de “trabajo intelectual”, es reapropiado por el escolanovismo bajo la perspectiva de su incorporación como recurso expresivo, en el marco de la nueva educación estética.

Estos nuevos significados también van acompañados de un esfuerzo por analizar:

el problema de secundaria en su origen, contrariamente a nuestra manía nacional por trasplantar soluciones extranjeras o aplicar el análisis, no a las cuestiones mismas, sino a lo que otros han dicho de ellas; llegar a una fórmula definida sobre la reforma de secundaria, de la que se habla casi siempre con frases hechas o vaga terminología (Williman, 1932: 5).

Tanto para Williman como para de Salterain y Herrera existe un esfuerzo por traducir el lenguaje pedagógico, dándole un sentido que corresponda con el “problema de enseñanza secundaria”, que supone encontrar una respuesta propia a “La reforma que necesita en el Uruguay”. También para de Salterain y Herrera: “A genio y ambientes distintos, obras distintas y como anotó Martí, ‘mata su hijo en la América del Sur el que le da mera educación universitaria’” (de Salterain y Herrera, 1960: 464). El autor profundiza esta misma idea cuando analiza las particularidades de nuestra comarca:

En tierras agrícolas, de pastoreo vacuno, o de mar, ¿acaso la Abadía de los Telemitas, la escuela de Yasnaia Poliana o las

landerziehunsheime? ¿Acaso más burócratas y doctores que hombres de campo? ¿Acaso los factores políticos, con predominio en el medio social y económico del país? Evidentemente, sí, que la ignorancia es fuente de males y muy extendida la alfabeta del saber mal aplicado, que pretende ordenar la colectividad regional, pensando en Ginebra o en Harvard (de Salterain y Herrera, 1960: 464).

De Salterain y Herrera no solo va a criticar la educación universitaria sino que también extiende la crítica al gesto de la cultura mal aplicada. Pero su crítica también se extiende hacia una educación que forma “burócratas” y “doctores” en lugar de “hombres de campo”; esta es una crítica hacia el modelo batllista. Por último, parece también hacer referencia a quienes privilegian los factores de orden político, frente a la consideración del medio social y económico del país. No resulta muy difícil darse cuenta del dardo que se está tirando contra la Agrupación Universidad y su posicionamiento político contra el régimen. Contra todos estos se erige el esfuerzo de afirmación de una reforma que responda al problema de la enseñanza secundaria en el Uruguay.

¿Qué significaría contemplar nuestra realidad a la hora de pensar una reforma de la enseñanza secundaria? Para el caso de Salterain y Herrera, como él mismo lo mencionara, se trata de encontrar un nuevo idioma pedagógico. Este esfuerzo del profesor de Literatura, expresidente del Asociación de Profesores y después devenido en director general del Consejo de Enseñanza Secundaria, precede a la realización de la reforma que está en marcha, y tiene como antecedentes las publicaciones de varios de sus libros, en particular, *La Clase I* (1931) y *La Clase II* (1934). Pero esta tarea también se va a desarrollar durante el proceso de implementación de la reforma a través de la revista *Anales de Enseñanza Secundaria* (1936-1940) e incluso tiempo después de su retiro como director en *Enseñanza Secundaria Uruguaya y temas derivados* (1942) y *Hombres y Faenas. Estudios uruguayos* (1960), aunque en estos dos últimos libros se recogen intervenciones, discursos, artículos y diversas producciones del período de actuación al frente del Consejo de Enseñanza Secundaria. En aras de encontrar un nuevo lenguaje pedagógico en estos libros se discute incluso con las corrientes de educación nueva:

Las nominaciones de centros de educación activos o intuitivos; los sistemas pedagógicos *racionales, experimentales e integrales o simplemente prácticos*; la orientaciones *laicas o confesionales*, de radio ecuménico traducen distintos puntos de vista críticos. Son

tendencias de principios aplicados y sostenidos con ardimiento; pruebas de ensayo, a veces, que no se acomodan bien. Pero, caldean la preocupación educativa y encienden la disputa pedagógica (de Salterain y Herrera, 1960: 464).

Como puede verse, para de Salterain y Herrera el debate pedagógico enciende muchas veces con preocupaciones sobre principios o conceptos “que no se acomodan bien”. *La Clase* resulta paradigmático de este esfuerzo por intentar acomodar bien el lenguaje pedagógico de la reforma por venir. En ese programa futuro es necesario definir el sentido de la actividad educativa desde la clase. Y en ese marco también ubicar al profesor, al alumno y al saber.

5.2.5.1. Los fundamentos de la educación sentimental: la clase

En *La Clase I* de Salterain y Herrera intenta definir el sentido del liceo; según su “aspiración” se trataría de superar o “concluir en nuestra Enseñanza Secundaria y Normal, con los vestigios universitarios” (1931: 16). Para el autor, el problema de la enseñanza secundaria es la supervivencia de estos vestigios, aún presentes:

Programa de asignaturas sueltas, estudiadas solamente, durante uno, o a lo más dos años; lecciones y explicaciones, en forma de conferencia o discurso, durante una hora y aprendizaje de memoria, en libros de texto; poco tiempo de comunicación del profesor con los alumnos y casi ninguna relación con ellos fuera de clase (de Salterain y Herrera, 1931: 16).

En una clave de crítica al tipo de formación vigente en el liceo, se esboza el programa de otro docente, otro alumno, otra forma de enseñanza y otro aprendizaje; y también otra forma de relación pedagógica, incluso fuera de clase. “Hacer la clase”, para el autor,

No se trata de formar escritores, como no de criar astrónomos en una clase de cosmografía, ni espíritus en otra de psicología. Se trata de organizar capacidades de expresión escrita y oral, ofreciendo un panorama sin límites al perfil de sus vocaciones (de Salterain y Herrera, 1931: 11).

Para el profesor se trata de “formar personas completas en función vital con el todo”. Y aclara que completas no significa que sean parecidas a “esa herramienta

casera, que siendo un poco cortaplumas, otro poco tirabuzón y algo más serrucho o escoplo, no sirve para nada, en general ni particular” (de Salterain y Herrera, 1931: 12).

Cuando se aproxima a la definición de la formación, va a establecer una diferencia entre “saber” y “comprender”, que le da sentido a su perspectiva. Considera que “el *saber* es de los hechos y la *compresión* del significado de estos (de Salterain y Herrera, 1931: 12). Para de Salterain y Herrera la comprensión es más amplia y difícil que el saber, “porque cae en el área de los sentimientos” (de Salterain y Herrera, 1931: 13). Para el autor “Se puede saber *El Quijote* –¿quién no lo sabe?– y no comprenderlo. Se puede palpar con los ojos un torso de Rodin y no sentirlo, por mucho que se retenga” (de Salterain y Herrera, 1931: 13).

Esta misma diferencia es la que conduce a pensar la reforma docente que propone: “Se puede saber de un alumno y no entenderlo. Porque comprender, es función de un principio inmaterial que da sentido a la vida (de Salterain y Herrera, 1931: 13).

Para el autor existiría un saber diferente, “más hondo y fundamental” que “no se ve en los cursos”, el cual estaría ausente de las clases por la “miopía de la inteligencia organizadora” (de Salterain y Herrera, 1931: 17) del Consejo de Secundaria. Este saber sería el que proporciona “la enseñanza de las religiones”. Para de Salterain y Herrera no existe una asignatura con este contenido; apenas un “leve contacto” o “derivación trivial de un relato histórico o literario (de Salterain y Herrera, 1931: 17), que surge indirectamente de otras materias.

Ni religión, ni religiones, ni religiosos. Pero eso sí, a trueque de ignorar a Confusio o Mahoma, rendir un culto fervoroso por la minucia didáctica y el detalle, que aplebeya y deprime la dignidad superior de la educación (de Salterain y Herrera, 1931: 17).

A la ausencia de una asignatura que aborde un saber tan fundamental como la historia de las religiones, el autor contrapone “el culto fervoroso de la minucia didáctica”; en otras palabras, para evitar comprometerse con estudiar los cultos se estaría cayendo en uno mucho menos relevante. Habría una preocupación por lo formal, que, en nombre de la laicidad que excluye de la enseñanza cualquier cuestión religiosa, estaría provocando consecuencias más profundas al rebajar la “dignidad superior de la educación”.

La educación, como la vida, es cosa más allá del presente, es atmósfera de cultura integral y no simple método formalista. Es

libertad del espíritu, que sólo se alcanza por la vía de la misma libertad. No hay que ceñirse al mero sentido informativo sino llamar a las puertas del espíritu (de Salterain y Herrera, 1931: 17).

Como puede observarse, se redefine también el sentido de la “*cultura integral*” que se contrapone a la educación formalista. La cultura integral es la que golpea a las “puertas del espíritu”, la cual acerca a esta a la dimensión religiosa. “Tengamos en cuenta –dice el autor– que el problema del mundo moderno es un problema religioso, humano y no científico o económico (de Salterain y Herrera, 1931: 18). Incluso cree que es un error considerar “la religión y la ciencia como cosas opuestas”. Porque la “religión, es como la ciencia, una creación de totalidades nacida de la humana necesidad”, la cual se liga “al sentido místico, el más entumecido y atrofiado de los sentidos (de Salterain y Herrera, 1931: 18).

5.2.5.2. *El nuevo profesor: un hombre bueno*

¿Qué tipo de profesor se supone necesario para este tipo de enseñanza? Para de Salterain y Herrera los elementos que hacen posible el éxito de una buena propuesta educativa no dependen tanto de los contenidos o los métodos, sino sobre todo de “los hombres”,

pues la enseñanza –antes que nada–, es una cuestión de profesorado. Pero no de profesores en congreso, en discusiones altisonantes y en paseos untuosos por la ciudad. Hombres, ante todo; después, profesores, métodos y sustancia. Energías potenciales individualizadas en el pensamiento y en la acción, capacidades conscientes que objetiven las fuerzas interiores para imprimir modificaciones intensas y durables. Y por encima de todo, algo indedifinible, que es el negocio de ser bueno, como principio de la vida que lo resume todo (de Salterain y Herrera, 1931: 22).

La enseñanza es una cuestión de profesorado porque la acción educativa se sostiene, más que en cualquier otra cosa, en la existencia de “hombres buenos”. No se trata de profesionales con un saber especializado sobre la adolescencia; se trata de personas capaces de transmitir una actitud ante la vida.

El problema educativo es hondo y demasiado sencillo. No es un uso del saber, sino una promoción inteligente del bien, de la justicia, de la

lealtad, del gusto y la concepción de un moderado vivir (de Salterain y Herrera, 1931: 22).

Resulta bastante claro por qué para de Salterain es más importante el hombre que el técnico: la educación no tiene que ver con la enseñanza de un saber, sino con la transmisión de una concepción de la vida. Esto es explícitamente conceptualizado por el autor:

Enseñar, no es educar. Es mostrar y ofrecer la adquisición, como escaparate de ventas o mesa de anatomía. Educar, en cambio, es infundir, es centrar la personalidad receptora en el radio de la acción vital, frecuente o interrumpida, pero por lo general extraña y hasta contraria al semblante intelectual de la palabra. No sirve el enseñar de instruir, sin adaptación; es como la actitud del poeta de versos, hundido en el azul y disputando a brazo partido los garbanos del puchero (de Salterain y Herrera, 1960: 471).

En el intento fundacionalista de un nuevo lenguaje el autor apela a metáforas para otorgar nuevo sentido a las palabras. *Educar* es diferente de *enseñar*, porque el enseñar se habría confundido con el mostrar, con el *instruir*, con el consumir o diseccionar conocimientos y, por lo tanto, con la dimensión intelectual de la palabra. El autor busca recuperar una dimensión sensible de la palabra, que es la que logra tener mayor impacto en la formación espiritual, que permite divisar “lontananzas y jerarquía de ideas (de Salterain y Herrera, 1931: 11). Incluso considera que: “El hombre más ignorante sabe a veces sin perplejidad, cosas fundamentales de elevación moral, que vacilan y se contradicen en la mente mejor cultivada (de Salterain y Herrera, 1960: 471).

Como fue dicho antes, para el autor la formación moral es más importante que la formación intelectual. Por eso, para el autor “Enriquecer la adolescencia no significa dictar nociones de ciencia e historia y literatura y gramática, sino valerse de ello para educar al alumno (de Salterain y Herrera, 1960: 468). Amplía este concepto de la educación comparando sorpresivamente lo que el adolescente requiere con lo que el país necesita, lo cual permitiría también establecer un correspondencia entre el docente y el presidente, definiendo un sistema de jerarquías donde cada autoridad toma el relevo de la otra para reforzarse recíprocamente.

La educación de la mocedad no se cifra en mecanismos de ilustración plural, funcionando confortablemente. La dispersión propia del alma

adolescente, su trance genésico sin estabilidad y su arrebatado genuino, requieren, –como el *páís*–, un esfuerzo de tensión, sostenido, vibrante, en lucha y vencimientos continuos, bajo techo modesto y en rigor de intemperie, también, para formar hombres ilustrados, sí, pero prudentes y sanos, que más sean brotes nuevos de artesanos, obreros, campesinos o marinos de gran aliento, que racimos de ciencia infusa en quiebra con la vida (de Salterain y Herrera, 1960: 468).

Es bastante sorprendente la comparación que el autor realiza al pasar, pero que refuerza la idea de que la actitud del docente no consiste en la “ilustración plural” sino en la formación de hombres “prudentes y sanos”, evitando la fragmentación que la “ciencia infusa” puede ocasionar. Así como el docente requiere “un esfuerzo de tensión, sostenido, vibrante” para enfrentar el alma adolescente, así el presidente debe actuar frente a la dispersión propia del alma del país. La forma de alusión metafórica no deja pasar por alto las simpatías que la gesta del régimen de marzo representa a los ojos de Salterain y Herrera, cuando exalta las virtudes del profesor, y también lo acerca a la manera en que *Cátedra* había entendido su labor, de constituir al profesorado masa en un cuerpo docente unido espiritualmente por un sentir común.

Esta idea del profesorado tiene como contrapartida también un nuevo mecanismo de acceso a la docencia. Entre las medidas planteadas por el autor para forjar el “liceo del futuro” propone: “*Abolición del sistema de concurso de oposición simple en la designación del personal docente y sustitución de dicho hábito generalizado, por el prolijo examen de cultura y capacidad de cada uno de los aspirantes* (de Salterain y Herrera, 1960: 470). Se pretendió, según el director, “la abolición de rutinas que comprometen el sentido de la educación”; pero dicho en buen romance lo que ocurrió fue un “sensible aumento” de cargos provistos por designación directa³⁴⁸ (Maronna, 1994: 175).

³⁴⁸ Maronna toma como referencia las cifras planteadas por Grompone, quien habría señalado que “en un período de diez años [1934-1944] se efectuaron cien designaciones como resultado del concurso de oposición y méritos y 1.519 por nombramiento directo” (citado por Maronna, 1994: 175). Dice la misma autora: “Según los datos obtenidos de las planillas del Presupuesto General, los cargos aumentaron de 264 a 381, entre 1936 y 1938. Sin embargo, la prensa denunciaba cifras mayores. A su vez, desde la prensa abundaban denuncias acerca del desconocimiento por parte de las autoridades del mecanismo de concurso (Maronna, 1994: 175-176). Un acontecimiento que aparece mencionado por Maronna (1994) y Larre Borges (1998) relativo a una llamada telefónica que habría recibido Paco Espínola de parte del director general de Enseñanza Secundaria para ofrecerle un cargo de profesor en mayo de 1936 estaría mostrando el procedimiento que se utilizaba para la contratación de docentes. Sin embargo, habría que decir en favor de Salterain y Herrera que el propio Espínola había participado en el enfrentamiento de Paso Morlán contra la dictadura de Terra, a comienzos de 1935, lo cual mostraría que para el director general no se trataba solamente de contratar gente favorable al régimen.

5.2.5.3. *El nuevo sujeto de la educación secundaria: el adolescente*

Al definir un nuevo lugar para el profesor, el discurso de de Salterain y Herrera también construye un nuevo sujeto de la educación. La forma en que se concibe al alumno se va esbozando cuando establece cuáles son las finalidades de la educación liceal:

Crearle al alumno un horizonte de aptitudes inteligentes, de normas justas, de valores morales y estéticos y de habilidades especiales para reaccionar de las fuerzas físicas y sociales que lo rodean. Guiarle hacia el descubrimiento de una serie de intereses que, disciplinados, le pongan en contacto natural con el mundo y le procuren la necesidad de adaptación (de Salterain y Herrera, 1960: 468).

En el texto luego de mencionar el desarrollo de aptitudes se agrega la educación estética y moral, como un modo de “defenderse de la intemperie social, que es el mal gusto y la deformación” (de Salterain, 1931: 11). Luego plantea, en un tono acorde con la perspectiva escolanovista, la idea de “guiar” al estudiante; pero esta guía no se apoya en sus intereses, sino que debe orientarlo hacia el “descubrimiento” de intereses, para poner al estudiante en contacto con el mundo. El lenguaje resulta bastante contradictorio; por un lado, aparece la necesidad de contemplar al estudiante, teniendo en cuenta sus intereses; pero por otro lado, la guía del docente no debe apoyarse en el interés del estudiante, sino que al contrario el estudiante debe ser guiado hacia el descubrimiento del interés que el docente pretende que encuentre. Por si no fuera suficiente, la intervención del profesor debe, además, disciplinarlos. Esta versión conservadora del escolanovismo, aunque se apoya en los principios de actividad, de centralidad del adolescente, entre otros, ofrece una traducción que finalmente termina de entroncarlo dentro de una tradición donde el centro de la escena pedagógica sigue siendo el docente. Y donde lo fundamental de la acción pedagógica está en la formación moral “de rectas aptitudes de acción”.

El reconocimiento de las diferencias de los adolescentes es desplazado hacia el tema de la orientación vocacional y la necesidad de planes que contemplen la diversificación de salidas. Según de Salterain y Herrera, se trata de

Modificar el hábito de la uniformidad educativa, cosa de retener al buen alumno en el liceo en lugar de contribuir a alejarle. La instrucción uniforme de la juventud, debe reemplazarse por una

distribución discreta del conocimiento, adaptado a las tendencias, las necesidades del país, y no a la masa, tan solo. El liceo “único”, significa la misma rémora que la escuela “única” (de Salterain y Herrera, 1960: 470).

En la propuesta de los planes polifurcados parece estar la influencia mayor de las ideas renovadoras. Se trata de ajustar los planes a las necesidades del país –aquí aparecen los intereses hacia los cuales se debe guiar a los estudiantes para que los descubran–, que no son homogéneas, como tampoco lo son las características de la población que asiste a los liceos. De ahí que se proponga la implantación de “regímenes educativos diferenciados para los liceos de varones, de niñas, de adultos, de humanidades, de ciencias o de industrias (de Salterain y Herrera, 1960: 470).

5.3. La disputa pedagógica: *Ensayos sobre Enseñanza Secundaria*

Como ya mencionamos, durante el período en que se publicó *Anales de Enseñanza Secundaria*, desde la oposición la Agrupación Universidad publicó una revista que puede verse como el contrapunto de la primera. Lo que nos interesa destacar en este caso es que esa disputa se planteó en el terreno pedagógico, y el lugar donde se produjo fueron las páginas de *Ensayos*. El contendiente fue Emilio Zum Felde, profesor de Filosofía con “más de 30 años” de experiencia en Enseñanza Secundaria. Así lo presenta el director de *Ensayos* cuando compila los textos publicados en la revista por el autor durante el período que va de setiembre de 1936 hasta abril de 1937. Es necesario decir que la publicación se concretó en ocasión de la contienda electoral para renovar los representantes docentes al Consejo de Enseñanza Secundaria, realizada en 1940, que postulaba a Emilio Zum Felde como primer candidato de la lista Universidad. El título de la compilación: *Ensayos sobre Enseñanza Secundaria*.

Aunque se trata de una compilación que se presenta en el marco de un enfrentamiento electoral, el director de la revista intenta dejar claro que “no se trata de un escrito de ocasión”. Según Petit Muñoz nacieron como “artículos de crítica y de doctrina [...] lógicamente trabados y simpáticamente vinculados desde lo hondo por la unidad de una misma clara y elevada visión de los problemas” (Petit Muñoz, 1940: 6). Sin embargo, el director de *Ensayos* reconoce que “en nuestro concreto medio actual” esta producción pugna contra “las improvisaciones temerarias de otros” e “irreflexivas iconoclastías”, entre otras cosas. Son escritos pedagógicos de coyuntura, pero, según

Petit Muñoz “han adquirido la solidez firmísima de una construcción de conjunto destinada a perdurar como una de las pocas obras definitivas que haya dado hasta ahora, en nuestro país, la literatura pedagógica” (Petit Muñoz, 1940: 6).

Equivocado o no Petit Muñoz, sobre lo que no quedan dudas es que el libro efectivamente constituye una de las piezas más lúcidas de la pedagogía uruguaya del siglo XX. Es interesante reflexionar acerca de las condiciones en que se produjo este libro, pero también el lugar de enunciación desde el cual se formula el discurso pedagógico que, desde nuestro punto de vista, es lo que explica en cierta medida su injusto olvido en el tiempo. El libro se puede considerar como

Fruto, pues, de ese largo meditar, de ese superior y complejo modo de meditar del profesor de Filosofía, [...] pero también, fruto de la experiencia prolongada y diversa en el ejercicio de funciones docentes: la cátedra de Secundaria y la de Preparatorios, en liceos del interior y de la capital, en el Liceo Nocturno, en la dirección del liceo del interior, y en sus propósitos de realización para la más alta de las cátedras de Investigación y Enseñanza Superior de las Ciencias de la Enseñanza de la Universidad, para la que fue designado en 1938 (Petit Muñoz, 1940: 8).

Esta combinación del *filósofo* y la *experiencia* lo acerca al lugar de enunciación que acuñó Vaz Ferreira. Un lugar que va a ser progresivamente desplazado por los nuevos vientos pedagógicos, que van a reivindicar la *práctica* como el único lugar posible de enunciación para el discurso pedagógico; un lugar de enunciación que va ligado también a una manera de pensar la reforma de la enseñanza secundaria y que va a disputar con la concepción escolanovista.

El libro está compuesto por ocho ensayos: 1) “Sobre una reforma de la Enseñanza Secundaria. Fines de la Enseñanza”; 2) “Formación del espíritu y retención de conocimientos”; 3) “Fines de la Enseñanza Secundaria. Los conocimientos y la formación intelectual”; 4) “En qué consiste la formación del espíritu”; 5) “Sobre los métodos de enseñanza”; 6) “El interés como sistema de la labor docente”; 7) “El libro en la enseñanza”; y 8) “En defensa del libro”. A partir de la estructura y los contenidos vamos a realizar una serie de consideraciones generales.

Fiel a la tradición universitaria, la discusión de la reforma de la enseñanza secundaria está ligada en una primera instancia a la discusión sobre los fines; o, mejor dicho, comienza planteado y analizando los fines de la enseñanza secundaria que se han propuesto hasta el momento. Sin embargo, con Zum Felde esta discusión va a tener un

giro diferente. En un contexto de enunciación donde el reformismo había instalado la idea de que no era posible cambiar los fines de secundaria más que autonomizándola de la estructura universitaria, el autor va demostrar que los “nuevos fines” que supuestamente pregonan los “iconoclastas” ya habrían sido planteados con anterioridad.

La segunda consideración es que en el contexto de esta pedagogía el peso de la discusión metodológica es bastante menor, pero por razones diferentes a las que esbozó el escolanovismo conservador. De los ocho ensayos recién en el quinto se comienza a abordar la cuestión de la metodología –el interés y el libro como recursos de enseñanza. La cuestión de la crítica al didactismo que de Salterain y Herrera formula –porque más que profesores eruditos se requieren buenos hombres– en este caso apunta al sentido contrario: no es posible desarrollar la educación moral sin conocimientos –condición necesaria, aunque no suficiente. Y para desarrollar una buena formación, sea esta intelectual, moral o estética, el contacto con los libros resulta crucial.

En tercer lugar, se va a desarrollar en las páginas del libro una de las mejores críticas al escolanovismo que se han ensayado en nuestro país. Si bien en el caso de los maestros y Primaria, existieron críticas agudas a esta “concepción” pedagógica, como en el caso de Julio Castro o Jesualdo, fueron formuladas desde la apropiación de los presupuestos que fundamentan esta perspectiva. Lo que se discutió fue la forma de implementación mecánica o aplicación de estas propuestas en forma acrítica. Pero en el caso de E. Zum Felde, la crítica se formula desde una tradición diferente, la universitaria, la cual discute también los presupuestos de esta posición.

5.3.1. Sobre una reforma de la enseñanza secundaria

El autor comienza analizando el problema de la reforma en sintonía con la perspectiva de Vaz Ferreira, criticando la forma en que se piensa. Primero advierte que no va a trazar un plan de reformas sino que va a “exponer algunas ideas directrices” (Zum Felde, 1940: 9). Manifiesta su intención de realizar una “tentativa para pensar claramente algunas de esas cosas confusas, que complican y hacen difíciles de resolver nuestros problemas docentes (Zum Felde, 1940: 9).

Uno de los problemas que se plantea equivocadamente es la manera en que se concibe la reforma. Según el autor:

muy pocas veces se plantea la reforma de nuestra enseñanza media como una modificación que tienda, sencillamente a mejorar lo existente. Los conceptos reformistas se fundan en un fracaso absoluto de la enseñanza actual. Todo lo que se hizo hasta el presente es, no solo equivocado sino nocivo (Zum Felde, 1940: 9-10).

Habría dos clases de posición en relación a la reforma: los que pretenden cambiar todo y los que buscan mejorar lo existente. Esta última perspectiva es la que adoptaron Vaz Ferreira y Grompone; los reformistas como de Salterain y Herrera y la Asociación de Profesores se identificaron mayoritariamente con la primera versión.

El segundo movimiento discursivo que realiza Zum Felde tiende a conectar la reforma con los fines. Demuestra que la cuestión no es de crear fines nuevos, porque la mayoría de los que son enunciados por los reformistas de la hora o iconoclastas, como los llama, ya habían sido planteados en alguna oportunidad en el contexto de alguno de los cambios de planes anteriores. Según el autor,

cuando toda esta nube de ideas reformistas –por lo demás vagas, confusas, huidizas– llegue a condensarse en algo efectivo, se encontrará que, tanto esas novísimas orientaciones como las organizaciones adecuadas para llevarlas a la práctica, existen en nuestra Universidad (Zum Felde, 1940: 14).

Por esta razón considera que la reforma de la enseñanza secundaria no implica “un problema de *fines*; constituye en todo caso un problema de *medios* (Zum Felde, 1940: 9).

En los objetivos de la enseñanza sólo podrán modificarse detalles y la reforma, más que descubrir o inventar un fin nuevo, tenderá como máximo, a establecer una escala de valores para sacrificar las finalidades menos importantes, si algunas deben sacrificarse, como consecuencia del tiempo limitado que se dispone para cursar el bachillerato (Zum Felde, 1940: 17).

El razonamiento de Zum Felde invierte el diagnóstico de los reformistas y el planteo del problema tal como se venía formulando la discusión entre las filas de los promotores de la reforma en 1936. Desde su perspectiva:

Antes de iniciar una reforma, que siempre ocasiona inconvenientes de todo orden, hay que saber muy bien lo que debe modificarse, el resultado que se desea obtener, y las posibilidades para lograrlo. Y la

absoluta verdad es que, hasta ahora, sólo se ve un conjunto de vaguedades sin ninguna idea concreta (Zum Felde, 1940: 17).

5.3.1.1. Fines de la enseñanza secundaria

El autor plantea que el asunto de preguntarse por los fines de Enseñanza Secundaria resulta paradójico, porque supondría la existencia de una organización docente que no tendría una finalidad definida. El término para el autor es equívoco y requiere aclaración:

La enseñanza secundaria constituye una abstracción. No puede tener fines por sí misma ni dejar de tenerlos. Los fines son cosa nuestra. Fines de la enseñanza son, simplemente, aquellos objetivos que nosotros, hombres, nos proponemos mediante ella (Zum Felde, 1940: 11).

Plantearse este problema de la forma correcta sería reconocer que “existen de hecho varios objetivos individuales y sociales que de acuerdo con distintos criterios se consideran dignos de ser alcanzados. Para alcanzar estos objetivos se cree necesario o conveniente que los hombres obtengan una educación algo más elevada que la primaria” (Zum Felde, 1940: 10). El asunto que surge de inmediato no es el “problema teleológico” acerca de cuál es el verdadero fin sino cuál es la escala de valores que permite establecer cuáles se priorizan y qué relaciones se establecen entre estos.

El autor menciona seis fines que se han formulado para la enseñanza secundaria: a) fin de cultura general para todos los hombres; b) proporcionar cultura superior a los que ejercen profesiones liberales; c) dar una educación intelectual más amplia que la primaria, tanto para los que van a continuar profesiones intelectuales, como, aunque en menor medida, a las artes y a los oficios; d) ofrecer una preparación especializada o mixta, preprofesional; e) despertar la vocación de los jóvenes; f) proporcionar a los alumnos conocimientos de aplicación inmediata y utilidad directa. Estas finalidades tienen relación con la difusión que se pretenda dar a la cultura entre las diferentes clases y a la dirección general o especializada de esa misma cultura. Para el autor, “la cultura ideal y aun me atrevería decirlo –la cultura auténtica– debe ser integral” (Zum Felde, 1940: 13). Esta consiste “tanto en una formación del espíritu como en un acervo de conocimientos” (Zum Felde, 1940: 13), perspectiva que se diferencia de la sostenida por

de Salterain y Herrera, para quien la erudición es un factor disolvente para la formación del espíritu.

Zum Felde considera que el único de los fines que pueden considerarse nuevos está en la educación vocacional (d). Sin embargo, plantea que resolver este problema en la enseñanza entraña una serie de dificultades que no cree que puedan solventarse de una manera eficaz. Considera que en nuestro país no es un problema actual. “Podrá serlo, quizás el día en que la enseñanza secundaria adquiriera para los que la cursan, un carácter desinteresado; el día que los estudiantes concurren a las aulas al solo efecto de formarse una cultura” (Zum Felde, 1940: 18), y no como “una etapa obligada” del ingreso a la facultad.

Y ese día no ha llegado aún. Por ahora solo concurren a secundaria quienes tienen, no diré la vocación, pero sí el deseo de seguir una carrera universitaria. Es este un mal grave, que traba la difusión de la cultura y no se consigue con reformas pedagógicas: requiere de una reforma legislativa de carácter social (Zum Felde, 1940: 19)

Abordar la cuestión de los fines lo lleva a cuestionar el alcance que puede tener una reforma *pedagógica*. La educación vocacional no puede revertir el deseo de los estudiantes que ingresan a la enseñanza secundaria con la expectativa de ingresar a una carrera universitaria. Para revertir esta situación se requiere una reforma de carácter *social*, lo cual pone en evidencia la diferencia entre los tipos de problemas que una reforma educativa se puede plantear resolver.

5.3.1.2. *Los fines desde el punto de vista de los alumnos*

Resulta interesante que la crítica que se formula al reformismo apunte justamente hacia aquello que define como su novedad principal: tener en cuenta el interés del estudiante. En la perspectiva de Zum Felde, la forma en que se define el alumno en las pedagogías nuevas –como “materia que la educación debe modelar” o “materia amorfa, delicada y plástica, capaz de adaptarse a las formas que quiera imprimirle el maestro artífice” (Zum Felde, 1940: 19)– está equivocada. Para el autor “el alumno no es esto. En primer lugar no es una materia plástica: es un ser vivo y consciente; es decir: afectivo y volitivo. Siente como siente y piensa lo que piensa. Y el plan educacional que no piense eso, será un plan ilusorio (Zum Felde, 1940: 19). Pero además, en segundo lugar, el alumno cuando “llega a manos del maestro” está

“parcialmente conformado por la acción de la sociedad y la familia” (Zum Felde, 1940: 19). Señala, incluso, que esta influencia se nota mucho más en los adolescentes que en los niños³⁴⁹.

Lejos, entonces, de la idea de que los problemas de ideales serían abordados metodológicamente. Para Zum Felde lo que pasa en la enseñanza secundaria es que estos van en direcciones contrarias: “hacia un lado se encuentran los fines ideales de la enseñanza, y hacia el otro, el objetivo real que los alumnos tratan de obtener³⁵⁰ (Zum Felde, 1940: 20). “Aparecen así, en el conjunto educacional, dos organismos inconciliables –personal docente y alumnado– que tratan de imponer sus propios objetivos a la enseñanza (Zum Felde, 1940: 21).

Por eso, para el autor “toda reforma de la enseñanza debe tomar, muy en cuenta, al alumno: *partir del alumno*”. Para abordar este enfrentamiento de intereses entre la institución docente y el alumno no se puede desconocer que el adolescente es similar a “una masa elástica y parcialmente conformada, que aparentemente se amolda, pero en realidad resiste y vuelve a su forma primitiva cuando cesa la presión que la mantenía” (Zum Felde, 1940: 23). Por eso

La enseñanza para ser realmente eficaz, tiene que inculcar forzosamente, al alumno, la idea de cultura como fin, inmediato o mediato, pero siempre ineludible. El que esto no se haya hecho, ni siquiera intentado hasta el presente es, tal vez, el primer síntoma claro del fracaso de nuestro sistema educacional (Zum Felde, 1940: 23).

5.3.1.3. La importancia de los conocimientos en la formación espiritual

Uno de los puntos en los cuales se plantea la discrepancia mayor con la perspectiva de la educación nueva tiene que ver con la confrontación entre formación espiritual y adquisición de conocimientos, que se formula desde las filas reformistas. En

³⁴⁹Dice Zum Felde: “Nuestros reformistas olvidan con demasiada frecuencia esos hechos –en el que se fundan algunos métodos de educación moderna, el decroliano por ejemplo– y parecen creer que dando a la enseñanza excelente objetivo, e ideando un conjunto de procedimientos técnicamente adecuados para conseguirlo, se ha realizado una obra práctica y feliz. Es una ilusión; si para lograr un ideal bastara indicarlo claramente, y mostrar el camino que conduce hacia él, se habrían resuelto todo los grandes problemas de la humanidad y viviríamos en un mundo feliz. Pero los hombres, no sienten los ideales, por grandes y elevados que sean, y la vida se orienta por conveniencias que sólo excepcionalmente coinciden con el ideal que se pretende alcanzar” (Zum Felde, 1940: 19-20).

³⁵⁰ Según el autor, “el fin perseguido por los alumnos –y sus familiares– es estrictamente utilitario: obtener un título académico que representa: facilidad económica; espectabilidad; tal vez, triunfo político... y muchas otras cosas, que podrán llegar o no, pero que se esperan. La cultura en sí misma cotiza mal e interesa poco” (Zum Felde, 1940: 20).

una clave de lectura característica de Vaz Ferreira, señala que plantear las cosas de ese modo supone un paralogismo de falsa oposición, cuando se trata de términos que son complementarios. Según Zum Felde, “la escuela de la *enseñanza nueva* tiende a desvalorizar cada vez más” la importancia de “suministrar a la mente la memoria de hechos, de relaciones y de conceptos (Zum Felde, 1940: 28). El autor considera que

solo quien haya perdido hasta la última traza de sentido común sería capaz de afirmar que la reforma de nuestra enseñanza podría realizarse por quienes solo dispongan como herramienta para ello de una *formación espiritual* vacía de conocimientos. Sin embargo, esta afirmación está implícita en la tesis de quienes sostienen el valor exclusivamente instrumental de los conocimientos para la formación del espíritu (Zum Felde, 1940: 33).

Para el autor la “formación del espíritu, no sólo implica conocimientos sino que es pura y exclusivamente un acervo de conocimientos organizados; fuera de ellos no hay otra cosa (Zum Felde, 1940: 28).

5.4. La construcción de un nuevo relato: “historia y realidad” de la reforma

El esfuerzo constructivo de Salterain y Herrera no se detuvo en las puertas de la Dirección General. Dos años más tarde, ya retirado de esta función, publica el libro *Enseñanza Secundaria Uruguaya y temas derivados*, que está compuesto de una serie de artículos, discursos, cartas y resoluciones, algunos ya publicadas en la *Memoria*, que recogen la producción durante su gestión. Pero lo más interesante del libro es que se abre con la sección “Historia y Realidad”, en la que el autor pretende inscribir la reforma realizada en el contexto de la historia de la enseñanza secundaria. El realizador, ya retirado, reflexiona e intenta construir un relato que presente la reforma de la enseñanza secundaria como el momento fundacional de una nueva enseñanza secundaria, que se habría reencontrado finalmente con su propio destino de institución autónoma. El capítulo se abre con un intento de periodización de enseñanza secundaria, compuesto por tres etapas en lo que define la “historia de la cultura nacional”: la iniciación, la organización y la reforma.

Sitúa la iniciación de la enseñanza secundaria, remontándose al año 1860, con la fundación de los institutos particulares de Pedro Ricaldoni y Carlos de la Vega. La información que utiliza proviene básicamente de los *Anales Históricas del Uruguay* de

Eduardo Acevedo, aunque utilizados con una clara intencionalidad política: mostrar el antes de la reforma, para dar cuenta de los logros que esta habría realizado. Esta primera etapa se extendería hasta el rectorado de Alfredo Vásquez Acevedo.

Según el autor, la segunda etapa correspondería a la organización de la enseñanza secundaria. Esta se caracterizaría por haber favorecido “la organización general de los estudios, con sus planes, estatutos, recintos y gabinetes”. Define a esta época el “espíritu creador y su carácter docente”, los cuales van “a persistir en la educación durante un cuarto de siglo, con ligeras variantes circunstanciales” (de Salterain y Herrera, 1942: 15). Para de Salterain y Herrera, esta organización

significó un progreso, desde luego, y fue singularmente útil mientras la práctica continuada no determinó un estancamiento perjudicial: el que se produjo cuando la universidad, generadora de la Enseñanza Secundaria, absorbió a esta veinticinco años después, anulando el sentido específico que le corresponde en el orden social (de Salterain y Herrera, 1942: 16).

El impulso reformista de Vásquez Acevedo habría sido el motor de una enseñanza secundaria que inspirada en el “prestigio de la ciencia” no podía sino dar respuesta a “una sólida preparación para pasar a la Universidad” (de Salterain y Herrera, 1942: 18). El autor se pregunta “¿Qué otra cosa que la solemne entrada a las Facultades podía pretender de los 300 o 500 estudiantes anuales de la Enseñanza Secundaria?” (de Salterain y Herrera, 1942: 18).

Según de Salterain el programa de 1885 revela esta pretensión de formar a estas cohortes de estudiantes, en los “principales descubrimientos modernos de la teoría y la práctica de las ciencias naturales del universo” (de Salterain y Herrera, 1942: 18). Desde esta perspectiva, “todo se explicaba, se preveía y se preparaba por la ciencia. No había vida autónoma del espíritu y este era sólo un fenómeno en el mundo causal de la materia orgánica e inorgánica (de Salterain y Herrera, 1942: 19).

El autor, luego de evaluar en términos positivos la importancia de esta etapa de la organización, comienza a señalar los límites de las ideas que la inspiraron. La historia también es una oportunidad para batallar contra ciertas concepciones filosóficas. La perspectiva materialista “destruía el espíritu” y “negaba la Providencia”; este “sistema educativo universal”, “el más progresista de Suramérica”, “el mejor ceñido a la cultura intelectual francesa”, dio “el tono del tiempo”. La enseñanza secundaria formaba: “Buenos ciudadanos, algo verbalistas y solemnes, hombres recios, fuertes para el trabajo

y pobres para el ensueño, como ocurre cuando la historia del ser cambia de dirección y se confunde el saber con la cultura”³⁵¹ (de Salterain y Herrera, 1942: 18).

Nuestras juventudes habrían sido instruidas, sumamente instruidas en el conocimiento. Pero, ineducadas, casi. Era el lastre de una época de formación, que no tenía que llegar a la cultura más caudal que el de los bienes intelectuales. Tal fue el signo característico del segundo período de la Enseñanza Secundaria (de Salterain y Herrera, 1942: 38).

Finalmente, “El tercer período de la educación media uruguaya o sea el de la reforma de la obra anteriormente desarrollada, arranca oficialmente de la Ley Orgánica de 1935 [...] y se inicia con la creación y funcionamiento del nuevo Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (1936-1940) (de Salterain y Herrera, 1942: 27). En la descripción que realiza de Salterain y Herrera pueden destacarse dos cosas: habría un “arranque oficial”, pero eso da la pauta que antes habría un comienzo de la reforma no oficial. Muy probablemente el autor hiciera referencia a la acción de la Asociación de Profesores y *Cátedra* en favor de la reforma. También habría un doble movimiento que busca enlazar el comienzo (la ley) con la creación y acción del nuevo consejo. Pero este solamente incluye la etapa (1936-1940) porque, como señaló antes, el segundo consejo desarticuló una parte fundamental de la reforma³⁵².

Luego de citar textualmente toda la ley, reflexiona acerca de lo que “determina el cambio radical de las cosas”. Para de Salterain no se trata de la letra de la ley, ni tampoco de la creación de un ente autónomo; para el autor se trata del “espíritu latente en la faena educacional de la juventud” (de Salterain y Herrera, 1942: 34). Ese “espíritu latente” es el que anima a ese conjunto de acciones junto con la ley. Según el autor:

Cada uno de los rectores (Decanos) que habían tenido las generaciones de la antigua “Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria” de la Universidad, sintió su delicada responsabilidad [...] Uno y otro desde los comienzos de la “Sección de Enseñanza

³⁵¹ Pocas veces el autor había expresado esta concepción de una manera tan gráfica: “cultura” y “saber” son cosas diferentes, y esta confusión provendría de la expansión de una concepción de la ciencia como saber universal, que entraría en contradicción con las perspectivas que sostienen la importancia de los ideales y el espíritu como las fuerzas operantes en la vida social. Una frase resume esta concepción materialista que atribuye al “spenceriano” siglo XIX: “¡Bella quimera del siglo muerto!” (de Salterain y Herrera, 1942: 19).

³⁵² La reforma de Salterain y Herrera pretendió ampliar la enseñanza secundaria de cuatro a cinco años, tratando de resolver el problema que no abordó correctamente, según el autor, la ley de 1908 al dejar a la enseñanza preparatoria dentro de Enseñanza Secundaria. “El período posterior de la Reforma (1936-1940) corrigió el mal, pero, pocos meses después el segundo Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria restableció el anticuado orden de cosas” (de Salterain y Herrera, 1942: 23).

Secundaria y Preparatoria” hasta la transformación de la misma corporación especial independiente, pusieron lo mejor de sus afanes. Pero solo el tiempo pudo animar, lo que en el mismo había engendrado el reclamo insistente de la opinión, en favor de la reforma (de Salterain y Herrera, 1942: 35).

En la lectura de la historia de la Enseñanza Secundaria como organismo autónomo, un reclamo insistente habría ido tomando forma, consolidando una opinión favorable a la reforma.

¿Quiénes serían los actores de este proceso? “Autoridades, profesores, legisladores y estudiantes”, todos se habrían expresado en diferentes ámbitos y propuestas: “proyectos ministeriales, consejos directivos, asambleas, congresos pedagógicos, conferencias, artículos de la prensa...” (de Salterain y Herrera, 1942: 35); para el autor, la reforma sería como un clamor que progresivamente se habría expresado por todas las vías. “Se podría *escribir un libro* con todos los elementos de juicio en los que la opinión técnica hacía sentir la necesidad de renovar a la Enseñanza Secundaria (de Salterain y Herrera, 1942: 35; el destacado es nuestro). Aunque este no es precisamente ese libro, la intención de Salterain y Herrera es mostrar cómo la historia de la Enseñanza Secundaria está inspirada en esa necesidad.

De todos modos el autor aclara que en esta historia también habría lugar para otro libro. “Otro libro de resentimiento”, que “podría compilar la oposición destemplada que levantó la obra nueva (de Salterain y Herrera, 1942: 35). El primer libro expresaría una necesidad histórica; el segundo libro, el resentimiento que habría generado su realización. Como puede verse, la clave de lectura que instala de Salterain y Herrera para interpretar el nuevo relato sobre la enseñanza secundaria es entre reformistas y conservadores. Pero lo que define estas posiciones es su lugar en relación a la reforma que se inicia con la ley Echegoyen. Aun habiendo salido de la Dirección de Enseñanza Secundaria y, por lo tanto, de la conducción de la reforma, sigue disputando por el sentido de la historia de Enseñanza Secundaria, en la cual identifica estas dos posiciones.

Resumiendo: la reforma educativa como movimiento espiritual que tiene como preocupación la forja de la juventud, es una perspectiva conservadora para pensar la educación, donde cultura se opone a saber y conocimiento a “educación integral”. En ese contexto de reforma pedagógica también el profesor y el alumno van a adquirir significados diferentes, que expresan una traducción del escolanovismo en clave

conservadora. La reforma es entonces una perspectiva cultural que pretende reorientar la enseñanza secundaria de acuerdo con esta cosmovisión, que entraba en contradicción con la visión que sostenían los pedagogos vinculados a la Agrupación Universidad, como E. Zum Felde. La disputa pedagógica era también una disputa política por otorgarle un nuevo sentido a cultura, educación, instrucción, formación integral y la reforma, como el significante que les dio sentido. El contexto del régimen político conservador fue el que permitió que la reforma se alejara de los ideales de Córdoba o los principios batllistas, para acercarse a la perspectiva de Salterain y Herrera, quien pretende invertir los términos entre reformistas y conservadores, atribuyendo la condición de conservadores a los opositores al régimen político. Esta operación funcionó durante los cuatro años de su gestión, pero no logró galvanizar un cuerpo de profesores que lo sostuviera³⁵³.

El escenario donde se produjo esta discusión fueron las revistas pedagógicas. Cada una de ellas construyó un lugar de enunciación específico que buscó articular tres significantes: reforma, autonomía y neutralidad. A partir de la elaboración de un cuadro donde se ubican las tres revistas analizadas es posible encontrar la especificidad del lugar de enunciación que definen las dos tradiciones pedagógicas en disputa: la escolanovista conservadora y la tradición universitaria.

| | reforma | autonomía | neutralidad |
|----------------|----------------|------------------|--------------------|
| <i>Cátedra</i> | + | + | + |
| <i>Anales</i> | + | + | + |
| <i>Ensayos</i> | - | + | - |

Cuando se analizan las revistas como espacios que materializan los lugares de enunciación, se pueden reducir a dos grandes posturas, puesto que todos los actores dicen defender la autonomía: la posición a favor de la reforma y de la neutralidad en la enseñanza y en contra de la reforma y de la neutralidad política. La perspectiva a favor de la reforma se identifica con el escolanovismo conservador y la contra la reforma con la tradición universitaria.

En relación a la autonomía, las dos posiciones están de acuerdo con su defensa, aunque existe un matiz de diferencia entre las dos posiciones: los reformistas proponen

³⁵³ Con el alejamiento de Rusconi de la dirección de *Anales de Enseñanza Secundaria*, la Asociación de Profesores da una señal clara de distancia hacia Salterain y Herrera. Para 1940 los tiempos políticos también habían cambiado y el nuevo presidente electo, Baldomir, gana las elecciones como crítico de su predecesor, Terra. Se estaban abriendo nuevos tiempos, aunque también el contexto bélico abierto en 1939 no terminaba de mostrar la luz al final del camino.

la defensa de la autonomía de Enseñanza Secundaria y los universitarios la defensa de la autonomía universitaria. No obstante, esto pone en evidencia centralidad del significante *autonomía*. La historia relativa a enseñanza secundaria de las dos décadas que van de 1920 a 1940 podría definirse por el desplazamiento de la discusión sobre la autonomía *universitaria* hacia la autonomía de la *enseñanza secundaria*.

Este desplazamiento puede constatarse en los nombres de las Agrupaciones que ganaron las elecciones desde el comienzo de la fundación de la Asociación de Profesores hasta 1936.

| | 1919 | 1930 | 1931 | 1933 | 1934 | 1936 |
|-----------|---------------------------------|--------------------|-------------|------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| 1° | Autonomía Universitaria | Renovarse es vivir | Acción | Acción | Acción | Autonomía y Reforma |
| 2° | Con libertad no ofendo ni temo. | Renovación | Proteo | Reforma | Cátedra | Por la dignidad del profesorado |
| 3° | | Renovarse | Juventud | Juventud | Juventud | |
| 4° | | | Trabajo | Orden y Progreso | Por los fueros de la Universidad | |

Por último, tal como fue mencionado, *Anales* y *Ensayos* definieron dos lugares contrapuestos respecto a la enunciación del discurso pedagógico: el escolanovismo conservador se sostiene sobre la práctica y el universitario intentó articular la disciplina y la experiencia. Ambos lugares de enunciación significan y son fortalecidos por una concepción de cultura opuesta.

| 1931 (CUA) | 1936 (Ensayos) | 1936 (Anales) |
|-------------------|-----------------------|----------------------|
| general | integral | integral |
| intelectual | intelectual | moral |
| superior | autónoma | utilitaria |

Conclusiones

El período de la historia de la enseñanza secundaria analizado puede considerarse como uno de los más fermentales, tanto en términos de propuestas como en el esfuerzo por tratar de construir una nueva institucionalidad separada de la Universidad de la República. Pudimos ver cómo la década anterior fue una etapa donde predominaron las ideas y los diagnósticos. Desde el plan de 1918 hasta 1932 la enseñanza secundaria experimentó un crecimiento exponencial de la matrícula y del cuerpo docente, pero esto no se tradujo en ninguna propuesta de reforma.

Durante la década del 20 el debate sobre la reforma de la enseñanza secundaria se estructuró en base a la discusión sobre los fines. Se trataba de cambiar la lógica que conducía a los estudiantes que accedían a secundaria a ingresar a la Universidad, por lo cual su sentido estaba definido como un tránsito hacia la educación superior, y la formación estaba marcada con un carácter preprofesional. No obstante, la reforma de enseñanza secundaria, por estar dentro de la Universidad, se consideraba como un capítulo de la reforma universitaria. Un hito importante que marcó un nuevo escenario para la consideración de la enseñanza secundaria con fines específicos y con una estructura fuera de la universidad fue el Congreso Universitario Americano. Durante este período la reforma de la enseñanza secundaria era considerada como una reforma de los planes de estudio.

La década del 30 está atravesada por el primer golpe de Estado que se produce en el siglo XX, que fue dado por el presidente electo para impulsar una reforma constitucional. En un contexto signado por una crisis económica, los sectores conservadores tomaron la iniciativa reformista llevando a los “reformistas” batllistas a una actitud defensiva. En la enseñanza secundaria ocurrió algo similar: luego del fracaso del plan 1932, los actores agrupados en torno a la Asociación de Profesores lograron instalar la idea de reforma de enseñanza secundaria como reforma institucional; en otras palabras, la condición del éxito de cualquier reforma dependía de la participación del profesorado.

El ministro de Instrucción Pública, Martín Echegoyen, luego del aprendizaje de varios intentos fracasados de reforma, retoma la idea del ministro anterior, Otamendi, de crear una comisión que estudie la viabilidad de la reforma, pero su integración presentaba algunas novedades: además de incluir universitarios con una destacada trayectoria, propuso que el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria de la

Universidad y la Asociación de Profesores tuvieran representantes. En un contexto de fragilidad institucional del Consejo de Enseñanza Secundaria, la decisión de participar le da a la comisión una legitimidad que difícilmente hubiera logrado tener de otra forma. El ministro parte del respaldo de la asociación a la iniciativa, y la Asociación de Profesores logra convertir en una victoria la aprobación de la ley.

El actor clave en este proceso fue el colectivo agrupado en torno a la Asociación de Profesores, que logró disputar la legitimidad a la Asamblea del Claustro como el ámbito más representativo de la opinión de los profesores. Dos claves de lectura hacen posible este protagonismo: la primera es la reivindicación histórica de la participación del profesorado en el gobierno de la enseñanza secundaria; la segunda es la existencia de un conflicto generacional que estaría por encima de las banderas partidarias, que unificó la acción de este grupo en torno a la participación del profesorado, vista como la verdadera reforma de la enseñanza secundaria.

La asociación, la revista *Cátedra* y la reforma se convierten en términos intercambiables. Eso define un lugar de enunciación de la reforma que asume la forma de la cátedra, la cual se define como apolítica. En un contexto político en que las palabras que dieron sentido a la vida política –y también a la educacional–, comienzan a vaciarse de sentido por efecto de la erosión de las instituciones o “la crisis del imaginario batllista”, esta nueva generación que emerge en la vida de enseñanza secundaria busca encontrar un nuevo lenguaje para los desafíos de reconstrucción política y pedagógica.

En ese contexto aparecen dos perspectivas que disputan por la definición de un nuevo lugar de enunciación y un nuevo escenario pedagógico: el escolanovismo conservador y la tradición universitaria. Ambas perspectivas intentan redefinir los significantes del debate pedagógico, y en ese marco “educación”, “instrucción”, “conocimientos”, “cultura” y “trabajo” cambian de sentido.

Si el significado del término “cultura” fue indicativo de tradiciones de pensamiento diferentes –latinoamericana y panamericana–, que definen vinculaciones con el “trabajo” y significados distintos, al punto de identificar a la enseñanza secundaria con la formación para el trabajo intelectual³⁵⁴, en el contexto del

³⁵⁴ Si bien trabajo intelectual en ambas tradiciones casi resulta sinónimo de cultura, el antagonismo que se produce con el trabajo manual en la idea de cultura latinoamericana va a resultar una nota característica de esta última, que reivindica la “cultura espiritual” como contrapuesta a la “cultura materialista” de origen anglosajón.

escolanovismo conservador la cultura se va a oponer al conocimiento y, por lo tanto, la educación va a adquirir un sentido diferente, ligado a la formación moral.

Según Caetano y Jacob (1991) la “república conservadora” instaurada con el terrismo habría surgido como una respuesta a la crisis del imaginario batllista. Sin embargo, este no fue capaz de ofrecer una alternativa, por lo que hubo más continuidades que rupturas. Desplazando la mirada hacia lo que ocurrió en el campo de la educación, podríamos plantear que la “república conservadora” fue capaz de dar una respuesta a lo que la república batllista no había podido resolver: la separación de Secundaria de la Universidad. En este sentido, podría compartirse la perspectiva que plantea Arizcorreta:

El terrismo legó, entre otras cosas, el primer intento serio de articulación de políticas estatales sobre cultura. Durante el ministerio de Eduardo Víctor Haedo se fortaleció el SODRE, el Estado abrió su línea editorial, se creó la *Revista Nacional*, se remitió al Parlamento el primer proyecto de ley para la creación de una Facultad de Humanidades, etc. De modo que el avance terrista en el control de la creciente educación Secundaria no es un hecho aislado y puede entenderse como un afán por alinear al profesorado con las políticas del gobierno (Arizcorreta, 2008, s/p).

No obstante, la política educativa que se tradujo en el nuevo plan de estudios de 1937 se derivó de una pedagogía conservadora, que no logró mayor duración que la que supuso el tiempo en que de Salterain y Herrera estuvo al frente de la Dirección General de Secundaria. Uno de los primeros movimientos que hizo el nuevo consejo que asumió en 1940 fue la desarticulación de la “reforma”. Desde este punto de vista el régimen no habría resultado exitoso en aquello que los actores consideraban como el aspecto fundamental de la reforma: la reforma pedagógica. Sin embargo, lo que no puede discutirse es que durante este período se resolvió un debate que atravesó las tres primeras décadas del siglo y recién encontró su respuesta durante el período de Terra. Sería difícil definir cuánto se debió a cuestiones de larga duración que venían planteándose desde tiempo atrás y cuánto se puede atribuir a la capacidad del régimen para definir una determinada política cultural que incluyó a Secundaria como una de sus dimensiones.

Después de este recorrido realizado tentativamente plantearíamos algunas reflexiones a propósito de por qué se tardó tanto en lograr una respuesta a problemas que llevaban más de una década de discusión y por qué ese proceso de larga duración catalizó en este contexto. La primera reflexión es que el reformismo, a pesar de lo

importante de su prédica, no tuvo tanta acogida entre el profesorado como la reivindicación de su lugar en la dirección del órgano de gobierno. La reforma universitaria se convirtió en una consigna que movilizaba al profesorado cuando se convirtió en la reforma de la enseñanza secundaria, y esta fue el cambio del régimen de gobierno.

En segundo lugar, existían contradicciones importantes entre el terrismo y el herrerismo acerca de la política a desarrollar hacia la Universidad. Terra, que había tenido un protagonismo fundamental en la ley de 1908, se mostró vacilante en su política. En cambio el herrerismo parecía mucho más convencido de que había que intervenir la Universidad, a la que consideraba un “nido de comunistas”, para evitar que el mal se propagara hacia Secundaria. La polarización política entre la política que desarrolló el ministro, tomando a la asociación como el apoyo más importante, y la FEUU, un movimiento que ganaba más protagonismo en la Universidad frente a un Consejo de la Sección de Secundaria muy debilitado, favoreció la estrategia del primero.

En tercer lugar, podríamos plantear que la particularidad del momento político fue una de las razones que permite explicar por qué se produjo el acontecimiento de la separación de Secundaria. ¿Qué características definen ese momento político? Se confrontan dos perspectivas que, aunque opuestas, tienen convergencias profundas; por un lado los conservadores, que planteaban que política y educación deben pertenecer a universos diferentes; y por otro lado quienes consideraban que frente a la ilegitimidad del régimen no debía aceptarse ninguna ley que emanara de él, y mucho menos una que pretendiera regular el campo de la cultura o la educación. Para los conservadores política y educación debían estar separadas y la autonomía era el reaseguro que impediría la contaminación. Pero la lectura que hizo que los actores de izquierda interpretaran cualquier intento de legislar en materia de educación como una violación a la autonomía de la cultura también los llevó a combatir al régimen en los más diversos planos, y principalmente en la Universidad. Como consecuencia, se reforzó la perspectiva de los actores que en nombre de la autonomía técnica pretendían impedir cualquier clase de manifestación política, los cuales no pudieron intervenir en la Universidad pero sí lograron desprender su provincia mayor. Lo interesante del asunto es que ambos actores estaban defendiendo la autonomía de la universidad. Pero la diferencia fue que los conservadores lograron atar la reforma a la autonomía y a través

de esa operación discursiva lograron unificar al profesorado detrás de esa causa, por poco tiempo, pero el necesario para operar la separación.

Para finalizar, podríamos decir que en ese momento político particular que fue el régimen de facto se produjeron las condiciones para la confrontación de dos proyectos, opuestos en la forma de interpretar las relaciones entre el momento político y el momento pedagógico pero coincidentes en afirmar la autonomía, objetivo de larga duración, y realizar la reforma de enseñanza secundaria, objetivo de corta duración. Son dos proyectos de larga duración que expresan dos formas de interpretar la autonomía en la historia de la educación del Uruguay, pero su convergencia permitió la concreción de la ley N° 9.523 impulsada por Echegoyen y del Estatuto Universitario logrado por los actores organizados en torno a la Universidad.

Bibliografía

Fuentes consultadas

Documentos

AAVV (1931). *Memoria del Congreso Universitario Americano*. Tomos I y II. Montevideo: s/e.

Asamblea General del Claustro Universitario (1935). *Estatuto Universitario. Informe y proyecto de la comisión redactora*. Montevideo: Udelar.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1919). *Libro de Actas N° 1°*. Montevideo.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1929-1930). *Libro de Actas N° 2*. 15 de junio 1929-30 de junio de 1930. Montevideo.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1931-1933). *Libro de Actas N° 3*. 30 de junio de 1931-28 de junio de 1933. Montevideo.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1933-1935). *Libro de Actas N° 4*. 30 de junio de 1933-18 de agosto de 1935. Montevideo.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1935). *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Ediciones de Cátedra-Monteverde.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1935-1937). *Libro de Actas N° 5*. 3 de agosto de 1935-30 de noviembre 1937. Montevideo.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1941). *Iera. Exposición Nacional del Libro Escrito por Profesores de la Enseñanza Secundaria realizada por la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay en 1941*. Montevideo.

- Blanco Acevedo, E. (1922) [Fundamentación del proyecto El Régimen de Estudios en los Liceos], Archivo de Antonio María Grompone. Original en posesión de Juan Grompone.
- Bouyat, M. (1922) [Consideraciones sobre planes de estudio], Archivo de Antonio María Grompone. Original en posesión de Juan Grompone.
- Cámara de Representantes (1935) *Diario de sesiones de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo.
- Cámara de Senadores (1935) *Diario de sesiones de la Cámara de Senadores de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro Actas de las Sesiones de enero de 1931 hasta el 4 de mayo de 1931*.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de actas del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria*. Abril 16 al 4 de mayo de 1931 y de marzo 9 al 13 de marzo de 1933. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de las Sesiones del 7 de mayo al 28 de septiembre de 1931*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de 1 de octubre al 31 de diciembre de 1931*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del 7 de enero al 4 de agosto de 1932*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de las Sesiones de marzo a junio de 1933*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de julio a diciembre de 1933*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de las Sesiones de enero a junio de 1934*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de las Sesiones de julio a diciembre de 1934*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de las Sesiones de. Enero a julio de 1935*. Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (CESP). *Libro de Actas de julio a diciembre de 1935*. Montevideo.

- Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (1955). *Recopilación de los Comunicados emitidos por las Autoridades en el plazo V/1936-XII/1954*. Montevideo.
- de Salterain y Herrera, Eduardo (1938). *Memoria. Presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera. Marzo 1936-Marzo 1938*. Montevideo: Impresora Uruguaya.
- Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). (1930). *Memoria del 1^{er} Congreso Nacional de Estudiantes*. 15 al 22 de setiembre de 1930. Montevideo: FEUU.
- Instituto de Estudios Superiores (1939) *1929-1939. Una década*. Montevideo: Al Libro Inglés.
- Terra, G. (1933). *El 31 de marzo. Mensaje explicativo de los acontecimientos revolucionarios*. Montevideo: s/e.
- Terra, G. (s/f. [1935]). *Después del Atentado. Las palabras del Presidente de la República Doctor Gabriel Terra*. s./d.
- Universidad de la República (1932-1935). *Libro de Actas del Consejo Universitario, 1932-1935*. Montevideo.
- Universidad de la República (1932-1941). *Repartidos del Consejo Universitario*. Montevideo.
- Universidad de la República (1934). *Actas de la Asamblea General del Claustro*. Tomo II. Montevideo.

Diarios y semanarios

- Acción* (1932, 1933, 1934, 1935). Montevideo.
- El Debate* (marzo de 1934, abril de 1934). Montevideo.
- El País* (marzo-abril de 1934). Montevideo.
- El Pueblo* (marzo de 1934, abril de 1934). Montevideo.
- El Sol* (1934). Montevideo.
- Marcha* (1939). Montevideo.

Revistas pedagógicas

Anales de Enseñanza Secundaria (1936-1940). Publicación Oficial de la Dirección General de Enseñanza Secundaria. Montevideo.

Cátedra (1933-1936). N° 1-11. Publicación oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Montevideo.

Ensayos (1936-1939). Montevideo.

Estudio (1929-1930). N° 1-4. Publicación oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Montevideo.

Referencias bibliográficas

Abadie Santos, H. (1928). *El Estatuto Universitario. Diez bases para tener en cuenta. (Notas periodísticas)*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Abadie Santos, H. (1930). “Proyecto de Reformas”, *Estudio*, año II, N° 3, pp. 46-48.

Acosta y Lara, A. (1935). “El Profesor”, en APESU (1935) *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Monteverde, pp. 13-15

Alpini, A. (2015). *La derecha política en Uruguay en la era del fascismo 1930-1940*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

Ardao, A (1954). “Prólogo”, *Estudios Filosóficos*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección Clásicos Uruguayos. Ministerio de Instrucción Pública y Seguridad Social, pp. VII-XX.

Ardao, A. (1970). “El americanismo de Rodó”, en: Ardao, A. (comp.). *Rodó*. Montevideo: Biblioteca de Marcha, pp. 7-42.

Arizcorreta, M (2008). “Revista *Ensayos*”, en Rocca, P. y Vidal, D. (orgs.). *Revistas culturales uruguayas (siglo XX): Estudios e índices II*. Montevideo: SADIL-FHCE-Udelar, 2008 (CD-ROM).

Barbé Pérez, H. (1959). *Los Servicios de Enseñanza y la Ley Orgánica de la Universidad*. Montevideo: Centro de Estudiantes de Notariado.

Baridón, P. (1935). “Autoridades de la Sección de Enseñanza Secundaria”, en APESU (1935). *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Monteverde.

Barrán, J. P. (2004). *Los conservadores uruguayos (1870-1933)*. Montevideo: Banda Oriental.

- Batista, P. (2015). “Reforma de la enseñanza secundaria en el Uruguay de la década de 1930: la revista *Ensayos* y la Agrupación Universidad”, *Políticas Educativas (POLED)*, Santa Maria, v. 9, N° 1, pp. 86-102.
- Batlle Berres, L. (1933) *Cobardía y Traición*. Buenos Aires.
- Berro García, A. (1929). “El plan de estudios de la enseñanza secundaria debe ser diversificado”, *Estudio*, año I, N° 1, pp. 24-31.
- Birgin, A. y Pineau, P. (2015). “Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente”, *Teoria e Prática da Educação*, v. 18, N° 1, Janeiro/Abril, pp. 47-61.
- Bocage, A. (1927). *Tres aspectos de “nuestro” problema*. Montevideo: Galien.
- Bocage, A. (1930). “Proyecto de Reformas”, *Estudio*, año II, N° 4, pp. 89-94.
- Bouyat, M. (1925). “Fines de la Enseñanza Secundaria”, en APESU (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp. 206-218.
- Bruno, M. y Duffau, N. (2010). “El espejo francés. Manifestaciones del conservadurismo uruguayo ante el régimen de Vichy”, *Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*, v. 1, año I, pp. 9-14.
- Caetano, G. (2011). *La República Batllista*. Montevideo: Banda Oriental.
- Caetano, G. y Jacob, R. (1991). *El nacimiento del terrismo. El golpe de Estado*. Tomo III. Montevideo: Banda Oriental.
- Caetano, G. y Rilla, J. P. (1986). *El Joven Quijano (1900-1933). Izquierda Nacional y Conciencia Crítica*. Montevideo: Banda Oriental.
- del Mazo, G. (1941). “Primera Huelga. Los estudiantes de Abogacía y Notariado en huelga ante la opinión pública (1928)”, en *La Reforma Universitaria*, Tomo II. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería, pp. 308-313.
- de Salterain y Herrera, E. (1931). *La Clase. Apuntes de un Profesor*. Paris: Le Livre Libre.
- de Salterain y Herrera, E. (1935). “Planes de estudio, Universidad, Enseñanza Secundaria y Primaria”, en APESU (1935). *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Monteverde, pp. 86-91.
- de Salterain y Herrera, E. (1942). *Enseñanza Secundaria y temas derivados*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

- de Salterain y Herrera, E. (1960). *Hombres y Faenas. Estudios Uruguayos*. Montevideo: Palacio del Libro.
- Dieste, E. (1929). “La Historia y las Matemáticas como Ejes de la Enseñanza Secundaria General y Técnica”, *La Pluma*, N° 12, pp. 10-15.
- Dutrenit, S. (2002). “Uruguay: golpe malo, golpe bueno. Los reajustes del sistema político después de 1930”, en Ansaldi, W. (ed.). *Tierra en llamas. América Latina en los años 30*. La Plata: Ediciones Al Margen, pp. 39-58.
- Errandonea, A. y Costáble, D. (1986). *Sindicato y Sociedad en el Uruguay*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Espínola, F. (2006). *Sombras sobre la tierra*. Volumen 4. Montevideo: MRREE-CETP.
- Falcao Espalter, M. (1931). “Discurso de Clausura del Congreso Universitario Americano”, *Memoria del Congreso Universitario Americano*. Tomo 1, Montevideo: s/e., pp. 283-291.
- Fernández, M. C. (1966). “31 de marzo”, *Industria Nacional*. Montevideo: Arca, pp. 9-18.
- Frega, A., Maronna, M. y Trochón, I. (1985). “‘Frente Popular’ y ‘Concertación Democrática’. Los partidos de izquierda ante la dictadura terrista”, *Cuadernos del CLAEH*, N° 34, 2, pp. 49-62.
- Frugoni, E. (1970). *Cuadernos de Marcha*. N° 41, setiembre de 1970.
- Gallinal, G. (1931). “Exposición de motivos y ley que autorizó la realización del Congreso Universitario”, *Memoria del Congreso Universitario Americano*. Tomo 1, Montevideo: s/e., pp. 9-11.
- Grauert, J. y Ceruti, P. (1927). *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*. Montevideo; s/e.
- Grompone, A. M. (1925). “Fines de la Enseñanza Secundaria”, en APESU (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp. 4-50.
- Grompone, A. M. (1930). *Conferencias Pedagógicas*. Montevideo: Maximino García Editor.
- Grompone, A. M. (1947). *Problemas Sociales de la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires: Calíope.
- Henríquez Ureña, P. (1931). “Discurso del Delegado de la República Dominicana”, *Memoria del Congreso Universitario Americano*. Tomo 1, Montevideo: s/e., pp. 44-48.

- Henríquez Ureña, P. (2015) *La utopía de América*. Medellín: Ediciones UNAULA
- Ibarburu, E. (1986). *Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (APESU)*. Período 1929-1937. Monografía presentada al curso de Taller de Investigación III. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), Montevideo (inédita).
- Lacalle, C. (1939). VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra, 17 de julio de 1939, *Anales de Enseñanza Secundaria*, Tomo IV.
- Lacalle, C. (1947). *40 Jornadas en España*. Montevideo: Monteverde.
- Lamas, A. (1930). “Proyecto presentado por el Sr. Consejero Dr. Alejandro Lamas, en sesión del 10 de febrero de 1930”, *Estudio*, año II, N° 4, pp. 94-99.
- Larre Borges, A. I. (1998). “Paso Morlán: experiencia y literatura”, *Actas de las jornadas de homenaje a Paco Espínola*. Departamento de Literaturas Uruguaya y Latinoamericana. Montevideo: Udelar, pp. 59-67.
- Lombardo Toledano, V. (1931). “Discurso del Delegado de México”, *Memoria del Congreso Universitario Americano* Montevideo. Tomo 1, Montevideo: s/e., pp. 49-53.
- López, M. P. (2010) *Hacia la vida intensa*. Buenos Aires: Eudeba
- Luzuriaga, J. C. y De Los Santos, L. (1994). *Paso Morlán. La protesta armada del 35*. Montevideo: Banda Oriental.
- Machado de Benvenuto, O. (1941). “A un dictador”, en *Circunstanciales*. Montevideo: Industria Gráfica Uruguaya, pp. 99- 109.
- Maggiolo, Ó. (1986). *Plan de Reestructuración de la Universidad*. Montevideo: Udelar.
- Markarian, V., Jung, M. E. y Wschebor, I. (2008). *1918. Una hora americana*. Montevideo: Udelar.
- Maronna, M. (1994). “La dictadura y Enseñanza Secundaria”, en Cures, O., Da Cunha, N., Maronna, M., Porrini, R., Rodríguez, A. M. y Ruiz, E. (1994). *El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas*. Montevideo: Banda Oriental, PP. 159-188.
- Mazzoni, F. (1925). “Proposición previa”, en APESU (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp.117-120.
- Monteverde, E (1925). “Duración de la enseñanza secundaria y preparatoria. Edad de ingreso a las mismas”, en APESU (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos*

- presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay.* Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp.87-105.
- Mussio Fournier, J. C. (1931). “Del discurso del señor Ministro”, *Memoria del Congreso Universitario Americano*. Tomo 1, Montevideo: s/e., pp. 43-44.
- Nahum, B., Cocchi, A., Frega, A., Trochón, I. (2007). *Crisis política y recuperación económica 1930-1958*. Montevideo: Banda Oriental.
- Nahum, B. (dir.) (2008). *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008*. Montevideo: CES.
- Oddone, J. y Paris, B. (1971). *La Universidad Uruguaya del militarismo a la crisis*. Tomos 1 al 4. Montevideo: Udelar.
- Onetti, J. C. (2013). “Artículos 1939-1968”, *Obras Completas*, Tomo 10. Montevideo: Galaxia Gutemberg.
- Pacheco, A. (1931). “Del discurso del señor Rector de la Universidad”, *Memoria del Congreso Universitario Americano*. Tomo 1, Montevideo: s/e., pp. 44-46.
- Panizza, F. (1990). *Uruguay: Batllismo y después. Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista*. Montevideo: Banda Oriental.
- Pereira Rodríguez, J. (1937). “Veinticinco años de la enseñanza secundaria en el Uruguay”, *Anales de la Enseñanza Secundaria*, Tomo II, mayo-junio 1937.
- Pérez Pérez, A. (1990). *Los Entes Autónomos de Enseñanza en la Constitución Nacional*. Montevideo: Udelar.
- Pérez Santancieri, (1988). “Homenaje”, en *Dardo Regules, Cuadernos N° 8 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Montevideo: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, pp. 15-21.
- Pesce, F. (2014). *Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares en la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya. (1935- 1963)*. Tesis de doctorado FLACSO-Argentina (inédita).
- Petit Muñoz, E (1944). *Hijos libres de nuestra Universidad*. Montevideo: Agrupación Universidad.
- Petit Muñoz, E. (1961). *El derecho de la Universidad a darse su propio estatuto*. Montevideo: Ciencias.
- Petit Muñoz, E. (1969). *Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza Media en el Uruguay*. Montevideo: Instituto de Investigaciones Históricas. Facultad de Humanidades y Ciencias, Udelar.

- Pollero, E. (1934). “La Universidad y la Enseñanza media”, *Cátedra* N° 6-7, octubre y noviembre de 1934, pp. 6-7.
- Porrini, R. (1994). *Derechos humanos y dictadura terrista*. Montevideo: Vintén.
- Pousin, P. (1925). “La reforma de la enseñanza secundaria”, en APESU (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp. 218-224.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Quijano, C. (1934) “Reflexiones en torno al Movimiento Universitario”, *Acción*, año III, N° 77, 19 de marzo de 1934. p. 1
- Quijano, C. (1992). “La muerte de Dardo Regules”, *Cultura, Personalidades, Mensajes*. Volumen VI. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, pp. 238-242.
- Rancière, J. (2010). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Real de Azúa, C. (1964). “Dardo Regules”, en *Antología del Ensayo Uruguayo Contemporáneo*, Tomo 1. Montevideo: Udelar, pp. 156-162.
- Regules, D. (1924). *Idealidades Universitarias*. Montevideo: Centro de Estudiantes de Derecho.
- Regules, D. (1966). *Ideario*. Montevideo: Centro de Publicaciones Dardo Regules.
- Regules, D. (1989). *Idealidades de la Enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- Ruiz, E. (1994). “Escuela y dictadura. La enseñanza primaria durante el terrismo, 1933-1938”, en Cures, O., Da Cunha, N., Maronna, M., Porrini, R., Rodríguez, A. M. y Ruiz, E. (1994). *El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas*. Montevideo: Banda Oriental, pp. 189-218.
- Ruiz, E (1997). *Escuela y Dictadura. 1933-1938*. Montevideo: FHCE-Udelar.
- Sabat Pebet, J. C. (1935). “Discurso”, en APESU (1935). *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Monteverde, pp. 44-45
- Sánchez, F. (2003) *M'hijo el doctor*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70120.pdf>.
- Scarone, A. (1937). *Uruguayos contemporáneos. Nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos* Montevideo: Barreiro y Ramos.

- Segundo, J. P. (1936). *Por la restauración de la cultura universitaria. Informe y proyectos complementarios sobre reforma de las instituciones de bachillerato del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Schurmann, P. (1933). *Conferencias*. s/d.
- Schurmann, P. (1925). “Votos acerca de la reforma de enseñanza secundaria”, *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay*. Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp. 106-114.
- Sosa, J. (1963). *Vaz Ferreira, pedagogo burgués*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Southwell, M. (2008). “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado” en Cruz Pineda, O. y Echevarría Canto L. (coords.) (2008). *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México: Casa Editorial Juan Pablos.
- Southwell, M. (2013). “El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación”, Conferencia dictada en el *X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación*, DIE-CINVESTAV, México (inédito).
- Southwell, M. (2015). “La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa”, *Seminario Figuras actuales de la Segregación*, FLACSO, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires (inédito).
- Terra, G. (h). (1960). *Gabriel Terra y la verdad histórica*. Montevideo: Talleres Gráficos Lagomarsino.
- Van Aken, M (1990). *Los militantes. Una historia del Movimiento Estudiantil Universitario Uruguayo*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Vaz Ferreira, C. (1957a). “Informe ‘in voce’, en las sesiones iniciales (10 y 17 de julio de 1922) de la Comisión de Reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria”. *Sobre la enseñanza en nuestro país*. Tomo XIII. Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, pp. 131-195.
- Vaz Ferreira, C. (1957b). “Sobre la enseñanza en nuestro país”. *Sobre la enseñanza en nuestro país*. Tomo XIII. Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, pp. 15-128.
- Vaz Ferreira, C. (1957c). “Opinión del Rector de la Universidad sobre el proyectos de modificación de la organización de la Sección de Enseñanza Secundaria formulada por una Comisión nombrada por el Ministerio de Instrucción

- Pública”. *Lecciones sobre Pedagogía y cuestiones de enseñanza. Vol. 3 Tomo XVI*. Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, pp. 227-244.
- Vaz Ferreira, C. (1963a). “Nota de Carlos Vaz Ferreira al Honorable Consejo de Enseñanza Secundario-Preparatoria, informando particularmente sobre el informe “in voce” presentado en las Sesiones iniciales (10 y 17 de julio de 1922) de la Comisión de Reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria (julio 24 de 1923). *Inéditos*. Tomo XXIII. Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, pp. 275-281.
- Vaz Ferreira, C. (1963b). “[Frente a un golpe de Estado]”. *Inéditos*. Tomo XXV. Montevideo: Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, pp. 179-194.
- Vaz Ferreira, S. (1984). *Carlos Vaz Ferreira. Vida, obra, personalidad*. Montevideo: Universidad de la República.
- Verdesio, E. (1931). “Clases Diferenciales”, *Anales de Instrucción Primaria*, Tomo XXIX, Nº 1, enero, febrero y marzo de 1931.
- Visca, S. (s/f). *Índice Analítico de La Pluma*. Recuperado de http://www.periodicas.edu.uy/Libros%20sobre%20pp/La_Pluma_Indice_analitico.pdf.
- Williams, R. (2000). *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Williman, J. C. (1929). “Las inspecciones”, *Estudio*, año I, Nº 1, pp. 43-44.
- Williman, J. C. (1932). *La Enseñanza Secundaria. Reforma que necesita en el Uruguay*. s/d.
- Zum Felde, A. (1941). *Proceso intelectual del Uruguay*. Montevideo: Editorial Claridad.
- Zum Felde, E. (1940). *Ensayos sobre Enseñanza Secundaria*. Montevideo: Ensayos.

Anexos