

De la “cultura integral” a la cultura como integración. Análisis de los Planes de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1935-1963)¹

From an integral culture to culture as integration. An analysis of study plans in Secondary Education in Uruguay (1935-1963)

Da “cultura integral” à cultura como integração. Análise dos Planos de Ensino Médio em Uruguai (1935-1963)

ELOÍSA BORDOLI²

Resumen

Este artículo tiene por objetivo el estudio de los documentos curriculares de Enseñanza Secundaria (ES³) en el Uruguay en el período 1935 – 1963. Dos acontecimientos jalonan el recorte temporal: la segregación de ES de la Universidad de la República y la implementación de un nuevo diseño curricular. Estos acontecimientos, de naturaleza diversa, marcan una nueva institucionalidad así como el desplazamiento y la condensación de nuevas formas de comprender la ES, el valor de la cultura y el lugar que ocupan los sujetos de la educación. Los significantes *reforma* y *cultura* aparecerán asociados a la ES desde su configuración como ente autónomo. Los planes y programas son expresiones de estos desplazamientos de sentidos y del lugar diferencial que profesor, estudiante y cultura irán adquiriendo en la doctrina de ES. Metodológicamente se trabaja con elementos de los planes de estudio y documentos oficiales del período.

Palabras claves: Enseñanza Secundaria – Curriculum – Reforma

¹El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC): “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 el Prof. A. Romano en el marco del Instituto de Educación de la FHCE (UdelaR).

² Prof. del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (UdelaR). Especializada en Teoría y Práctica del Curriculum (FLACSO), Magíster en Ciencias Humanas por la FHCE (UdelaR) y doctoranda de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede académica Buenos Aires). Investigadora integrada al sistema de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). E- mail: eloisabordoli@gmail.com

³En lo sucesivo ES.

Abstract

This article presents an analysis of the curricular documents at Secondary Education (ES) in Uruguay during the period 1935-1963. Two events define this time scope: the segregation of ES from the University of the Republic, and the implementation of a new curriculum design. These events, of different nature, mark a new institutional profile, as well as movements and condensation of new ways of understanding ES, the value of culture and the role of education subjects. The signifiers reform and culture emerge associated to ES since its first configuration as an autonomous institution. Plans and syllabi express these changes of meaning and the different role the teacher, the student and the culture begin to acquire in the ES doctrine. Study plans and official documents of the period are analyzed to collect the required data for this research.

Key words: *Secondary Education – Curriculum – Reform*

Resumo

Este artigo tem por objetivo o estudo dos documentos curriculares do Ensino Médio (EM) em Uruguai no período 1935-1963. Dois acontecimentos marcam o recorte temporal: a segregação do EM da Universidad de la República e a implementação de um novo projeto curricular. Estes acontecimentos, de natureza diversa, marcam uma nova institucionalidade bem como o deslocamento e a condensação de novas formas de compreender o EM, o valor da cultura e o lugar que ocupam os sujeitos da educação. Os significantes reforma e cultura aparecem associados ao EM a partir da sua configuração como ente autônomo. Os planos e programas são expressões de estes deslocamentos de sentidos e do lugar diferencial que professor, estudante e cultura irão adquirindo na doutrina do EM. Metodologicamente se trabalha com elementos dos planos de estudo e documentos oficiais do período.

Palabras chave: *Ensino médio – Curriculum – Reforma*

Recebido em: setembro de 2015

Aprovado para publicação em: fevereiro de 2016

Los diseños curriculares, generalmente, son productos discursivos híbridos de relaciones de fuerzas en los que se condensan tradiciones, ideas emergentes y actores diversos -particularmente sujetos políticos y educativos-. Significan, de manera particular, los trazos heredados y los elementos contingente con nuevas maneras de apreciar los desarrollos de la cultura y las disciplinas así como las formas educativas propias en un momento y en el seno de una sociedad concreta. Desde esta perspectiva, las selecciones de finalidades formativas y contenidos a ser transmitidos en la cadena generacional no resultan de lógicas técnicas, ni de resultantes históricas o de sujetos e ideas descollantes. Las propuestas de planes y programas son pues efectos de variadas y complejas interrelaciones de estos elementos en un enclave socio-histórico específico.

Desde esta perspectiva, los planes de estudio permiten apreciar, en diversas ecuaciones y niveles de explicitación, las maneras de representar la relación de la educación con la sociedad, el valor de la cultura, las apreciaciones en torno a las maneras de enseñar y las concepciones sobre los sujetos de la educación así como la valoración ante el conflicto que todo cambio o reforma supone.

Desde esta forma de comprender los estudios curriculares, en el presente trabajo efectuaremos un primer análisis exploratorio y perfectible de tres planes de estudio de ES. El período escogido se inicia en el proceso de segregación de ES de la Universidad de la República y finaliza en la década de los 60 en el que se implementa, experimentalmente, un nuevo diseño. La selección del período se sustenta en la hipótesis de que en este lapso se opera un desplazamiento en torno a la forma de comprender la ES, el valor de la cultura y el lugar que ocupan los sujetos de la educación. Los significantes reforma y cultura aparecen asociados a la ES desde su configuración como ente autónomo y a lo largo del proceso de consolidación institucional. Los cambios en los planes y programas son expresiones de estos desplazamientos y del lugar diferencial que profesor, estudiante y cultura irán adquiriendo.

Metodológicamente trabajaremos con elementos de los planes de estudio y documentos del período que contribuyan a significar aspectos poco desarrollados en los documentos curriculares. Mayores interrelaciones con los procesos socio-históricos e intelectuales del período se inscriben como un déficit de esta primera aproximación analítica. Estudios posteriores deberán profundizar en estas direcciones para debatir algunas de las hipótesis que cierran el trabajo. El estudio aborda cuatro elementos que hacen a la lógica curricular: procesos de elaboración, finalidades formativas, estructura curricular y distribución de áreas de conocimiento.

1. Algunos elementos del contexto: autonomía, reforma y participación docente

En el gobierno dictatorial de Gabriel Terra y en el marco de intensos debates el 11 de diciembre de 1935 se aprueba la ley 9.523 que segrega la Enseñanza Secundaria de la

Universidad de la República⁴. Hasta ese momento la casa mayor de estudios contaba con una sección dedicada a Enseñanza Secundaria y Preparatorios. La citada ley crea un nuevo ente autónomo, Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CNES) de acuerdo al artículo 181 de la Constitución de la República vigente. La nueva institucionalidad tendrá como fin “esencial la cultura integral de sus educandos (y) tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales” (Ley Orgánica del Ente N° 9.532, art. 2). Para la consecución de esta tarea el CNES promoverá medidas de diverso orden, administrativo, curricular, docente y edilicio. El nuevo CNES estará compuesto por siete miembros: un Director General, tres representantes de los otros entes de la enseñanza pública y tres representantes de los docentes. El Director General también será el Presidente del Consejo y Jefe de la Administración de la ES designado por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado y a propuesta fundada del CNES. Los otros integrantes del consejo serán: un miembro delegado por el Consejo Central Universitario, un miembro delegado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, un miembro delegado por el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial y tres miembros elegidos con sufragio directo, obligatorio y secreto y con representación proporcional por los integrantes del profesorado de los liceos del país (AES⁵, Tomo II, entrega 3°, mayo – junio 1937: 247 y 248).

En las primeras elecciones de 1936 resulta ganadora la lista Autonomía y Reforma⁶ que promueve la presidencia de Salterain y Herrera⁷ al CNES. Bajo la dirección de este se desarrollarán un conjunto importante de medidas tendientes a la consolidación del nuevo ente así como la promoción y difusión de la doctrina de ES. En este sentido se inicia la edición de Anales de la Enseñanza Secundaria⁸, se elabora y sanciona por parte del CNES el Estatuto del Profesor⁹ (AES, Tomo II, entrega 2°, marzo-abril 1937: 149 -165), se impulsa la creación del Instituto Normal de Profesores¹⁰ (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre – diciembre, 1936: 24 – 26) así como el funcionamiento del cuerpo inspectivo y se reforma el Plan de Estudios de ES (Plan 1937).

Al analizar los documentos del período, particularmente los Anales de Enseñanza Secundaria, es posible apreciar que la consagración del nuevo ente autónomo, ES, se

⁴ El sector liderado por Gabriel Terra del Partido Colorado en acuerdo con el sector herrerista del Partido Nacional son quienes promueven la segregación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República.

⁵ AES: Anales de Enseñanza Secundaria.

⁶ “Autonomía y Reforma” se oponía a la agrupación “Universidad”. Esta última agrupación editará la Revista Ensayos, dirigida por Petit Muñoz, la cual se configurará en un espacio de reflexión crítico donde se desarrollarán las ideas opositoras al oficialismo y se abordarán temáticas culturales de diferente orden. (Un análisis detallado sobre la influencia de esta publicación se puede apreciar en: ROMANO, 2016).

⁷ Salterain y Herrera pertenecía a la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria partidaria de que Secundaria trascendiera la formación pre-profesional y adquiriera una especificidad propia.

⁸ Publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria que tiene como finalidad difundir orientaciones pedagógicas así como las resoluciones del CNES. Se publica entre 1936 y 1940 en forma bimensual.

⁹ El Estatuto sancionado por el CNES se eleva, por disposición de la ley, al Poder Ejecutivo para la correspondiente sanción legislativa. Este se aprobará recién en la siguiente década (Ley N° 10.973).

¹⁰ La creación del Instituto Normal de Profesores de Enseñanza Secundaria es presentada por Salterain y Herrera al CNES en diciembre de 1936 pero, finalmente, se crea en 1949 (Ley N° 11.285) (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre – diciembre, 1936: 24 – 26).

produce en un intenso clima de debates y disputas políticas por otorgar sentidos a este nivel educativo. En este clima, el significativo *reforma* se asociará a la Enseñanza Secundaria desde su constitución como organismo independiente en tanto existe: “un orden –integrado por un régimen institucional, un plan didáctico y un espíritu pedagógico – que no se ajusta a la situación liceal” (AES, tomo II, entrega 5ª, setiembre- octubre 1937: 519). De esta manera la reforma se presenta con un carácter integral al tiempo que adquiere un tono refundacional. Estos elementos le otorgan un poder simbólico intenso en tanto abarca los diferentes componentes organizacionales y técnicos del sistema de enseñanza secundaria. De esta forma, se procura demarcar los rasgos específicos de este ciclo formativo así como delinear aspectos diferenciales con respecto a la enseñanza universitaria y al nivel de educación primaria así como adscribir en la enseñanza secundaria ciertos rasgos identitarios propios. En esta línea la reforma excede los aspectos formales y técnicos para asociarse a un sentimiento, un sistema de ideas y una empresa. En este sentido se sostiene:

La Reforma como **sentimiento** docente fue un afán de ajuste, el anhelo de llegar a una ordenación adecuada a la realidad. La Reforma como **sistema de ideas** fue –y seguirá siendo mientras sus intérpretes no abandonen su inspiración- una tendencia a construir partiendo de la condición humilde y cotidiana del hecho liceal y no especulando sobre un conglomerado de solemnes conceptos más o menos teóricos. La Reforma como **empresa** consiste en no perder el sentido de la realidad [...] tiene como **misión** trascendente dentro de la evolución pedagógica de nuestro país desdeñar lo cortical del sistema de enseñanza que la Universidad le legó, para entrar al fondo humano del drama de la enseñanza. (AES, tomo II, entrega 5ª, setiembre- octubre 1937: 519).

En esta línea, la implementación de los cambios reseñados en ES supone una lucha por hegemonizar orientaciones, ideas y concepciones sobre este nivel educativo. Asimismo se procura el involucramiento no sólo racional sino también afectivo de los docentes en la *misión pedagógica*. En esta línea se consagra la consulta y la participación de los docentes en lo concerniente a los aspectos técnicos y de gobierno de la ES. Prueba de ello es la composición del CNES (tres docentes electos por sus pares), la conformación de comisiones para la elaboración de los planes de enseñanza y el artículo 60 del Estatuto del Profesor que promueve las Asambleas de Profesores (AES, tomo II, entrega 2ª, marzo-abril 1937: 165).

El clima reformista se verá reflejado, en forma particular, en las orientaciones que pautan los planes de estudio elaborados para la ES. En este artículo nos detendremos, específicamente, en el análisis de estos lineamientos así como en los planes de estudio del período: 1937, 1941 y 1963. El foco del trabajo se desarrollará en cuatro dimensiones que hacen a la trama curricular: proceso de elaboración de los planes, finalidades formativas, estructura curricular y distribución de las áreas de conocimiento y modalidades de cursado.

2. Los Planes de 1937 y 1941 de Enseñanza Secundaria

El nuevo plan procura superar: “el enciclopedismo, el recargo excesivo de asignaturas, el verbalismo, la mera memorización o la educación parcial de la individualidad del alumno”. (AES, tomo II, entrega 1^a, enero-febrero, 1937: 51).

2.1 Proceso de elaboración y finalidades formativas

La confección de un nuevo plan general de estudios¹¹ así como la redacción del estatuto del profesor fueron dos obligaciones que la ley de creación del nuevo ente exigía al CNES en el plazo de un año. De acuerdo a lo establecido por la ley, en marzo de 1937, el CNES comunicó a los directores y profesores de los liceos del país las razones y las finalidades político-educativas del nuevo Plan General de Estudios que se instrumentaría. En este sentido se subraya:

[...] se nota evidentemente un debilitamiento del sentimiento nacional en la educación de los alumnos de Enseñanza Secundaria. Bien comprende esta Dirección General que ello, más que un defecto de los alumnos, es un error de los instructores y todavía mayor de los programas de estudios, que miraban con indiferencia todo lo que tuviera sentido patriótico. (CNES, Circular N° 57 del 20/3/1937).

A su vez, en el 36, Salterain y Herrera, en tanto Director General del CNES, impulsó la consulta docente a los efectos de definir los fines formativos de la ES y el nuevo plan de estudios. A tales efectos se solicitó la opinión del profesorado y del Primer Congreso Nacional de Directores de Liceo desarrollado en 1936. Estos dos acontecimientos se nombran como “plebiscitos necesarios” (AES, tomo II, entrega 3^a, mayo-junio, 1937: 248) que amalgaman, en el mismo gesto, el involucramiento de los profesores y la legitimidad de las nuevas orientaciones políticas y educativas de la ES, las cuales se procurarán inscribir en el nuevo diseño del plan de estudios. En los encuentros docentes:

¹¹El nuevo plan (1937) sustituirá al de 1932 que fue firmado, entre otros, por Bouyat y Pereira Rodríguez inspectores influidos por las ideas de la Escuela Nueva y directores de la Revista Educación y Cultura, la cual se edita entre 1939 y 1947 con la finalidad de brindar información pedagógica. A su vez, estos fueron fundadores, junto a Sabas Olaizola, de la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE) cuyo objetivo fue difundir las ideas de la Nueva Educación así como promover las experiencias educativas uruguayas afines a este movimiento. (Ver: ROMANO 2016, BATISTA, 2016).

se fijaron los ideales del liceo nacional, como el eje de la cultura nacional, como el lugar de formación de la conciencia sobre deberes y obligaciones del adolescente y en donde se impregnaría a los mismos de los conocimientos básicos, del saber contemporáneo en todas las ramas de la ilustración, y en el sentimiento nacionalista. (CES, 2008: 77).

El nuevo plan se inscribe en el marco de una reforma educativa que procura ser integral y gradual con una triple intencionalidad. La intencionalidad político-educativa es revertir “el debilitamiento del sentimiento nacional”, desde el punto de vista institucional reforzar el nuevo ente autónomo segregado de la Universidad recientemente y propender a la constitución identitaria del cuerpo docente. A su vez, desde el punto de vista formativo apuntaba a promover una cultura y un “humanismo moderno”. Para esta triple intencionalidad (política, institucional y educativa) se apela, como indicamos, al involucramiento de directores y profesores. En este sentido, el Plan de Estudios en el marco de la reforma:

[...] no es la obra de un hombre ni de un año. Es y tiene que ser, la conjunción patriótica de voluntades fuertes y la evolución gradual de las épocas, sin cuya palpitación nada es estable ni certero. (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre-diciembre, 1936: 17)

En esta visión sistémica de las transformaciones, el Plan del 37 condensa las orientaciones políticas de la reforma de adscripción de un “sentimiento nacionalista” e institucionales de articulación de la ES vertebrándolas en “torno a un **humanismo moderno**, con el desarrollo proporcionado de la cultura científica y literario-filosófica” (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre-diciembre, 1936: 19). El nuevo “orden de disciplinas intelectuales” que presenta el plan de estudios se sustenta en un “nuevo espíritu” que procura modificar:

[...] la clásica enseñanza verbalista y universitaria, de tipo profesional y destinada, [...] a ser una simple antesala de las Facultades, reservada para una selección social, sucedió el tipo actual de la enseñanza media liceal, verdadera democratización de la cultura, que intenta favorecer al mayor número y siembra sus beneficios en una progresión que es, cada vez, mayor. (AES, tomo II, entrega 3ª, mayo-junio, 1937: 250).

Asimismo se indica que:

[...] el verdadero fin de la enseñanza secundaria es el de provocar el desenvolvimiento de la personalidad psíquica y física del adolescente, ubicarlo en la realidad social y geográfica en que ha de actuar, orientar su determinación vocacional, y dar a su saber un lógico sentido de cultura con especial estimación de los problemas de índole moral. (AES, tomo II, entrega 3ª, mayo-junio, 1937: 249).

En los párrafos precedentes se advierte la preocupación por desmarcar la enseñanza secundaria del lugar elitista y propedéutico que la caracterizaba para inscribirla en un ciclo formativo específico que coadyuve al “desenvolvimiento integral del adolescente”. Este ciclo y el Plan de 1937¹² propenderán a los propósitos que la Ley de 1935 explicita porque:

Es un plan esencialmente cultural con el que se puede atender la educación integral del hombre, [...] se aplica a la formación del ciudadano [...] y porque al estimular las vocaciones, prepara para las profesiones universitarias. (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre-diciembre, 1936: 18)

En función de los documentos analizados y de los fragmentos transcriptos precedentemente es posible apreciar la articulación de tres líneas argumentales que buscan justificar las orientaciones formativas de los adolescentes al tiempo que procuran delinear los rasgos de la identidad del ciclo secundario. En este sentido se esgrimen argumentos de orden político, pedagógico-didáctico y psicológico. La argumentación política alude a dos elementos de distinto naturaleza. Por un lado, se apunta a promover el “sentido patriótico” y “sentimiento nacionalista” de los adolescentes y por otro, se critica el carácter selectivo y elitista de los estudios universitarios. En este sentido se esgrime la necesidad de expandir la educación secundaria y la cultura. En esta línea, interesa señalar que en un lapso de veinticinco años (1912 – 1937)¹³ el incremento de la matrícula de ES asciende de 1.100 a 15.000 estudiantes¹⁴. Los argumentos pedagógico-didácticos hacen referencia al valor de la

¹²Cabe consignar que el plan de estudios del 37 no se logró implementar en forma cabal. Como consecuencia de ello se restituyeron los preparatorios de dos años. (Salterain y Herrera, 1942: 23; 75-76 en BATISTA, 2016). (Para profundizar en este aspecto ver BATISTA, 2016).

¹³ En 1912, en la presidencia de Batlle y Ordoñez, se crearon, por ley especial, diez y ocho liceos para las capitales departamentales. “Hasta dicho año solamente funcionaban en el país, un establecimiento oficial de enseñanza secundaria en Montevideo, dependiente de la Universidad, y algunos institutos particulares, entre los que corresponde destacar el Instituto Politécnico de Salto, fundado en 1873”. (AES, tomo II, entrega 3ª, mayo-junio, 1937: 243). La expansión de la matrícula requirió aumentar el número de docentes y de establecimientos educativos.

¹⁴El Ministro de Instrucción Pública dirigido por Blengio Rocca en la presidencia de Batlle y Ordoñez en se aprueba la ley de creación de 18 liceos departamentales. En ese año, 1912, la matrícula de ES era de 1.100 estudiantes (en una población de 1.400.000). En 1936 ascendió a más de 15.000 estudiantes (en una población de 2.150.000) (AES, tomo II, entrega 3ª, mayo-junio de 1937: 245).

cultura, la formación integral, humanista y ciudadana de los adolescentes así como a la necesaria especialización que debería tener el cuerpo docente de la institución. A su vez, los argumentos psicológicos se explicitan en torno a la progresiva centralidad que los estudiantes ocuparán en la ideación del plan de estudios. Las peculiaridades de la etapa adolescente, la motivación y la promoción del desenvolvimiento integral de los educandos constituirán, progresivamente, el “vértice de los afanes del educador” (AES, tomo I, entrega 2º, noviembre-diciembre de 1936).

En este tríptico argumental, es posible apreciar, como señala ROMANO (2016), la creciente influencia de la nueva educación en Enseñanza Secundaria. De esta manera el escolanovismo que influyó tempranamente en Enseñanza Primaria comenzará a sentar las bases en la ES. Un punto de inflexión de la influencia de la nueva educación en el nivel medio se materializará en el Plan Piloto de 1963 como desarrollaremos en las próximas sesiones.

La revisión del Plan de Estudios de 1937 y la elaboración de un nuevo Plan (1941) se produce en el segundo período del CNES presidido por el Arquitecto Acosta y Lara, Este período estuvo caracterizado por intensos debates en la arena política. La tarea de reforma del plan se inició en el Consejo en la sesión del 17 de junio de 1940 la cual sesionó en régimen de Comisión General a propuesta del Dr. Antonio Grompone (PESCE, 2014). En esta instancia el órgano de dirección resolvió modificar los contenidos de los programas del conjunto de las asignaturas. Un rasgo significativo en el proceso de elaboración del nuevo plan son los magros niveles de consulta técnica e involucramiento docente en que se realizaron. Este aspecto contrasta con el proceso de consulta y elaboración que precedió al Plan del 37.

En este marco los cambios se operaron “por la vía pragmática y de sugerencias bibliográficas, de manera naturalizada, vale decir, sin la fundamentación pedagógica y técnica debida. Tampoco quedó registro alguno de los debates ideológicos y políticos que impulsaron la formulación del nuevo plan, a excepción de sus aspectos instrumentales” (PESCE, 2014: 189).

De esta forma la necesidad de ajustar / actualizar las finalidades educativas y los contenidos disciplinares se alojó, fundamentalmente, en razones socioeconómicas más que en razones de orden técnico y pedagógico. En este sentido el Consejo de Enseñanza Secundaria, en forma retrospectiva, sostiene:

El sistema educativo reveló en estos años un gran dinamismo, reflejo de las persistentes transformaciones que se dieron en la sociedad uruguaya de este período: industrialización, urbanización, crecimiento de las clases medias y del proletariado, mejor redistribución del ingreso. La expansión del aparato de la educación, fuertemente requerido por la sociedad, permitió no solamente difundir conocimiento, sino también determinados valores y actitudes al conjunto social. (CES, 2008: 123).

En este análisis se acentúan los cambios sociales y económicos como aspectos que gravitan en la expansión de ES y su necesaria actualización. En este sentido, al tiempo que ES procura distanciarse del exclusivo carácter propedéutico se anexan las finalidades de formar ciudadanos integrales con la formación de recursos humanos que atiendan el crecimiento urbano, estatal y la industrialización. Así, las finalidades formativas del Plan de 1941 se constituirán en un marco de tensión en tanto convergen las intenciones políticas y educativas del plan precedente con las nuevas demandas provenientes del ámbito socio-económico. En función de ello las finalidades pendularán entre:

- el sentido patriótico de los adolescentes;
- la formación integral del ciudadano y la promoción de la cultura;
- la necesidad de suministrar conocimientos y destrezas para que los jóvenes se integren al mercado de trabajo (específicamente en el ciclo básico, en relación a las exigencias laborales y de la administración del aparato estatal);
- el carácter pre-universitario (específicamente en el ciclo medio superior).

En referencia a las finalidades de los planes de estudio, es pertinente señalar, dos aspectos particulares. En primer término se aprecia un movimiento agregativo de las nuevas finalidades a las que ya estaban establecidas. El sentido patriótico, la formación integral y cultural así como el carácter propedéutico que pre-existían se mantienen y se anexan la necesidad de otorgar conocimientos y destrezas para el mercado laboral en forma más amplia. Indudablemente que este movimiento genera tensiones a la interna de la naciente ES autónoma así como interrogantes en torno a su fisonomía y especificidad formativa. Estas preguntas que perdurarán en los debates de autoridades y docentes hacen al sentido formativo de este nivel educativo y a la búsqueda del elemento específico y diferencial de este ciclo.

En segundo término es posible apreciar diferencias en la forma de procesar los cambios de los dos Planes así como en los ejes argumentales esgrimidos. Como se indicó en el Plan del 37 gravitaron argumentos técnicos (pedagógico-didácticos y psicológicos) y participaron docentes, directores e inspectores en la formulación de los programas. Por el contrario, en el Plan del 41 la participación fue escasa y los argumentos resaltaron los ajustes “naturales” que los nuevos contextos sociales estaban demandando a la ES.

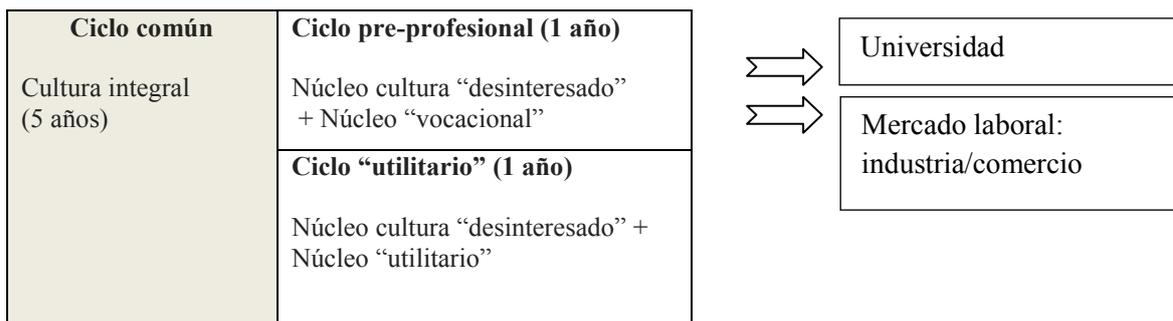
En el apartado siguiente, analizaremos como se inscriben en los diseños curriculares particulares (Planes del 37 y del 41) las finalidades formativas reseñadas y como se conjugan las perspectivas educativas en ES.

2.2 Estructura curricular: distribución de las áreas de conocimiento y modalidades de cursado

El plan de estudios de 1937 se organiza en un ciclo común de cinco años de duración para la cultura integral de todos los alumnos y un 6º año de preparación pre-profesional. Este segundo ciclo, de un año de duración, se compone de dos núcleos, uno

central de “cultura desinteresada” y otro núcleo de “asignaturas vocacionales” preparatorias para las distintas profesiones universitarias. A su vez, este segundo ciclo se bifurca en preparación para el mercado laboral (industria y comercio) para aquellos alumnos que opten por los cursos “utilitarios” que sustituyen al conjunto de las “asignaturas vocacionales”.

Cuadro 1: Ciclo formativo Plan 1937¹⁵



Fuente: Elaboración propia.

En las orientaciones del plan se puede apreciar el predominio que se otorga a la cultura general del joven al extenderse en un año con respecto al plan de 1932. En los Anales de ES se subrayan seis lineamientos del nuevo diseño:

- El Plan se vertebra en torno a un “**humanismo moderno con el desarrollo proporcionado de la cultura científica y literario-filosófica**”;
- **Graduación** de los contenidos en función de cuatro aspectos, dos referidos a los estudiantes y dos vinculados a los conocimientos. Estos son: “la edad mental de los estudiantes” y el número de horas que el alumno debe asistir al liceo y la articulación con enseñanza primaria así como la calidad e intensidad de los conocimientos;
- “**Correlación** precisa entre las distintas asignaturas que integran el plan, escalonándolas en forma que permita la coordinación, lo más perfecta posible, de los nuevos programas”;
- En los tres primeros años se actualizan tres grupos de asignaturas: a) para la formación del carácter se incluye Cultura Moral y Social; b) por su valor educativo y recreativo: la Cultura Física y el Canto Coral, c) por su valor primordial se enseña Español y Matemática. Para estas dos últimas, en los dos primeros años, se incorpora la modalidad “trabajo vigilado para adiestrar al alumno en el estudio y retenerlo provechosamente en el liceo, habituándolo al trabajo metódico”;

¹⁵El Plan de 1932 el Ciclo Común Integral era de 4 años de duración.

- Se aborda la enseñanza diferenciada para la mujer y el varón en las asignaturas: Historia Natural, Higiene, Instrucción Cívica y Derecho usual. A su vez, en 5º año se incluyen asignaturas diferenciales, para las mujeres: Economía Doméstica y Cursos del Hogar y para los varones Cultura Industrial;
- En el último año, el plan se bifurca en cultura utilitaria y quienes sigan estudios profesionales con el objetivo de que el alumno “compruebe si su determinación de apariencia vocacional, responde positivamente a su gusto o a su conformación intelectual y a sus aptitudes”. (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre-diciembre de 1936: 18 a 20).

Las orientaciones señaladas marcan una serie de atributos particulares de los propósitos curriculares de las tendencias del escolanovismo. Específicamente, en las orientaciones se aprecia con nitidez la preocupación por la coordinación vertical entre subsistemas (primaria – secundaria – universidad) y áreas de conocimientos (graduación y secuenciación de las disciplinas). En este aspecto interesa subrayar que se incorpora “la edad mental de los estudiantes” como uno de los elementos centrales a tener en cuenta en el proceso de selección y graduación de los contenidos curriculares. En este sentido, la preocupación por los procesos evolutivos y las experiencias de aprendizaje de los adolescentes comienza a adquirir un lugar gravitante en las orientaciones de los planes de estudio y recomendaciones para la enseñanza aunque aún no se reflejen en su arquitectura curricular como veremos. Asimismo se observa una incipiente preocupación por desarrollar niveles de coordinación horizontal entre las asignaturas de un mismo grado, específicamente por los núcleos definidos en función de las finalidades formativas.

Resulta interesante señalar que estos aspectos técnicos, vinculados a las orientaciones curriculares, no son los únicos elementos que indican la influencia de la nueva educación en ES. La centralidad del alumno y el valor de la experiencia en la educación comienzan a inscribirse como una de las lógicas organizadoras internas de los diseños de los planes del 37 y el 41. En este sentido la selección, secuenciación y organización de los contenidos y las sugerencias de actividades, salidas didácticas y pautas de enseñanza que los marcos prescriptivos de los planes indican se sustentarían en la lógica psicológica. No obstante ello la resolución final que se aprecia en relación a la organización de contenidos y tópicos de estudio sigue siendo disciplinar. Si bien se argumenta en torno a la centralidad de atender las características de los adolescentes, su etapa evolutiva e intereses no se logra estructurar un plan acorde a esas argumentaciones. La arquitectura general de los planes se presenta como una sumatoria de asignaturas altamente demarcadas (Goodson, 1991) y los contenidos de las asignaturas se organizan en

torno a la lógica particular de las disciplinas en su carácter transpuesto (Chevallard, 1991¹⁶) y en la selección y “recontextualización” de lo enseñable (Bernstein, 1993¹⁷).

En este sentido los diseños de los Planes y Programas continúan presentándose como un listado de asignaturas con valor educativo y / o instructivo¹⁸ con la consiguiente carga horaria que deberían tener en la semana liceal. Al analizar los programas que se consignan en los Anales de ES se observa que estos se organizan en función de un desagregado de la disciplina de estudio o área de conocimiento. En cada una de estos se establece un listado temático agrupado en torno a subtemas o disciplinas si se trata de un área de conocimiento¹⁹. La organización por temas sustituye a las lecciones con la finalidad de que “los profesores compenetrados de las orientaciones que lo inspiran, puedan adaptarlo al medio en que actúan”. (AES, Tomo II, entrega 1ª, enero-febrero, 1937: 100).

Posteriormente, se incluyen un conjunto de “instrucciones” que, generalmente, abarcan tres tópicos: aspectos normativos y prescripciones, consideraciones de las características de los adolescentes y el aprendizaje así como “orientaciones” para la enseñanza. Finalmente, se incluye una bibliografía “aconsejada” para los docentes y otra para los alumnos y las bibliotecas liceales. En algunos programas también se prescriben las características que debe tener el examen final de esa asignatura.

Como se indicó las orientaciones que se consignan en los Programas se caracterizan por dos necesidades: regular el funcionamiento liceal y promover orientaciones pedagógico-didácticas. La regulación del funcionamiento institucional pasó por la prescripción y el establecimiento de algunas rutinas áulicas: libreta de planificación del profesor, planificación de lecciones por parte de los profesores en relación a los tópicos del programa, cumplimiento de la temática establecida, realización de un escrito mensual, establecimiento de cuadernos de clase por materia, etc. En esta línea se indica que los docentes deben trabajar en tres planos complementarios a la instrucción: a) en la formación de un ambiente general del curso, vivo, dinámico y ágil, b) en orientar el curso ética subordinado a una intencionalidad educativa donde la moral se encargue como una “forma de vida” y c) la elaboración de “fichas psicológicas del alumno”, donde se consignent observaciones psico-clínicas, información de los demás profesores, de los padres, declaraciones de los alumnos y estudios de su reactividad psíquica por vía experimental (aplicación de mantals-tests) (AES, tomo II, entrega 5ª, setiembre-octubre, 1937: 532, 533).

¹⁶ Este autor trabaja en forma especial la distancia epistemológica existente entre “saber sabio”, propio del ámbito de la ciencia, y “saber designado para ser enseñado”, propio del ámbito escolarizado. (CHEVALLARD, 1991).

¹⁷ BERNSTEIN (1993) analiza los efectos de la fragmentación de un conocimiento disciplinar y la inscripción en un nuevo texto pedagógico.

¹⁸ A modo ilustrativo en 1º año del Plan de 1937 se consignan: Idioma Español, Matemática, Francés, Cultura Moral, Ciencias Geográficas, Historia Natural, Dibujo, Canto Coral y Cultura Física (articulación propia a partir de los AES).

¹⁹ A modo de ejemplo, los tópicos de Historia Natural del Plan del 37 se agrupan en función de Zoografía y Botánica.

En el terreno pedagógico-didáctico más que curricular se observa una inquietud por otorgar una formación integral del alumno que atienda no sólo la esfera intelectual “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 responsabilidad y las tendencias morales y patrióticas” (AES, tomo II, entrega 1ª, enero-febrero, 1937: 51). El lugar del alumno se define por su carácter activo, de permanente formación, reflexión y de “estímulo de la investigación personal”. En este marco, el lugar del profesor se inscribe en el “cruce” de su saber disciplinar, sus cualidades enseñantes (claridad y precisión expositiva, capacidad de “simplificación” de los contenidos, “partir de lo concreto para llegar a lo abstracto”, etc.) y el saber adquirido en la experiencia de trabajo docente. Estos elementos se indican en las recomendaciones a seguir en la implementación del nuevo plan así como en el proyecto de la Dirección General para la creación del Instituto Normal de Profesores de ES del año 1936²⁰. En este sentido se plantea que:

los conocimientos no deben darse al alumno ya elaborados, sino procurar que él mismo descubra por su propia mente, por medio de la experimentación personal. (AES, tomo II, entrega 1º, enero-febrero, 1937: 53).

La enseñanza sensitiva así como la experimentación del alumno, características del escolanovismo, comienzan a disputar un lugar argumental y de sentido frente a las modalidades instructivas particulares de la tradición universitaria que habían predominado en la Sección de ES en las décadas precedentes.

Bajo las orientaciones curriculares mencionadas, las prescripciones y los lineamientos pedagógicos y didácticos indicados, el ciclo común del Plan del 37 se orienta en torno a la siguiente organización de las materias indicando la coexistencia de **asignaturas de aprendizaje y educativas**²¹:

²⁰ En el mencionado proyecto la formación de profesores se estima de cuatro años, con un núcleo común compuesto por Filosofía General, Pedagogía y Metodología. A este se agregan las asignaturas de la especialización que aspira el alumno. A su vez, en los dos últimos años (3º y 4º) tendrán la obligación de asistir como profesores adjuntos y dictar, al menos, tres lecciones mensuales. (AES, tomo I, entrega 2ª, noviembre-diciembre, 1936: 24, 25).

²¹ La finalidad educativa e instructiva (o de aprendizaje) ya estaba presente en 1911. En el Mensaje presidencial de creación de los liceos departamentales se sostiene: “Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo, esto es, se enseña con el doble objeto de transmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles un criterio, de hacerlos más inteligentes, morales y útiles para la vida (educación). El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. Pues bien, ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente, fuera de Montevideo, a la juventud egresante de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente, vale decir que no se da en forma alguna” (CES, 2008: 21).

Cuadro 2: Orden de las materias del Plan 1937

Materias	Asignaturas	Descripción del sentido formativo
Materias Fundamentales	Lectura, Escritura y Aritmética	Conocimiento de símbolos
Estudios Sociales	Geografía, Historia, Historia Natural, Cultura Moral y Social	Conocimiento geográfico, cívico e histórico que tiendan a dar el conocimiento de la patria
Lengua Materna	Lenguaje Oral, Redacción y Ortografía	Habilidad de comunicación con los semejantes
Estudios de la Naturaleza	Mundo físico, conocimiento de los animales, plantas y minerales	Conocimientos que engloben el mundo físico que rodea al niño para procurarle mejor adaptación
Materias de Expresión y de Sentido	Literatura, Dibujo, Canto, Trabajo Manual	Desarrollo de la expresión
Educación Física	Fisiología, Higiene y Gimnasia	Conocimiento del cuerpo, salud y ejercicios físicos.

Fuente: Elaboración propia en base a AES, tomo II, entrega 1ª, enero-febrero, 1937: 54 y ss²².

Se recomienda “flexibilidad” en el desarrollo de los diversos programas que configuran el Plan de 1937 en relación con “el sexo de los alumnos, con sus capacidades y con los recursos que cuentan los liceos” (AES, tomo II, entrega 1º, enero-febrero, 1937: 52). No obstante, como se indicó en los párrafos precedentes el cumplimiento del programa era obligatorio. Un último aspecto, resulta interesante señalar del Plan del 37 es que este prevé la realización de:

un programa de actividades exteriores [...] a fin de ampliar o completar el ambiente de la clase y con el objeto de ofrecer oportunidades para que se exterioricen las iniciativas de los alumnos, se ejercite su espíritu de observación y se aviven sus posibilidades vocacionales. (AES, tomo II, entrega 1º, enero-febrero, 1937: 52).

El Plan de 1941 establece algunas modificaciones importantes. Este se estructura en dos ciclos: básico y superior de cuatro y dos años respectivamente. Este último de carácter claramente propedéutico se inscribió, definitivamente, en la órbita del CNES. El primero de ellos enfatiza la educación cultural, formación integral de los adolescentes y preparación básica para el mercado laboral. En el segundo ciclo se elimina el núcleo utilitario y se incluyen asignaturas pre-profesionales en seis orientaciones pre-profesionales.

²² También se incluye Francés en los primeros años y en 2º y 3º Inglés o Alemán.

Cuadro 3: estructura del Plan 41

Ciclo Básico Común (4 años)	Preparatorios por orientaciones (2 años)					
Estudios comunes Cultura integral	Estudios comunes Cultura integral	Estudios diferenciados				
		M	A	CE	I	ARQ.

Fuente: elaboración propia.

La nueva estructura curricular y las modificaciones de los contenidos educativos procuraron dar respuesta a dos tipos de necesidades de diferente orden: socio-económicas y del sistema de enseñanza secundaria. En relación a la primera de estas necesidades, como indicamos en el apartado anterior, la culminación del ciclo básico se establece como requisito para el ingreso a ciertas actividades laborales como por ejemplo la administración pública. A su vez, con respecto a ES se observa la falta de docentes formados para el segundo ciclo y las altas tasas de deserción escolar (próximas a un 40%²⁴) (PESCE, 2014). Asociados a los cambios de la estructura y malla curricular se debaten modificaciones al régimen de ingreso, de asistencia y los mecanismos de pasaje de grado. En este marco se discute la eliminación del examen de ingreso a Secundaria para aquellos niños y adolescentes que provienen de la escuela pública así como la diversa realidad acaecida entre las instituciones públicas capitalinas y del interior del país²⁵. Para el primer ciclo se establece la promoción para aquellos alumnos que adquieran los mínimos exigidos a cada grado, el examen final y la eliminación si el número de asignaturas reprobadas es mayor a cinco. Para el segundo ciclo se establece el examen final de forma obligatoria.

El primer ciclo, de formación integral y promoción de la cultura, tiene un promedio de nueve asignaturas por año y veintisiete horas semanales de clase.

En preparatorios se articula un ciclo común a las seis orientaciones. En primer año este ciclo está compuesto por Filosofía, Literatura e Inglés. La excepción es la orientación de Ingeniería que no cuenta con Literatura en este nivel. En segundo de preparatorios este ciclo está compuesto por Filosofía y Literatura. Esta última no está en la opción de Agronomía. En Preparatorios la mayoría de las asignaturas y tiempo curricular se aloja en el ciclo diferenciado según las seis orientaciones indicadas. En las orientaciones científicas y biológicas las asignaturas vinculadas específicamente a estas áreas de conocimiento presentan dos modalidades de enseñanza: teórica y práctica. Promedialmente las orientaciones están compuestas por nueve unidades curriculares y veinticinco horas semanales de clase.

²³M= Medicina, Química, Odontología y Veterinaria; A= Abogacía y Notariado; CE= Ciencias Económicas; I= Ingeniería y Agrimensura; ARQ.= Arquitectura; AGR.= Agronomía.

²⁴En el período de 1940 al 47, aproximadamente un tercio de los alumnos de ES serán promovidos (31,09%), otro tercio deberá rendir examen (34,04%) y el otro tercio será eliminado (34,95%) (CASTRO, 1949: 8).

²⁵Hacia mediados del 40 se elimina el examen de ingreso para los estudiantes provenientes de la enseñanza pública y no para la privada.

Al igual que el Plan del 37, el del 41 mantiene una organización interna de los contenidos de las asignaturas en función de la lógica interna de las disciplinas desagregadas en ejes temáticos. Es decir que la graduación y secuenciación obedece al nivel de complejidad del material de estudio más allá de las orientaciones pedagógico-didácticas que prescriben en una dirección opuesta. Asimismo el *quid* del primer ciclo que pasa de cinco a cuatro años sigue ubicándose en la formación cultural e integral de los adolescentes, requisito éste para ciertos puestos laborales. Por su parte, la formación propedéutica se extiende en un año y las asignaturas y contenidos disciplinarios vinculados a las orientaciones vocacionales son mayoritarios. No obstante, como se indicó, permanece un núcleo común de cultura general en todas las orientaciones.

2.3 En síntesis

Los procesos de elaboración de los dos planes tuvieron un procesamiento diferencial con respecto a los niveles de consulta y participación de los docentes y cuadros técnicos del organismo. El Plan del 37 se elaboró en comisiones de trabajo integradas por docentes de las diferentes asignaturas y la inspección técnica. Por su parte el Plan del 41, por razones de orden político más que pedagógico- didáctico, se gestó a nivel de las jerarquías y se comunicó por circular a los directores y profesores.

Las finalidades formativas del primer ciclo de ES del Plan del 37 se centran, básicamente, en la promoción de un “sentimiento patriótico” en los adolescentes así como en la formación integral del ciudadano y en la promoción de la cultura general. En el Plan del 41 se incluyen nuevas finalidades vinculadas a la formación de sujetos para el mundo laboral²⁶ sin redefinir ni diluir las precedentes. Como indicamos, esta característica agregativa de las finalidades educativas de los planes se podría analizar como un elemento que complejiza la definición en torno a la especificidad de ES. La pluralidad de finalidades, en el período de gestación de la nueva institucionalidad, produce líneas de tensiones que dificultan la configuración identitaria de este ciclo que busca erigirse - política, institucional y pedagógicamente- en un proyecto diferenciado de la Universidad y de Educación Primaria.

En esta línea de razonamiento observamos que el ciclo básico se reduce a cuatro años en el plan 41 y suministra conocimientos culturales generales y destrezas para ingresar al mercado laboral, especialmente a la administración pública que exigía este nivel educativo completo. El segundo ciclo tiene un marcado rol propedéutico.

El Plan 41 al reducir el primer ciclo y aumentar proporcionalmente el segundo estaría dando cuenta de las necesidades de expandir este nivel básico así como “adecuar” la educación a los cambios y demandas económicas y sociales del período (PESCE, 2014). La estructura general del Plan del 37 así como la del Plan 41 tienen un patrón similar en tanto se caracteriza por una demarcación y segmentación curricular alta (de nueve a doce

²⁶ Si bien en el Plan 41 se modifica el 6º año utilitario del 37 se reduce el primer ciclo a 4 años y se acentúa el carácter propedéutico del 2º ciclo extendiéndolo a dos años. Como mencionamos, la exigencia del 1º ciclo finalizado (4 años) se constituye en un requisito para un sector importante del mercado laboral.

asignaturas obligatorias organizadas por las disciplinas). Particularmente el último de estos planes tiene treinta y ocho unidades curriculares en el ciclo básico. A su vez, la distribución del tiempo escolar es de algo más de cien horas semanales de clase.

Con respecto a la organización de los contenidos curriculares se aprecia, como eje vertebrador, el predominio de la lógica disciplinar. No obstante, en las fundamentaciones anexas al Plan (consignadas en los AES) se introducen orientaciones tendientes a considerar a los adolescentes, sus experiencias educativas, etapas evolutivas e intereses a la hora de planificar la enseñanza. El asiento argumental en torno a la consideración de la adolescencia y sus características evolutivas se efectúa a partir de los aportes de la Psicología del Aprendizaje. Esta disciplina pivotará los cambios en las orientaciones pedagógico-didácticas aunque aún no operará en el diseño específico de los planes y programas de estudio. Estos se confeccionan, fundamentalmente, en torno a asignaturas y en ellas a un listado temático con menor o mayor grado de detalle. A su vez, las modalidades de cursado predominantes son el dictado de clases por parte del profesor en el espacio áulico. En aquellas asignaturas que requieren instancias prácticas se anexa a la modalidad expositiva indicada el trabajo en laboratorio a través del “experimento modelizado”. (BENTANCUR, 2007).

La dicotomía señalada entre las orientaciones técnicas y prescripciones curriculares en relación a los planes y programas da cuenta de un período conflictivo y fermental en torno a las ideas pedagógicas y políticas con respecto a ES. La perspectiva tradicional de la enseñanza de cuño universitario se ubica en un eje de tensión con las ideas provenientes del escolanovismo que habían adquirido desarrollo en el ciclo de Educación Primaria y comenzaban a expandirse a otros niveles educativos. Estas últimas inciden en el debate pedagógico de la época aunque no logran el asiento y el consenso necesario para articularse en los diseños concretos de planes y programas. Específicamente en relación a lo curricular, las tensiones se aprecian en torno a cuatro aspectos:

- a) la intencionalidad de promover modalidades de enseñanza “integrales” frente a las modalidades disciplinar y verbalista predominantes de la tradición universitaria;
- b) la intencionalidad de promover experiencias de aprendizaje más próximas al adolescente frente al predominio de la tradición de enseñanza que jerarquiza el conocimiento intelectual y abstracto de las disciplinas así como la figura del docente en el desarrollo de las clases;
- c) la agregación y consecuente poli-direccionalidad de finalidades formativas diversas: culturales, regulativas y ciudadanas, propedéuticas y las tendientes a la formación de recursos humanos;
- d) las dificultades para el diseño de un plan de estudios que trascienda la nominación temática de contenidos disciplinares o áreas de conocimiento.

3. El Plan Piloto de 1963

Este plan de estudios marca en ES un punto de inflexión significativo por diversos aspectos. En este artículo nos interesa subrayar dos de ellos: el concerniente a los niveles de participación de los docentes en el proceso de elaboración y los logros en el diseño y organización curricular. A diferencia de la dicotomía que analizamos en el apartado anterior entre prescripciones curriculares y diseño el Plan de 1963 logra integrar estos dos aspectos en un proyecto novedoso para el medio y la época.

El Plan Piloto como se lo denominó por el carácter experimental que tuvo se desarrolló en quince liceos, cinco de Montevideo y diez del interior²⁷. Como analizaremos en los apartados siguientes este condensa en su estructura y malla curricular las tendencias pedagógicas de la época en pos de la *formación integral del hombre y el ciudadano* (CNES, 1963: 34).

El documento del CNES que comunica la “reforma y el plan de estudios” se compone de tres partes: antecedentes, el plan de estudios y los programas. Un apéndice integra los informes de las Comisiones del Consejo que funcionaron en el período elaborando documentos de trabajo, la síntesis de las resoluciones de la Vª Asamblea de Profesores y bibliografía consultada. En los antecedentes se incluyen cuatro capítulos: el proyecto del Presidente del CNES que explicita los propósitos de la reforma y el nuevo plan, la resolución del Consejo sobre el plan de acciones para concretar los cambios, los aportes de las Asambleas de Profesores, la labor de la Inspección y la labor del Consejo. La segunda parte del documento presenta la etapa de planificación del plan de estudios y la etapa de organización. La tercera parte incluye los programas elaborados para el nuevo plan y los programas renovados del Plan 41 en tanto este seguiría en vigencia en la mayoría de los liceos del país (CNES, 1963).

3.1 Proceso de elaboración y finalidades formativas

En 1963, a veintiocho años de la segregación de ES de la Universidad, continuaban los debates en torno a la necesidad de una “reforma total” de este ciclo educativo. En el documento del Consejo que mencionamos en el apartado anterior se plantea en el inicio que el nuevo diseño no se limita a un cambio de planes o programas sino que se inscribe en un momento histórico trascendental de “reforma integral” y “espíritu renovador” que ha involucrado diversos aspectos como el nuevo Estatuto del Profesor, la creación de la Inspección Técnica, la intensificación de formación y apoyo técnico a los docentes y diversas realizaciones técnico-administrativo así como actuaciones de extensión cultural del ente (CNES, 1963: 6).

²⁷ Paralelamente se actualizaron los programas del Plan 41 que seguiría vigente en el resto de los liceos.

El carácter integral de la reforma se apoya en transformaciones precedentes así como en cambios que se deben continuar realizando en etapas futuras²⁸. La Vª Asamblea de Profesores converge con el Consejo en la necesidad de profundizar las transformaciones de la ES. Es interesante señalar que esta última elabora una propuesta de creación de un Instituto de Investigaciones Pedagógicas que promueva el conocimiento de la realidad social, cultural y económica, de la opinión de los profesores y promueva la investigación de los docentes en relación a los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y de la filosofía de la educación. Asimismo deberá elaborar los planes, programas y proyectos (CNES, 1963: 133 – 135).

En las notas iniciales del documento se sostiene que el nuevo Plan es una “experiencia socio-cultural” y altamente significativa para la vida del país que gira en torno a “la formación y orientación de los adolescentes” y que se integra como una etapa al conjunto de cambios que se planean seguir desarrollando. En este contexto se reafirman los planteamientos de la Asamblea de Profesores que subraya que los gastos en educación: “lejos de ser un gasto son inversiones. Son las inversiones más redituables de todas, aquí y en Europa, como en todo el mundo [...]” (CNES, 1963: 7).

Es significativo que el documento enmarque al nuevo plan como un elemento del proceso integral de cambios de ES y que lo defina como:

- una experiencia socio-cultural cuyo centro es la formación del adolescente;
- y en el marco de la concepción de la educación como inversión.

Estas dos ideas ofrecen la tónica de las preocupaciones de las autoridades y docentes así como los tópicos y el flujo de los debates operados en ES. Estos debates si bien tienen su especificidad en el ámbito pedagógico lo trascienden en tanto se inscriben en un círculo más amplio de discursos sociales y políticos que ubican a la educación en diálogo con los modos de desarrollo social y económico así como individual y colectivo. Las ideas del escolanovismo y la perspectiva desarrollista que se reflejan en los enunciados del documento adquieren, en el período, una impronta singular en tanto se expanden nuevas miradas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre las didácticas activas y “situadas” así como la relación de la educación secundaria con la sociedad y la economía. Estas ideas afectarán a las formas de entender la educación así como la interrelación de esta con las demandas generales del país.

²⁸Dentro de los elementos a modificar se mencionan aspectos vinculados con cuatro tópicos: a) investigación, b) formación y actualización docente, c) comprensión integral de los alumnos y d) equipamiento y edificación de liceos. Entre ellos se indican: habilitar condiciones para el estudio de la realidad socio-cultural del país para adaptar a sus necesidades los planes, mejorar los niveles de coordinación de la enseñanza, , desarrollar condiciones para una correcta atención de los alumnos en lo concerniente a salud, educación y orientación, apoyar la alimentación y el traslado de los adolescentes que lo necesiten, brindar asistencia técnica a los profesores, promover la edificación de liceos equipar a los liceos con bibliotecas, museos, talleres, gimnasio así como materiales y libros de texto. (CNES, 1963: 7).

Estas “nuevas” miradas sobre la ES adquieren especial valor en un proceso de elaboración participativo del plan que involucró a cuadros técnicos y organizaciones colectivas de los profesores. Esto da cuenta de la circulación y permeabilidad que las nuevas ideas tuvieron en los diversos actores del ente.

La planificación del Plan Piloto combinó participación con ejecutividad. Las Asambleas de Profesores Art. 40 dedicaron su Vª Asamblea (extraordinaria) de setiembre de 1962²⁹ a debatir y elaborar propuestas en torno a los diversos aspectos vinculados al nuevo Plan. A su vez, se conformaron Comisiones del Consejo para cada disciplina a los efectos de estructurar los nuevos programas, también participó la Inspección Técnica y el Consejo. Todo el proceso estuvo liderado por el CNES, especialmente por su Presidente el Profesor Alberto Rodríguez. Este propuso un plan de acción detallado y preciso que pautaba el proceso de elaboración y concreción del nuevo plan que fue aprobado en la sesión del 10 de agosto del 62. Este liderazgo fue de capital importancia a los efectos de conjugar, en un breve lapso temporal, un amplio nivel de consulta y concreción.

Las finalidades formativas, al igual que en los planes anteriores, se enmarcan en el artículo 71 de la Constitución de la República y en el artículo 2 de la Ley Orgánica del Ente del 11 de diciembre de 1935.

Para la explicitación de los objetivos del nuevo plan se establecen cuatro criterios orientadores: formación integral de los ciudadanos, capacitación para la vida nacional e internacional, posibilidad para el descubrimiento y conducción de las vocaciones e integración de la vida en comunidad. En función de ellos se establecen cinco objetivos:

Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual; procurar, mediante la participación en los bienes de la cultura y en actividades constructivas, la exploración y el encauce de las aptitudes y de las inclinaciones del educando; integrar la formación del educando con su capacitación para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación;
Ofrecer al joven la posibilidad de continuar su formación [...];
contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable [...];
Dar al joven un conocimiento cabal de la realidad histórica, social y política de su país, de sus posibilidades futuras y de su interrelación con los demás pueblos”. (CNES, 1963: 35).

En la concretización de los objetivos formativos se observan, claras y esperables, líneas de continuidad con los planes precedentes. No obstante ello se aprecia no solo una “actualización” de estas sino una priorización diferencial. El carácter integral de la formación y la cultura así como el énfasis cívico permanecen y se explicitan con precisión. Asimismo, dos elementos gravitan especialmente: el educando y su desarrollo “pleno” en

²⁹Para un análisis detallado del rol y propuestas de las Asambleas Art. 40 ver: D`AVENIA (2016).

lo intelectual, físico, espiritual y social así como su inscripción activa en la realidad histórico-social en la que vive. Los criterios y objetivos delinean una propuesta educativa centrada en el rol activo del adolescente en su proceso formativo en el marco de los bienes de la cultura pero en diálogo con la sociedad de su tiempo.

Un elemento que se enfatiza radica en el propósito distributivo de la propuesta en contraposición del criterio selectivo tradicional de la ES; se trata de expandir e incluir a sectores históricamente excluidos del nivel medio. Como presentaremos en el apartado siguiente las intencionalidades formativas se articularán en un diseño novedoso que tiende a materializar en su estructura los objetivos indicados.

3.2 Estructura curricular: distribución de las áreas de conocimiento y modalidades de cursado

En forma recurrente, el plan indica que las modificaciones de la estructura curricular atienden las finalidades y los objetivos mencionados así como “las características, intereses y necesidades de los educandos” (CNES, 1963: 36). Asimismo se explicitan los principios rectores que guiaron la arquitectura del plan y la distribución de los conocimientos y modalidades de cursado. Estos podrían resumirse en:

- El plan se dirige a la “atención y asistencia del mayor número de alumnos (educación de masas)”. (CNES, 1963: 37);
- Dotar al diseño de un nivel significativo de **flexibilidad** que permita ciertos **niveles de electividad** a los adolescentes según sus orientaciones y vocaciones.
El docente podrá guiar al educando en sus opciones por medio de un análisis sistemático de estos, sus intereses y orientaciones;
- Los contenidos, en un marco de “armonía total impuesta por su fines y objetivos” se estructuran en **etapas** que en sí mismas constituyen núcleos de capacitación habilitante para continuar los estudios. (CNES, 1963: 37);
- Los contenidos se articulan en **estudios de interés cultural** con actividades y experiencias dirigidas a la **exploración de vocaciones e intereses**;
- También se integran disciplinas **pre-profesionales**;
- Las modalidades de cursado articulan actividades áulicas vinculadas a las disciplinas tradicionales, actividades experimentales y talleres.

En términos generales se observa que el nuevo diseño se articula en torno a dos lógicas internas: a) se gradúan los contenidos disciplinarios y las actividades orientadas a las experiencias y vocaciones de los adolescentes en una dirección progresiva de uniformidad de tránsitos formativos hacia una mayor diferenciación de acuerdo a las “vocaciones” de los adolescentes y b) se presenta un escalonamiento que parte de núcleos de conocimientos comunes que progresivamente “desembocan” en las disciplinas específicas.

A estas lógicas estructuradoras del plan se agrega la exigencia de mayores niveles de coordinación del equipo docentes para la implementación de actividades de enseñanza, orientación y seguimiento de los procesos de los educandos. La estructura general del plan implica:

- a) **un primer ciclo**, de cinco años de carácter cultural que se desarrolla en dos niveles: exploratorio y cultural (de tres años) y un segundo nivel cultural pero en el que se habilita una diferenciación por las tendencias vocacionales (de dos años);
- b) **un segundo ciclo** de carácter pre-profesional (de un año).

Esta propuesta apunta a que por medio del enfoque cultural general y las actividades en talleres diferenciados el adolescente se “contacte” con mayor certeza con sus posibilidades y orientaciones. En el siguiente esquema se puede apreciar la estructura organizativa del plan.

Figura 1: Estructura y orientación del nuevo plan de estudios

Orientación	Desarrollo	Duración	Clases	Orientación y fines	Distribución de contenidos		Habilita para
1er ciclo	1er nivel	3 años	1 2 3	Cultura integral y exploración de aptitudes	Estudios comunes		Continuar estudios Concretar mediante la coordinación
	2do nivel	2 años	4 5	Cultura integral; estudios polifurcados de orientación vocacional.	Estudios comunes	Estudios diferenciados	
2º ciclo		1 año	6	Pre-profesional	Estudios comunes	Estudios diferenciados	

Fuente: CNES, 1963: 39.

Como señalamos, se puede observar en el esquema anterior que en el primer nivel el plan se integra por estudios y actividades comunes y en el segundo se incorporan estudios diferenciados según los intereses de los adolescentes; estos son: ciencias, letras y artes. Con respecto a la organización de las disciplinas se establecen cuatro sectores o grupos disciplinarios esenciales: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En el segundo nivel se procederá a la diferenciación progresiva de estos sectores. Concomitantemente al desarrollo de los grupos disciplinarios se desarrollan actividades en torno a tres núcleos: Educación Moral, Social y Democrática, Taller de Expresión Artística

y Manualidades y Educación Física. A su vez, el plan establece una mayor extensión del tiempo educativo como puede observarse en el siguiente cuadro comparativo y una amplitud en las modalidades de cursado.

Figura 2: Distribución horaria del nuevo plan de estudio en comparación con el plan 41

Núcleos	Disciplinas	Plan 1941 -	Plan 1963 -	Diferencia
		1er. ciclo	1er. nivel	
		Total	Total	
Lenguas vivas	Idioma español	9	13	+4
	Literatura	7	4	-3
	Inglés	6	3	-3
	Francés	11	9	-2
Matemáticas	-	15	15	=
Ciencias naturales	Ciencias naturales	6	14	(-9)
	Física	6		
	Química	6		
	Historia natural y biología	2		
	Cosmografía	3		
Ciencias sociales	Filosofía	3	-	-3
	Introducción la sociología	-	-	-1
	Ciencias geográficas	9	8	-2
	Historia	13	11	+2
	Educación moral, social y democrática*	1	3	
Taller	Expresión plástica**	7	8	+1
	Expresión musical***	4	6	+2
		-	8	+8
Educación física	-	-	6	(+6)
Totales		108	108	=

Fuente: Comisión Permanente de la VII Asamblea de Profesores, mayo de 1966³⁰.

3.3 En síntesis

El mecanismo de elaboración del Plan Piloto articuló un amplio espectro de actores educativos. La participación de los colectivos de profesores por medio de la Asamblea Artículo 40 y los cuadros técnicos del ente tuvieron un rol protagónico en el proceso de deliberativo y propositivo del plan. Asimismo el liderazgo del Consejo, particularmente de su presidente Alberto Rodríguez, posibilitó la concreción del amplio espectro de ideas y propuestas que la Asamblea y las Comisiones realizaron.

Con respecto a las finalidades formativas se aprecia una re-organización de las prioridades. Si bien existe una clara línea de continuidad con los programas anteriores en relación a la pluri-finalidad del ciclo se jerarquizan la cultura integral y los estudios

³⁰ *En el plan 1941: Educación Cívico-democrática

**En el plan 1941: Dibujo

***En el plan 1941: Cultura musical

polifurcados en función de las orientaciones vocacionales de los adolescentes. Este se erige como el gran eje vertebrador de las finalidades formativas del ciclo básico del plan. Los saberes disciplinares y las actividades de los alumnos así como las actividades obligatorias y las facultativas dirigidas se combinarán a lo largo de los tramos comunes y los estudios diferenciados. De esta manera se articulan modalidades de cursado diversas: contenidos de aula, talleres, laboratorio, manualidades y trabajo en proyectos entre otras. También son novedades del plan la extensión del tiempo pedagógico, las nuevas modalidades de evaluación y la implementación de fichas de los alumnos para su seguimiento por parte de los docentes.

A diferencia de los otros dos planes analizados en el diseño del Piloto se refleja la nueva lógica estructuradora: el alumno. La forma organizativa de los estudios, los contenidos, las actividades, las modalidades de cursado y las modalidades de evaluación se reconfiguran en torno al alumno-adolescente. La fuerte fragmentación disciplinar y la rigidez de los diseños de los planes precedentes se deja de lado para habilitar tramos formativos comunes y diferenciados en función de núcleos de disciplinas y orientaciones vocacionales de los estudiantes.

Asimismo, es posible apreciar que la posición del profesor también adquiere una impronta diferencial en tanto el nuevo diseño le exigirá no sólo un saber disciplinar específico sino también una actitud de “escucha” bidireccional en relación con las vocaciones e intereses de los alumnos-adolescentes y las necesidades del medio. El docente, conocedor de su asignatura, deberá articular aptitudes para orientar a sus alumnos y capacidades para coordinar con sus pares así como auscultar las necesidades sociales del contexto.

A modo de reflexión

En el trabajo de análisis de los componentes curriculares así como de las fundamentaciones de estos han sido posible observar que los cambios de los diseños no se han circunscripto a aspectos de orden técnico. Por el contrario estos han estado asociados a procesos de redefinición de la ES. De este modo, los tres planes estudiados se inscriben en procesos generales de reforma. Indudablemente que el significativo reforma, reiterado a lo largo del cuarto de siglo estudiado, adquirió significados diversos. En el primero momento apareció fuertemente asociada a los cambios institucionales que la segregación de la casa mayor de estudios imponía. En este marco las justificaciones del Plan del 37 señalan los desafíos de orden institucional y pautan un conjunto de recomendaciones tendientes a establecer una rutina en el funcionamiento liceal y en los profesores. Asimismo se avanza en una reforma pedagógica que incluye al nuevo plan pero que fundamentalmente procura posicionar al profesor en un lugar que no se ciña a la enseñanza disciplinar sino que contemple las características e intereses de los alumnos-adolescentes. En este marco se promueve: la libreta de planificación, el diseño de lecciones, la obligatoriedad de desarrollar todo el programa, la realización de un escrito mensual, el establecimiento de cuadernos de clase, la elaboración de “fichas psicológicas del alumno”, etc. Estas orientaciones deben conducir la instrucción y la

educación. Esta última permitirá orientar los cursos en una clave ética que implica una “forma de vida” ciudadana. Asimismo la cultura habilitará la formación integral del alumno y la promoción de un “sentimiento patriótico”. Este conjunto de orientaciones y recomendaciones apuntan a dotar de sentido al plan de estudios que sigue presentándose organizado en torno a la lógica disciplinar. El plan del 41 acorta el ciclo básico en un año como respuesta a la generalización del primer nivel de la educación secundaria y a las demandas de recursos humanos del medio. Se actualizan contenidos y bibliografía en los programas pero el plan en su conjunto continúa configurándose de acuerdo a una fragmentación rígida de asignaturas.

En un segundo momento, con el Plan Piloto, el significativo reforma se asocia más con las alteraciones pedagógicas que institucionales. Esta involucra el diseño del plan pero a su vez los lugares de los sujetos de la educación (estudiante y docente) así como la relación con la sociedad. El eje articulador del plan se traslada de lo disciplinar hacia el estudiante. A su vez, el lugar del docente dejará de articularse, exclusivamente, en torno al saber disciplinar. Este último se reconfigurará en una nueva matriz que compartirá con un saber sobre el estudiante-adolescente y las formas de orientarlo en su proceso de aprendizaje.

En los planes estudiados, junto al término reforma, aparece el significativo cultura. Esta se presenta como hilo conductor de las finalidades formativas de ES. De esta manera, la cultura como bien supremo se erige como garante y horizonte de los procesos de reforma institucional y pedagógica así como vía de formación integral y ciudadana de los sujetos.

En función de los elementos señalados y, a modo de hipótesis de futuras indagaciones, es posible apreciar una mayor explicitación de ciertos rasgos de un nuevo “perfil profesional” de los profesores. Los debates sobre el plan y los procesos de reforma exceden los aspectos estrictamente formales implicados en un diseño curricular para interpelar los modos de tramitación cultural y las posiciones de los estudiantes y docentes en el ámbito de secundaria. La expertise a la que debe adscribirse el profesor se pluraliza en tanto ya no será suficiente un saber disciplinar particular.

Cabe subrayar una vez más que los aspectos compartidos precedentemente se inscriben en los conflictivos y fermentales debates pedagógicos que se procesan en el período en torno a las ideas escolanovistas que trascienden, ampliamente, el ámbito de la Enseñanza Primaria y Rural. Asimismo, estos debates también se interrelacionan con ideas y confrontaciones más amplias que se comienzan a procesar en el Uruguay de los 60 en torno al lugar de la educación en la sociedad y la economía. Las afirmaciones que visualizan a la educación como una inversión y como ámbito de formación de recursos humanos encuazarán el debate de la cultura integral a la cultura como integración. Las ideas desarrollistas tendrán un lugar destacado en estas disputas de sentido en torno a la cultura, la reforma y los diseños curriculares de ES en relación con las demandas de la sociedad³¹.

³¹Para un desarrollo de estas articulaciones consultar: GARCE (2011) y D'AVENIA (2014).

Bibliografía

ANALES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. Tomo I, entrega 2ª, noviembre-diciembre de 1936. Montevideo: CNES, 1936.

_____. Tomo II, entrega 1º, enero-febrero de 1937. Montevideo: CNES, 1937.

_____. Tomo II, entrega 2ª, marzo-abril de 1937. Montevideo: CNES, 1937.

_____. Tomo II, entrega 3ª, mayo-junio de 1937. Montevideo: CNES, 1937.

_____. Tomo II, entrega 5ª, setiembre-octubre de 1937. Montevideo: CNES, 1937.

ASAMBLEA DE PROFESORES. **Comisión Permanente de la VII**, Subcomisión de Reforma del Plan 1963, 1º Informe, mayo 1966. Montevideo: Mimeografiado, 1966

BATISTA, P. “La Escuela Nueva como alternativa a la crisis de la Enseñanza Secundaria desde la Revista Educación y Cultura”. (Inédito, en evaluación), 2016.

BENTANCUR, G. “El experimento escolar: entre la prescripción y la resignificación” en: BORDOLI, E., BLEZIO, C. (Comp.), **El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelAR, 2007. P. 113-128.

BERNSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1993.

CASTRO, J. “Coordinación entre Primaria y Secundaria”. En: Anales de Instrucción Primaria, época II, tomo XII. Nº 4, abril de 1949. Montevideo: CNEP, 1949.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. **Recopilación de Circulares y Notas Circulares**. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. Montevideo, CES, 1954.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. **Historia de la Educación Secundaria. 1935- 2008**. Montevideo: CES, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

D`AVENIA L. “Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE”. En Revista: Contemporánea, Historia y problemas del siglo XX, Volumen 5, Año 5, 2014, Vario 47. En: <http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2015/09/Davenia.pdf> (Consultado 20 de abril de 2016).

_____. “Tradiciones en torno al cambio en educación. La institucionalización de las Asambleas de Profesores de Enseñanza Secundaria en Uruguay (1947-1961)”. (Inédito, en evaluación), 2016.

GARCÉ, A. “Investigación y políticas públicas Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso”. En Revista: Contemporánea, Historia y problemas del siglo XX, Volumen 2, Año 2, 2011, Dossier 31. En: <http://www.geipar.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2012/07/Garc%C3%A9.pdf> (Consultado 20 de abril de 2016), 2011.

GOODSON, I. “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum”. En: Revista de Educación, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-Agosto, 1991. P. 7 – 37.

PESCE, F. **Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares en la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya. (1935- 1963)**. Montevideo: FLACSO-Argentina. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales), 2014. P.447.

ROMANO, A. “Nueva educación” y enseñanza secundaria (1939-1963). (Inédito, en evaluación), 2016.