

# Entre los derechos de la ciencia y los pedagogos sistematizadores. Apropiaciones del escolanovismo en tres revistas de profesores de secundaria en Uruguay (1936-1953)<sup>1</sup>

*Pía Batista*

## **Introducción**

En la historiografía de la educación en Uruguay, la *escuela nueva* aparece asociada principalmente a experiencias y pedagogos que actuaron en la enseñanza primaria: Sabas Olaizola, Olimpia Fernández y las escuelas experimentales que funcionaron bajo el auspicio estatal desde 1927. De la enseñanza secundaria, en cambio, todavía con lagunas respecto a su historia más institucional o administrativa, sabemos menos sobre sus discusiones pedagógicas y la recepción del escolanovismo, aunque algunos trabajos recientes buscan profundizar en esa perspectiva (D’Avenia, 2015; Bordoli, 2016; Romano, 2016).

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La irrupción del desarrollismo en las propuestas de reforma educativa en Uruguay entre 1961 y 1967. Análisis comparativo entre el plan piloto de Enseñanza Secundaria y las propuestas de la Comisión Coordinadora de Entes de Enseñanza y la CIDE”, coordinado por Antonio Romano, Instituto de Educación, FHCE, UdelaR.

Narodowski (1996) ha señalado cómo las características propias de la *escuela nueva*, que buscó incidir sobre ideas, prácticas y relaciones, la vuelven difícil de aprehender para una historiografía de la educación centrada en las grandes políticas educativas, que privilegia como fuentes a leyes y planes de estudio. En ese sentido, el análisis de la prensa pedagógica habilita a reducir la escala y observar —además de las grandes creaciones institucionales— las pequeñas disputas por el sentido. Es entonces un abordaje pertinente para explorar la influencia del escolanovismo en los debates pedagógicos y en las representaciones que se ponían en circulación, a disposición de los docentes.

Abordaremos tres revistas producidas por profesores de enseñanza secundaria durante las décadas de 1930 y 1940: *Ensayos* (1936-1939), *Anales de Enseñanza Secundaria* (1936-1940), y *Educación y Cultura* (1939-1947). Estas publicaciones son, por un lado, testimonio de las transformaciones que atravesaba el nivel secundario; pero al mismo tiempo, las revistas concretas funcionaron como espacio discursivo desde el que se configuró la discusión. La aparición de las publicaciones se enmarca en un contexto de cambio de los fines y formas institucionales de la enseñanza secundaria. El Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) había sido recientemente creado, segregando a la secundaria de la Universidad —de la que dependía hasta ese momento—, y se experimentaba desde hacía unos años un crecimiento en la matrícula que desafiaba las estructuras tradicionales. Tres de los seis miembros del CES eran elegidos por los profesores, que se organizaron en agrupaciones para presentar listas a las elecciones de consejeros. Esta dinámica fomentó el debate de proyectos divergentes y la aparición de publicaciones docentes.

Las revistas con las que trabajamos eran una herramienta de colectivos docentes con proyectos. Es solo dentro de estos últimos que las revistas tenían sentido. Los agentes que crearon y sostuvieron a las publicaciones participaron del gobierno de la enseñanza, fueron

funcionarios de alta jerarquía, o jugaron un rol importante en la conducción de los colectivos docentes que tenían una incidencia en la elección de las autoridades.

Recurrimos al concepto de apropiación (De Certeau, 1996) para pensar los usos, las operaciones que los docentes como agentes productores de las revistas realizaron sobre la producción pedagógica disponible; y cómo construyeron nuevos sentidos que les permitieran reflexionar sobre los problemas de la enseñanza secundaria y proponer alternativas para la realidad educativa de la que participaban. En esta ocasión no vamos a dar cuenta de las apropiaciones de la obra de un pedagogo en particular. Nuestro abordaje será más general. A pesar de la diversidad dentro de la *escuela nueva*, que dificulta tanto su caracterización, esta “existiría, en primera instancia como autoafirmación, como autoatribución de identidad” (Caruso, 2001, p. 102), en buena medida por el trabajo de las organizaciones supranacionales de pedagogos. Julio Castro (2007) se refería al “espíritu” de la *escuela nueva*. En las revistas que analizamos está presente ese “espíritu” general; hacían mención a la *escuela nueva*, a los métodos activos, sin especificar un autor —o experiencia— del que se tomaran las ideas.

Al estudiar la revista argentina *La Obra*, Silvina Gvirtz escribe que los intereses de los escolanovistas, comprometidos con el cambio en la cotidianeidad escolar, no siempre estuvieron vinculados con los grandes temas de política educacional. “No se trata de problemas con nexos directos o lineales en lo que hace a la democratización cuantitativa del sistema, a la estructuración del mismo o a cambios en los contenidos curriculares” (Gvirtz, 1996b, p. 76). Varios autores señalan que la *escuela nueva*, al preocuparse por las prácticas, descuidó temas más estructurales. En Uruguay, esta afirmación podría trasladarse a experiencias ensayadas en escuelas primarias, donde el escolanovismo penetró en la década de 1920 y había alcanzado su máxima influencia durante 1930 (Castro, 2007), en un nivel que tenía, para la

época, una estructura estable. Pero a partir de las revistas, podemos decir que en la escuela secundaria, cuestionados los mismos fines de ese nivel de enseñanza, el discurso escolanovista penetró articulado con el problema del rol de la enseñanza secundaria en el país.<sup>2</sup>

En 1936 comenzó a publicarse *Ensayos*. Era el órgano de la agrupación Universidad, que había perdido las elecciones frente a la oficialista Autonomía y Reforma. Aunque había surgido de la oposición a la segregación de la secundaria, y el objetivo del colectivo remitía a ese debate educativo —“La propaganda por los ideales que dieron motivo al nacimiento de la lista ‘Universidad’, hasta que se logre la derogación o la no aplicación definitiva de la ley repudiada” (Petit Muñoz, 1936, pp. 57-69)—, *Ensayos* se parecía más a una revista literaria que a una publicación pedagógica. Se dedicaba una sección a la discusión educativa, y en el resto se publicaba poesía, crítica literaria, análisis de la situación política internacional —de orientación anti-fascista y antiimperialista—, y ensayos filosóficos. En la concepción de los responsables, los problemas de la cultura y de la enseñanza —media y superior— se confundían, y era constante la identificación entre cultura y universidad.

Emilio Zum Felde (1940), miembro importante del grupo detrás de *Ensayos*, que fue electo como consejero por la lista Universidad, fue quien escribió la serie más extensa de artículos en la Sección Educación (desde el número tres, de setiembre de 1936, al número 10, de abril de 1937). Su opinión fue lo suficientemente representativa de la del colectivo como para que en 1940, mientras se desempeñaba como consejero de Secundaria, el grupo Universidad reeditara esos artículos como libro, lo cual debe de haber constituido un esfuerzo importante si tenemos en cuenta que *Ensayos* había dejado de salir tras problemas

---

<sup>2</sup> En su tesis de doctorado, Gvirtz (1996a) establecía una diferencia similar entre la orientación de la *escuela nueva* en Argentina y en Brasil, que también vinculaba con el estado de desarrollo de los sistemas educativos.

de financiamiento.<sup>3</sup> El director de *Ensayos*, Petit Muñoz, calificó en el prólogo al conjunto de artículos como “una de las pocas obras definitivas” (Petit Muñoz, 1940, p. 6) de la literatura pedagógica nacional.

En esos artículos Zum Felde (1940) se dedica a hacer una crítica exhaustiva de la reforma proclamada por la tendencia mayoritaria en el CES. Pero en lugar de atacar los aspectos organizacionales —es decir, la separación de la lista Universidad, contra la que el grupo de *Ensayos* reacciona y que ya había sido el tema abordado por la Sección Educación en los dos primeros números—, se dedicó a intentar refutar al escolanovismo, que en su trabajo quedaba unido a los proyectos de reforma pedagógica de secundaria, lo que da cuenta de la influencia que esa tendencia tenía entre ciertos grupos de profesores, como los vinculados a la lista ganadora Autonomía y Reforma.

Zum Felde partía de un punto especialmente problemático tanto para la nueva pedagogía en general, como para el movimiento reformista local: el carácter de novedad que se autoadjudicaron.

Creo que 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 y algunas de ellas son cosas muy viejas (1940, p. 14).

Otra apuesta editorial de *Ensayos* fue la obra póstuma de Fernando Beltramo, “La tendencia inmanentista en el pensamiento contemporáneo y otros ensayos”, que además se publicó en entregas entre los números uno y 13 de la revista. Fernando Beltramo escribía desde una posición muy similar a la de Zum Felde.

---

<sup>3</sup> La revista, que no tenía propaganda, se financiaba con el aporte de sus suscriptores. Desde hacía un tiempo se habían reiterado los llamados de colaboración en los editoriales, y se había vuelto irregular, suspendiéndose su edición por lapsos de hasta nueve meses.

Es así que en la enseñanza, como en otros órdenes de la actualidad, se pregonan como novedades, como felices hallazgos o verdaderas invenciones, las mismas ideas, los mismos expedientes didácticos que con nombres distintos y revestidos en la práctica con otras apariencias, han sido ya conocidos y utilizados por nuestros antepasados (Beltrano, 1936, p. 192).

Casi sobre fines de 1936 salía *Anales de la Enseñanza Secundaria* (AES). Se trataba de una revista institucional, órgano del nuevo CES —aunque se financiaba de forma autónoma mediante el aporte de suscriptores, en el marco de la campaña de ahorros que llevaba adelante el Consejo—. La mayor parte de las páginas las ocupaban reproducciones de reglamentos y resoluciones oficiales, y los autores escribían siempre en su calidad de funcionarios. La publicación quedó muy atada a la lista ganadora Autonomía y Reforma y a su líder y primer presidente del CES, Eduardo de Salterain y Herrera, y los *Anales* desaparecieron tras el recambio de autoridades.

En toda la revista no aparece ni un artículo de un pedagogo extranjero reconocido del movimiento de *escuela nueva*. Tampoco se publicaron artículos de divulgación sobre el tema, salvo uno dedicado a la reforma Gentile escrito por Mazzani en el número de noviembre-diciembre de 1937. En el primer número, en un artículo de Salterain (1936) en el que defiende el carácter imperativo de la reforma pedagógica, contextualiza el panorama con la realidad de Europa y Norteamérica, en donde el tema era “cuestión candente desde hace veinticinco años” (1936, p. 19), y menciona las reformas de los Gimnasios en Alemania; los High School ingleses o norteamericanos, las escuelas italianas Gentile o los centros Göekel. En julio de 1939 se felicita a Luzuriaga por la aparición de la *Revista Pedagógica* en Argentina. Pero no hay muchas más referencias explícitas que esas. Sin embargo, las referencias al discurso escolanovista pueden leerse en diferentes números, en los que se recurre a ideas generales que venían de la *escue-*

*la nueva*, tanto para criticar la enseñanza secundaria anterior como para llenar de contenido a la reforma como significativa, que había empezado a constituirse desde antes de 1935 y que condensaba las propuestas de cambio para secundaria.

Salterain tenía presente el carácter infructuoso de “(...) la letra muerta de un plan de estudios si la idea que lo guía no se adentra en el alma de los que enseñan” (Salterain, 1936, p. 18). *Anales*, como publicación, estaba pensada como instrumento en ese hacer la reforma. La revista buscaba influir en las representaciones de los docentes informando y ganando su apoyo como funcionarios en las reformas delineadas; sirviendo como herramienta para su trabajo en clase a través de los artículos con recomendaciones didácticas de la sección “técnicas y enseñanza”.

En el marco de una segunda campaña por las elecciones de secundaria, en 1939, comenzó a publicarse *Educación y Cultura*. Los directores eran Mario Bouyat y José Pereira Rodríguez, dos inspectores que habían colaborado con *Anales* y que estaban familiarizados con las ideas de la *escuela nueva* al menos desde principios de la década de 1930. Era la primera vez que una revista de enseñanza secundaria era publicada por una gran editorial didáctica como Monteverde. Mucho más ligera que la más bien académica *Ensayos*, y más atractiva que *Anales*, *Educación y Cultura* se definió en forma explícita por la nueva pedagogía. Publicaron traducciones de textos de T. H. Simon, Henri Wallon, Adolphe Ferrière, y artículos sobre experiencias de *escuela nueva* en Uruguay y el resto del mundo. Durante algunos números, apareció incluso “La Nueva Educación” como sección especial. También participaron reconocidos escolanovistas uruguayos como Sabas Olaizola, Otto Niemann, Clemente Estable, Diógenes de Giorgi. En 1942 los directores de la revista, Bouyat y Pereira Rodríguez, fundaron junto con Olaizola la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE), de la que serían presidente y vicepresi-

dente, y desde *Educación y Cultura* se divulgaron las actividades de la Sociedad.

Tanto la SANE como *Educación y Cultura* estaban dirigidas a docentes de secundaria y de primaria, y contaron con la colaboración de actores que provenían de ambos niveles de enseñanza. La inclusión de la educación primaria en la revista les permitía recurrir a elementos de la identidad del docente de ese nivel como alguien que esencialmente sabía enseñar, y a la experiencia de la escuela primaria uruguaya en la aplicación de métodos escolanovistas. Se trataba de un intento por alejarse del catedrático universitario, que ya no era funcional a los fines de la enseñanza secundaria, que se estaba desplazando de la preparación preprofesional a la formación de los mandos medios de todas las actividades de la sociedad. Al mismo tiempo, se aseguraban un universo de lectores más amplio para poder mantener a la revista como proyecto comercial.

### **Los derechos de la ciencia**

Desde las tres revistas fue criticado el espíritu profesionalista heredado de la universidad, y se reclamó una enseñanza secundaria que brindara una formación de carácter integral, pero desde sus secciones cada publicación disputó por los sentidos que convocaba la reivindicación. El lugar que el conocimiento de carácter intelectual debía ocupar en esa educación integral fue uno de los ejes que estructuró el debate entre los grupos de docentes que publicaban las revistas. Tanto *Anales* como *Educación y Cultura* trasladaron las críticas que el movimiento escolanovista hizo a la enseñanza pasiva, libresca y enciclopédica de la escuela tradicional, a la enseñanza secundaria heredada de la tradición universitaria. La revista oficial afirmaba que los programas —que se encontraban en ese momento en discusión— debían transmitir “(...) un sentido de cultura integral, antes que un simple método informativo. No cantidad de saber, sino espiritualidad, calidad. No comezón intelectualista que perturba como un prurito,

sino realidad sustantiva, obtenida de lo más simple” (Salterain de Herrera, 1936, p. 15). Con lemas como “la vida antes que los libros”, o “importa más ser que saber”, *Anales* apostaba por una formación del ciudadano que parecía relegar el conocimiento como medio para otro fin: “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” (*Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1936, p. 30).

Como parte de la reforma que buscaba efectuarse desde el CES, se aprobó un nuevo plan en 1937, que se implementaría en forma gradual, y que fue ampliamente promocionado en *Anales* desde el primer número. En el marco de la discusión del plan, *Ensayos* publicó “Enseñanza preparatoria”, un trabajo presentado por Alicia Goyena (1937) en el Segundo Congreso Nacional de Maestros, en rechazo a los cambios que el nuevo plan implicaría para el segundo ciclo. El ciclo preparatorio era reducido de dos años a uno, y se preveía la incorporación de un bachillerato “utilitario” que preparara para el mercado laboral en lugar que para la universidad. Mientras que desde *Anales* se presentaba la extensión del primer ciclo como un triunfo de la cultura general frente a la preparación preprofesional, desde *Ensayos* se interpretó que en la reducción del segundo ciclo perdía espacio la cultura de carácter desinteresado. Goyena (1937) defendía el carácter de cultura desinteresada de los preparatorios, y proponía incluir asignaturas como historia del arte y de la religión, filología y lenguas muertas.

Los colaboradores de *Ensayos* sintieron que les correspondía reivindicar el lugar del conocimiento en la enseñanza secundaria ante los “partidarios de la enseñanza nueva”.

la importancia de los conocimientos en la formación del espíritu es mayor que la que le atribuyen los partidarios de la *enseñanza nueva* (...) la tarea educativa debe encaminarse no sólo a formar el espíritu del alumno, sino a lograr que aquél adquiriera y retenga eso que causa

tanto horror a los fieles de la nueva enseñanza: *un acervo de conocimientos* (Zum Felde, 1940, p. 38).

Zum Felde negaba la escisión entre conocimiento y formación, entre el saber y el ser que se enfrentaba desde *Anales*. No podía desplazarse a un segundo plano el conocimiento porque la formación no era pensable como una entidad separada de aquel.

En *Educación y Cultura*, la discusión sobre el lugar del saber en la enseñanza secundaria abandonó la oposición entre formación y conocimiento, y se planteó como el desafío de desplazar el centro de la enseñanza, del conocimiento al estudiante. En uno de los editoriales Bouyat y Pereira Rodríguez criticaban a los profesores que reivindicaban “los derechos de la ciencia”, entre los cuales probablemente identificaran a muchos de los colaboradores de *Ensayos*. Para los directores de la revista, esa postura reflejaba una mirada de la educación centrada en los intereses de los docentes “(...) teoría que consiste en invocar una razón abstracta: los derechos de la ciencia, para justificar el derecho de los profesores y maestros a intervenir en la organización de la enseñanza y a fijar su modalidad” (Bouyat, y Pereira Rodríguez, 1940, p. 167). A “los derechos de la ciencia”, oponían los intereses de los estudiantes, que debían ser el centro de la enseñanza, y los del Estado, representante del progreso nacional en función del cual pensaban el rol de la enseñanza secundaria.

No obstante, en *Educación y Cultura*, la tradición universitaria de la alta cultura persistía, recreada en el nuevo discurso pedagógico. Las críticas a la tendencia intelectualista aparecen articuladas con el reconocimiento de que la cultura desinteresada y la “primacía de lo intelectual” son principios esenciales de la enseñanza secundaria (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, pp. 81-86). Es así que, como al pasar, lamentan que los alumnos desconozcan las grandes obras: “(...) muchos, al abandonar el liceo, no han leído más que los textos o los apuntes de clase. ¡No han tomado contacto con los grandes

maestros!” (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, p. 44). Ante el debate sobre la multiplicación de liceos con cursos preparatorios, *Educación y Cultura*, a pesar de hacer propaganda en casi todas sus editoriales de la expansión y democratización de la enseñanza media, se pronunció contraria a la difusión de los preparatorios en todos los liceos departamentales. Argumentaban que ello implicaría la descentralización de la cultura “La cultura es, virtualmente, cohesión, coordinación y centralización (...) No todas las ciudades pueden ser Atenas” (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, p. 121). Más allá de los nuevos sentidos vinculados al carácter formativo de la secundaria, y al lugar del adolescente como centro de la educación, la secundaria —y sobre todo los preparatorios— seguían representando un espacio de conservación de la alta cultura.

### **Los pedagogos sistematizadores**

En un sistema que veía crecer no solo su matrícula estudiantil, sino también el volumen del personal enseñante se hacía difícil mantener la representación del catedrático universitario intelectual y productor de conocimiento de su disciplina. Ante la ausencia de instituciones de formación docente, el discurso de la *escuela nueva* proporcionó elementos para la configuración de una nueva identidad del profesor como alguien que poseía un conjunto de saberes vinculados a la enseñanza. Estos podrían dividirse en dos grandes grupos: saberes referentes al alumno (psicología), y saberes sobre el acto de enseñar (métodos, didáctica).

Tanto en *Anales* como en *Educación y Cultura*, se remarcó la importancia de un saber docente diferente del de la disciplina a enseñar. Sostenían que “el profesor, en la enseñanza secundaria, no puede ser sólo un especialista, a menos de sacrificar el cincuenta por ciento de su enseñanza” (*Anales de la Enseñanza Secundaria* 1936, p. 25); “(...) un profesional destacado puede ser un mal profesor. Para enseñar no basta saber; no es convincente (...) que quien haya logrado un diploma

universitario tenga con ello adquirido un título para enseñar” (Bouyat y Pereira Rodríguez, 1944, p. 126).

En el primer número de *Anales*, se recordaban las resoluciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra en 1934, sobre la importancia de que en la formación docente se incluyera “psicología del adolescente y los métodos modernos de comprobación en lo que se refiere a los resultados de enseñanza (...)” (*Anales de la Enseñanza*, 1936, p. 63). Todas las publicaciones tuvieron en cuenta los avances de la psicología como dimensión obligada desde la que pensar la educación; y a la adolescencia como una etapa especial de la vida cuyas características debían ser tenidas en cuenta por los docentes.

En *Anales* se recomendaba la elaboración de fichas psicológicas del alumno. En *Ensayos*, la psicología aparece más en el sentido que le había señalado Vaz Ferreira (1957), como base o demarcadora de límites para la pedagogía. La secretaria de redacción de *Ensayos*, Alicia Goyena (1937), escribía sobre la necesidad de que los profesores conocieran a sus estudiantes y atendieran a la “fase psicológica” (p. 101) en que se encontrarán. Pero mientras que Vaz Ferreira (1957) había reivindicado un espacio de saber propio para la pedagogía, desde *Ensayos* parecía asumirse la subordinación de la pedagogía a la psicología, y terminaban dirigiendo sus críticas a los pedagogos, al exceso de pedagogía.

Beltramo advertía sobre el “fervor pedagógico” que percibía en la Universidad, preocupación que adquiriría una nueva vigencia luego de la creación del CES; no es menor que la revista haya inaugurado el espacio dedicado a obras originales en entregas con ese conjunto de ensayos. Subrayaba la importancia del conocimiento del estudiante por parte del maestro, pero se trataba de un conocimiento que no surgía de fichas o test, sino de la “intimidad entre maestro y discípulo”. Es el “genio socrático” que debe poseer el profesor lo que le permite comprender las capacidades de cada alumno y acompañar su desen-

volvimiento; así como lo que lo hace insustituible frente a las nuevas tecnologías aplicables a la enseñanza (el fonógrafo, el cine).

Para el colectivo de *Educación y Cultura*, en cambio, la aplicación de test de acuerdo con los últimos avances de la psicología experimental podía convertirse en un factor de democratización de la enseñanza, ya que permitiría trasladar el centro de la evaluación del conocimiento —condicionado, para ellos, por la situación social del estudiante— a las capacidades o habilidades que aparecían como naturales y potenciables por la educación. A diferencia de la oficial *Anales*, que quedaba atada al gobierno de la enseñanza, *Educación y Cultura* tenía más libertad para imaginar y proponer una secundaria ideal a largo plazo. En su proyecto a futuro, las herramientas de la psicología garantizaban la inserción de la secundaria en un sistema educativo coordinado que incluiría a la enseñanza técnica, mediante la selección de estudiantes de acuerdo con sus capacidades. En ese sentido, los directores de la revista se mostraron entusiasmados por el trabajo del Laboratorio de Orientación Profesional y el Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero.<sup>4</sup> Reclamaban más “laboratorios bio-tipológicos” que permitieran clasificar a los alumnos y diseñar recorridos diversificados en función de “la comprobación de sus individuales aptitudes” (Bouyat, y Pereira Rodríguez, 1942, p. 44).

Los saberes sobre didáctica, métodos de enseñanza y uso de tecnologías, aparecían como una alternativa al crecimiento de la matrícula y a la preocupación por el bajo rendimiento de grupos que antes no accedían a ese nivel de enseñanza. En cada número de los *Anales de Enseñanza Secundaria* estaba presente en la contratapa un grabado en el que un hombre (¿un profesor?) esculpía la frente de un busto ante una multitud expectante, acompañado de la leyenda “Saber hacer, hacer saber”. La docencia implicaba un saber específico, y la enseñanza

---

<sup>4</sup> Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (marzo-abril 1945). La orientación vocacional de la enseñanza secundaria. *Educación y Cultura*, nro. 26, pp. 4-5.

implicaba actividad: “Somos hombres para hacer al hombre, rompiendo si es preciso, los moldes inadecuados” (Salterain de Herrera, 1936, p. 17). En general se incluían, en cada número dos o tres artículos sobre didáctica de una disciplina o el uso de una tecnología educativa, con títulos como: “Sobre los defectos frecuentes en la enseñanza de la Historia Natural”; “La composición literaria, cómo debe enseñarse”, o “El cine en la enseñanza”. Se recomendaban “métodos activos y experimentales, más cercanos a las posibilidades mentales del alumno que recibe la educación media” (Anales de la Enseñanza Secundaria, 1936, p. 25). Con ese tipo de artículos, las autoridades buscaban, desde la revista oficial, regular las prácticas de los docentes, y tener un control sobre la enseñanza que superara el diseño de los planes de estudio.

En *Educación y Cultura*, el cambio en los métodos de enseñanza se presentaba como solución para los bajos rendimientos. La revista no se definía en particular por ninguno de los “métodos de la educación nueva que llevan nombres universalmente conocidos”, pero incluían ideas de inspiración escolanovista que los lectores podían aplicar en sus clases. En la sección “Colaboraciones” había más lugar para la reflexión que en los *Anales*, pero las secciones “Auxiliares de enseñanza” y “Normas pedagógicas” sí tenían una aspiración más normativa. Estaban compuestas por textos muy breves, en general sin firmar, que funcionaban como herramientas para el trabajo en el aula.<sup>5</sup> Por otro lado, desde los editoriales reclamaron medidas que requerían la intervención de las autoridades de la enseñanza, como la creación de un liceo experimental, o la extensión del tiempo que los estudiantes pasaban en el liceo, y de las facilidades edilicias. Imaginaron “comunidades liceales” donde los adolescentes, en lugar de limitarse a asistir

---

<sup>5</sup> A modo de ejemplo, algunas de las notas publicadas: “La instalación técnica de las salas de clase para proyecciones fijas y animadas”, “El dibujo en la enseñanza de Ciencias Naturales”; “Las pruebas escritas mensuales sin preparación previa”; “Hay que saber interrogar”; “La radio en la escuela”.

a clases y sobrecargarse de tareas domiciliarias, pasaran más tiempo en el centro de estudios, en actividades diversas como “clases dirigidas” y “estudios vigilados”. También propusieron la incorporación del trabajo manual para la formación del carácter y el desarrollo de aptitudes y sentidos.

Los trabajos de Zum Felde (1940) y de Beltramo (1936) publicados por *Ensayos* cuestionaban el optimismo en torno a los nuevos métodos. Allí Zum Felde realizó una crítica análoga a la que había formulado para la cuestión del lugar del conocimiento, mostrando la artificialidad de la división entre la enseñanza activa y pasiva. La enseñanza tradicional no era pasiva; la escucha, la lectura, implicaban un esfuerzo de comprensión por parte del estudiante y de reacomodación de sus ideas previas que era también actividad. Encontraba en nuestro medio una tendencia a sobrevalorar el trabajo autónomo del alumno, y veía en la premisa que postulaba la construcción del conocimiento por el alumno un “desprecio por el conocimiento verdadero” (p. 88).

El principio escolanovista del interés se alejaba para Zum Felde de la vida real, en la que primaba el sacrificio y la postergación de las satisfacciones

esa blanda educación de niño mimado, no parece prometer al mundo el hombre fuerte con que soñaba Nietzsche, el hombre del deber que Kant loaba o el grande espíritu estoico de los Pensamientos de Marco Aurelio; nada de grandes valores vitales –cada vez más urgentes, sin embargo en nuestra época- sino *valores de decadencias* típicamente representados por esa juventud que *quiere* vivir su vida, fórmula que se aproxima mucho al principio educativo decrolyano de la libertad (1940, p. 93).

Según su criterio, el *sistema inductor* del interés existe fuera del alumno —en el maestro, en el libro—. Pero el desinterés no es responsabilidad del docente

Comienzo por apartar por inconducente, aquella [tesis] –muy sobada- que hace depender el interés por la cultura de lo interesante de las clases, cargando, con ello, a cuenta del profesor, la despreocupación del alumnado y el fracaso de la enseñanza media (Zum Felde, 1940, p. 93).

En síntesis, Zum Felde negaba la efectividad de los métodos novedosos en el problema del desempeño de los estudiantes de secundaria, pero no brindaba una solución alternativa. Parecía que tanto le daba que una parte importante de una matrícula en ascenso se quedara en el camino mientras se resguardara la cultura, asociada a la calidad del conocimiento impartido.

En la opinión de Fernando Beltramo (1936), la aplicación de métodos era algo “pedagógicamente funesto” (p. 192). Llamaba además a atender al espíritu de las reformas educativas, a la filosofía detrás del método: “El valor que se atribuye a los nuevos métodos y procedimientos de enseñanza conviene entenderlo con cautela, mirando más bien por el lado del espíritu de la reforma, sin cuya mediación, el procedimiento es letra muerta o puro mecanismo” (p. 193). Proclamaba la unidad del acto educativo, respecto del cual los medios, los métodos, los recursos didácticos eran abstracciones. El hacer del profesor debía nacer espontáneamente de la singularidad de la experiencia, libre de “la atmósfera asfixiante de los pretendidos métodos didácticos y disciplinarios”, y del “peso agobiante de la llamada técnica profesional” (p. 189). Si ante el planteo de Zum Felde no queda clara la suerte de los estudiantes que no alcanzaran el ideal de cultura, Beltramo tampoco ofrece soluciones al problema de los docentes sin formación que *Anales y Educación y Cultura* procuraban guiar. Para él “se nace maestro como se nace poeta” (p. 205).

De todas formas, *Ensayos* fue permeable al cambio de las prácticas de enseñanza. Alicia Goyena proponía, para los preparatorios, excursiones y charlas con personalidades de la cultura como recursos

complementarios al libro y la palabra del profesor.<sup>6</sup> Incluso Zum Felde recomendó la investigación libre de los estudiantes bajo la dirección del docente como método de enseñanza, la “iniciativa dirigida”, como complementaria de la clase tradicional. Tampoco *Anales y Educación y Cultura* renunciaron por completo a la enseñanza tradicional, y reflejaron posturas más bien conservadoras sobre algunos puntos. Aunque Zum Felde (1940) identificaba una actitud de rechazo hacia el libro entre los partidarios de la nueva enseñanza en secundaria,<sup>7</sup> en *Anales* el libro de texto se reconocía como un elemento inamovible. Seguía siendo una práctica común que los profesores enseñaran siguiendo un manual lección a lección; al punto que la revista se limitaba a solicitar a los profesores evitar los libros extranjeros más caros y adaptar el texto al programa oficial.

En ocasiones, la nueva pedagogía fue utilizada como argumento legitimador de prácticas que en realidad eran muy anteriores, como en el artículo publicado por *Anales* “La lectura explicada”, que aconseja sobre la lectura de los textos originales y su comentario en clase: “Si queremos llegar al hombre integral (...), que es la meta de la nueva pedagogía, nada mejor, por tanto, que esta disciplina (...)” (Piccardo, 1938, pp. 129-130).

Cuando los directores de *Educación y Cultura* propusieron la incorporación del trabajo manual para la formación del carácter y por sus beneficios para el desarrollo cognitivo, se preocuparon por dejar en claro que se trataba de un “manualismo” recreativo y no de trabajo productivo. Ello da cuenta de lo tradicional y libresco que era la enseñanza secundaria: “(...) consideramos necesario puntualizar que no se trata de ninguna manera de introducir, en la enseñanza media, una organización semejante a la de las escuelas industriales que tienen

---

<sup>6</sup> Goyena, A. (octubre 1937). Enseñanza preparatoria. *Ensayos*, nro. 16, p. 113.

<sup>7</sup> *Op. cit.* pp. 105-107; 131.

por finalidad el aprendizaje profesional” (Bouyat, y Pereira Rodríguez, 1943, p. 164). Incluso aconsejaban que esas actividades se realizaran a contra turno para que no interfirieran con las materias tradicionales.

### **A modo de cierre: Entre los derechos de la ciencia y los pedagogos sistematizadores, el espíritu de la escuela nueva**

Desde la prensa pedagógica podemos acceder a una multiplicidad de voces que formaron parte de la configuración del debate pedagógico e influyeron en las representaciones de los docentes.

Aunque en forma esquemática, podríamos plantear que las revistas analizadas representaban a dos colectivos escolanovistas y a otro contrario al escolanovismo; parecía que la defensa de la cátedra magistral sin más ya no era una posición posible. La campaña de la *escuela nueva* por la actividad había empezado a transformar el sentido común de los profesores de secundaria. El hecho de que *Ensayos* haya debatido no solo con sus adversarios en la política liceal, sino con la escuela nueva, es un indicio de qué tan extendida estaba la nueva pedagogía en la enseñanza secundaria, si no en forma de experiencias ortodoxas, al menos como discurso a disposición para pensar los problemas de la enseñanza. Incluso la revista *Ensayos* era permeable a algunas nociones. A principios de la década de 1940, Julio Castro (2007) veía agotada la etapa de entusiasmo escolanovista en Uruguay, pero reconocía que sus críticos “(...) no han tenido otro remedio que adoptar sus métodos para cumplir determinados procesos educativos. Y en ese aspecto la escuela activa parece in-conmovible” (p. 131).

Las otras dos revistas aceptaban del escolanovismo principios básicos que permitían pensar una secundaria más extendida y pedagogizada como alternativa a la enseñanza universitaria, pero no caían en extremos que pudiesen resultar demasiado lejanos a los profesores para los que escribían.

## **Fuentes consultadas**

*Anales de la Enseñanza Secundaria* (AES), 1936. Montevideo. Uruguay.

*La Obra*: Revista de educación, ciencia y letras, 1921. Buenos Aires. Argentina.

Revista *Anales de Enseñanza Secundaria*, 1936-1940. Montevideo. Uruguay.

Revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1936. El Congreso de Directores de Liceo.

Revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1936. Cuarta Conferencia Internacional de Instrucción Pública.

Revista *Educación y Cultura*, 1939-1947. Montevideo. Uruguay.

Revista *Ensayos*, 1936-1939. Montevideo. Uruguay.

## **Referencias bibliográficas**

Beltramo, F. (1936-1937). La tendencia inmanentista en el pensamiento contemporáneo y otros ensayos. *Ensayos*, (1-13), 192.

Bordoli, E. (2016). De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963). *Cadernos de História da Educação*, 15(3), 1118-1145. Recuperado de

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38488/20293>

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1940). Resultados de nuestra encuesta. *Educación y Cultura*, (5), p. 167.

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1942). Los derechos y deberes del adolescente. *Educación y Cultura*, (12), p. 44.

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1944). Actividades dirigidas y formación social. *Educación y Cultura*, (23), pp. 81-86.

Bouyat, M. y Pereira Rodríguez, J. (1944). El problema de los cursos preparatorios. *Educación y Cultura*, (24), 121.

Caruso, M. (2001). Escuela Nueva: ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso

- (Eds.) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*. Montevideo: MEC.
- D'Avenia, L. (octubre, 2015). Tradiciones en torno al cambio en educación. La institucionalización de las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1947-1961). Ponencia presentada en *IV Congreso de Ciencias, Tecnologías y Culturas, Simposio Intelectuales de la educación en América Latina. Trayectorias, redes e intercambios*, Universidad de Santiago de Chile.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Vol. I. Artes de hacer*. México: Biblioteca Iberoamericana.
- Goyena, A. (1937). Enseñanza preparatoria. *Ensayos*, (16), pp. 97-118.
- Gvartz, S. (1996a). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. (Tesis doctoral). UBA, Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/1366>
- Gvartz, S. (1996b). Estrategia de la escuela nueva a través de la revista *La Obra* y sus propuestas didácticas. En S. Gvartz (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp.73-87). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mazzani, R. (1937). La reforma de la educación Gentile. *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 2 (6).
- Narodowski, M. (1996). Silencios y márgenes. La escuela nueva en la historiografía educacional argentina. En S. Gvartz (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (pp. 41-57). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Petit Muñoz, E. (1936). Nuestra posición. *Ensayos*, 1, 57-69.
- Petit Muñoz (1940). Prólogo. En E. Zum Felde, *Ensayos sobre enseñanza secundaria*. Ensayos, 6.
- Piccardo, L. (1938). La lectura explicada. *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 3 (2), pp. 129-130.

- Romano, A. (2016). Nueva educación y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cadernos de História da Educação*, 15(2), 468-491. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/36090/19081>
- Salterain de Herrera, E. (1936). La reforma de la Enseñanza Secundaria. *Anales de la Enseñanza Secundaria*, 1 (1), 19.
- Vaz Ferreira, C. (1957). Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias. En C. Vaz Ferrerira, *Estudios Pedagógicos*, XVII, pp. 20-23
- Zum Felde, E. (1940). Ensayos sobre enseñanza secundaria. *Ensayos*, (14), p. 84.