

ISSN: 0212-0267

DOI: <https://doi.org/10.14201/hedu2023253271>

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO EN URUGUAY: UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE DESCONCENTRACIÓN TERRITORIAL EN EL SIGLO XX¹

Education and Development in Uruguay: A Look at the Processes of Territorial Deconcentration in the 20th Century

Margarita HEINZEN

Universidad de la República del Uruguay. Sede Paysandú

Correo-e: margarita.heinzen@gmail.com

Isabel BORTAGARAY

Universidad de la República, Sede Tacuarembó

Correo-e: isabelbortagaray@gmail.com

Recibido: 20 de agosto de 2021

Envío a informantes: 16 de diciembre de 2021

Aceptación definitiva: 6 de junio de 2022

RESUMEN: A partir de la estrategia de expansión territorial hacia el interior del país que la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR) desarrolló entre 2007 y 2014, con el objetivo de contribuir a la democratización de la educación superior (ES), este trabajo analiza las políticas implementadas desde la universidad, sin descuidar el contexto político nacional en las que están inmersas y rastrea en la historia de la institución aquellos momentos en que la apuesta política del Gobierno para el desarrollo involucró a la educación y encontró en el territorio fuera de Montevideo las condiciones para implementarla. La confianza en la educación como motor para el desarrollo de un nuevo proyecto nacional es la hipótesis que sustenta esta

¹ El artículo fue escrito en 2020, es original y no ha sido publicado en otros medios, si bien forma parte de una investigación mayor llamada *La política universitaria de expansión territorial en Uruguay: contextos institucionales y radicación de núcleos académicos en el interior del país. ¿Hacia un nuevo modelo?*, que finalizó en 2019.

investigación. El trabajo se desarrolló con base en análisis documental, revisión bibliográfica y entrevistas a informantes calificados.

PALABRAS CLAVE: educación; desarrollo; desconcentración territorial; evolución histórica.

ABSTRACT: The Universidad de la República del Uruguay (UdelaR) developed between 2007 and 2014 a strategy of territorial expansion towards the interior of the country, with the aim of contributing to the democratization of higher education (HE). This article analyzes the policies implemented from the university, considering the national political context, and traces in the institutional history those moments in which the government's political commitment to development the country involved education and found outside Montevideo the conditions to implement it. Confidence in education as the engine for the development of a new national project is the hypothesis that supports this research. The work was developed based on documentary analysis, bibliographic review and interviews with qualified informants.

KEYWORDS: education; development; territorial deconcentration; historical evolution.

1. Introducción

DESDE 2007 A 2014 LA UDELA R recorrió una estrategia de expansión territorial hacia el interior del país, con el objetivo de contribuir a la democratización de la ES, en el marco de una reforma endógena, que cambió la configuración de la universidad pública en el país. Esta reforma adoptó un concepto de Universidad para el Desarrollo (Arocena y Sutz, 2016), que implica asumir la ES como un instrumento de política activa, que entiende los procesos de aprendizaje como procesos sociales decisivos que influyen en las dinámicas productivas, en las posibilidades de atender la problemática social, en acentuar o disminuir la desigualdad entre grupos y en la expansión de las capacidades para el desarrollo integral de los países.

El reclamo por expandir la presencia de la universidad pública en el interior de Uruguay por parte de sectores de la sociedad había recorrido todo el siglo XX, sin dejar de ser marginal en la interna de la institución. Por otro lado, las iniciativas internas por cambios se remontaban casi al momento de promulgación de su última ley orgánica, en 1958, y buscaban que la UdelaR acompañara las transformaciones que la ES pública estaba viviendo en América Latina. Sin embargo, como señala Suasnábar (1999), las universidades latinoamericanas han estado atravesadas permanentemente por las contingencias sociopolíticas de cada país, por lo que esta temática no debe ser analizada solamente como endógena a la Universidad, ya que las coordenadas políticas explican mucho de las decisiones

tomadas por la institución en cada momento. A su vez, Jung (2012) sostiene que, siempre que existió sintonía entre el plan de gobierno del país y el de la Universidad, se obtuvo el apoyo político, así como los recursos económicos para encarar las reformas.

El presente artículo intenta analizar las políticas implementadas en el interior del país durante la llamada Segunda Reforma, inmersas en determinado contexto político nacional, y rastrear en la historia de la institución aquellos momentos en que la apuesta política del Gobierno involucró a la educación y encontró en el territorio fuera de Montevideo las condiciones para implementarla. La confianza en la educación como apuesta para el desarrollo de un nuevo proyecto nacional es la hipótesis que sustenta esta investigación. El trabajo se desarrolló con base en análisis documental, revisión bibliográfica y entrevistas a informantes calificados.

2. Educación: primera gran política republicana

Según Landinelli (2009, p. 3), la política educativa fue en Uruguay «la primera gran política social de la etapa republicana», ya que el nuevo país asumió la construcción del Estado nacional a través de la educación de sus ciudadanos. Desde aquí ya aparece la confianza en la educación como apuesta al progreso que muestra su continuidad a través de la historia.

A tres años de haberse constituido Uruguay como nación, en 1833, se funda la Universidad, proceso que culmina el 14 de julio de 1849, luego de superada la guerra en la que se vio envuelta la novel república. El reglamento de esta nueva institución reprodujo el modelo de universidad napoleónica, y puso bajo su órbita la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior, constituyendo un monopolio estatal que continuó hasta 1877, cuando se separó la enseñanza primaria. La ES fue definida como «científica y profesional» y agrupada en cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología (Oddone y Paris, 2010).

Esta institución nueva para Uruguay, al igual que en otros países que renovaron la universidad colonial, se vincula a un cometido esencial, que era el de desempeñarse como «Estado docente», responsable de la educación nacional. Se esbozaba así una nueva idea de universidad, la «universidad nacional» o republicana, cuya misión era promover la educación en todos los niveles, formar profesionales y, en particular, los cuadros del sector público. (Brunner, 1990, pp. 18-20). Según Landinelli (2009, p. 3), el Estado asumió la responsabilidad de fomentar la educación con el objetivo de «moldear ciudadanos disciplinados, individuos apegados al orden legal, integrados colectivamente por pautas culturales, reglas sociales y lealtades políticas básicas compartidas».

Si bien la mayor parte de la población se situaba fuera de Montevideo en esos años (Pellegrino, 2003), la universidad fue una institución netamente capitalina y en varios documentos oficiales aparece, incluso, con la denominación de Universidad de Montevideo (Ardao, 1988).

3. La Reforma Escolar de José Pedro Varela

En la segunda mitad del siglo XIX Uruguay se embarcó en un proceso acelerado de desarrollo económico con la instalación de empresas extranjeras y nacionales que brindaban servicios propios de la «modernidad» a los flujos comerciales que la revolución industrial demandaba. Un enorme caudal de inmigrantes llegaba desde Europa para conformar el sector social de las *clases medias* (Méndez Vives, 2007). Desde el fin de la Guerra Grande (1952) a 1908 la población se multiplicó por 7,9, pasando de 132.000 habitantes a más de 1 millón, 35 % de los cuales eran extranjeros (Pellegrino, 2003). En este contexto, que inauguraba el arribo definitivo del capitalismo al Río de la Plata, la reforma escolar, llevada adelante por José Pedro Varela, fue un jalón fundamental.

Según Pivel Devoto y Ranieri (1966), la reforma expresa una «profunda fe en la eficacia de la acción educacional». En su libro *La educación del pueblo* (1874) Varela fundamenta su valor imprescindible como sustento de la democracia: «El sufragio universal supone la conciencia universal, y la conciencia universal supone y exige la educación universal» y expresa la necesidad de un régimen de educación obligatoria, gratuita y laico, a través de razones de índole cívica: «[...] no hay mayor abuso que el que comete un padre al privar a sus hijos de los medios de desenvolver sus aptitudes» y razones de índole jurídica: «[...] el analfabeto se hallaba privado constitucionalmente del ejercicio de los derechos cívicos»; para sentar las bases de una sociedad se requerían ciudadanos que permitieran al país poner proa al siglo XX.

Según Bralich (2007), los primeros consensos para defender la democracia se dieron en torno a la escuela, que consiguió conformar un discurso y una acción, como institución que permitía la igualdad entre los hombres y el progreso a través de la razón. Según este autor,

La escuela del Estado se fue convirtiendo en la herramienta fundamental de este proyecto que intentaba establecer el orden social (disciplinamiento) en una sociedad en proceso de construcción. A través de la Escuela se fue instalando en *el imaginario social el ideal de la educación universal* que implicaba la organización de un sistema educativo. La escuela entonces se convirtió en el lugar privilegiado de legitimación de la razón instaurada como forma de control social, como oposición al dogmatismo que caracterizaba a la educación religiosa. (pp. 3-4)

Esta reforma fue la primera política educativa que desterró el predominio de la educación privada católica para una elite privilegiada y transformó la enseñanza en un deber del Estado. Esta labor legal de reorganización cristalizó en la creación de nuevas escuelas y aumento del alumnado. En 1877 había 17000 alumnos en las escuelas de todo el Uruguay y en 1878 eran 19.662 —casi un 16 % de incremento en un año—. El mayor aumento se produjo en escuelas rurales. En 1880 ya había 310 escuelas y 25000 niños asistiendo (Nahum, 1998).

El proyecto de ley de 1876 tenía fuertes componentes descentralizadores y democratizadores, entre los que se señalan la creación de comisiones de distrito, elegidas en cada pueblo por voto popular de todos los residentes del área de influencia que pagaran impuestos, sin importar nacionalidad o sexo. Tenían importantes atribuciones como la de nombrar y destituir maestros, fijarles el sueldo o asegurarse que se aplicaran los lineamientos del inspector seccional de educación. En las ciudades más importantes, además, existirían comisiones departamentales de educación. José Pedro Varela lo expresa de la siguiente manera:

El pueblo es, pues, quien organiza la Educación Pública, quien la extiende o la limita, y quien resuelve todo lo que a ella se refiere: el Estado contribuye con su parte de renta y fija ciertos límites, más bien que a la acción, a la inacción de las localidades [...].²

Sostenía además que la democratización y la descentralización propiciarían la participación activa de la población para el desarrollo y el sostenimiento de la educación pública, comprometiendo a las clases medias y altas que hasta el momento no se habrían interesado en mandar a sus hijos a la escuela pública.

Es así que la escuela gratuita y obligatoria (posteriormente sería también laica) operó como medio de promoción cultural y social y resultó un factor integrador de enorme importancia en un país que recibía continuamente numerosas oleadas de inmigrantes de diverso origen (en 1884 el 44 % de la población de Montevideo era de origen extranjero; Nahum, 1998). Según este autor, el mito del Uruguay democrático y culto de gran parte del siglo XX fue producto del impulso de la reforma vareliana, la que no estuvo exenta de críticas y polémicas, tanto en su tiempo como en años posteriores, principalmente por la eliminación de la enseñanza religiosa, así como por la igualación acelerada, que eliminó muchos aportes culturales de la inmigración.

4. El proyecto nacional de José Batlle y Ordóñez³

Luego de finalizada la guerra de 1904, que unificó al país bajo el Gobierno central, las condiciones políticas y el desarrollo de la riqueza agropecuaria permitieron una modernización significativa, bajo una nueva apuesta a la educación, entre otras cosas. El tema tuvo sus vaivenes asociados a los debates sobre los diferentes modelos de desarrollo que se sucedieron a lo largo del siglo en Uruguay y Améri-

² Obras de José Pedro Varela (I). *La legislación Escolar* (1876). Cámara de Representantes, cap. XI, p. 106. Tomado de RODRÍGUEZ MORENA (2010, p. 7).

³ José Batlle y Ordóñez: Montevideo, 1856-1929. Presidente de la República dos veces (1903-1907 y 1911-1915). Su postura política, denominada «batllismo», promovió avanzadas leyes sociales (ocho horas de trabajo, de divorcio y de sufragio femenino); se enfrentó al capital británico, a los estancieros latifundistas y a la Iglesia católica. Logró gran apoyo social y configuró el llamado «proyecto nacional» del siglo XX (varias fuentes).

ca Latina, pero con José Batlle y Ordóñez en la Presidencia se configuró «el gran proyecto nacional que dio forma al Uruguay entre 1905 y 1930» (Jung, 2012, p. 9). La Universidad, como institución social, se vio inmersa en las transformaciones y las discusiones que se procesaron en su interior y, consecuentemente, los intentos para renovar su estructura y orientación académica estuvieron, de una manera u otra, atados a las posibilidades de incidir en el desarrollo nacional. Las demandas por contar con estudios universitarios en el interior del país se remontan a estas épocas.

El rector Eduardo Acevedo (1904-1907) llevó a cabo un programa de cambios importantes en la Universidad, que incluyó, entre otros, un primer intento por llegar al interior mediante la expansión de la enseñanza secundaria y el fomento de los estudios agronómicos.

En 1912 se crearon los liceos departamentales, que llevaron la enseñanza secundaria a todas las ciudades capitales (Ley n.º 3.939, del 5.1.1912) y se fundaron cuatro estaciones experimentales para «la enseñanza, la investigación y la producción industrial y agropecuaria» (Ley n.º 3.914 del 30.9.1911).

4.1. *Los liceos departamentales*

En los últimos años del siglo XIX, los alumnos de educación secundaria de la Universidad de la República oscilaban entre unos 300 a 400. El ingreso a ese nivel se lograba mediante un examen que era salvado por algo más del 50 % de los inscriptos, lo que evidenciaba su carácter excluyente. Esto se acentuaba dado que la sección secundaria sólo existía en Montevideo, mientras que en el interior la posibilidad de acceder a enseñanza media se restringía a unos pocos colegios religiosos en algunas capitales departamentales.

En el debate sobre la transformación de la educación secundaria había, además, dos visiones sobre sus fines y características pedagógicas: algunos defendían su carácter «preparatorio» para la universidad y otros un «liceo» destinado a promover una «cultura general», más cercano a la clase media, que comenzaba a acceder a los cursos y aparecía deseosa de alcanzar empleos administrativos, públicos o privados de prestigio. La Ley Orgánica de la Universidad de 1885 mantenía la larga tradición de la enseñanza secundaria preparatoria como antesala de los estudios universitarios relacionados con las carreras liberales, lo que era cuestionado por las clases populares al ser ésta el grado más alto de instrucción que alcanzarían (Bralich, 2008).

En 1906 se había autorizado la creación de dieciocho liceos públicos en el interior del país, aunque fue recién en 1911 que ingresa al Parlamento la Ley de Creación de los Liceos Departamentales. En la fundamentación del proyecto de ley, el presidente Batlle expresa:

El Poder Ejecutivo da gran importancia a la fundación proyectada, porque en su opinión, los liceos constituirán un factor poderoso de mejoramiento intelectual,

moral y social de los núcleos de población en que sean establecidos. [...] Fuera de Montevideo son muy pocas las ciudades y villas que tengan ambiente científico, artístico o literario. Establecer un liceo es vivificar esos ambientes, introduciendo en ellos elementos capaces de originar actividades saludables. (p. 23)

Y continúa más adelante en la fundamentación de la citada ley:

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 aptos 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. (p. 23).

Y agrega:

El habitante de la Capital tiene a su disposición exclusiva y costado por el esfuerzo nacional todo lo que necesita para perfeccionar su educación y preparación profesional⁴. El que vive fuera de Montevideo no tiene ni aun donde adquirir un mínimo de conocimientos superiores. (p. 23)

Existe en esta visión un enfoque democratizador de la educación y una voluntad de extender los beneficios del Estado a todo el territorio nacional, a la vez que, al plantear el doble fin de la enseñanza, neutraliza el debate sobre el carácter de la educación media.

Doce de los dieciocho liceos se inauguraron entre abril y octubre de 1912. En Paysandú, Mercedes y Salto existían institutos privados que fueron adquiridos por el Estado para tal fin. En Paysandú existieron iniciativas para crear instituciones de educación superior [sic] desde 1881⁵ y en Salto existía el Instituto Politécnico desde 1873 (ANEP, 2008). En el libro *Gli italiani residenti in Salto*, publicado por Gervasio Osimani en 1906, se señala que el instituto estaba «autorizado por la Universidad de Montevideo para el estudio del bachillerato» y que los alumnos eran examinados en cada materia cada año por un tribunal integrado por profesores de la Universidad y presidido por el decano de Estudios Secundarios. En Mercedes, el Instituto Uruguayo de José M.^a Campos desarrollaba la misma modalidad de exámenes con profesores viajeros. En el álbum sobre la «Instrucción en Paysandú», publicado por *El Diario* en 1933, se menciona que el liceo

⁴ De acuerdo con el censo de 1908, Montevideo concentraba el 29,66 % del total de los habitantes de Uruguay (Pelegriño, 2003).

⁵ En 1881 la Junta Económica Administrativa inició los trámites para crear un colegio de estudios superiores sostenido por varios impuestos y administrado «por seis vecinos bajo la presidencia por un miembro municipal». En 1894, registra la fuente, el Cuerpo Legislativo no había otorgado aún la autorización. «Álbum La Instrucción en Paysandú». *Diario El diario*, 1933.

departamental, fundado en 1912, fue la continuación del Instituto Sanducero, creado en 1905⁶.

La creación de los liceos departamentales siguió un modelo totalmente distribuido en el territorio, aunque centralizado en la toma de decisiones, que tomó como puntos de anclaje las capitales departamentales.

El álbum de *El Diario*, ya citado, menciona que en 1933 en Paysandú estaban matriculados 342 alumnos: 314 en enseñanza secundaria y 28 en preparatorios, y manifiesta el mal estado de muchas de las instalaciones e instrumentos (gabinetes; sic) porque «parte del material es el mismo que utilizaba el antiguo Instituto Sanducero y otra parte tiene veinte años de uso pues se adquirió cuando se fundó la institución». Esta información evidencia la falta de interés de la Universidad tanto por la educación secundaria como por los emplazamientos en el interior. Aun así, la separación, en 1935, de la enseñanza secundaria de la Universidad cortó la vía de contacto con el interior que se había establecido (Jung, 2012).

4.2. *Las estaciones agronómicas*

El otro elemento a analizar en el período es el énfasis que se puso en la formación agropecuaria, como respuesta del batllismo al sector modernizante de la elite agraria, congregado en la Asociación Rural del Uruguay (ARU), que abogaba para que se establecieran centros educativos destinados a la difusión de las técnicas indispensables para mejorar la producción y aumentar la productividad en el sector agropecuario (Bonfanti, 2007).

La convicción de que la enseñanza agronómica representaba una pieza fundamental para el crecimiento económico del país fue un consenso entre diferentes sectores de la elite uruguaya, lo que logró sintetizar distintas corrientes ideológicas en las que convergían postulados tradicionales y elementos novedosos, llevando a que las decisiones tomadas al respecto aparecieran atravesadas por estas contradicciones.

Es de interés detenerse en el análisis del desarrollo de las Ciencias Agronómicas en el país porque constituyeron la avanzada de la descentralización de la educación superior y conformaron un incipiente primer complejo científico agropecuario. En este debate político se expresan con claridad elementos constituyentes del conflicto respecto al modelo de universidad que se adoptaría para acompañar el desarrollo del país, aspecto que se discute en otro artículo.

En 1906 se fundan, entonces, las Facultades de Agronomía y Veterinaria, aunque comienza a funcionar primero Agronomía, cuyo director, Alejandro Backhaus, proveniente de la Universidad de Berlín, estableció con claridad la necesaria combinación entre enseñanza e investigación como uno de los principios de la nueva institución (Bonfanti, 2007: 2).

⁶ La misma publicación refiere como antecedentes de este instituto al Liceo del Plata, fundado por el señor Fontán, y el Instituto de Paysandú, dirigido por Silván Fernández.

Por otro lado, transcurría la Reforma Universitaria de 1908, impulsada por el nuevo presidente de la República, Dr. Claudio Williman, exrector de la Universidad, quien transformó las dos facultades agrarias en escuelas dependientes del Ministerio de Industria, fuera del ámbito universitario. La Comisión Legislativa de la Cámara de Representantes apoyó la propuesta del Poder Ejecutivo, por considerar «demasiado presuntuoso llamar pomposamente Facultad universitaria a esos modestos centros de enseñanza»⁷. El enfrentamiento en este punto se estableció entre ciencia y conocimiento empírico (Bonfanti, 2007) y triunfaron quienes detentaban esta última posición. Durante el debate parlamentario, el Dr. Joaquín de Salterain presentó un alegato en defensa de la Facultad de Agronomía, insistiendo en que las transformaciones indispensables para la ganadería y la agricultura no se podían efectuar «con capataces, con técnicos de media caña, con rutinarios» y subrayando que «esa fe ciega en el empirismo», que se ponía de manifiesto en el proyecto de reforma universitaria, representaba una lacra para el desarrollo de la nación. Para un país que «está [...] hace setenta años produciendo lo mismo» era necesario desarrollar estudios científicos «llamando á quien sabe, amplificando ese género de estudios que se amplifica en todos los países del orbe»⁸.

La vuelta a la presidencia de Batlle y Ordóñez (1911-1915) y el nombramiento de Eduardo Acevedo (exrector de la Universidad) como ministro de Industrias, Trabajo y Comunicaciones en 1911 representaron un nuevo empuje a la política de desarrollo de los estudios agronómicos. Si bien el gobierno mantuvo las escuelas de Agronomía y Veterinaria fuera de la Universidad, impulsó la creación de nuevos centros de enseñanza, investigación y difusión científica, como lo fueron las estaciones agronómicas del Estado, creadas por ley el 30 de setiembre de 1911. Sus objetivos eran la enseñanza, la investigación y la producción industrial y agropecuaria (Bonfanti, 2007). Con este marco legal, se adquirieron para instalarlas tres predios de aproximadamente 1000 hectáreas cada uno en los departamentos de Paysandú, Salto y Cerro Largo.

Las Escuelas de Agronomía y Veterinaria originales, además del revés recibido al haber sido sacadas del ámbito universitario, no concitaron el interés de muchos estudiantes⁹. En opinión del gobierno, este fracaso se debía a la lejanía geográfica entre los centros de estudio (Montevideo) y la producción. De ahí la decisión de distribuir las estructuras a lo largo del país, con la intención de involucrar a los productores en los procesos de transformación y de mejoras. La apertura de un ámbito formativo descentralizado contribuía a una mejor integración del país, ya que abría el abanico de oportunidades educativas para los jóvenes que no vivían

⁷ Informe de la Comisión de Legislación, diciembre de 1907. Compuesta por Carlos Oneto y Viana, Aureliano Rodríguez Larreta, Adolfo H. Pérez Olave, Juan Paullier, en BONFANTI (2007, p. 492).

⁸ Sesión del 21 de abril, en *ibíd.*, p. 533.

⁹ En Agronomía, en 1907 se inscribieron 23 alumnos, 13 en 1908 y en 1909 se verificó un leve repunte, ya que se inscribieron 24 estudiantes al primer año, mientras que en el segundo seguían siendo 13 y en el tercer año «resistían» 14 (BONFANTI, 2007, p. 11).

en Montevideo. Sin embargo, dado que en un principio se tomó la decisión de formar solamente capataces, es decir, «brazos ejecutores», y no técnicos y científicos, representó un evidente retroceso (Bonfanti, 2007).

Las tres estaciones creadas formaban parte de un complejo de seis con una sede central en Durazno, que nunca se completó. La regionalización de la investigación en las tres estaciones «no fue feliz», según Bonfanti (2007, p. 14), ya que la escasa participación de especialistas nacionales, por no decir locales, produjo un modelo «de escritorio» que no se adaptó a la realidad. Además, la debilidad de esta incipiente red fue producto, en parte, de la dicotomía existente entre modelos impulsados desde diferentes actores del poder, algunos de los cuales provenían de los cuadros de la propia Universidad.

Las estaciones agronómicas dieron pruebas de un rápido agotamiento, entre otras cosas porque se les negó una financiación adecuada; la Asociación Rural del Uruguay no se involucró en el tema y no lograron concitar el interés de los hijos de ganaderos que seguían eligiendo las Facultades de Derecho y Medicina para formarse¹⁰, lo que determinó un debilitamiento de la puesta en funcionamiento de este complejo científico (Bonfanti, 2007). Aun así, la creación de la Facultad de Agronomía y Veterinaria y la red de estaciones experimentales (incluyendo a La Estanzuela) constituyeron un primitivo sistema nacional de innovación agropecuaria que, aun siendo insuficiente, pudo ofrecer algunas soluciones a los problemas productivos hasta la crisis de 1929. En este proceso se evidencian las distintas concepciones en pugna: por un lado, la de instituciones con claro mandato transformador y modernizador de la estructura productiva del país, propulsoras de la enseñanza, la investigación y la difusión del conocimiento científico; y, por otro, la concepción de que la agronomía y la veterinaria no eran disciplinas adecuadas para un centro universitario y más bien constituían un conjunto de pautas normativas para ofrecer respuestas en el corto plazo a los problemas puntuales que surgen de la producción.

5. El impulso de la dictadura

La dictadura militar que se instaló en Uruguay en 1973 trajo consigo un nuevo modelo de país. Más allá de los aspectos estrictamente represivos, Jung (2013a) expresa que la información sobre el período es escasa aún para sacar conclusiones en el ámbito universitario. Algunos investigadores sostienen que falta mucho por investigar acerca de las modificaciones que se llevaron a cabo durante ese período

¹⁰ Una Comisión Parlamentaria (agosto de 1921) recomienda el pasaje de las estaciones al Ministerio de Instrucción Pública, ya que «solo había treinta y tantos huérfanos del Asilo Dámaso Larrañaga. Los hijos de estancieros y agricultores habían abandonado esos establecimientos porque en ellos nada se aprendía y porque sus padres miraban con prevención a los nuevos ingresados». Los campos destinados a la investigación habían sido «totalmente abandonados» y la producción era deficitaria. *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores* (DSCS), tomo CXXX, Montevideo, Impr. Nal., 1926, Sesión del 14 de noviembre de 1924, pp. 1430-1440 (tomado de BONFANTI, 2007, p. 15).

en la UdelaR para poder «entender en qué medida los cambios reflejaron un modelo alternativo o fueron una reacción contra la vida universitaria del período anterior» (Markarian y cols., 2009, p. 19). Bralich (1988), por su lado, sostiene que no hubo política, sino ausencia de política educativa durante este período. Aun bajo esta premisa, hubo importantes cambios en la UdelaR y resulta interesante reconstruir las estrategias que llevaron adelante las autoridades interventoras respecto a la cobertura universitaria en el territorio nacional.

No debe ignorarse para el análisis el grave conflicto instalado entre el poder ejecutivo y la UdelaR sobre el futuro de la educación superior a fines de los sesenta, mientras Uruguay atravesaba una grave crisis económica, social y política. En Salto, estas discusiones se tradujeron en la creación del Movimiento pro Universidad del Norte con el propósito de promover la instalación de una universidad alternativa a la de Montevideo (Jung, 2013c). El movimiento, que retomaba una antigua aspiración de la ciudad en la que habían confluído diversos sectores sociales y políticos, fue virando hacia las vertientes más radicales de la derecha de la época, produciendo una división en la comunidad salteña entre quienes apoyaban la descentralización bajo la órbita de la Universidad de la República y aquellos que en cambio buscaban un camino alternativo que «nada tiene que ver con esta ola subversiva, [sino] que nace de un sentimiento autonómico real»¹¹.

La polarización ideológica de esos años de la Guerra Fría se trasladó a los debates sobre las vías para alcanzar el desarrollo de los países, colocándose a la educación superior y a la ciencia y tecnología como un indicador importante del mismo (Sábado, 2011). La UdelaR presentaba en esos tiempos su plan de reforma de la mano del rector Óscar Maggiolo, que proponía superar la tradicional orientación profesionalista de la institución y ponía énfasis en el fomento a la investigación científica asociada a la docencia, al tiempo que reforzaba su inserción en la sociedad (Maggiolo, 2009). Como en otros países, la universidad pública reformulaba sus fines, concibiéndose como agente en la transformación de la sociedad. Esta circunstancia derivó en un cambio en las relaciones entre las autoridades universitarias y los gobiernos, a la vez que se imponía el relato de los sectores más conservadores sobre la politización de las universidades públicas, el deterioro de los niveles de calidad académica y una masificación sin control (Jung, 2013c).

El Gobierno de Pacheco Areco conformó la Junta Planificadora de la Universidad del Norte, que se instaló en 1969, y que, en cierta medida, logró armonizar las expectativas entre los representantes departamentales sobre el nuevo instituto y el Gobierno. Como resultado, el énfasis pareció desplazarse del modelo profesionalista, al que adhería el movimiento original en Salto, hacia la instalación de carreras tecnológicas ligadas a los sectores productivos, especialmente al agropecuario. Se afianzó una concepción que, privilegiando el vínculo entre educación y economía, hacía foco en la formación técnica, pero que dejaba abierta la posibilidad de instalar carreras tradicionales (Jung, 2013b, p. 19).

¹¹ Declaraciones de la Dra. Alda Thevenet de Andreu, secretaria del Movimiento Pro Universidad del Norte. *Tribuna Salteña*, 3 de agosto 1969, pp. 5-7 (en JUNG, 2013c, p. 2).

Desde el punto de vista académico, se proponía dividir las carreras en etapas breves asegurando al joven su incorporación al mercado de trabajo mientras proseguía, si así lo deseaba, estudios superiores. Apuntaba así a una formación intermedia cuya finalidad era la aplicación directa de los conocimientos adquiridos. Esta perspectiva propiciaba la enseñanza técnica para el desarrollo de sectores económicos específicos fundamentales para la economía nacional a la vez que estimulaba la inserción laboral temprana de los egresados (Jung, 2013b, 20). La visión «tecnológica» del ministro fue compartida, en particular, por los representantes locales en la Junta Planificadora. Por su lado, el movimiento salteño, aun cuando apoyó este proyecto tecnológico, mantuvo su arraigada aspiración de que la Universidad del Norte albergara carreras de tipo clásico. En esta visión el diario conservador *La Mañana* fue portavoz de la posición de que la Universidad del interior no podía limitarse a expedir «títulos reducidos», similares a los de «idóneos en estrechos sectores de actividad profesional» (Jung, 2013b, p. 23). La misma debía otorgar «verdaderos títulos universitarios, que no solo capaciten para el ejercicio inmediato de una profesión, sino también habilitante para que el egresado se pueda adecuar al ritmo progresivo de la tecnología» (Jung, 2013b, p. 23).

Luego del golpe, durante 1974, la mayoría de los servicios universitarios permanecieron cerrados. Al reabrirse, se realizó una reestructuración institucional que centralizó y restringió los mecanismos de participación, como queda asentado en la ordenanza de funcionamiento de los servicios centrales dependientes del rector¹².

De acuerdo con Jung (2013b), durante la intervención se combinaron dos modalidades de inserción en el interior: la difusión cultural, mediante la organización en las sedes locales de diferentes actividades de divulgación como conferencias, exposiciones y conciertos, cursos de dibujo y pintura dedicados al público en general; y, en sintonía con antiguos reclamos locales, la ampliación de la oferta educativa. Como consecuencia, en 1975 se reabrieron las casas universitarias de Salto y Paysandú y en 1978 se crearon comisiones de extensión en otros departamentos (Maldonado, Lavalleja y Tacuarembó).

La intervención no implementó el Plan de la Junta Pro Universidad del Norte y, en 1975, se inauguraron en Salto los cursos de primer y segundo año de Arquitectura, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria que quedaron bajo la órbita de la División de Servicios del Interior de la UdelaR. A pesar de que tuvieron un desarrollo dispar, estos cursos, salvo los de Ingeniería, se mantuvieron a lo largo de todo el período. En Paysandú se intentó una experiencia similar a partir de 1979, con la organización de cursos de la Escuela de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina. Tal como consta en la prensa departamental¹³, estas acciones no

¹² Ordenanza que crea la Dirección General de Extensión Universitaria y la División de Servicios del Interior, 1975. Tomado de JUNG, 2013b, pp. 18-20.

¹³ *La Prensa*, Salto, 7 de abril de 1975, p. 1; *El Telégrafo*, 19 de marzo de 1979, p. 3; tomado de JUNG (2013, p. 27-31).

colmaron las expectativas locales persistiendo las demandas a favor de una mayor descentralización de la enseñanza superior. En la última resolución del Consejo Directivo Central Transitorio, a fines de 1984, cuando el cese de la intervención ya había sido decretado, se implantaron los cursos de segundo año de la Facultad de Derecho y tercer año de la Facultad de Veterinaria.

Según Markarian *et al.* (2009), durante la dictadura hubo un marcado énfasis en las actividades de enseñanza en detrimento de la investigación y la extensión al tiempo que se privilegiaron los aspectos técnicos y la inmediata aplicación de los resultados de las escasas investigaciones que se realizaran. La fuerte demanda de algunos sectores de la sociedad civil en Salto, Paysandú y otros departamentos fue respondida por una oferta de primeros años de las principales carreras universitarias que no tuvo un correlato con el número de estudiantes inscriptos en algunas opciones en Salto, lo que llevó, incluso, a solicitar a las autoridades universitarias que obligaran a los estudiantes de la zona a desarrollar sus estudios allí¹⁴.

6. La Segunda Reforma (2007-2014)

Luego de la intervención (1973-1985) y el retorno a la democracia, la Universidad se embarcó en una transición que tuvo como principal objetivo restituir los derechos cívicos de docentes, funcionarios y estudiantes destituidos y retomar las normas de la Ley Orgánica del 58, bajo cuya reivindicación se había luchado durante esos años. De manera general, este primer período puede caracterizarse por el carácter reparador de las acciones sin que existiera una política para reformar o modificar la estructura de la Universidad. En ese contexto, además, la Universidad debió enfrentar las nuevas concepciones sobre el papel del Estado que penetraron fuertemente la realidad política latinoamericana, presionando a los gobiernos e imponiéndoles reformas con gran incidencia en la educación superior, como fueron el fuerte impulso a la privatización y a la adopción de cambios sustantivos en sus fines, en su forma de organización, gobierno y financiamiento.

En este marco, la UdelaR fue procesando durante la década de los 90 cambios parciales de su estructura académica [Comisiones Sectoriales y Pro Rectores en 1998 y el agrupamiento de Facultades en las Áreas Académicas en 1999; Gurga (2006)], dentro de un campo de tensiones que podrían entenderse en torno a dos ejes estratégicos: concentración del poder y ejercicio del poder, que se dieron en toda América Latina, según plantean Acosta Silva *et al.* (2015). Es decir, las transformaciones logradas siempre fueron producto de la negociación entre posiciones que fortalecían o bien la «centralización ejecutiva» o la profundización de la «democratización colegiada» en el primer eje; y entre una tendencia hacia la «personalización de la autoridad política» o la «tecnoburocratización modernizadora», en el segundo. En todo caso, las transformaciones logradas en

¹⁴ *La Prensa*, Salto, 7 de abril de 1975, p. 1. Tomado de JUNG (2013, p. 30).

los 90 evidencian estas tensiones y están presentes en los debates de la Segunda Reforma.

El proceso de transformaciones ocurrido en la UdelaR entre 2007 y 2014 bajo el Rectorado de Rodrigo Arocena se inauguró con la expresión «Segunda Reforma», en clara alusión a la Reforma de Córdoba de 1918, emblema de los cambios que definieran los rasgos esenciales de la Universidad Latinoamericana y la participación estudiantil.

El 31 de octubre de 2004 fue elegido en primera vuelta¹⁵ el Dr. Tabaré Vázquez, candidato de la coalición de izquierda Frente Amplio, que asumió el 1 de marzo de 2005. Esto generó muchas expectativas en varios sectores de la sociedad, entre ellos la UdelaR, conocida por una tendencia de izquierda de sus principales cuadros académicos. De hecho, el nuevo Gobierno progresista convocó a sus filas a muchos connotados académicos y fue recibido por el Consejo Directivo Central (CDC) a pocos días de su asunción (08/03/05), para solicitar la cooperación de la institución en la puesta en marcha del Plan de Emergencia Nacional. Como reporta *La Onda Digital* (n.º 226 del 08/03/05): «El clima general de la reunión fue de gran camaradería y reiteradas alusiones al carácter de universitarios de las ahora autoridades nacionales, [...]».

En palabras del consejero por el Orden Estudiantil al CDC en ese momento, en la entrevista realizada para el presente trabajo:

[...] no hay que dudar que el país en octubre de 2004, cambió. Entonces el clima que se vivía por lo menos en una organización social con la historia e importancia de la FEUU¹⁶ era un clima de construcción, de ganas de hacer cosas, de pensar el futuro y pensarlo desde la Universidad.

Elegido Rodrigo Arocena como rector en 2006, en marzo de 2007 convocó a dos sesiones extraordinarias del CDC para discutir los ejes de la reforma propuesta, enmarcados en un documento llamado «Contribución a la elaboración colectiva de una Agenda prioritaria de la UR para el período 2007-2008»¹⁷. En él propone doce puntos sobre los que se trabajaría en los años siguientes y que incluían, entre otros, las actualizaciones y las transformaciones respecto a la enseñanza de grado; la promoción de la investigación de cara a su aporte al desarrollo del país; la promoción y la universalización de la extensión en su más amplia acepción; el estímulo al trabajo interdisciplinario; la mejora de la gestión, la expansión y desarrollo de la enseñanza terciaria en el interior del país; la creación de un Sistema Terciario de Enseñanza Pública, y la reforma de la ley orgánica.

Si bien las políticas en el interior eran solo una de las líneas de la mencionada reforma, tomaron mayor relevancia debido a las demandas de la sociedad y a la

¹⁵ Según el sistema electoral uruguayo, para ser elegido presidente en primera vuelta, un candidato debe obtener el 50 % +1 de los votos habilitados.

¹⁶ FEUU: Federación Estudiantes Universitarios de Uruguay.

¹⁷ Documento enviado por el rector a los miembros del CDC como insumo para las jornadas extraordinarias de marzo de 2007. Borrador 01/02/07.

respuesta que obtuvo la Universidad desde el Gobierno a través de un importante incremento presupuestal orientado a desarrollar sus líneas en el interior. Desde el punto de vista universitario, se entendió que este impulso podría ser (CCI, 2009, p. 2):

[...] la posibilidad de convertir el desarrollo de la Universidad en el interior en *oportunidades para experimentar embriones* de la «nueva universidad» a la que aspiramos. [...] La Universidad en el interior debe ser además un campo lleno de *oportunidades para los docentes más jóvenes*, que podrán experimentar no solo formas organizativas nuevas, sino también desarrollar plenamente sus propuestas académicas. Todo ello debe crecer en estrecho contacto con los servicios ubicados en Montevideo, no «contra» o «a pesar de» sino junto a lo existente.

El proceso de expansión de la Universidad se apoyó en la construcción de una nueva institucionalidad, los centros universitarios regionales, en tres zonas del país. Los componentes principales de la política fueron: i) los programas de Enseñanza Terciaria, pensados como planes de desarrollo universitario, y ii) los Polos de Desarrollo Universitario (PDU), entendidos como grupos docentes de alta dedicación convocados para desarrollar enseñanza de grado y posgrado, investigación y extensión en torno a ejes temáticos pertinentes a cada región (Consejo Directivo Central, CDC, Res. n.º 5, 25/II/2008), lo que implicaba un enfoque colaborativo con las regiones, una apuesta a la integración de funciones universitarias y al trabajo interdisciplinario, lo que significó un quiebre con las anteriores políticas de descentralización de actividades que había llevado adelante la UdelaR.

Las actas del CDC de las sesiones en las que se discutió el presupuesto quinquenal en el año 2005 dan cuenta del clima que se vivía en los colectivos universitarios. Así, uno de los delegados estudiantiles, representantes de la FEUU (9/08/05), expresaba:

Para la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay la discusión del presupuesto no es una discusión numérica. Es una discusión absolutamente conceptual. [...].

Para nosotros la única manera responsable de presentar un proyecto presupuestal es decirle al Gobierno: [...] yo apuesto a colaborar con su proyecto de país de esta manera. Esta es la Universidad que yo construyo para su proyecto de país y en esto aporto para que el país sea más productivo, más justo, que haya más trabajo. [...]. Entonces la Universidad de la República tiene que ser seria y decirle a este Parlamento: Señores, nosotros apostamos a este modelo de país, apostamos a un país más justo, más productivo, con mejor redistribución y creemos que hay que invertir este dinero en esta herramienta, cuyo nombre es Universidad de la República o cuyo nombre es educación pública, [...]. Invierta en estas herramientas porque ellas colaboran en tal medida y haciendo tales cosas con su proyecto de país.

La posición del delegado estudiantil recoge, por un lado, el mandato ético de la labor de la UdelaR plasmada en la Constitución y en su Ley Orgánica, las expectativas de coincidir con el proyecto de país del gobierno (*colaborar con su*

proyecto de país), a la vez que aparece una noción de que la discusión presupuestal no es numérica, sino conceptual.

El presupuesto aprobado en agosto de 2006 significó un incremento importante para la educación pública¹⁸, aunque no cubrió las expectativas universitarias, sobre todo en los primeros años. Con el correr del tiempo, la atención política que generó la expansión hacia el interior provocó que el Parlamento votara un presupuesto generoso, direccionado hacia esa línea de trabajo, en el segundo período de gobierno (2009-2014), por lo que estas políticas adquirieron una importancia relativa mayor, así como otras fueron canceladas, como la modificación de la ley orgánica, que no logró los consensos necesarios y fue el inicio de divergencias mayores. El presupuesto universitario dio un salto de 7 veces entre 2008 a 2011 (Lizbona y Rumeau, 2013), debido no solo a que los incrementos planificados anuales eran mayores hacia el final del período de gobierno, sino también a que, al crecer el PBI del país, aumentó aún más el presupuesto asignado. El Programa «Desarrollo de la Universidad en el interior», uno de los seis programas presentados por la UdelaR al Parlamento Nacional para su financiamiento, fue el único que recibió casi la totalidad (más del 85 %) del dinero solicitado para el quinquenio. Si consideramos que en términos generales se le otorgó a la UdelaR el 43 % del presupuesto solicitado, es evidente que algunos de los otros programas¹⁹ se vieron muy postergados. En 2015, al final del período presupuestal, los fondos que manejaba la Comisión Coordinadora del Interior representaban más del 6 % del presupuesto total anual de la UdelaR.

7. Consideraciones finales

En términos generales podría decirse que, en la historia independiente del país, cada vez que se propuso un nuevo gran proyecto político nacional se apuesta a la educación como la llave para el progreso o desarrollo. Cada circunstancia es producto de su tiempo: el objetivo de la reforma vareliana de incorporar vastos contingentes de emigrantes y analfabetos al padrón ciudadano aparece en la decisión de Batlle y Ordóñez de democratizar la Educación Secundaria integrando el interior del país, lo que vuelve a ocurrir cien años después cuando se plantea el gran proyecto de desarrollo nacional por parte del Gobierno progresista, a través del aumento de las capacidades, con una fuerte apuesta por la democratización de la ES.

¹⁸ Desde 2005, el gasto destinado a educación varió desde un 3,2 % a inicios del período hasta un 4,5 % del PBI en 2009.

¹⁹ Los programas presupuestales de la UdelaR son: Programa Académico (Financiamiento de las Facultades y Elas) - 1; Programa de Desarrollo Institucional - 2; Programa de Bienestar Universitario - 3; Programa de Atención a la Salud en el Hospital de Clínicas - 4; Programa de Desarrollo de la Universidad en el Interior del país - 5; Programa de Inversiones en infraestructura edilicia - 6.

Al igual que el período batllista, con la Segunda Reforma, la educación se vinculó con un concepto de desarrollo asociado a la generación de conocimientos propios, lo que se expresó en la incipiente red de estaciones experimentales de agronomía en 1911 y en la propuesta de radicar grupos de académicos (PDU) que anclaran sus propuestas en las regiones y en la generación de conocimiento pertinente. Por su lado, «el modelo de desarrollo» impulsado durante la dictadura, si bien extendió los servicios de la ES al interior del país, lo hizo bajo una concepción subordinada a un rol técnico y utilitario, que no pudo concretarse tal cual por presión de los actores locales.

El proceso que llevó a la implementación de los postulados de la Segunda Reforma en la UdelaR no fue independiente del contexto político y social que atravesaba el país.

La Constitución de 1996 (art. n.º 47) consagró en Uruguay los derechos humanos de tercera generación entre los que se encuentra el derecho al desarrollo sostenible de las localidades. Esto puso en el tapete los temas del territorio y la vinculación desarrollo y educación, así como las diferentes visiones sobre la descentralización para hacerlo posible. En la campaña electoral de 2004, el partido que ganó las elecciones propuso la descentralización territorial desde una perspectiva democratizadora. La presión social fue importante para que la Universidad no pudiera dar vuelta la cara a un tema que estaba en la agenda del país. Además, el grado de permeabilidad de los actores universitarios al entorno político era alto en ese momento. El triunfo de la izquierda en las elecciones por primera vez en la historia generó un clima interno de que había llegado el momento «de los temas postergados», tales como la descentralización y la extensión, aunque deben evitarse las lecturas lineales entre afinidades políticas y decisiones institucionales, que aparecen atravesadas por tensiones y restricciones que hacen complejo e imprevisible el proceso, como plantea Atairo (2011) para las universidades argentinas.

La confluencia de factores externos como son el incremento presupuestal, la afinidad ideológica con el Gobierno y la alta demanda social con factores internos que reclamaban cambios en la estructura académica desde hacía años permitieron que la Universidad se expandiera en el territorio y realizara numerosas reformas que la transformaron en pocos años. Entendemos que aparece con claridad el patrón señalado por Suasnábar (1999) en el sentido de que las universidades latinoamericanas han estado desafiadas permanentemente por las contingencias sociopolíticas de cada país y que, cuando existió sintonía entre el plan de gobierno del país y el de la Universidad, se aseguró el apoyo político, así como los recursos económicos para encarar estas reformas (Jung, 2012).

8. Bibliografía

ANEP: *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. (B. Nahum, Ed.)???? Montevideo, 2008. Recuperado el 13 de 11 de 2014, de https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Historia_de_Secundaria.pdf

- ARDAO, A.: *Universidad Mayor Universidad de Montevideo*, Montevideo, Cuadernos de Marcha, 1988.
- AROCENA, R. y SUSTZ, J.: La Universidad para el desarrollo. *FORO CILAC 2016*, 16.
- BONFANTI, D.: «Entre la especulación científica y los requerimientos productivos. El nacimiento y primer desarrollo del complejo científico agropecuario en Uruguay, 1906-1925», en I.^{ER} Congreso Latinoamericano de Historia. Económica. 4.^{AS} Jornadas Uruguayas de Historia Económica, Montevideo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos y Departamento de Historia del Uruguay, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2007.
- BRALICH, J.: *El gran desafío. Universidad y sociedad*, Montevideo, Ed. REG, 1988.
- BRALICH, J.: *Breve Análisis Histórico de la Educación en Uruguay*. Documento para la discusión, Montevideo, República Oriental del Uruguay Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria, 2007.
- BRALICH, J.: «Antecedentes y marco institucional», capítulo I, en C. D. Secundaria, y N. Benjamín, N. (eds.): *Historia de la Educación Secundaria. 1935-2008*, Montevideo, Consejo Educación Secundaria, 2008, pp. 9-39.
- BRUNNER, J. J.: *Educación superior. Cambios y Desafíos* (204 ed.)???, Santiago, Chile, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- COMISIÓN COORDINADORA DEL TRABAJO DE LA UNIVERSIDAD EN EL INTERIOR: *Documento de orientación sobre el desarrollo de la Universidad en el Interior*, 2009. Recuperado el 1 de 08 de 2021, de CCI. Universidad de la República: https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Documento%20de%20orientaci%C3%B3n%20sobre%20el%20desarrollo%20de%20la%20Universidad%20en%20el%20Interior_o.pdf
- EL DIARIO: «La instrucción en Paysandú», en *Album de Paysandú*, Paysandú, El diario, 1933, pp. 204-205.
- GUARGA, R.: *Memorias del Rectorado 1998-2006*, Montevideo, Universidad de la República, 2006. Recuperado el 13 de enero de 2019, de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710#heading_2413
- JUNG, M.: (de 2013 c). De la Universidad del Norte a la Universidad para el desarrollo (1968-1970). Las posiciones de «las derechas» sobre el futuro de la educación superior. (U. d. Reciente, Ed.) *Contemporánea: historia y problemas del siglo XX, ISSN 1688-7638, (Ejemplar dedicado a: La prisión como arma política en América Latina, 195- 2000: nuevas miradas a un viejo tema)*, 4(4), 99-123. Recuperado el 28 de 07 de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5656899>
- LANDINELLI, J.: *¿Antiguos principios para nuevos rumbos? Notas sobre el reformismo en Uruguay*. Artículo,????? CLACSO, Grupo de trabajo Universidad y sociedad, 2009.
- LIZBONA, A. y RUMEAU, D.: *La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos. (1960-2012)*, Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), 2013. Recuperado el 25 de marzo de 2019, de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/la-educacion-universitaria-uruguay.pdf>
- MAGGIOLO, O.: *Reflexiones sobre la investigación científica. Selección de artículos*. (F. d. Universidad de la República., Ed.) Montevideo, Mastergraf, 2009.
- MARKARIAN, V.; JUNG, M. y WSCHBOR, I.: 1983. *La generación de la primavera democrática*, Montevideo, Universidad de la República, 2009.
- MÉNDEZ VIVES, E.: (2007). *El Uruguay de la Modernización. 1876-1904*, vol. 5, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- ODDONE, J. et al.: *Historia de la Universidad de la República. Tomo I. La Universidad vieja. 1849-1885*. 2.^ª ed. (1.^ª ed. 1970). (U. d. República, Ed.) Montevideo, Clásicos Universitarios. Ediciones Universitarias, 2010.

- PELLEGRINO, A.: *Caracterización demográfica del Uruguay*, 2003. Obtenido de ANEP: http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase20/cuadros/15_Pellegrino-Demo.pdf
- PIVEL DEVOTO, J. y RANIERI, A.: *Historia de la República Oriental del Uruguay 1830-1930*, Editorial Medina, 1966.
- SÁBATO, J.: La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. En J. Sábato, J.: *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. 1.ª ed., Buenos Aires, Biblioteca Nacional, 2011, pp. 215-234.
- SUASNÁBAR, C.: «Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica». En TIRAMONTI, G.; SUASNÁBAR, C. y SEOANE, V.: 1999.
- VARELA, J. P.: *La educación del pueblo*, Montevideo, Stanford University Libraries, 1874. Recuperado el 17 de 06 de 2015, de <https://ia904506.us.archive.org/27/items/laeducacindelpuovaregoog/laeducacindelpuovaregoog.pdf>

