



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA ARGENTINA
MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS

**Políticas lingüísticas y políticas educativas: el
derrotero de las lenguas extranjeras en las
iniciativas de reforma entre 1904-1941**

AUTORA: **Paula Giménez**
DIRECTOR: **Roberto Bein**

Abril de 2020

Resumen

En esta tesis se abordarán las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión de lenguas extranjeras en las reformas educativas, aprobadas o no, para el sistema entre 1904 y 1941. Las políticas lingüísticas están acotadas a las determinaciones que se tomaron respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las reformas del sistema educativo entre 1904 y 1941 y la atención estará puesta, en particular, en aquellas que tuvieron por objeto el nivel medio.

El período seleccionado se inicia en 1904 en el momento en que se creó una institución específica para la formación de docentes de lenguas extranjeras a cargo del Estado nacional: la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas (actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"). El análisis finaliza en 1941, año en el que se modificaron los planes de estudio y se decidió que, dado que el aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras era una de las mayores críticas realizadas a los colegios nacionales, se estudiarían solo dos lenguas en forma sucesiva.

Dentro de este arco temporal se analizarán las políticas lingüísticas en todas aquellas iniciativas de reforma que están comprendidas en el período: los Planes y Programas de los estudios secundarios y normales de 1905, el Plan Garro de 1912, la Reforma Saavedra Lamas de 1916, el Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1918, el Proyecto de Reformas a los planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934 y finalmente el Plan Rothe de 1941.

La presente tesis se basa en metodologías cualitativas, particularmente en el análisis de documentos. Este abordaje permitirá comprender los sentidos de las políticas públicas en relación con el contexto sociohistórico: a través del análisis de las leyes vigentes, los proyectos de ley y los planes de estudios se analizarán las sucesivas implementaciones de las políticas lingüísticas con respecto a la inclusión de las lenguas extranjeras en el sistema educativo.

Abstract

This thesis will discuss the Argentine state language policies as regards the inclusion of foreign languages in education reforms, implemented or not, for the national system between 1904 and 1941.

The language policies analyzed are restricted to the decisions made towards foreign languages instruction in the education system reforms between 1904 and 1941; and the focus will be, in particular, on those dealing with secondary school. The period selected begins in 1904, when a specific institution for foreign languages teacher training was created by the State: The Escuela de Profesores en Lenguas Vivas (currently Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"). The analysis ends in 1941, when the curricula were changed and it was decided that, given the fact that learning foreign languages simultaneously was one of the major criticisms to the national schools, only two languages would be studied, one after the other.

Within this period, the linguistic policies included in all the initiatives for the reform will be studied: curricula and syllabi of national and normal schools from 1905, the Garro plan of 1912, the Saavedra Lamas reform of 1916, the draft for the Organic Law of Public Instruction from 1918, the Project of Curricular Reform in Secondary Education from 1934, and finally the Rothe plan of 1941.

This thesis is based on qualitative analysis, mostly on the study of documents. This approach will lead to a better understanding of the senses of the public policies in relation to the socio-historical context through the analysis of the laws of the period, the drafts of laws and the curricula together with the successive implementation of linguistic policies related to the inclusion of foreign languages in the education system.

Agradecimientos

Una tesis se escribe en soledad y también en compañía. Hay quien te acerca una palabra de aliento, lee un fragmento, te escucha en tu entusiasmo, te hace un gráfico o pone el hombro cuando tenés ganas de llorar y largar todo. A toda esa gente es a la que quiero agradecer, porque fueron fundamentales en esta tesis.

En primer lugar, a Roberto. Por su paciencia infinita, sus comentarios precisos, sus correcciones meticulosas. Pero, sobre todo, por su gran sentido del humor. ¡Gracias!

Al *Bunker de Educación* (Stella, Gaby, Mariana y Vivi) por compartir ideas, proyectos, discusiones, pero, sobre todo risas.

A Gabriela Alemani, Marcela Moguilevsky y a los profesores de italiano del Programa de Lenguas de la UNSAM; con ellos comparto la pasión por la enseñanza de las lenguas extranjeras.

A Javier, con él nos entusiasmos en las clases de historia de la educación.

A Mirta y Enrique. A mamá porque casi sin saberlo, con esas decisiones locas que tomamos las madres, me hizo un gran regalo que todavía conservo: la lengua italiana. A papá de quien aprendí lo hermoso que es dar clases.

A mis tíos. A Olga por la escucha siempre amorosa y atenta. A Julio porque me hizo amar el teatro, fundamental en momentos en los que tenía ganas de tirarlo todo. A Silvia y Horacio por el afecto mantenido a la distancia.

A Evi, porque las hermanas también se eligen.

A Emilio y Guille, mis primos, que volvieron a vivir acá para poder recuperar el tiempo perdido en la infancia.

A Ceci, comadre, amiga entrañable. Es un lujo saber que está ahí, siempre.

A mis seis sobrinas: con ellas doy rienda suelta a mi femineidad.

A mis hermanos: Verónica, Agustín y Gustavo. Sin lugar a dudas sin ellos la vida sería muy triste. A Agus y Gusti porque sin sus enseñanzas no sabría hacer ni un cuarto de todos los arreglos que hago en casa, entre tantas otras cosas. Es difícil decir todo lo que Vero representa en mi vida en tan solo unas frases. Pero podría decir que tengo la suerte de contar con una persona así a mi lado, ella sabe poner la palabra precisa y la sonrisa perfecta.

Y por supuesto, a los muchachos con los que comparto mi vida cotidiana. A Marcelo por la paciencia de los últimos días, por la palabra de aliento constante y por acariciar mis tristezas.

Y a Manu y a Rafa, porque sin sus abrazos, pero sobre todo sin sus sonrisas, la vida no tendría ningún sentido.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Marco teórico.....	9
3. Las lenguas extranjeras en el sistema educativo antes de 1904.....	14
3.1. Sistema educativo. Características.....	14
3.2. Enseñanza primaria y lenguas extranjeras.....	16
3.3. Nivel medio y lenguas extranjeras.....	18
3.4. Análisis y conclusiones de esta etapa.....	23
4. Las lenguas extranjeras en las iniciativas de reforma del sistema educativo 1904-1941.....	25
4.1. Sistema educativo. Características.....	25
4.2. Creación de la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas.....	28
4.3. Planes y programas de los estudios secundarios y normales de 1905.....	31
4.4. El plan Garro de 1912.....	36
4.5. La reforma Saavedra Lamas de 1916.....	39
4.6. El Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1918.....	45
4.7. El Proyecto de Reformas a los planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934.....	48
4.8. El plan Rothe de 1941.....	55
4.9. Análisis y conclusiones de esta etapa.....	61
5. Conclusiones generales.....	63
6. Bibliografía.....	69

1. Introducción

En esta tesis se expondrán las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo en el período 1904-1941 a través del análisis de los proyectos de reformas para el sistema. Las medidas que se toman con relación a la inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos político-lingüísticos y, aunque parezcan tener un peso menor en el conjunto curricular, como todo hecho relacionado con el uso de las lenguas son siempre signos de determinadas relaciones sociales (cfr. Calvet, 1997; Bourdieu, 2014; Arnoux y Bein, 2015). En este trabajo, las determinaciones político-lingüísticas serán analizadas en el marco de las políticas educativas, articulando de este modo políticas educativas y políticas lingüísticas. Para ello es necesario indagar las argumentaciones esgrimidas para determinar qué lenguas extranjeras se enseñan y establecer conexiones entre la fundamentación de la inclusión de las lenguas extranjeras y las funciones que se le atribuyen.

En cuanto a la educación, el eje estará puesto en la escuela media.¹ Es en este nivel, y en particular en los colegios nacionales, donde se desarrolló la enseñanza de determinadas lenguas extranjeras. De hecho, los colegios nacionales y, en menor medida, el resto de las instituciones de educación media² fueron el único lugar en el que se enseñaron las lenguas extranjeras (salvo en universidades, en las escuelas particulares y en las escuelas primarias que seguían el modelo Lenguas Vivas) hasta 1968, cuando comenzaron a ser enseñadas en las escuelas primarias públicas de turno completo en la ciudad de Buenos Aires.

La organización del sistema educativo argentino se enmarcó en el proceso de conformación del Estado liberal a fines del siglo XIX. Es en este contexto que se dotó al sistema educativo de un *corpus legal* a través del cual se articuló cada una de sus partes y se les otorgaron objetivos y funciones bien definidas. El decreto N° 5447, denominado decreto Mitre (1863), que organizaba los colegios nacionales, la creación de la Escuela Normal de Paraná (1870), cuyo objetivo era la formación de los maestros, la ley N° 1420 (1884), que regulaba la educación primaria, y la denominada Ley Avellaneda (Ley N° 1597 de 1885), que regulaba las

¹ En este trabajo usaré la denominación *nivel medio* o *educación media* para referirme al conjunto de instituciones que lo conforman. En ese período histórico la denominación escuela secundaria o enseñanza secundaria se refería exclusivamente a los colegios nacionales y a los liceos de señoritas.

² El nivel medio, a diferencia del nivel primario, surgió como un conjunto de ofertas de diferente tipo con escasa articulación entre sí que, en muchos casos convivían en las mismas instituciones. Es por eso que en este trabajo nos centramos en los colegios nacionales pero recuperamos también la situación de las lenguas extranjeras en las diferentes ramas de la educación media.

universidades, sumados a la articulación de cada uno de los niveles educativos, conformaron un sistema educativo de corte oligárquico-liberal con una fuerte impronta nacional en la escuela primaria y una educación para élites, acorde al modelo europeo, en la enseñanza media (cfr. Tedesco, 2009; Cucuzza, 1985).

Este sistema halló, en los inicios del siglo XX, el momento de balances y reformas: su configuración entró en cuestionamiento para pensar reorientaciones en la estructura y en las prácticas pedagógicas. Procesos como la creación de la Escuela Superior de Comercio y la Escuela Industrial de la Nación a fines del siglo XIX, el Plan de Enseñanza Secundaria de 1902, el Plan Garro (1912), la reforma Saavedra Lamas (1916), el Proyecto de Ley Orgánica de 1918 e intentos de reformas de los planes de estudio, como el de Mantovani para la escuela secundaria, y finalmente el Plan Rothe buscaban redireccionar el sistema desde diferentes perspectivas político-ideológicas. Los intentos de reforma, en general, apuntaban sus críticas al carácter positivista de la educación y al excesivo enciclopedismo de la escuela secundaria (Tedesco, 2009: 164).

El período analizado comienza en 1904, año en el que surgió una institución de educación superior no universitaria que determinó la formación de docentes para el nivel medio y se transformó en un establecimiento modelo que sería replicado en las órbitas nacionales, provinciales y privadas: el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González) (Vior y Misuraca, 2007: 14). También en 1904 se creó la “Escuela Normal para el Profesorado en Lenguas Vivas” y el Estado nacional tomó en sus manos la formación de docentes de lenguas extranjeras constituyendo, de esta manera, un acto político lingüístico de gran relevancia (Bein y Varela, 1996: 1). De esta manera la creación de esta institución fue el puntapié inicial a la profesionalización de docentes de lenguas extranjeras para el sistema educativo. La concepción de enseñanza de lenguas extranjeras que allí se impartía era elitista: se formaba a los profesores para enseñar la variable literaria del idioma y la formación de la conciencia nacional de los futuros profesores se realizaba en clave de comparación de la Argentina con las “grandes naciones” cuyas lenguas se enseñaban (Bein, Varela; 1996: 2; Arnoux, Bein; 2015: 20-21).

El análisis finaliza en 1941, año en que se sancionó el Plan Rothe, que tomó su nombre del Ministro de Educación nacional del momento, Guillermo Rothe, y que establecía por primera vez un ciclo básico común para el bachillerato y la escuela normal, postergando la especialización a los dos últimos años. Esta reforma suprimía la simultaneidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, introduciendo una lengua en el primer ciclo, y otra en el segundo. La modificación en los planes de estudio, además, incrementó la presencia del inglés en el sistema,

ya que volvía obligatorio el estudio de esta lengua en uno de los dos ciclos propuestos.

La tesis está organizada en tres capítulos. El capítulo 2 es el marco teórico: en él se recorren los principales conceptos que fueron necesarios para la elaboración de este trabajo, así como algunos aspectos del abordaje metodológico. En el capítulo 3 se describe la situación de las lenguas extranjeras en el sistema educativo previa a 1904. Finalmente, el capítulo 4 analiza los diferentes intentos de reforma del sistema y el papel que jugaron las lenguas extranjeras en la currícula, en cada una de las propuestas educativas.

2. Marco teórico

En esta tesis se analizarán las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Estado argentino con relación a las lenguas extranjeras en la educación pública. Para ello es necesario explicitar los conceptos de política educativa y legislación educativa, por un lado y, por el otro, de política y planificación lingüísticas y, en particular, de legislación lingüística dado que resultan categorías centrales por su potencial heurístico.

En primer lugar, cabe observar la polisemia del término “política”. Cuando desde el sentido común se hace referencia a un “problema político”, se apunta a los intereses en pugna, a las discusiones acerca del poder, a los acuerdos y conflictos que están en el seno mismo de una sociedad. También se usa el término para referirse a las acciones de gobierno entendidas como determinaciones, como líneas planificadas de acción. En este sentido, los anglosajones resuelven el problema a través de dos términos: “*policy* significa programa de acción, mientras que *politics* hace referencia al conflicto que resulta del enfrentamiento de intereses, ideologías y valores que subyacen en esos programas de acción” (Puelles Benítez, 1986: 452). Esta distinción resulta de gran utilidad en el momento del análisis de las políticas, tanto educativas como lingüísticas, ya que permite tomar en cuenta esta doble dimensión y observar, por un lado, las relaciones de poder, las disputas entre actores por el control y funcionamiento de las instituciones del Estado y, por el otro, analizar las políticas públicas y programas de acción puestas en marcha por los diferentes actores de gobierno a través de los diferentes intentos de reforma.

La política educativa es “la acción del Estado sobre la educación sistemática o formal” (Imen, 2010: 18).³ Desde un punto de vista analítico, esta definición supone poner en juego tanto las *politics* como la *policy*. Es decir, el análisis de las políticas educativas

es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado -entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación histórica determinada (Paviglianiti, 1996: 8).

Se debe considerar también que, dado que una política es expresión de relaciones de poder, la política educativa que se plasma en una sociedad no es solo y exactamente aquella que se

³ Si bien no desconozco las acciones que el Estado realiza sobre la educación no formal, que también son parte de las políticas educativas, en esta tesis trataré exclusivamente la política, tanto educativa como lingüística, que lleva a cabo el Estado sobre la educación formal.

planifica desde las clases dominantes, aun con diferencias en los sectores de poder, sino aquella que logra imponerse en relación con la oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y garantizar su poder (cfr. Morgenstern de Finkel, 1986). Este aspecto resulta central para analizar proyectos de reforma ya que, a través de los intentos de redireccionar el sistema educativo, se pueden observar las diferentes posiciones que lograron, o no, instalarse. Asimismo, no se debería soslayar que las políticas educativas se enmarcan en las políticas públicas, es decir, aquellas políticas que determinan la distribución de los bienes y servicios de distinto tipo a la población.

Dentro de la política educativa encontramos la legislación educativa: el conjunto de leyes, decretos, disposiciones y resoluciones que rigen el sistema educativo, sus actores e instituciones. La legislación educativa no debería considerarse un cuerpo homogéneo de disposiciones, sino que debería examinarse en su complejidad como un producto de negociaciones concretas y que responde a una multiplicidad de intereses e intencionalidades producto de las disputas de los diferentes actores implicados (cfr. Almandoz, 2004). El análisis de los discursos oficiales, en definitiva, muestra quiénes han triunfado en las disputas fundamentales acerca de los sentidos de la educación, pero no deberíamos olvidar que siempre quedan huellas de aquellos que fueron vencidos (cfr. Imen, 2010: 19). Es por ello que resulta de gran riqueza recuperar tanto aquello que los documentos, los discursos y, entre ellos, las normas dicen, pero también aquello que callan u omiten (cfr. Shiroma, Campos, Cardoso Garcia; 2005: 439).

Un último aspecto en relación con la política educativa es la necesidad de poner en juego su dimensión histórica ya que

[la dimensión histórica] siempre puede resultar enriquecedora para las ciencias humanas y sociales, tradicionalmente centradas en el presente. Permite mantener una cierta distancia ante los puntos de vista contemporáneos, las concepciones establecidas, los estereotipos y los prejuicios (Depaepe, 2006: 28).

Pasaré a los conceptos de política lingüística y planificación lingüística. A lo largo de la historia, la determinación de usos correctos e incorrectos en las lenguas, la imposición de una lengua a la mayoría social, la revalorización de la lengua de una minoría, la elección de una lengua oficial para gobernar un Estado y las legislaciones sobre las lenguas a enseñar o prohibir dan cuenta de intervenciones en la lengua. La política lingüística y la planificación lingüística son conceptos más recientes que solo en parte abordan algunas de esas prácticas más antiguas (Calvet, 1997: 5).

El sintagma *language planning*, traducido posteriormente al español como *planificación del lenguaje*, aparece en el año 1959 de la mano de Einar Haugen en un artículo en el que analiza los problemas lingüísticos en Noruega a través de la descripción de la intervención del Estado en la estandarización de la lengua y la construcción de una identidad nacional luego de años de dominación danesa (Calvet, 1997: 6). En esa primera definición se presenta la planificación lingüística como aquella actividad consciente que, a través de la intervención en la ortografía, en la gramática y en la preparación de diccionarios apunta a orientar a los hablantes de una comunidad heterogénea (Cooper, 1997: 6). Recién hacia 1970 aparecerá el concepto de política lingüística. En varios de los autores que utilizan el término las relaciones entre política lingüística y planificación lingüística se presentan como relaciones de subordinación en donde la planificación lingüística es la puesta en práctica de la política lingüística (Calvet, 1997: 7). Cooper (1997: 41) afirma que la planificación lingüística tiene distintos objetivos y utiliza diversos medios. En su libro *La planificación lingüística y el cambio social* el autor realiza un recorrido en el que presenta diferentes definiciones de planificación lingüística mostrando el desacuerdo existente en el campo para denominar la intervención que se realiza en relación con las lenguas. Luego de aquella primera aparición en 1959 del sintagma “planificación del lenguaje” se evidenciaron diferencias en el uso del concepto en función de **quién** planifica, **qué** planifica, **para quién** planifica y **cómo** planifica (Cooper, 1997: 43).

Por consiguiente, en esta tesis la política lingüística

abarca el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua como lengua oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, ordenar una reforma ortográfica, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar el estándar de la capital (Bein, 2002: 2).

Dado que la planificación lingüística es considerada la puesta en práctica de una política lingüística, se buscará responder a las preguntas centrales de la planificación lingüística: **quién** planifica, **qué** planifica, **para quién** planifica y **cómo** planifica (Cooper, 1997: 43) respecto de las lenguas extranjeras presentes en el sistema educativo argentino. La legislación lingüística, que es una de las herramientas principales de las políticas lingüísticas, es toda reglamentación que en forma directa o indirecta refiere a las lenguas, con relación al uso, a la defensa o prohibición, a la enseñanza y a los derechos lingüísticos, sean individuales o sociales (Bein, 2002: 3).

En última instancia, es menester recalcar que una política es siempre una opción entre distintas alternativas. En la política educativa convergen varias políticas: la política económica (si el Estado debe o no financiar la educación, cuánto, cómo, a quién, etc.), la política edilicia, la política higienista y, entre otras, también la política lingüística: qué lengua(s) enseñar, en qué nivel educativo, con qué carácter (obligatorio, a elección u optativo) entre otros aspectos.

Los conceptos detallados resultan centrales en la articulación de este trabajo, pero además quisiera agregar dos consideraciones. En primer lugar, en este trabajo se analizan las lenguas extranjeras que se incluyen en el currículum del nivel medio. Aquellos contenidos que se incorporan a la enseñanza comportan una serie de decisiones que, aunque pretendan ser consideradas como técnicas y neutrales, involucran un proceso de disputa social (cfr. Dussel, 1997; Apple, 1986; Goodson, 1995). En este sentido analizar históricamente el devenir de cómo determinados contenidos se incorporan, o eliminan del currículum, permite explicar

cómo las disciplinas escolares y las asignaturas de estudio han constituido un mecanismo para designar y diferenciar a los estudiantes. También ofrece una forma de analizar las complejas relaciones existentes entre escuela y sociedad, porque muestra como las escuelas reflejan y refractan a un tiempo las definiciones de la sociedad acerca de lo que es conocimiento culturalmente valioso, en formas que desafían los modelos simplistas de la teoría de la reproducción” (Goodson, 1995: 33).

Y, en segundo lugar, en este trabajo se utiliza la denominación *lenguas extranjeras* ya que es aquella designación habitual utilizada en las ciencias del lenguaje. Así y todo, es menester aclarar que en los documentos analizados aparecen diferentes denominaciones, como “idiomas vivos”, “idiomas extranjeros”, “inglés”, “francés”, “italiano”, “lenguas modernas”.

El trabajo que me propongo realizar se basa en el análisis documental de los intentos de reforma del sistema educativo entre 1904 y 1941. Partiendo de la pregunta de investigación acerca de cuáles lenguas extranjeras se incluyeron en el sistema educativo en el período mencionado buscaré darle respuesta articulando el estudio de las fuentes documentales con los conceptos teóricos detallados anteriormente. Cuando se estime necesario se recurrirá a métodos del análisis del discurso, en especial al análisis de unidades léxicas seleccionadas en su entorno y su significación en relaciones textuales de sinonimia, antonimia, asociación, etc., así como a las categorías de preconstruido e interdiscurso (Arnoux, 2006).

Los documentos que se utilizarán son los siguientes proyectos de reforma: Planes y programas de los estudios secundarios y normales de 1905, el Plan Garro de 1912, la Reforma Saavedra Lamas de 1916, el Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1918, el Proyecto de Reformas a los planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934 y el Plan Rothe de 1941.

Además, se realizará un muestreo de otras fuentes primarias, como por ejemplo los censos escolares y las memorias presentadas al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, así como *El monitor de la educación común*, ya que presenta gran parte de los debates pedagógicos existentes en la época sobre la educación. Es por ello que el tipo de análisis es inductivo, ya que la recolección de datos consentirá la creación de categorías que a su vez permitirán comprender las políticas educativas y lingüísticas entre 1904 y 1941.

3. Las lenguas extranjeras en el sistema educativo antes de 1904

3.1. Sistema educativo. Características

A fines del siglo XIX presenciamos la expansión de los modelos educativos liberales. En los distintos continentes, los Estados nacionales decidieron tomar en sus manos el control de la educación dotando a los sistemas educativos de un conjunto de normas. En 1867 en México, el gobierno encabezado por Benito Juárez dictó la Ley Orgánica de Instrucción Pública. En Italia las denominadas leyes Casati y Coppino (1859 y 1877, respectivamente) reorganizaron el sistema educativo estableciendo la gratuidad y la obligatoriedad de la escuela primaria. En Uruguay se sancionó en 1877 el decreto-ley de educación común y se puso en marcha la denominada reforma valeriana que determinó la obligatoriedad y la laicidad de la escuela primaria. En Francia las leyes Ferry (1881-1882) y Goblet (1886) hacían lo propio. En Inglaterra, en 1904, se dictó el Código de Escuelas Públicas y se realizó la primera Conferencia Internacional de Educación en la ciudad de Londres. En Japón, en 1885, se modernizó la educación tomando influencias francesas, norteamericanas y especialmente prusianas (Puiggrós, 2006: 81-82). Las características de estos sistemas de educación eran la determinación de la obligatoriedad de la escuela primaria, con diferentes años de duración en cada uno de ellos, y también la uniformidad de un currículum con determinados conocimientos como lectura, escritura, geografía nacional, historia nacional, moral, etc. Pero de ninguna manera se incluían lenguas extranjeras. El caso argentino no difiere mucho de estos lineamientos generales salvo por una excepción que señalaré más adelante.

En Argentina, en la segunda mitad del siglo XX, se transformaron las instituciones educativas existentes configurando un sistema educativo nacional, tal como lo define Viñao Frago (2006: 16-17):

[...] los sistemas educativos nacionales implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos.

En este período se diferenciaron los niveles relacionándolos y articulándolos entre sí, el Estado tomó en sus manos la formación de maestros (a través de la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870), se creó el Consejo Nacional de Educación en 1881, se designó también un

cuerpo de inspectores (que debían ser maestros normales, cuya función era el cumplimiento de los programas nacionales en todas las escuelas del país) y el Estado asumió la financiación de la educación (cfr. Tedesco, 2009; Puiggrós, 2006; Ruiz, 2014). Da cuenta de este proceso las declaraciones presentes en el *Informe sobre Educación* presentados al Ministro de Instrucción Pública por el presidente del Consejo Nacional de Educación, B. Zorrilla (1889: 184)

la actual administración, dice V. E. en su última memoria al Honorable Congreso, ha emprendido la tarea de dar a la instrucción pública una **organización completa**, desde los primeros rudimentos de la escuela primaria, hasta las últimas investigaciones de los estudios superiores. Este vasto plan comprenderá los diversos grados de la instrucción acertadamente coordinados, dará con claridad y fijeza las bases de una reglamentación general, abrazando por primera vez, en su conjunto y en sus menores detalles, todo el sistema de la enseñanza pública [destacado en el original].

La cuestión de la construcción de la nacionalidad fue una de las preocupaciones de la Generación del Ochenta. La necesidad de instalarse como una nueva nación moderna, sumada a la presencia masiva de la inmigración, hicieron que la cuestión de la integración nacional fuera uno de los centros de interés en la concepción de los hombres del momento. Dado que hacia fines de 1890⁴ casi un tercio de la población de Buenos Aires era extranjera surgió un gran temor frente a las consecuencias que podía acarrear la pérdida de la identificación con los valores de la nación (Bertoni, 2001: 18).

Para lograr y reforzar esta identificación nacional, cuya creación se buscaba a través de la castellanización en la escuela primaria, la cuestión del idioma era determinante ya que

la «lengua nacional» es, como la nacionalidad, una construcción que, de uno u otro modo, se impone sobre la realidad lingüística heterogénea con el propósito de crear un marco de referencia común, necesario para la administración y la cultura. Esta construcción demanda una “maquinaria” técnica – los mecanismos de la estandarización- y una base ideológica, destinada a hacer sentir en la comunidad la necesidad de contar con un instrumento superior de comunicación y de incitar a su conocimiento y a su conservación (Di Tullio, 2003: 30).

La dimensión educativa resultó de suma relevancia tanto en la construcción de la nacionalidad como en la cuestión del idioma. De hecho, la preocupación por la enseñanza del idioma nacional consta en *El Monitor de Educación Común* en el que se afirma que:

⁴ Según el Censo de población de 1895 realizado durante la presidencia de J. E. Uriburu el 25,4% de la población total era extranjera, mientras que la cifra asciende al 29,9% en el censo realizado en 1914 durante la presidencia de R. Sáenz Peña (dentro de esta cifra sólo el 2% pertenece a extranjeros de países limítrofes, y el resto, a otros países). Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC).

échase de menos en la descripción de los adelantos de que es susceptible el plan general de instrucción, la indicación del empeño especial que es menester dedicar al cultivo del idioma español. Mil causas lo corrompen, y sobre todo en Buenos Aires. La inmigración incesante a estas riberas trae su ininteligible gerigonza (sic). Los padres y los preceptores sostienen diálogos en que apenas logran entenderse, si unos son del Septentrión, y los otros del Mediodía (1884: 202).

La “depuración” del lenguaje, fundamentalmente de la lengua escrita y, además, un proyecto educativo en el que una fuerte impronta nacional se establecía como valor supremo fueron características del período de conformación del sistema⁵. Estas intervenciones fueron medidas direccionadas a reforzar el carácter monoglósico del Estado argentino (Di Tullio, 2003: 78). La perspectiva de una nación lingüísticamente homogénea, de inclusión pacífica de los inmigrantes llegados y los aborígenes sobrevivientes, se debió a una clara política lingüística del Estado argentino que intervino activamente en aspectos referidos a la lengua. En este proceso, la escuela cumplió un papel fundamental: la escuela primaria *argentinizando* y *castellanizando*⁶ y la escuela media a través de la *europaización* de las futuras clases dirigentes allí formadas: “la educación –en sus diferentes niveles- ofrece la clave para interpretar el éxito de un proceso probablemente único entre los países con una fuerte presencia inmigratoria: la eficacia de un mecanismo homogeneizador y nivelador, en el que las oportunidades de ascenso social y consiguiente prestigio estaban cifradas en clave educativa” (Di Tullio, 2003: 166).

3.2. Enseñanza primaria y lenguas extranjeras

Durante el período de configuración del sistema educativo nacional la escuela primaria fue concebida como aquella que se encargaría de la formación básica para toda la población. El objetivo primero de la enseñanza primaria estaba explicitado en la ley n° 1420 y era el de favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico del niño de 6 a 14 años y, como se detallaba en el *Informe sobre Educación Común* del año 1887 (81-82): “no se enseña tampoco en nuestras escuelas ningún arte o profesión especial, la instrucción primaria

⁵ Las intervenciones sobre la lengua son de diverso tipo. La forma privilegiada es la *estandarización* o *normalización* que se desarrolla a través de: a) un proceso de selección entre las formas alternativas, b) la codificación en gramáticas y diccionarios, c) la elaboración o desarrollo de funciones y terminología y d) imposición de esa norma a la comunidad, fundamentalmente a través de la escuela (ver Arnoux, 1995, Di Tullio, 2003).

⁶ No sólo se buscaba la *argentinización* de los hijos de los extranjeros a través de la lengua, sino también de las costumbres y de la adhesión a la idea de patria, ya que esto permitiría dividir los enclaves de nacionalidades extranjeras que empezaban a ser vistos como peligrosos por los sectores dominantes (cfr. Bertoni, 2001). Podemos tomar como ejemplo el peligro que suponían las escuelas privadas de distintas colectividades de inmigrantes; en especial, la italiana, que celebró el Congreso Pedagógico Italiano en 1881, un año antes del Congreso Pedagógico Nacional.

no es enseñanza profesional; ella tiene por principal objeto desarrollar las facultades del alumno, despertar su actividad propia y darle la posesión de los instrumentos que más tarde le serán útiles para dedicarse a un estudio o una carrera cualquiera”.

En la ley se proponía un *minimum* de instrucción obligatoria que comprendía las siguientes materias:

lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional (art. 6).

Era fundamental instruir en la lengua nacional, y la inclusión de las lenguas extranjeras iba en desmedro de esta función prioritaria atribuida a la formación primaria. Las lenguas extranjeras no solo no tenían cabida en el nivel, sino que debían ser erradicadas de los hijos de los inmigrantes.

Según Di Tullio (2003: 170-171)

la convicción compartida de la alta misión que le competía a la educación, sobre todo primaria, en la vida de la nación, la jerarquía de que gozaba el Consejo, el presupuesto que se le asignaba, las estrategias destinadas a incorporar a los docentes y el grado de compromiso con que éstos adherían a las políticas educativas son índices elocuentes de la fuerza de este imaginario educativo, que involucró a funcionarios y a sus agentes directos. La construcción y reproducción sostenida de un ideario –fuertemente trabado, aunque no necesariamente coherente– sobre la educación, la nacionalidad y la necesaria homogeneización de la población tiñó los contenidos educativos y las prácticas escolares.

A pesar de ello, en el *Informe sobre la Educación Común* de 1887 del Consejo Nacional de Educación, el francés estaba presente en los planes de estudio de la denominada escuela superior (o sea, en los grados 5° y 6°) con una carga horaria de 2,5 horas (contra las 2 de lectura y escritura y las 2,5 de idioma nacional). Uno de los motivos por los cuales estaría dada la presencia del francés sería la obligatoriedad de 6° grado para el ingreso a los colegios nacionales decretada en 1887. Pero la justificación más interesante es aquella que hallamos en *El Monitor de la Educación Común* (1887: 52), en el que, a propósito de la inclusión del francés, se especificaba que:

la cuestión de idiomas extranjeros se ha limitado al estudio del francés en el 5° y 6° grado. El francés, después del idioma nacional, es el que más importa conocer por su generalización en el mundo civilizado y por estar vertidas a este idioma todas las obras de

ciencia y literatura moderna que se conocen. La enseñanza de otras lenguas, por más útil que parezca (sic), corresponde mejor a la segunda enseñanza que a la primera: porque esta última es por su índole, elemental en todas sus manifestaciones e intuitiva. La lingüística, es una ciencia que exige un grado de conocimientos superiores a los que puede adquirir el escolar en su primera enseñanza. El estudio del francés es una excepción en esta regla que se justifica por las razones aducidas”.

A continuación de dicha explicación se recalca la necesidad de “dar un carácter nacional a la enseñanza, insistiendo en los ramos referentes á la República: su geografía, tradiciones, historia y organización política” (1887: 53). El estudio de la lengua extranjera está asociado a estudios no intuitivos como los elementales y, se podría interpretar, también a una cierta edad, que sería aquella de los estudios secundarios. De todos modos, el núcleo de la justificación para la inclusión del francés está asociada a representaciones como “mundo civilizado”, “todas las obras de ciencia” y “obras de literatura” a las que nos referiremos a continuación, a través del análisis del valor atribuido a las lenguas extranjeras en el nivel medio, específicamente en los colegios nacionales.

3.3. Nivel medio y lenguas extranjeras

Durante la presidencia de Bartolomé Mitre se sancionó el decreto N° 5447 (1863) que estableció la creación del primer Colegio Nacional sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales con el fin de ser “una casa de educación científica y preparatoria” (decreto N° 5447/1863). A este hecho histórico se lo considera el inicio del nivel medio público (cfr. Tedesco, 2009; Puiggrós, 2006; Schoo en Ruiz, 2014), el único que careció durante casi todo el siglo XX⁷ de una ley que lo regulara y, como afirma Tedesco (2009: 159):

[...] no es casual que el sistema inaugurado en 1880 contemple la organización de la educación por la base y por la cúspide, dejando sin definir con precisión el papel que le corresponde al ciclo medio. Tanto la ley 1420 como la ley Avellaneda se ocupan de definir para la escuela primaria y para la universidad respectivamente, los términos que las rigen, su forma de gobierno, sus objetivos, etc. En cambio, para la escuela secundaria no se elaboró nada similar, lo cual no implicó –como podría pensarse en primera instancia– una despreocupación por dicho ciclo.

Los colegios nacionales cumplieron una función netamente política: la formación de las élites dirigentes. Si bien la educación siempre posee una función política, en el caso argentino el nivel medio (y el superior) tenía por objetivo casi exclusivamente la formación de individuos para el

⁷ El nivel medio es el único de los niveles educativos que no contó con una ley nacional que lo regulara hasta la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993.

ejercicio del poder público (Tedesco, 2009: 63). Entre 1863 y 1898 se crearon dieciséis colegios nacionales en casi todas las capitales provinciales que buscaban formar a las élites de manera homogénea e integrada, en cuanto a valores se trataba, con la élite central de Buenos Aires. (Cucuzza, 1985: 109; Tedesco, 2009: 73; Ruiz, 2014: 92).

Entre 1863 y 1904 los colegios nacionales sufrieron al menos unos doce cambios tanto en los planes de estudios como en su extensión. Las discusiones centrales giraban en torno al carácter enciclopedista, poco práctico, a la excesiva extensión de los programas y a la cantidad de materias humanísticas (cfr. Tedesco, 2009; Dussel, 1997). A pesar de las incesantes discusiones, durante el período analizado se profundizó el carácter humanista y enciclopedista de los colegios nacionales ya que “una de las razones de la perdurabilidad fue que la inclusión en este patrón cultural, mezcla de herencia del viejo humanismo y de las humanidades modernas, se transformó en *un signo de distinción cultural*, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral” (Dussel, 1997: 33, *itálicas en el original*).

El enciclopedismo y el humanismo que caracterizaron la currícula de los colegios nacionales de nivel secundario otorgaban gran valor a la enseñanza de las lenguas extranjeras. En su informe sobre “La enseñanza de los idiomas vivos en la República Argentina”, Lucien Abeille (1910: 148), titular de la cátedra de francés del Colegio Nacional de Buenos Aires, asevera que

desde 1862 hasta nuestra época, el estudio de los idiomas extranjeros se ha desarrollado cada vez más. Estas lenguas son materias de enseñanza en los Institutos Militares y Navales, en los Colegios Nacionales, en las Escuelas Normales y en los establecimientos de Enseñanza especial.

La importancia de estas últimas no estaba dada solo por su presencia, sino también por la cantidad de horas que se les asignaba. Las lenguas extranjeras presentes en los colegios nacionales eran francés, inglés, italiano y alemán. De estas cuatro lenguas las que tenían una presencia constante en la currícula eran el francés y el inglés.⁸ Las lenguas clásicas eran el latín y el griego, siendo la presencia del latín indiscutible en la currícula de los colegios nacionales. En muchos casos, además, la enseñanza de las lenguas extranjeras superaba, en cuanto a carga

⁸ Si bien existen datos de la presencia del italiano desde 1825, su inclusión a la par del inglés y del francés recién llega en 1905, como se analizará a continuación. A fines del siglo XIX el italiano estaba presente en cátedras nocturnas en los Colegios Nacionales o en alternancia con el francés en las escuelas normales. El alemán tuvo presencia intermitente en los colegios nacionales para instalarse posteriormente casi exclusivamente en escuelas privadas de las colectividades y en algunas escuelas técnicas. El portugués tuvo que esperar hasta 1935 para estar presente en algunos recorridos del sistema educativo (por ejemplo, en actividades de extensión del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y hasta 1971 para incorporarse en algunas escuelas de enseñanza media. Para mayor información ver Bein, R., (1999).

horaria, la enseñanza del castellano. A modo de ejemplo, podemos observar que en los programas de los colegios nacionales de 1876 en 3er. año, francés e inglés ocupaban 7 de las 15 horas totales, mientras que en 1891, latín, francés e inglés ocupaban, en el mismo año de estudios, 11 horas en total y el resto de las materias sumaba 14 (entre ellas, álgebra, castellano, historia y geografía y geometría plana).⁹ En el **cuadro 1**, y a modo de ejemplo, presentamos los planes de estudios de los Colegios Nacionales de los años 1876 y 1891, y detallamos la cantidad de horas que cada asignatura poseía.

Cuadro 1
Cantidad de horas por materia en los colegios nacionales
de acuerdo a las reformas de 1876 Y 1891

AÑO	MATERIAS	1876¹⁰	1891¹¹
1 ^{er}	Castellano	5	6
	Aritmética práctica	6	6
	Francés	5	6
	Geografía	3	-
	Historia Sagrada (1 ^{er} término) ¹²	3	-
	Historia antigua (2 ^o término)	3	-
	Historia y geografía	-	6
2 ^o	Castellano	3	5
	Aritmética razonada	3	-
	Geometría práctica y dibujo lineal	6	-
	Francés	4	3
	Inglés	4	-
	Historia y geografía de la América	2	-
	Historia y geografía	-	6
	Aritmética	-	5
	Latín	-	5
3 ^{er}	Historia griega (1 ^{er} término)	3	-
	Geografía	2	-
	Dibujo y lavado de planos	3	-
	Gramática castellana	2	-
	Historia romana (2 ^o término)	3	-
	Álgebra	3	4
	Teneduría de libros	2	-
	Francés	3	3

⁹ Información del Censo escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884 y del Censo General de Educación 1909, levantado el 23 de mayo de 1909.

¹⁰ En el programa presentado encontramos la siguiente nota “Art. 8- *Habrà clases de alemán e italiano en dos días cada semana, en las horas que el rector determine, para los jóvenes que quieran cursar estos idiomas*” (1885: 201- 202).

¹¹ En el plan de estudios de este año había sido eliminado el 6^o año.

¹² El año académico estaba dividido en dos términos. Por ello, en algunos casos, las materias están divididas en 1er. y 2do. término.

	Inglés	4	3
	Latín	-	4
	Castellano	-	3
	Historia y geografía	-	4
	Geometría plana	-	3
4°	Literatura y ejercicios de composición	2	-
	Geometría razonada	4	
	Latín	4	4
	Inglés	4	3
	Física	3	3
	Historia de la Edad media (1 ^{er} término)	3	-
	Revista general de la geografía (1 ^{er} término)	2	-
	Trigonometría rectilínea (2° término)	2	-
	Historia moderna (2° término)	3	-
	Castellano	-	3
	Historia y geografía	-	3
	Geometría del espacio	-	3
	Historia natural	-	2
	Filosofía	-	3
5°	Literatura y ejercicios de crítica literaria	2	-
	Topografía	2	-
	Física	3	3
	Química	3	-
	Historia Natural	3	3
	Filosofía	3	3
	Latín	3	-
	Revista general de historia	3	-
	Literatura	4	4
	Historia Argentina	4	4
	Química inorgánica	3	3
	Inglés	-	3
6°	Trigonometría esférica y cosmografía (1 ^{er} término)	3	
	Química	3	
	Historia natural	3	
	Higiene	1	
	Filosofía	3	
	Latín	3	
	Historia Nacional	2	
	Instrucción cívica	2	
	Elementos de economía política	2	
	Cosmografía (2° término)	3	

Fuente: *Censo escolar nacional correspondiente a 1883 y principios de 1884*. Tomo III, Buenos Aires, 1885; y A. Rouquette de Fonvielle (1910) "La enseñanza secundaria en la República Argentina" en *Censo General de Educación de 1909*. Tomo III, Buenos Aires.

Esta primacía de las lenguas extranjeras aun sobre la propia lengua nacional encuentra su motivación, según Dussel (1997: 27), en que “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia”.

La enseñanza de las lenguas extranjeras revestía una dimensión formativa. Abeille (1910: 149) afirmaba que

en un país de emigración (*sic*) como éste, donde merced a la ley del amor, el gran factor de la procreación, se halla en gestación una raza superior; en este país, inmenso y poderoso crisol donde vienen a refundirse todos los pueblos de la vieja Europa, el conocimiento de las lenguas extranjeras, además de las ventajas inmediatas y prácticas que proporcionan como instrumentos de comunicación, procuran otro resultado más lento, por cierto, pero no menos evidente y benéfico: el conocimiento del alma extranjera.

El *conocimiento del alma* es el conocimiento de una cultura superior en su variedad de prestigio. El conocimiento del alma extranjera suponía el conocimiento del pueblo extranjero, de su cultura, para comprender, de este modo, aquello que le faltaba a la joven e imperfecta nación argentina. Los modelos de nación, sinónimo de progreso y de grandes herencias culturales eran Inglaterra, Alemania, Francia e Italia (Bein y Varela, 1996: 2). El conocimiento de las lenguas extranjeras en ese período, además, contribuía a constituir lo que se denominaba *hombre culto* (Bein, 1999: 207). Como esclarece Bein (2010: 309):

En la Argentina concurren dos motivos más para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria: por una parte, actúa sobre los legisladores el peso de la ideología romántica del monolingüismo estatal como constitutivo de una nación que, en este caso, está formándose con un gran caudal de inmigrantes alóglotas; dicho de otro modo, la creación de la “argentinidad” se asocia con la castellanización de los inmigrantes y de los aborígenes no desplazados por las guerras en pos de la expansión de la frontera agrícola; por la otra, interviene una cuestión de clase: las masas deben adquirir una formación básica que les permita conocer sus derechos y sobre todo sus deberes, mientras que la instrucción en una cultura más amplia, que incluye el conocimiento de determinadas lenguas extranjeras, se limita a los segmentos superiores de la sociedad.

Unos años después de la creación del colegio nacional, en 1869¹³, se creó la primera escuela normal en la ciudad de Paraná impulsada por Domingo F. Sarmiento después de haber vuelto de su experiencia en Massachusetts. Allí vivía Horace Mann, secretario de educación del Estado de Massachusetts, quien, junto a su mujer, Mary Mann, desarrolló no solo un sistema de educación primaria para toda la población sino también la formación de docentes para ese sistema. De esta experiencia Sarmiento trajo, además de una concepción de institución para la formación de docentes, un grupo de maestras estadounidenses que se diseminaron por todo el

¹³ La ley N° 345 que creó la Escuela Normal de Paraná, establecía que esta comenzaría a funcionar en 1870.

país llevando su “lucha contra la barbarie” a cada rincón del territorio. La escuela normal, sea por las características de su creación, sea por su forma de organización interna, se diferenció claramente de la enseñanza que se impartía en los colegios nacionales. Las escuelas normales se crearon a raíz de la necesidad de tener maestros dotados de preparación especial para desarrollar las nuevas funciones que la expansión de la escuela primaria requería. La escuela normal de Paraná marcó un hito en la formación de maestros y en el sistema educativo: entre 1870 y 1898 se fundarían en el país treinta y ocho escuelas normales siguiendo el modelo paranaense. De esta manera, el Estado decidió tomar en sus manos la formación de maestros, dejando en cada uno de sus egresados una impronta muy particular (cfr. Puiggrós, 1992; Tedesco, 2009).

En las escuelas normales, a diferencia de los colegios nacionales, la presencia de las lenguas extranjeras era menor en cantidad y carga horaria. Según consta en el Censo escolar correspondiente al año 1883/1884, en las escuelas normales no había presencia de lenguas extranjeras¹⁴. Recién en los planes de estudio de 1903 se hallaban presentes el francés o el italiano. Se puede explicar esta inclusión en el currículum de las escuelas normales tomando en consideración la dimensión formativa que poseían las lenguas extranjeras en este período.¹⁵

3.4. Análisis y conclusiones de esta etapa

Las políticas lingüísticas en relación con las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino tuvieron recorridos bien diferenciados. La enseñanza primaria representaba un *mínimum* básico de enseñanza en donde las lenguas extranjeras no tenían ninguna cabida. Frente a la masiva onda inmigratoria, las lenguas extranjeras que circulaban en la escuela habladas por los hijos de los inmigrantes debían ser erradicadas para lograr asimilar a las masas a la cultura de este país.

Esta situación era totalmente diferente en el nivel medio. Los colegios nacionales, que formaban a las futuras élites dirigentes de la nación, daban gran importancia a las lenguas extranjeras. Las lenguas extranjeras, así como las lenguas clásicas, poseían un valor formativo: eran el acercamiento a una cultura de prestigio. Las lenguas de las naciones que representaban la idea

¹⁴ En las escuelas de normales de varones, en cambio, se incluía el francés y el inglés.

¹⁵ A diferencia de aquello que sucedía en los colegios nacionales, en ningún caso las horas de lenguas extranjeras superaba a las horas de castellano. En este sentido se puede observar cómo para la formación de maestros la enseñanza de las lenguas extranjeras no cumplía las mismas funciones que para la formación de los egresados de los colegios nacionales.

de progreso eran aquellas que se incluían en el currículum, de manera simultánea y con gran cantidad de horas de dictado de la materia.

En el capítulo siguiente observaremos qué sucede con las lenguas extranjeras en el currículo: comenzaban entonces las discusiones alrededor de la presencia o eliminación del latín, y la dificultad que representaba la enseñanza simultánea de lenguas extranjeras.

4. Las lenguas extranjeras en las iniciativas de reforma del sistema educativo 1904-1941

4.1. Sistema educativo. Características

Hacia 1904 el sistema educativo argentino ya registraba algunos años de funcionamiento. Sin embargo, a partir de fines del siglo XIX comenzó una serie de reformas en diferentes ámbitos de aplicación. Algunas se proponían la transformación de todo el sistema educativo, y otras, modificaciones que tenían fundamentalmente por objeto la escuela media. De todos los proyectos de una ley orgánica de educación (que incluyera primaria, secundaria y universidad) que fueron presentados en este período¹⁶, solo uno, el proyecto de reforma Saavedra Lamas, llegó a convertirse en ley y tuvo una vigencia de tan solo un año. Si bien a la escuela primaria se le había encontrado su función, ya descripta en el capítulo 3, la escuela media, a través de los cambios en los planes de estudio, siguió presentando continuas modificaciones.

Cabe mencionar que, a pesar de no haber sido reformada la normativa de la escuela primaria, esto no significa que en este período no hubiese habido intentos de transformación del nivel. Las disidencias que se presentaban no se discutieron por fuera del sistema, sino que quedaban dentro de este, o sea, eran impugnaciones al sistema desde el ámbito pedagógico. Las propuestas que venían fundamentalmente de los ideólogos de la escuela nueva¹⁷, aunque se oponían a la denominada escuela tradicional, desarrollaban las modificaciones dentro de los límites que el sistema mismo permitía.

La escuela media, en cambio, presentaba problemáticas diferentes. En primer lugar, no había ley que la regulara, y si bien esto no significaba que no tuviera funciones, estas últimas eran muy discutidas (cfr. Puiggrós, 1990; Puiggrós, 1992; Tedesco, 2009; Ruiz, 2014). Las controversias giraban en torno a la cantidad de años en los colegios nacionales, al exceso de enciclopedismo en los planes de estudio, a la carencia de saberes prácticos que redundaba en

¹⁶ Entre 1904 y 1941 se presentaron en el Congreso Nacional, desde diferentes posiciones políticas, los siguientes proyectos de reforma del sistema educativo: Plan de estudios. Proyecto de Ley (diputado Argerich, 1905), Proyecto de ley. Instrucción primaria, secundaria y facultativa (diputado Gouchón, 1905), Proyecto de ley general de enseñanza (diputado Marcó, 1917), Proyecto de Reforma de la enseñanza media (diputado Sullivan, 1926), Proyecto de Ley orgánica de la enseñanza media (diputado Ghioldi, 1935), Proyecto de Ley orgánica de la enseñanza media (presentado por el Poder ejecutivo, 1938) y Proyecto de Ley de educación común e instrucción primaria, media y especial (presentado por el Poder Ejecutivo, 1939). En este trabajo solo considero el proyecto de Reforma de 1918, dado que se propone desde el Poder Ejecutivo luego de la derogación de la Reforma Saavedra Lamas.

¹⁷ Ver, por ejemplo, las propuestas de Olga Cossettini, Luis Iglesias, José Rezzano, Clotilde Guillen de Rezzano, Luis Iglesias y Celia Ortiz de Montoya, entre otros, que proponían alternativas pedagógicas a la enseñanza (ver Puiggrós 1990, 1992, 2006 [2003] y Carli 2012).

una gran cantidad de doctores (Schoo en Ruiz, 2014: 126-128) y a la necesidad de diversificar el sistema.

Hacia fines del siglo XIX surgieron diferentes instituciones que buscaban redireccionar los estudios de los jóvenes. Como ejemplo de ello, en 1890 el Poder Ejecutivo Nacional, a través del decreto de Carlos Pellegrini (vicepresidente de la nación en ejercicio), creó la Escuela de Comercio de la Capital (actual Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”).¹⁸ La finalidad de la enseñanza comercial sería la formación de personas preparadas técnicamente para actuar en las diferentes especializaciones de la actividad mercantil. Las escuelas de comercio no eran establecimientos destinados a preparar el ingreso a la universidad¹⁹ (Solari, 1950: 154).

En esta misma dirección, en 1899, por decreto del presidente Julio A. Roca y con firma del Ministro de Educación Osvaldo Magnasco se creó la Escuela Industrial de la Nación (actual Escuela Técnica N°1 “Otto Krause”), que en sus orígenes funcionó como departamento industrial anexo a la Escuela de Comercio de la Capital. La institución ofrecía título de técnico en diferentes especialidades y su finalidad era la formación de técnicos para los trabajos en establecimientos industriales, fabriles y de construcción (Solari, 1950: 155).

También en este período se presentaron diferentes intentos de reforma que dan cuenta de las discusiones a las cuales hice referencia. Para ello basta citar la propuesta de reforma de planes de estudio de 1897 durante el gobierno de José E. Uruburu, cuyo ministro de educación era Antonio Bermejo, y la de Osvaldo Magnasco²⁰ de 1899 siendo presidente Julio A. Roca. Si bien no considero en detalle ninguno de estos proyectos de reforma, ambos casos me permiten conocer cuáles eran las discusiones, y cuales las propuestas, para el nivel medio. Estas, que pueden considerarse la antesala de los proyectos que analizaré, se centraban en la reducción de años en los colegios nacionales y la diversificación de los estudios de preparación para la universidad. En la reforma propuesta por el ministro Magnasco, una de las propuestas más conservadoras (cfr. Dussel, 1997, Tedesco, 2009), se incluían los saberes prácticos en los colegios nacionales y una reducción en los años de estudio. Para Magnasco el propósito central de la reforma era lograr diversificar los estudios de tal manera que no todos los estudiantes se dirigieran a la universidad. El temor de ciertos sectores de la sociedad frente al acceso a la

¹⁸ Antecedentes directo de la Escuela Superior de Comercio es la sección anexa a la enseñanza secundaria en el Colegio de Concepción del Uruguay en 1865 (para mayor información ver Solari, 1950; Tedesco 2009).

¹⁹ En un principio esta institución ofrecía diferentes títulos relacionados con las áreas comerciales (idóneo, tenedor de libros y perito mercantil) y con la traducción para poder formar personal para el incipiente comercio exterior. Se ofrecían cursos diurnos y nocturnos (ver Schoo en Ruiz, 2014).

²⁰ Ninguna de estas dos reformas fue aprobada.

universidad es, al menos desde la estadística, algo objetable. Como afirma Dussel (1997), la tasa de pasaje (alumnos de la primaria que están en condiciones de ingresar a la secundaria) en los años 1899-1900 era de alrededor del 20%. Si además se considera que no todos los estudiantes que comenzaban la escuela secundaria llegaban a la universidad²¹, se puede observar que el pasaje masivo de la secundaria a la universidad distaba mucho de ser automático.

Dos aspectos quiero remarcar de estas afirmaciones. Por un lado, el temor de las elites no se traducían en la presentación de alternativas atractivas a los colegios nacionales para los sectores en ascenso. En 1923, del total de establecimientos de enseñanza media, 45 eran colegios nacionales (con 13.908 inscriptos), 86 eran escuelas normales (con 14051 inscriptos) y había tan solo 6 escuelas comerciales (con 2895 inscriptos) y 6 industriales (con 1304 inscriptos) en todo el territorio nacional. Es decir que, si bien los proyectos de reforma apuntaban a limitar el acceso a colegios nacionales, no se realizaban intervenciones respecto del mayor número de establecimientos de otro tipo. Pero además se puede observar cómo, para toda la comunidad educativa (padres, estudiantes, maestros y pedagogos), se construye una equivalencia entre *curriculum* humanista y enseñanza democrática que termina haciendo del bachillerato humanista una institución determinante de la identidad del nivel medio (cfr. Dussel, 1997; Acosta, 2012).

Este recorrido por las instituciones de enseñanza media y las discusiones hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX permiten ver que las disputas sobre los fines de la educación media lejos estaban de ser saldadas: quiénes debían ir a la escuela media, qué fines poseía cada modalidad del sistema y, por ende, qué contenidos debían enseñarse.

Como se podrá observar en los diferentes documentos, cuando las lenguas extranjeras se incluían en los colegios nacionales se discutía el número de lenguas, las horas de enseñanza de cada una de ellas y, en aquel período, el problema de la simultaneidad en su aprendizaje. En las escuelas normales, de comercio e industriales la presencia de lenguas extranjeras solía estar menos especificada tanto en la carga horaria como respecto de qué lenguas debían enseñarse. Como detallé en el capítulo 3, durante el período de configuración del sistema educativo las lenguas extranjeras tenían un carácter formativo. En los documentos que son objeto de este

²¹ En la estadística de 1924 se observa que, de los 13.908 alumnos que estaban inscriptos los colegios nacionales en todos los años, 4203 habían ingresado ese año a 1er. año y tan sólo 1488 había egresado. Si bien para saber exactamente cuántos de los que egresaron en 1924 habría que referirse a la estadística de 1920, estos datos pueden dar cuenta de cuántos estudiantes ingresaban a los colegios nacionales y cuántos egresaban (en el tiempo establecido).

trabajo se mantiene la misma visión sobre las lenguas extranjeras. Incluyo las discusiones sobre la presencia de las lenguas clásicas, en particular, el latín, en la enseñanza media. Si bien no es lo mismo hablar de lenguas extranjeras que de lenguas clásicas, las argumentaciones a favor de la inclusión del latín tienen puntos en común con las justificaciones sobre la inclusión de lenguas extranjeras.

Se inicia el período con la creación de la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas, que surgió como institución especializada en la formación de docentes de lenguas extranjeras y que habilitaba a sus egresados a dar clases en los colegios nacionales, escuelas normales y demás ramas del nivel medio²². A continuación, analizaré los siguientes documentos: Planes y programas de los estudios secundarios y normales de 1905, el Plan Garro de 1912, la Reforma Saavedra Lamas de 1916, el Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1918, el Proyecto de Reformas a los planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934, y finalmente el Plan Rothe de 1941. En todos los textos analizados se hace mención a las lenguas extranjeras. En algunos de ellos las justificaciones acerca de su inclusión, la cantidad de horas y el método de enseñanza son extensas; en otros, en cambio, solo son simples menciones a cuáles lenguas enseñar sin mayores especificaciones.

Cada uno de estos documentos presenta características diferentes, ya que no todos tienen la misma prelación normativa. Tres de ellos son propuestas de cambio de planes de estudio que se concretaron (1905, 1912 y 1941). La Reforma Saavedra Lamas de 1916 es una ley que fue sancionada y que por primera vez proponía la reorganización del conjunto del sistema educativo vigente (si bien tuvo vigencia durante solo un año, es aquella que por primera vez se propuso dar una respuesta a todo el sistema en su conjunto). El documento de 1918 es un proyecto de ley presentado por el Poder Ejecutivo, tras derogar la reforma Saavedra Lamas, que nunca fue discutido y perdió estado parlamentario. Por último, el documento de 1934 es un proyecto de reforma de toda la educación media que tuvo diferentes niveles de concreción.

4.2. Creación de la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas

El 10 de febrero de 1904, siendo presidente de la República J. A. Roca y el ministro de Justicia e Instrucción Pública Juan Ramón Fernández, se creó la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas. Según J. A. Roca “la instrucción general para ser fecunda, ha de contraerse a

²² Dentro de las discusiones sobre las funciones de la enseñanza media también estaban presentes aquellas sobre quiénes deberían ser los profesores para este nivel. Si bien no es objeto de este trabajo, se debe destacar que la formación de docentes para la primaria tenía, en aquel momento, más de 30 años de historia.

ciencias y artes de aplicación, o cosas prácticas, a **las lenguas vivas** y a conocimientos de utilidad material e inmediata” (Tedesco, 2009: 83; las negritas son mías).

La instrucción normal poseía tres orientaciones: la escuela de Maestros, la escuela de Aplicación y la escuela de Profesores, y todas ellas debían responder a la formación del maestro para la instrucción elemental. Los egresados de las escuelas de Profesores eran aquellos encargados de formar a los maestros de educación elemental en las escuelas normales. En la *Memorias* presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Juan R. Fernández, en 1903 se afirmaba que:

esta confusión de estudios y de institutos ha traído consecuencias lamentables, como la de que el maestro de instrucción primaria, abandonando su primordial inclinación: la enseñanza en la escuela elemental, esté dictando cátedras en las Escuelas Normales de Maestros, en las de Profesores y hasta en los colegios nacionales. Que ha quedado perfectamente evidenciado el propósito común del H. Congreso y del Poder Ejecutivo, de que la instrucción normal en sus tres instituciones correlativas: la Escuela de Aplicación, la Escuela de Maestros y la Escuela de Profesores, responda a la formación del Maestro para la instrucción primaria (1903b: 490).

Las escuelas de Profesores no fueron ampliamente seguidas por los alumnos. En la *Memoria* presentada al Ministerio de Educación de 1884 (en Tedesco, 2009: 149) encontramos algunas de las razones por las cuales no tuvieron gran suceso:

se observa que los normalistas profesores, apreciando su competencia, se sienten llamados a seguir otras carreras consideradas de mayor importancia que la de los preceptores de escuelas comunes, de lo que resulta que esos alumnos, una vez que abandonan las aulas y cuando se hallan en estado de servir al país en los puestos a que fueron destinados, desdennan ocuparlos y se dedican al estudio en los colegios nacionales, al profesorado en los mismos o en los particulares, a los estudios universitarios o al desempeño de diversos destinos, en la administración o en el comercio, defraudando de esa manera los propósitos que tuvo el Gobierno.

El Profesorado en Lenguas Vivas, en realidad, surgió en 1895 como la Escuela Normal de Profesores N° 2 de mujeres, con curso de profesorado. Cuando entre 1900 y 1901 fueron suprimidos los cursos de profesorado funcionaba como magisterio con una escuela de aplicación anexa, función que cumplía el nivel primario. En 1902, Joaquín V. González, ministro de Instrucción Pública, reabrió los cursos de Profesorado. En el año 1903 el entonces ministro de educación, Juan R. Fernández, elaboró un extenso informe sobre la situación de la educación secundaria en Argentina. Una de las preocupaciones que aquejaba al ministro era la escasa formación de los docentes de los colegios nacionales y escuelas normales y, en el texto mencionado anteriormente, planteó que “la enseñanza de las lenguas vivas, una de las fórmulas

esenciales de la escuela moderna, se realizaba por otra parte, en condiciones lamentables con su profesorado improvisado” (Fernández, 1903a: 739).

Finalmente, en 1904, y frente al pedido de profesores de lenguas extranjeras para los colegios nacionales y, dada la excelente reputación con la que contaban los profesores preparados en la institución, se convirtió en escuela dedicada a la formación de profesores en lenguas extranjeras, transformándose de esta manera en terciario.²³ La función de escuela de aplicación, una vez creado el profesorado, la pasó a cumplir también el nivel medio. En el artículo 2 del decreto se especificaban los requisitos para ingresar a esta institución: se debía poseer título de maestro normal nacional. Según Bein y Varela (1996: 1), “en ese marco, la creación de una institución especial para la formación de profesores de lenguas extranjeras constituye sin duda un acto político-lingüístico notable”.

En el momento de su surgimiento estaban previstos los profesorados de inglés, francés, italiano y alemán; pero solo comenzaron los profesorados de francés e inglés. El título que otorgaba el Lenguas Vivas habilitaba a la enseñanza en los colegios nacionales, escuelas normales y escuelas especiales. Asimismo, había cursos para adultos que quisieran realizar estudios de lengua extranjera en los siguientes idiomas: francés, italiano, inglés, alemán y español para extranjeros.

A nivel metodológico la Escuela de Profesores de Lenguas Vivas fue una institución de vanguardia, fundamentalmente en la aplicación del llamado método directo, al que me referiré en el apartado siguiente, que era así denominado porque

salvo escasas excepciones, enseña la lengua extranjera sin valerse del idioma materno. Lo que significa que la lengua de la enseñanza es la lengua misma que se enseña, sin que por eso se prohíba, de un modo absoluto, el uso de la lengua materna. La verdad no se halla en teorías extremas y solo hay que pedir a cada una, lo racional. (...) Al imponer el método directo se ha querido, no prohibir la traducción, sino provocar una reacción enérgica contra los métodos de traducción a todo trance, legados por la pedagogía de las lenguas muertas, y hacer ver que su enseñanza se halla basada a la vez sobre su práctica, y el conocimiento de su literatura (Abeille, 1910: 150).

La concepción de enseñanza de lenguas extranjeras continuaba siendo elitista: se formaba a los profesores para enseñar la variable literaria del idioma y la formación de la conciencia nacional de los futuros profesores se realizaba, como fue dicho anteriormente, en comparación con las naciones europeas (Bein, Varela; 1996: 2; Arnoux, Bein; 2015: 20-21).

²³ Si bien la denominación “terciario” es posterior a 1904 cabe señalar que, a partir de ese año, los docentes de lenguas extranjeras ya no se formaban en escuelas normales (correspondientes al nivel medio) sino en una institución de Nivel Superior creada sobre la anterior escuela normal, que pasó a ser escuela de aplicación del Nivel Superior.

4.3. Planes y programas de los estudios secundarios y normales de 1905

El Plan de Estudios de los colegios nacionales y escuelas normales fue aprobado por decreto del 4 de marzo de 1905 y firmado por Joaquín V. González²⁴, Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante la presidencia de Manuel Quintana.

Joaquín V. González nació en La Rioja y se doctoró en jurisprudencia en la Universidad Nacional de Córdoba. Una vez instalado en Buenos Aires cubrió numerosos cargos públicos: diputado, senador, ministro del Interior y Ministro de Justicia e Instrucción Pública. En el ámbito educativo fue rector de la recientemente creada Universidad Nacional de La Plata y creador del Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”). González consideraba la educación como un instrumento con el cual construir la hegemonía de una nueva oligarquía moderna que encontrara en los criollos y los inmigrantes una nueva masa que avanzara en sus demandas políticas y sociales (cfr. Puiggrós, 1990: 164).

La reforma que presentó en 1905 contaba con el apoyo y el impulso del Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial²⁵, Leopoldo Lugones, y con parte del cuerpo de profesores. Según Dussel (1997: 34), fue “el intento más eficaz de renovar el canon cultural dominante sin que las autoridades constituidas lo resistieran”. El documento posee un largo considerando en el que se justificaba la necesidad de modificación de los planes de estudio dada la confusión originada por la convivencia de los planes de 1900- 1902 y 1903. Era necesario presentar un nuevo proyecto para, de esta manera, “adoptar un sistema definitivo que destruya la anarquía reinante, e imprima sencillez, claridad y eficiencia al régimen de los colegios nacionales y escuelas normales” (González, 1905: 5).

Se proponía una enseñanza secundaria sin divisiones, genérica, que tuviese la suficiente amplitud y elasticidad para poder formar a los jóvenes y para poder contener los avances tanto de los adelantos científicos como de los progresos de la cultura política.

En definitiva, se conservaba el núcleo duro del *currículum* humanista, que reivindicaba, pero se le agregaban conocimientos científicos, fundamentalmente en aspectos referidos al método. En palabras de González, “un plan científico y correlacionado entre la instrucción intelectual y

²⁴ Joaquín V. González fue Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de J.A. Roca en un primer momento y luego reemplazó al ministro Juan R. Fernández cuando este debió dejar la cartera por problemas de salud. Retomó el cargo durante la presidencia de Manuel Quintana.

²⁵ Por enseñanza secundaria se consideraban los colegios nacionales y los liceos de señoritas, mientras que por enseñanza Especial se comprendía toda aquella institución de educación media que no fuera ni normal, ni colegio nacional ni liceo de señoritas.

la cultura física, que se integran y robustecen” (González, 1905: 8). El progreso de la ciencia era el núcleo central de esta propuesta que veía en los planes de 1865 y 1870 la base y guía de este nuevo proyecto que buscaba la armonía entre las ciencias, las letras y las artes.

El nivel medio poseía sus características propias e independientes y se distinguía tanto de la primaria como de la universidad, con las cuales guardaba, sin embargo, necesarias e ineludibles correlaciones. La enseñanza secundaria

no puede ser sino una ampliación de la común o democrática, y [está] destinada a producir un grado más de selección y de aptitudes para la vida, el destino personal y la función política de los ciudadanos. Su fin y su carácter no son, por tanto, de especialización, sino de cultura general (1905: 48).

Se extendían los estudios secundarios a seis años, ya que se consideraba que era la cantidad necesaria para brindar los conocimientos de cultura general y, de este modo, poder intensificar en los dos últimos años el estudio de las ciencias, la literatura y la filosofía. Como se puede observar, comienza la visibilización de las discusiones sobre la necesidad de un ciclo básico y un ciclo de especialización que se plasmarán en el Plan Rothe; se analizarán en el apartado 4.8. Asimismo, dado que se advertía que buena parte de los estudiantes no llegaba a los últimos dos años, el nuevo plan consideraba necesario proporcionar, en los primeros cuatro, conocimientos completos y que resultasen útiles a la sociedad y al Estado, sin necesidad de especialización alguna, que sí se realizaría en los dos años posteriores.

Este proyecto presentaba dos novedades en lo que a lenguas extranjeras se refiere: la eliminación del latín y la incorporación, en los dos últimos años, del italiano.

En los considerandos del decreto se destacaba el valor educativo y auxiliar de las lenguas modernas que tenía el latín, pero aun así se proponía su eliminación sobre la base de dos argumentaciones. En primer lugar, la carencia de maestros para cubrir todos los cargos existentes y la resistencia de los alumnos a estudiarlo y, en segundo lugar, el criterio de la utilidad relativa del latín, que ocupaba una gran cantidad de tiempo en el *currículum*, tiempo que podría dedicarse a materias más útiles o de mayor eficacia. Solo se justifica la presencia del latín en escuelas universitarias. Las discusiones acerca de la inclusión del latín fueron parte de todo el período. Es su artículo “La enseñanza secundaria en la República Argentina”, Andrés Rouquette de Fonvielle (1910: 128) discute la decisión del nuevo plan de estudios, en el que se elimina el latín en la escuela secundaria, de la siguiente manera:

no puedo impedirme el pensar ¿qué juicio se tendría de nosotros, en Europa, al ver un plan de estudios secundarios destinados á formar futuros jurisperitos que ignoran por

completo el latín? El bachiller que entrará mañana en la facultad de letras no sabrá una palabra de la lengua madre de la suya propia ¿Eso es lógico?

El francés y el inglés eran parte del plan de estudio de manera simultánea (compartían el 3^{er} año de los colegios nacionales). Según los considerandos del decreto, las lenguas modernas, como el francés y el inglés particularmente, eran de gran importancia en los estudios secundarios. Esta justificación se hallaba en las influencias culturales de esos pueblos en nuestro país y, además, en las relaciones comerciales que se mantenían con esas naciones.

Por primera vez en la currícula de los colegios nacionales se incorporaba el italiano por las mismas razones del francés y del inglés, pero además agregaba que se incluía “no solo por el hecho de la población difundida en el territorio, sino porque día á día la literatura científica de Italia interesa a todos los órdenes intelectuales de la República” (González, 1905: 17). Como lo desarrollé en el capítulo anterior, el aprendizaje de las lenguas extranjeras mantenía su valor formativo: su objetivo era el conocimiento de una cultura superior en su variable de prestigio. Muestra de ello es que la inclusión del italiano no está relacionada con la masa inmigratoria, si no con el conocimiento científico.

En el siguiente cuadro se pueden observar las lenguas presentes en los colegios nacionales por año y el número de horas de acuerdo al proyecto de reforma de 1905. En el cuadro se ve también el número de horas destinadas a castellano (o la denominación que esa materia poseía) y el total de horas del currículo. Ambos datos permiten observar la importancia dada a las lenguas extranjeras en el conjunto de la enseñanza secundaria, ya que de 1^{er} a 5^o año el estudio de las lenguas extranjeras equiparaba, o superaba, en cantidad de horas, la enseñanza de castellano.

Cuadro 2

Lenguas extranjeras presentes en los colegios nacionales de acuerdo al Plan de Estudio de 1905

	Francés	Inglés	Italiano	Castellano ²⁶	Total de horas
1 ^{er} año	3	-	-	3	26
2 ^o año	3	-	-	3	26
3 ^{er} año	3	3	-	2	26
4 ^o año	-	3	-	3	28

²⁶ En 3^{er} año se denomina “Castellano (idioma y literatura)”, y en 4^o y 5^o año, “Literatura”.

5° año	-	3	2	3	28
6° año	-	-	2	3	28

Con respecto a las escuelas normales, en este plan de estudios se continuaba con la división de las escuelas normales de cuatro años y las escuelas de profesorado de dos años (a continuación de las escuelas normales de maestros). En el plan propuesto se mantenía el francés para la escuela normal de maestros (solo en los primeros tres años) y en la escuela de profesorado se incluía el inglés. La inclusión de las lenguas extranjeras en las escuelas normales poseía aún ese valor formativo, pero no se consideraba necesario que los futuros maestros aprendieran tres idiomas de manera simultánea. Pero, además, en las escuelas normales, poseía mayor importancia el estudio del castellano, ya que en ningún momento el estudio de las lenguas extranjeras lo superaba en cantidad de horas de clase²⁷.

Cuadro 3

Lenguas extranjeras presentes en las escuelas normales de acuerdo al Plan de Estudio de 1905

	Francés	Inglés	Italiano	Castellano ²⁸	Total de horas
1 ^{er} año	3	-	-	4	36
2° año	3	-	-	3	36
3 ^{er} año	3	-	-	3	32
4° año	-	-	-	3	30

Cuadro 4

Lenguas extranjeras presentes en el Profesorado de acuerdo al Plan de Estudio de 1905

	Francés	Inglés	Italiano	Literatura	Total de horas
1 ^{er} año	-	6	-	3	30
2° año	-	6	-	3	30

²⁷ Salvo en el Profesorado, en el que el estudio del inglés duplicaba en cantidad de horas al de castellano.

²⁸ En 4to. año recibe la denominación "Literatura".

Los documentos analizados que proponían modificaciones en los planes de estudio poseían apartados en donde se presentaban programas de las materias y algunas discusiones didácticas. En lo que respecta a las lenguas extranjeras, en los considerandos del decreto hay referencias al método que debía utilizarse. Afirma González (1905: 17) que “gracias al método directo y materno de Gouin, Berlitz y otros, las clases pueden darse en el mismo idioma, y las lecturas de libros auxiliares de otras enseñanzas realizarse de idéntica manera”. El método directo, en auge en ese período, rompía con la tradición del método gramática-traducción suprimiendo el uso de la lengua materna en el aula (solo debía usarse la lengua objeto), la enseñanza de la gramática *a priori* y las traducciones como ejercicio de aplicación de aquello que habían aprendido. Como aspectos novedosos se proponía la enseñanza del vocabulario concreto y cotidiano (el abstracto se hacía a través de asociación de ideas) y se incluía la fonética como objeto de estudio (cfr. Richards y Rodgers, 1998; Serra Bornetto, 1998; Klett, 2004).

Este método, a pesar de ser muy difundido en Europa y Estados Unidos, hallaba problemas de implementación en las escuelas secundarias y nunca logró uno de sus objetivos centrales, que era la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines comunicativos (cfr. Richards y Rodgers, 1998; Klett, 2004). Es por ello que, en los planes de estudio y en sus propuestas didácticas se encuentran rastros de este método junto con una gran importancia dada a la lectura que, en muchos casos, se convertiría en el objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Como muestra de ello detallaré los contenidos que debían plasmarse en los programas de los docentes en 1er. 2do. y 3er. año.

Para el 1^{er} año se fijaba lo siguiente:

La adquisición verbal del idioma, con exclusión rigurosa de la lengua materna, a no ser para explicar cosas difíciles como las etimologías, que solo han de ser explicadas cuando tengan también aplicación en castellano; es decir, como elementos de enseñanza de la lengua estudiada. Empleo constante del ejemplo. Aplicación del método Gouin para la enseñanza de términos concretos (González, 1905: 55).

En 2^o año, en cambio, la lectura empieza a ocupar un lugar preponderante, aunque no debía dejarse de lado la conversación, como se detallaba en el año precedente, y debía ampliarse a temas de actualidad. En 3^{er} año se indicaba la lectura de “trozos escogidos” y su traducción. Finaliza el apartado de los programas afirmando que “la adquisición del idioma ha de empezar siendo empírica en primer año; casi del todo empírica en segundo, y más acentuadamente gramatical en tercero; bajo este principio ha de graduarse la enseñanza” (González, 1905: 56) en la que se plasmó el espíritu de la modificación del plan de estudios elaborado por Joaquín V. González.

En 1906, siendo presidente Figueroa Alcorta y ministro de Justicia e Instrucción Pública Federico Pinedo, a través de un decreto con fecha 5 de abril, los colegios nacionales pasan de seis a cinco años de duración. En 1907 se suprimen las Ciencias Biológicas de los primeros años y se trasladan esas horas al Idioma patrio y extranjero y a Matemáticas. Se aumenta una hora el estudio de francés de 1er. a 3er año y 1 hora el estudio de inglés también en 3er año. En 4º y 5º año la cantidad de horas de estudio de inglés e italiano se mantenía igual que en el programa de 1905.

Desde la creación de los colegios nacionales hasta el año de esta reforma (1905) se presentaron 16 cambios en los planes de estudio. Es decir, tales cambios ocurrían aproximadamente cada dos años y medio, poniendo en evidencia las dificultades para establecer una determinada estructura y contenidos propios para el nivel. De la mano de Joaquín V. González se propuso una nueva reforma que incluía a los colegios nacionales y a las escuelas normales. Aún sin equipararlos se comenzaba a pensar aspectos en común para algunas de las instituciones del nivel medio. El método científico estaba en el centro de la reforma, que proponía un grado de modernidad que el sistema estaba en condiciones de aceptar. Para González, la modernización de la currícula implicaba la formación de una nueva clase dirigente, más moderna, cuyos estudios requerían una formación más general que un currículum dedicado exclusivamente al ingreso a la universidad. Con respecto a las lenguas extranjeras la propuesta incluía una descripción detallada del método directo, que en la época estaba desplazando al método de gramática- traducción.

4.4. El plan Garro de 1912

El denominado Plan Garro²⁹ es una serie de decretos y resoluciones de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial que fue elaborada durante la presidencia de Luis Sáenz Peña. Juan M. Garro, Ministro de Educación que firmó el decreto, había participado en la revolución de 1890 y en la fundación de la Unión Cívica Radical. En el decreto, con fecha 15 de diciembre de 1911, se creaba la Dirección General de Enseñanza Secundaria que tenía por funciones tratar y resolver los asuntos de la segunda enseñanza en general, desde la vigilancia de los establecimientos hasta la elaboración de planes de estudio y programas, pasando por regulaciones de diverso orden sobre el personal docente y directivo (art. 5). En otro decreto,

²⁹ El Plan Garro tuvo vigencia de 1912 a 1916, año en que se sancionó la reforma Saavedra Lamas (ver apartado 4.4.). Luego del intento fallido de reforma en 1917 se repuso el plan Garro, pero con cambios en su estructura, entre ellos, en vez de los seis años proyectados para los colegios nacionales, la estructura era de cinco.

con fecha 12 de febrero de 1912, se reorganizaba la enseñanza secundaria general, se establecía el plan de estudios y se constituía una comisión para proyectar los programas analíticos (que se adjuntan al documento).

A diferencia de la propuesta de Joaquín V. González, este plan solo se ocupa de los colegios nacionales y, como en el decreto de 1905, posee un apartado sobre los planes de estudio de cada una de las materias con contenidos, bibliografía para profesores e instrucciones a las que me referiré más adelante. El Plan Garro fortalecía la concepción de la secundaria como preparatoria para la Universidad y por ello intensificaba el carácter enciclopedista del nivel dando gran relevancia a las humanidades, entre ellas la Historia, la Filosofía y las lenguas modernas (cf. Bombini, 2011).

Los fines de la enseñanza de los colegios nacionales se enunciaban de la siguiente manera:

- a) dar a los alumnos sólidos y armónicos conocimientos generales, científicos y literarios, y desarrollar en ellos las facultades intelectuales y morales, físicas y estéticas, habilitándoles así para actuar eficazmente en la sociedad o dedicarse a estudios superiores;
- b) formar su carácter e inculcarles el sentimiento de patriotismo y el deber de cooperar en la realización de los ideales de la Nación y de la Humanidad (Garro, 1913: 17-18).

Se proponía la división de los colegios nacionales en elementales y superiores. Los elementales tendrían una duración de 4 años y se ubicarían en ciudades de hasta 15.000 habitantes, mientras que los superiores, completarían los seis años y se ubicarían en la Capital Federal, en capitales provinciales y en ciudades de más de 30.000 habitantes. Esta localización geográfica de los colegios superiores reforzaba la concepción de ser instituciones preparatorias para los estudios universitarios. La enseñanza en los colegios nacionales pasaba de cinco a seis años con titulaciones intermedias.

Respecto de las lenguas extranjeras se aumentaba la cantidad de horas de todas las lenguas, se continuaba con el estudio simultáneo de estas y se incorporaba el latín. El currículum, en este plan de estudios, recuperaba las características del humanismo enciclopedista de los primeros colegios nacionales dando gran importancia a las materias humanísticas y a las lenguas extranjeras. En el Plan Garro el estudio de las lenguas extranjeras superaba siempre las horas dedicadas a castellano y en algunos casos constituía incluso el doble de la carga horaria respecto de esa materia (ver cuadro 5).

Las argumentaciones a favor de la inclusión del latín referían tanto a la importancia de la lengua como a los aspectos pedagógicos. En el decreto se afirmaba que era indiscutible la utilidad de esta asignatura:

[...] porque aparte de ser el lenguaje de la ciencia, puesto que le da su tecnología juntamente con el griego, y a él apelan para entenderse los sabios de todas las zonas de la tierra tiene para nosotros especialísimo interés por hallarse íntimamente ligado con el castellano, que más que un idioma distinto, según se ha hecho notar, es el mismo latín transformado en sus elementos fonológicos y morfológicos por las variaciones que introdujeran en él los diversos pueblos que le hablaron (Garro, 1913: 16).

Se pueden observar las similitudes con el *Proyecto de plan de instrucción general y Universitaria* que proponía Amadeo Jacques en 1865, en el que afirmaba que el latín era “el único medio de hacer revivir á nuestros antepasados para conversar con ellos de los más altos y grandes objetos” (Jacques, 1865: 887).

La incorporación del latín se daría en los colegios nacionales superiores (en 5to. y 6to. año) con una carga de 6 hs. en cada año sobre las 31 hs. del total del currículum. Con respecto a las lenguas extranjeras propiamente dichas, se mantenía el estudio del francés, inglés e italiano aumentando levemente la cantidad de horas en comparación con el Plan de 1905 (ver cuadro N° 5). La finalidad que debería perseguir la enseñanza de idiomas era “especialmente, habilitar para la lectura de obras sencillas y corrientes. El lugar que en ella se asigne a la gramática estará subordinada a dicho fin” (Garro, 1913: 27).

Esta recuperación del latín y del aumento de horas dedicadas a las lenguas extranjeras, propia del currículum humanista de fines del siglo XIX, puede interpretarse en función de la importancia dada por cierto sector del radicalismo a la posibilidad de acceso a los lugares de formación de las elites dirigentes: los colegios nacionales. De hecho, el decreto solo se ocupa de estos últimos, dejando las otras ramas de la educación (normal, comercial e industrial) con las regulaciones existentes. Los nuevos sectores en ascenso, representados en el radicalismo, no estaban dispuestos a renunciar al currículum de corte humanista y enciclopedista que, como detallé en el capítulo 3, se había constituido en signo de distinción social.

El plan se proponía también la producción de programas analíticos para cada disciplina. Estos programas debían realizarse por una comisión designada por especialistas en cada área. Los programas analíticos de inglés, francés e italiano recuperan los principios del *método directo* de enseñanza de lenguas extranjeras. Otro de los rastros del método directo que se hallaron en el documento es la inclusión de vocabulario de mayor proximidad a los estudiantes y al uso de la lengua meta, como da cuenta la siguiente afirmación que se encuentra dentro del apartado de las instrucciones de clase: “las primeras lecciones empezaran por las expresiones más necesarias y usadas y versarán sobre temas de interés general, tales como: edad, domicilio, nacionalidad, fecha, tiempo, días, meses, estaciones, colores, pesas, medidas, moneda y otras.

En cuanto sea posible, todas las explicaciones se darán en inglés prescindiendo del idioma nacional”. (Bahía, 1913: 367).

Cuadro 5

Horas de lenguas extranjeras en los colegios nacionales de acuerdo al Plan Garro. 1912

	Francés	Inglés	Italiano	Latín	Castellano ³⁰	Total de horas
1 ^{er} año	4	-	-		3	25
2 ^o año	3	4	-		3	28
3 ^{er} año	3	4	-		2	29
4 ^o año	3	3	-		3	31
5 ^o año	-	-	2	6	3	32
6 ^o año	-	-	2	6	3	32

El Plan Garro recupera los aspectos más tradicionales del nivel medio desde su configuración: el enciclopedismo y la gran importancia dada a las humanidades en su versión más clásica. Esta reforma, sancionada en el mismo año que el voto universal y obligatorio para todo hombre de más de 18 años, no propone innovaciones a nivel curricular. Recupera las funciones de la escuela media como preparatoria para los estudios superiores y el canon clásico dando gran importancia a las humanidades (Filosofía, Castellano, Literatura, Lenguas Extranjeras, Historia, Latín). Refuerza de este modo la función que el Estado y la generación del 80 le daba al nivel medio: formar a las clases dirigentes según un programa amplio, clásico y universalista.

4.5. La reforma Saavedra Lamas de 1916

La reforma de la que me ocuparé en este apartado fue la primera que se propuso una reorganización del conjunto del sistema y tuvo una vigencia de tan solo un año (cfr. Puiggrós; 1992; Dussel, 1997; Tedesco, 2009; Ruiz, 2014). Esta propuesta creaba una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria, reduciendo a cuatro años la escolaridad primaria y a cuatro años la secundaria. La reforma Saavedra Lamas fue objeto de una gran cantidad de análisis³¹,

³⁰ Tenía las siguientes denominaciones: 1er. año castellano y escritura, en 2do. Y 3er. año castellano y en los tres últimos años literatura.

³¹ Ver Dussel, I. (1997); Puiggrós, A. (1992); Ruiz, G. (2014 [2012]); Tedesco, J. C. (2009 [1986]).

por un lado, porque se convirtió en ley y, por el otro, por la profundidad que implicaba en los cambios del sistema ya que

todo cambio profundo en el sistema escolar implica un cambio de relaciones entre educación y sociedad. El cambio se produce porque la sociedad requiere del sistema educativo el cumplimiento de nuevas funciones que la estructura anterior no podía satisfacer. Lo que se trata de estudiar, entonces, son las razones que impulsaron a los sectores dominantes a promover ese cambio y qué nuevas funciones -diferentes a las anteriores- se proponía la educación (Tedesco, 2009: 179).

Esta reforma hallaba sus antecedentes en las discusiones acerca de los problemas del sistema educativo argentino a las que se hizo referencia en el apartado 4.1. y, especialmente, a la carencia de ley existente en la educación media. La organización del nuevo sistema se daría de la siguiente manera: una escuela primaria que iniciaría a los 7³² años, de 4 años de duración y, una vez terminada se dividía en escuela intermedia y escuela de artes y oficios³³. Se sostenía que reduciendo a 4 años la escolaridad primaria se podían cumplir los requisitos de una educación elemental y básica, ya que los dos años subsiguientes (5° y 6°) eran de revisión de contenidos ya trabajados en los años precedentes. Aquellos niños y niñas que debieran abandonar la escuela por motivos laborales, lo harían con un ciclo elemental de cuatro años cumplidos. Pero también se ofrecían argumentaciones psicológicas. Una vez terminada la escuela primaria los niños y niñas entraban en una edad que requería conocimientos especiales, prácticos y teóricos, pero aún no tenían el “nivel mental” suficiente para enfrentar los estudios secundarios. Es por eso que la escuela intermedia era el corazón del proyecto de ley que

toma al niño a los doce años y al mismo tiempo que completa su instrucción general lo prepara para la secundaria y técnica: si da aptitudes manuales no pretende formar obreros sino proveer a los educandos de conocimientos que son disciplinas para el trabajo y que podrá utilizar si no continúa sus estudios a la vez que vigoriza su aptitud si desea seguirlos” (Saavedra Lamas, 1916: 27).

En la escuela intermedia se desarrollaba una formación práctica y técnica, por un lado, y general que habilitaría para el ingreso al nivel medio, por el otro. La escuela intermedia operaba como un “filtro” social, donde no solo realizaba una selección sobre quienes llegaban a los colegios nacionales y quienes no, sino que orientaba hacia otros tipos de formación que haría a los

³² Suele tomarse como una de las características conservadoras de la reforma: no solo reducía la escolaridad primaria obligatoria de seis años a cuatro años, sino que retrasaba su ingreso de los 6 años de edad (como propone la 1420) a los 7 años.

³³ Aquí se presencia la primera diversificación del sistema, ya que las escuelas de artes y oficios eran terminales, mientras que las escuelas intermedias permitían el acceso a las diferentes ramas de la educación media: secundaria, normal, comercial e industrial.

estudiantes productivamente útiles y políticamente más neutros dado que lo que preocupaba a ciertos sectores del gobierno era la situación de los sectores medios que, entrando en determinados círculos de socialización, los impulsara a la participación política (cfr. Tedesco, 2009). La reforma Saavedra Lamas se inscribe en las reformas conservadoras de la educación ya que la propuesta se basaba en la segmentación³⁴ del sistema para poder contener a los diferentes grupos sociales y, fundamentalmente, en el temor de la oligarquía a los sectores medios en ascenso. De acuerdo a esta reforma, la escuela intermedia funcionaba para darle mayor solidez al nivel primario, ya que este se concentraría en los saberes elementales, y al mismo tiempo fortalecería al nivel medio, permitiendo que los estudiantes ingresaran con la preparación necesaria.

La novedad, en cuanto a lenguas extranjeras se refiere, residía en el momento en el cual se enseñaban: comenzaban en la escuela intermedia. En el tramo general de la escuela intermedia con 3 horas semanales³⁵ los alumnos podían optar entre el francés o el inglés (sin más especificaciones que éstas). En base a las funciones de la escuela intermedia se puede deducir que tal inclusión estaba dada en función de la obligación de cursar la escuela intermedia para poder acceder a la escuela media, más específicamente a los colegios nacionales.

En cuanto a las modificaciones propuestas para los cambios en el nivel medio, la reforma se centra en los colegios nacionales (las especificaciones para las escuelas normales, comerciales e industriales son escasas en cuanto a qué contenidos deberían incluirse). Hay solo una especificación bien precisa para todas las ramas del nivel: la obligatoriedad de realizar la escuela intermedia para poder acceder a las diferentes ramas de la escuela media.

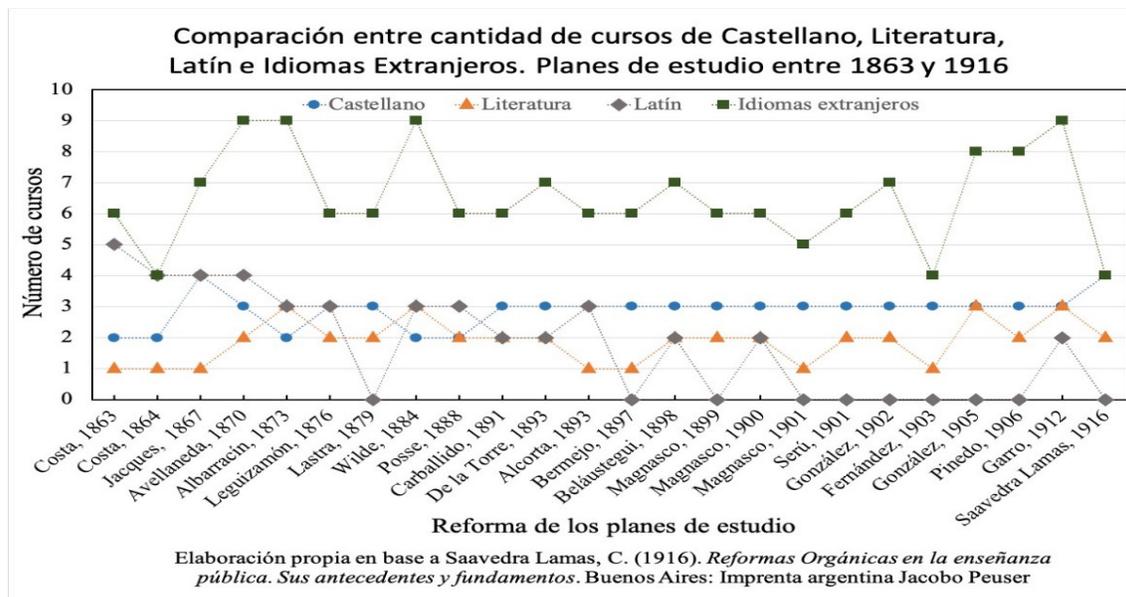
En su libro *Reformas Orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*, Saavedra Lamas establecía una serie de comparaciones entre los planes de estudios desde 1863 hasta 1916, además de sentar las bases de la reforma y la necesidad de crear la escuela intermedia. Según el Ministro, estos cambios no habían logrado solucionar los problemas que la escuela secundaria acarrea, y solo se dedicaban a suprimir o agregar asignaturas. En el gráfico 1 presentamos la cantidad de cursos por asignaturas de los Idiomas Extranjeros, Latín, Castellano y Literatura. Por curso se entiende cada una de las asignaturas por año de escolaridad en todo el trayecto educativo. Es decir, en la reforma de 1876 analizada en el capítulo 3, hay seis cursos de idioma extranjero (francés en 1^{er}, 2^o y 3^{er} año; inglés en 2^o, 3^{er} y 4^o año). Se

³⁴ Para el concepto de segmentación educativa ver Braslavsky (1985).

³⁵ De castellano (composición, lectura y ortografía) poseían 6 horas de la currícula. Es interesante contrastar esto con la cantidad de horas de lenguas extranjeras y castellano existentes en los colegios nacionales.

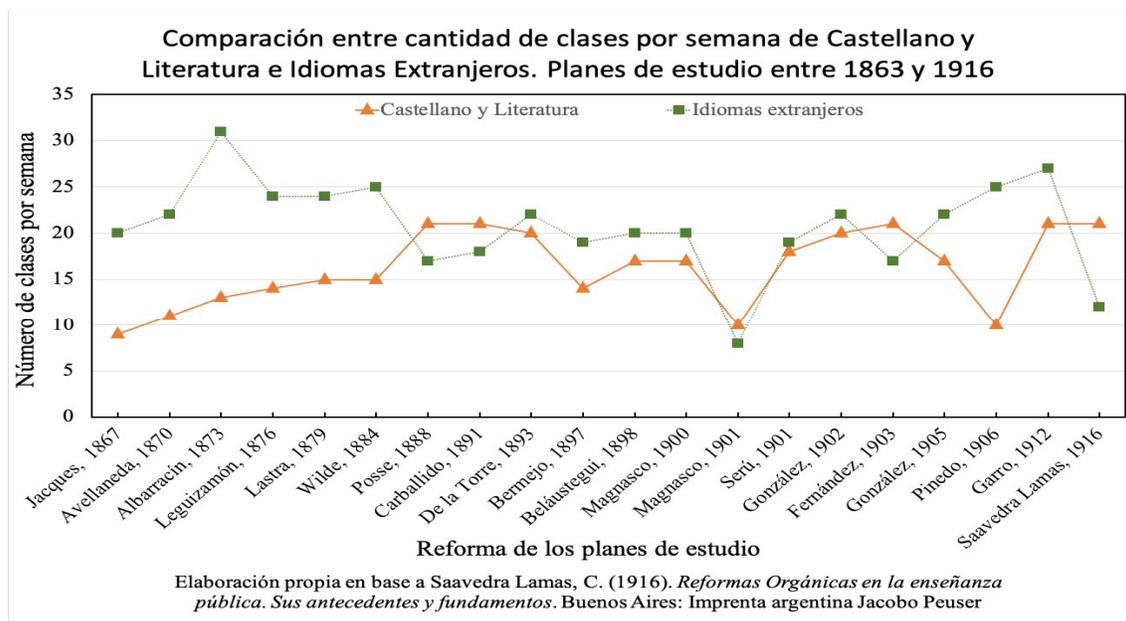
puede observar cómo, salvo en la reforma de 1903, los cursos de lenguas extranjeras superan siempre a los de Castellano y Literatura.

Gráfico 1



La primacía de las lenguas extranjeras se puede apreciar no solo en la cantidad de cursos, sino también en la carga horaria otorgada a las mismas. En el gráfico 2 se observa la cantidad de clases semanales por asignatura, y allí también las lenguas extranjeras superan al castellano.

Gráfico 2



El recorrido por los diferentes planes de estudio elaborado por Saavedra Lamas es la fundamentación de los cambios propuestos en los colegios nacionales. En estas instituciones, la enseñanza se dividía en núcleos y los alumnos podían inscribirse en cualquier número de materias, en lugar de organizar las materias correspondientes a cada año.³⁶ Los estudios de los colegios nacionales cambiaban completamente, consignándoles orientaciones y un mínimo de instrucción para otorgar certificado de aprobación, lo cual, en apariencia, los acercaría más a los estudios de nivel superior en términos organizativos. La diferencia con el Plan Garro radicaba más en una redistribución de la estructura del nivel que en una verdadera reformulación del currículum (Dussel, 1997). Según Víctor Mercante, uno de los participantes en la elaboración de la reforma, debía haber menos colegios nacionales, más elitistas y depender absolutamente del currículum universitario (Dussel, 1997).

Hay dos aspectos más para mencionar en relación con las lenguas extranjeras. Por un lado, la inclusión del latín, que se mantenía en el núcleo literario; las justificaciones de esa inclusión eran las siguientes:

la enseñanza de las lenguas muertas en los estudios secundarios ha sido, como es notorio, largamente discutido, sin que hasta ahora hayan encontrado las opiniones adversas un punto de acuerdo o de coincidencia. (...). La reforma de 1916 ha reconocido la importancia de esta disciplina, especialmente en los desarrollos superiores de la enseñanza secundaria, como disciplina del espíritu y materia de conocimiento. Por otra parte, había una tradición respetable que guardar, circunstancia que unida a las consideraciones anteriores decidió su inclusión en los núcleos vocacionales respectivos y con una duración de tres años (Saavedra Lamas, 1916: 396-397).

Se puede observar aquí una de las representaciones de la lengua latina: su aprendizaje es útil en sí mismo, ya que fortalece el pensamiento lógico: funciona como estructurante del pensamiento. La otra representación del latín, que no es tomada en cuenta por Saavedra Lamas y a la que se hizo mención en los planes de reforma de 1905, es más utilitarista y está relacionada con la facilitación del aprendizaje de otras lenguas latinas, estas sí, más útiles para la comunicación en el mundo moderno.

En lo que respecta a las lenguas extranjeras, aparte de la inclusión del francés o el inglés en la escuela intermedia, comenzaban las discusiones sobre la dificultad de la enseñanza de las lenguas extranjeras de manera simultánea y, por ello, proponía la enseñanza de un solo idioma para todo el recorrido secundario:

³⁶ Siempre que las horas semanales de clase no excedieran las 30, los horarios del colegio lo permitieran y la asignatura no tuviera previas en las que no estuviese aprobado. Para obtener el título de bachiller se requería la aprobación de un número mínimo de materias.

en efecto los planes han comprendido siempre el aprendizaje de dos idiomas extranjeros distribuyendo entre los cursos inferiores y superiores su enseñanza, y haciéndola simultánea en el intermedio. Resultaba así insuficiente la duración para uno y otro idioma, con el agravante del abandono y el olvido del primero estudiado, sin disponer después del tiempo necesario para recuperar lo perdido por el dominio del que es el objeto de la enseñanza ulterior. (...) La reforma de 1916 ha considerado que era preferible asegurar el completo aprendizaje de un idioma, que debe iniciar y concluir el alumno, a su elección, en el desarrollo integral de sus estudios secundarios (Saavedra Lamas, 1916: 396).

Pero también agrega una característica: incluye en el núcleo de literatura, la enseñanza de la literatura de la lengua extranjera como coronación del recorrido en esa lengua ya que “debe perseguir el perfeccionamiento del mismo en un nivel de cultura ya superior” (Saavedra Lamas, 1916: 396). Y continúa

así ha podido pensarse en la posibilidad de desarrollar la enseñanza complementaria del propio idioma aprendido, coronándola en el periodo superior de los estudios secundarios con el conocimiento de la literatura correspondiente, mediante el contacto inmediato y directo con sus mejores obras y autores (Saavedra Lamas, 1916: 402)³⁷.

En el resto de las ramas de la educación media estas discusiones no se hacen presentes. La educación normal tenía una duración de 4 años (6 para profesores normales) y se incluía francés o inglés con 3 horas, solo en los primeros dos años. Para las escuelas de comercio se incluía francés o inglés para los peritos mercantiles e italiano para los contadores públicos. En ambos casos no hay especificaciones ni en cuanto a la carga horaria, ni en cuanto a la justificación de la inclusión de determinadas lenguas. Para las escuelas industriales no hay especificaciones de ningún tipo.

La reforma Saavedra Lamas es el primer proyecto integral para todo el sistema educativo. Presenta interesantes innovaciones desde los aspectos pedagógicos (propuesta de escuela intermedia, inclusión de trabajos manuales, etc.) en un marco de diversificación de estudios para ir canalizando a la población hacia diferentes ramas de la educación. Esta propuesta, que se plasma en 1916, recupera aspectos de intentos previos de reformas que apuntaban a establecer circuitos educativos diferenciados para limitar el acceso de determinados sectores sociales a los estudios superiores que, en aquel momento, eran determinantes para su acceso al poder. Mientras que recorta la escuela primaria y la secundaria estableciendo una escuela intermedia con saberes de índole teórico-prácticos, establece la dependencia total del

³⁷ Estas afirmaciones no se pueden observar en la ley sino en un trabajo monográfico en el que se detalla las distribuciones de materias en todos los planes de estudio precedentes.

currículum de los colegios nacionales de la Universidad. En este sentido no hay un cambio sustancial en el currículum que propone el Plan Garro para los colegios nacionales.

4.6. El Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1918

En 1916 llegó por primera vez al poder un gobierno elegido democráticamente a partir de la sanción de la ley Sáenz Peña de voto secreto, obligatorio y universal para todos los hombres mayores de 18 años. Los sectores medios que se sentían identificados con el radicalismo y que le dieron su apoyo se oponían a la reforma Saavedra Lamas enfatizando la necesidad de ampliar el apoyo a la escuela primaria y, en cuanto a la educación media, de reforzar las orientaciones clásicas (cfr. Puiggrós, 1992; Tedesco 2009; Ruiz, 2014). Fue así que poco después de asumir el poder, el gobierno radical decretó el restablecimiento de los planes de estudio vigentes antes de la reforma Saavedra Lamas en los colegios nacionales y la eliminación de la escuela intermedia (Tedesco, 2009: 192-193). Permanecía como un tema no saldado la necesidad de una ley orgánica de educación, o sea, una ley que reagrupara todos los niveles del sistema educativo buscando darle uniformidad.

El 31 de julio de 1918³⁸ el poder ejecutivo, con firma de su Ministro de Educación J. S. Salinas, presentaba al Congreso de la Nación un proyecto de ley orgánica para someterlo a discusión³⁹. En el mensaje de presentación del proyecto se pueden observar los lineamientos generales y las justificaciones de las necesidades de una ley de educación. El proyecto de ley mantenía el espíritu de la configuración del sistema educativo nacional. Si bien con respecto a la escuela primaria reclamaba reformas urgentes para darle mayor consistencia y acentuar su carácter nacional, enfatizar los contenidos prácticos y adecuarla a las diversas necesidades regionales, conservaba el de la ley 1420; los contenidos mínimos de ambas leyes son muy similares.⁴⁰

Respecto de la universidad, seguía las mismas líneas planteadas en la ley N° 1597 de 1885 proponiendo “modificaciones en el gobierno y en el régimen de los estudios para suprimir prácticas y disposiciones vetustas y levantarlas al nivel alcanzado por las grandes

³⁸ En la tesis solo se presenta este proyecto de ley ya que es la propuesta que realizaba el gobierno de H. Yrigoyen luego de la derogación de la reforma Saavedra Lamas.

³⁹ El proyecto, a pesar de haber recibido diferentes adhesiones, no fue discutido y perdió estado parlamentario.

⁴⁰ En el proyecto de ley en cuestión en vez de decir escuela primaria dice educación primaria y en vez de decir “tiene por único objeto” afirma “tiene por objeto”. Respecto a los contenidos en esta ley se incluye Instrucción cívica (que puede comprenderse ya que este proyecto de ley es posterior a la sanción de la ley de voto) educación física y estética (en la 1420 decía gimnástica, nociones de dibujo y música vocal). Y para los varones se incluye conocimiento de los ejercicios manuales más sencillos (mientras que en la ley 1420 decía conocimiento y evoluciones militares más sencillas). Como puede observarse los cambios respecto a estos dos artículos centrales son mínimos. Como en la ley 1420 la educación es gratuita, gradual y obligatoria para todo niño/a de entre 6 y 14 años.

organizaciones universitarias modernas” (Salinas, 1918: 8).⁴¹ En este proyecto se especificaban las carreras que debería tener cada facultad. Además, ponía bajo la órbita de la Facultad de Filosofía y Letras los profesados y establecía las características del gobierno de la educación de las instituciones universitarias, el financiamiento y aquello referido al gobierno de la universidad. A diferencia de la ley 1597, que es considerada una ley marco que solo establecía una serie de parámetros generales sobre los que las universidades debían dictar sus estatutos (cfr. Buchbinder, 2010), este proyecto reglamentaba muchos otros aspectos de la vida universitaria.⁴²

Como dijimos anteriormente, la necesidad de una ley orgánica de educación estaba fundamentalmente dada por la necesidad de otorgarle un marco uniforme a la educación, y en este sentido se destacaba lo siguiente:

[...] la instrucción secundaria, en cambio, ha carecido y carece aún de la ley que la oriente en forma definida y fije su verdadero carácter, de acuerdo con los preceptos constitucionales y la índole de nuestras instituciones políticas. Ha vivido sometida a la constante mutación de planes y reglamentos, supeditados a la aplicación de conceptos educacionales diferentes, cuando no contrapuestos, en una continua inestabilidad (sic), reducida a menudo a un mero mecanismo administrativo, sustraída a la iniciativa propia de sus dirigentes inmediatos y sin la suficiente influencia social con que debe realizar sus fines (Salinas, 1918: 8).

Para este proyecto de ley la instrucción secundaria era preferentemente civilizadora, educativa y de cultura general (Salinas, 1918: 11). En un intento de separar la enseñanza secundaria de la universidad, el proyecto reconoce un tipo de educación especial que será dada en las facultades respectivas: la instrucción preparatoria para los estudios superiores (art. 132).

La enseñanza media, entonces, quedaba organizada de la siguiente manera: la enseñanza secundaria (que comprendía los colegios nacionales y liceos de señoritas, con una duración de 4 años), la enseñanza normal (que comprendía las escuelas de preceptores, de 2 años, las escuelas normales de maestros, de 4 años, y las escuelas normales de profesores, de 3 años, luego de la escuela normal de maestros) y la enseñanza especial (que comprendía escuelas de comercio, escuelas industriales y escuelas de artes y oficios).

⁴¹ Este proyecto de ley se presentó en el congreso el 31 de julio de 1918, mientras que el Manifiesto Liminar que da pie a la reforma Universitaria de 1918 es del 21 de julio. Es por eso que interpreto que había parte de las discusiones que se traslucen en el cuerpo de la ley y otras que no están presentes, como por ejemplo el gobierno tripartito entre docentes, graduados y estudiantes.

⁴² No es objeto de este trabajo el análisis de los aspectos de las instituciones universitarias de esta ley, solo hice mención para hacer referencia a que se proponía ser una ley orgánica de educación.

Una vez que hubieran finalizado los cuatro años de los colegios nacionales, los estudiantes obtenían el título de Bachiller, que los habilitaba para ingresar al curso preparatorio de cualquiera de las facultades de la República. En el art. 93 se detallaban los conocimientos que se debían impartir en cada una de las modalidades propuestas: no hay especificaciones, como en los planes de estudio, que determinara materias por año y cantidad de horas por cada materia. Las orientaciones de los colegios nacionales eran filosofía y letras, ciencias, educación física y estética.

La enseñanza media continuaba siendo concebida como formadora de sujetos que están en condiciones de ejercer funciones políticas. Según Puiggrós (1992: 40), “la incapacidad del radicalismo para generar una propuesta moderna hegemónica que afectara las bases de la vieja sociedad agrario-exportadora, dejó el camino abierto para el establecimiento de las conexiones entre la educación y filosofías del espíritu que no consiguieron incorporar la transformación de la sociedad como un valor político”.

Como se puede observar, la mayor innovación del proyecto de ley consistió en darle forma de ley orgánica al sistema, atendiendo las demandas de diferentes sectores sociales.

En el resto de los aspectos representó una continuidad con el canon tradicional vigente.

En cuanto a las lenguas extranjeras, que en el proyecto se denominan “idiomas extranjeros”, se insertaban en la orientación de filosofía y letras y se requerían las siguientes competencias: aptitud para leer, escribir y hablar corrientemente francés – inglés – italiano. Es menester destacar que no se especifica cantidad de horas ni tampoco si el aprendizaje de las lenguas era simultáneo ni cuáles de ellas debía ser enseñadas.

El magisterio se organizaba de la siguiente manera: cuatro años para obtener el título de maestro normal que habilitaba para el ejercicio de la profesión en todos los cargos de enseñanza primaria. Las lenguas extranjeras en esta rama de la educación media, a diferencia de los colegios nacionales, eran francés, inglés o italiano. Mientras que en los colegios nacionales se aprendían las tres lenguas, en las escuelas normales se impartía una única lengua. La enseñanza de las lenguas extranjeras perseguía los mismos objetivos en ambas instituciones. Dentro de la formación de docentes se incluían las escuelas normales de profesores: estas habilitaban para el ejercicio de la profesión en todos los cargos de la enseñanza primaria, normal y secundaria. Como lenguas extranjeras se incluía inglés, francés o italiano, pero dentro de las especificaciones incorporaba la teoría y práctica de su enseñanza. El título que esta institución otorgaba era Profesor en Ciencias o en Letras con la especialidad en el idioma respectivo.

Mientras que los contenidos de los colegios nacionales y las escuelas normales estaban detallados en el proyecto de ley, las instituciones de enseñanza especial (comerciales,

industriales y de artes y oficios) no tenían ningún tipo de especificación respecto de aquello que debía enseñarse. Esto podría entenderse como confirmación del poco interés del proyecto de dar impulso a este tipo de instituciones.

De todas las propuestas de reforma analizadas en este trabajo, esta es la única que no tuvo ningún tipo de concreción. La propuesta no resulta novedosa en sus aspectos pedagógicos y la única ventaja que presentaría es la de darle uniformidad al sistema educativo en su conjunto. La escuela primaria conservaba en todo el espíritu de la ley 1420 y el nivel medio consolidaba la estructura de los colegios nacionales preparatorios para la universidad. A través de este intento fallido de reforma se pueden leer las dificultades de ciertos sectores progresistas en establecer aspectos pedagógicos más innovadores que podrían canalizar demandas sociales de los sectores en ascenso desde estructuras más modernas.

4.7. El Proyecto de Reformas a los planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934

El Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media de 1934 fue elaborado por Juan Mantovani, profesor de pedagogía y ciencias afines, oriundo de Santa Fe, que cursó sus estudios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En 1932 fue designado al frente de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de la Nación y le fue encargado realizar un proyecto de reforma de la educación media. A tal fin designó una serie de comisiones encargadas para hacer un informe de cada una de las orientaciones del nivel. Formaban parte de estas comisiones pedagogos relevantes del momento, como Juan Cassani, Ernesto Nelson y José Rezzano, entre otros. A partir de los informes elaborados por estas comisiones, en 1934 se entregó un documento sobre la situación y las reformas que se consideraban necesarias para la enseñanza media⁴³. En su texto *Bachillerato y formación juvenil* (1940), Mantovani expuso los sustentos filosóficos, ideológicos y pedagógicos de la reforma que propició, recogiendo la experiencia realizada en la Inspección General (Mantovani, 2012: 32). El proyecto de reforma de la escuela media es un interesante texto pedagógico en el que Mantovani, liberal, católico y progresista, realiza una propuesta respecto de las características que debería asumir el nivel y una serie de reflexiones

⁴³ La reforma elaborada por Mantovani no se aprobó en el Congreso Nacional. A pesar de ello parte de las modificaciones propuestas en el documento impactaron en los programas de estudio de diferentes materias transformándolos notablemente (ver Bombini, 1995).

acerca de los sentidos de la enseñanza media y de las particularidades de los jóvenes que lo transitan.

Según Mantovani (2012: 67) la enseñanza media era el problema más difícil de resolver, ya que poseía raíces culturales, sociales y psicológicas muy complejas, y estaba en crisis a causa de la inmutabilidad de la enseñanza frente al cambio en el ideal de hombre. Mantovani sostenía que el fin sustancial de la enseñanza media era “la formación cultural del adolescente que despierta a la vida de la autoconciencia y que asoma a la vida social” (2012: 115); y por enseñanza media entendía “la impartida en el ciclo que sigue a la escuela primaria y concluye con la preparación especializada de las carreras técnicas, o en una preparación general que, al ampliar el campo de la cultura, puede servir como base para la iniciación de estudios superiores” (Mantovani, 1934: 115).

Para el pedagogo santafesino el problema principal que aquejaba al nivel medio era la pérdida del sentido integral de la propuesta formativa. También le preocupaba la etapa vital de los jóvenes que habitaban la escuela media: la adolescencia.

Uno de los aspectos centrales de este proyecto es la unificación del nivel en todas sus ramas: nacional, normal, comercial e industrial. El nivel medio en cualquiera de sus modalidades tendría una duración de seis años y, como en la propuesta del Ministro Garro (ver 4.4.), se establecía un ciclo inferior de cuatro años y uno superior de dos⁴⁴.

El ciclo inferior tenía una función cultural y sería común a todas las orientaciones del nivel garantizando, de esta manera, que los adolescentes no iniciaran en forma cerrada la enseñanza técnico- profesional desde los primeros años.

El ciclo superior de la enseñanza media, en cambio, era de carácter profesional en todos los casos, menos en el bachillerato:

en él continúa la orientación formativa, iniciada en el inferior, al intensificar los estudios que conducen a lo que se ha dado en llamar cultura desinteresada, que desenvuelve en sus valores específicos, lleva el adolescente hacia el dominio de las ideas no especializadas, desarrolla su pensamiento al vigorizar y clarificar su expresión e ideas, da sentido y normas a su conducta, lo despierta a la belleza, al mismo tiempo que, sin proponérselo, lo capacita para estudios superiores en la universidad o institutos similares (Mantovani, 1934: 114).

⁴⁴ Todas las orientaciones hasta el momento duraban diferente cantidad de años. Los colegios nacionales, 5 años, las escuelas normales, 4 años, las industriales, 5, las comerciales, 4 o 5 años, dado que otorgaban titulaciones intermedias.

Los ciclos inferiores de cualquier orientación eran idénticos⁴⁵ y se podía empezar en una rama de la enseñanza secundaria y terminar en la otra, pero, los ciclos superiores eran cerrados, es decir que para obtener título de la otra rama había que hacer completo el ciclo superior.

Teniendo en cuenta la pregunta sobre los sentidos de la enseñanza media resultaba central la discusión sobre qué contenidos debían incluirse en esta última. El tipo de enseñanza que debía priorizarse en la enseñanza media eran las humanidades modernas ya que poseían una dirección científico espiritual, que buscaban la plenitud y eran capaces de hacer exteriorizar el mundo de valores que poseía el adolescente. Por tal motivo, las materias que se impartían en la enseñanza media debían ser del tipo humanísticas y no científicas. El pedagogo proponía un *curriculum* centrado en el estudio a fondo de las siguientes materias:

Castellano – que vinculará al adolescente, que proviene en gran parte de hogares extranjeros, con la tradición hispánica del país y lo dotará del instrumento de relación imprescindible -de la *Historia* -que lo ubicará en el punto y momento justo en que ha nacido y le hará ver el camino de sus esfuerzos posibles – y de un *Idioma Extranjero* -que lo pondrá en contacto con una cultura de gran magnitud” (Mantovani, 1934: 125-126).

Estas humanidades clásicas ponían el acento en la necesidad de nacionalizar los estudios secundarios a través de materias como Castellano⁴⁶ e Historia sin perder el contacto con las “grandes culturas” del mundo, función que cumplían las lenguas extranjeras. Los idiomas extranjeros, así como el castellano, debían considerarse desde dos puntos de vista: social y formativo. El social estaba dado por el conocimiento del mundo que la enseñanza de una lengua extranjera permitía a los adolescentes. El formativo les permitía acceder a un análisis de la propia lengua a través del conocimiento y la confrontación de y con una lengua extranjera. Las lenguas extranjeras eran, ante todo, instrumentos de “adquisición del saber”. A diferencia de la reforma de 1905, donde el método revestía un valor central, acá el método ocupaba un lugar secundario en cuanto al sentido que poseía la inclusión de las lenguas extranjeras en el *curriculum*. Las indicaciones respecto de lo que se debía hacer en el aula eran vagas, pero se podía ver el sentido que aquella enseñanza comportaba:

se los suele enseñar como si fueran el idioma materno, es decir, como si el adolescente viviera en el país respectivo, en contacto con gente de ese idioma, lo que es causa del

⁴⁵ A pesar de propiciar el ciclo inferior, en las escuelas comerciales e industriales se aconsejaba comenzar con materias propias de la especialidad en la sección Prácticas y ejercicios. A modo de ejemplo en las comerciales se incluía mecanografía y contabilidad, y en las industriales, dibujo técnico y tecnología y trabajo en taller.

⁴⁶ Según Bombini (1995) el impacto de esta reforma en los planes de estudio de la escuela secundaria implicó un proceso de modernización tanto en relación con los nuevos aportes de la lingüística y de la gramática como en el campo de los estudios literarios.

fracaso de su enseñanza en nuestro país. Se pretende enseñarlo prácticamente, para que el adolescente lo hable, cuando su objeto en la enseñanza media es que pueda leerlo perfectamente -si alcanza a hablarlo, mejor-, como instrumento de adquisición de saber, y también por el aspecto analítico y gramatical que le servirá para conocer más a fondo su propio idioma. En la enseñanza de los idiomas extranjeros hay que tener en cuenta, junto al aspecto intuitivo, el criterio según el cual, desde el punto de vista formativo, esos idiomas también deben ser enseñados -en los cursos superiores- con los intereses lingüísticos y el sentido cultural que orientan y animan el estudio de las lenguas clásicas (Mantovani, 1934: 134-135).

A diferencia de lo que se observa en las reformas anteriores, en las que se proponía el método directo como forma de enseñanza de las lenguas extranjeras, en este proyecto el objetivo estaba puesto en la finalidad de la inclusión de las lenguas en el currículum y no en la metodología de su enseñanza. Incluso se puede observar una crítica al método directo cuando se menciona el fracaso de la enseñanza de idiomas extranjeros: el problema consistía en querer hacer que los alumnos los aprendieran como la lengua materna. Recupera la importancia de la comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera no solo desde el aspecto cultural sino también desde el lingüístico. En este sentido, las lenguas extranjeras toman el papel auxiliar que se daba a las lenguas clásicas. Es por ello que en el proyecto propuesto por Mantovani el latín no formaba parte de las humanidades modernas “las llamadas *humanidades modernas de dirección científico-espiritual* -castellano, idioma vivo e historia-, en la reforma de planes proyectada tienen la misma finalidad asignada por los partidarios de la enseñanza clásica a una lengua muerta” (1934: 136). En el texto se hace un recorrido por las discusiones pedagógicas del momento en Europa sobre la inclusión del latín. Los partidarios de la enseñanza del latín afirmaban que ésta era útil tanto como formación espiritual, así como gimnasia intelectual. Mantovani, en cambio, sostenía que “la enseñanza del castellano y del idioma vivo, que unen a su valor instrumental el de gimnasia intelectual, reemplazan al latín, con beneficio para la formación del adolescente y la cultura del país” (Mantovani, 1934: 137).

Además, aportaba otro dato interesante a la discusión del porqué no incluir el latín en la currícula: la falta de docentes. Según el informe este fue uno de los principales motivos, por el cual, en la reforma de 1905, se suprimía el latín de la currícula, ya que no había “profesores capaces de dictarlo con la necesaria fundamentación histórico-lingüística y de gramática comparada, como se exige en las naciones europeas” (Mantovani, 1934: 138).

Respecto de las lenguas extranjeras propiamente dichas, el texto se hace eco de las voces que se oponían a la simultaneidad de enseñanza de idiomas extranjeros. La enseñanza paralela de los idiomas desvirtuaba los fines que perseguía ya que el adolescente no estaba en condiciones de estudiar “con provecho” dos lenguas simultáneamente y hacerlo redundaba en no aprender

ninguna. En este sentido, la reforma aumenta las horas de la enseñanza de un solo idioma por cinco años, ya que de esa manera se adquiriría el dominio total de la lengua.

Las lenguas extranjeras que se proponían eran el francés y el inglés “por ser los idiomas que tienen más estrecha relación, cultural o práctica, con nosotros, además de contar el país con excelentes profesores en dichos idiomas, formados por el Estado en sus institutos especiales” (Mantovani, 1934: 136). Así como hay una fuerte argumentación pedagógica referida a la dificultad en la simultaneidad de la enseñanza de lenguas, también se hace referencia a la necesidad de contar con un cuerpo de profesores preparados para implementar los postulados de la reforma.⁴⁷ En este sentido considero que la creación en 1904 del Profesorado en Lenguas Vivas tuvo su impacto tanto en la conformación del cuerpo docente como en las decisiones pedagógicas que, a partir de su conformación se tomaron desde la burocracia del estado para decidir los contenidos de la escuela media.

Para el ciclo inferior se adoptaba un solo idioma extranjero que el alumno podía escoger entre francés e inglés y se proponía hacer extensivo el aprendizaje de esa misma lengua extranjera al ciclo superior de todas las ramas de la educación media (nacional, normal, comercial e industrial). Si bien estas modalidades del nivel contaban con presencia de lenguas extranjeras, esta era menor con respecto a los colegios nacionales en cuanto a cantidad de lenguas y carga horaria. En el caso de este proyecto de reforma se igualaba la enseñanza de lenguas extranjeras en toda la enseñanza media en cuanto a lenguas, cantidad de horas que se le dedicaba, por lo menos en el ciclo inferior y, fundamentalmente, en las argumentaciones de su inclusión.

En el ciclo superior de los colegios nacionales, en 5° y 6° años, se agregaba el estudio de otro idioma extranjero a razón de cuatro horas semanales a optar entre el italiano y el alemán. La justificación sobre la inclusión de estas dos últimas lenguas se explicitaba en el proyecto “la incorporación, en el bachillerato, del italiano o del alemán, se funda en que estos idiomas son importantes instrumentos de trabajo en los estudios universitarios” (Mantovani, 1934: 135).

⁴⁷ En el apartado en el que se justifica el porqué de la enseñanza del francés e inglés, termina reclamando como necesaria la implementación del profesorado de alemán: “Esto último [los docentes de inglés y francés formados por el Estado] preocupa con respecto a la enseñanza del alemán, y creo que V.E. podría fácilmente subsanar este grave inconveniente si fundara, en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario, o de Lenguas Vivas, la sección respectiva” (1934: 136).

Cuadro 6
Ciclo inferior, todas las modalidades, según el Proyecto de Reformas a los Planes de
Estudio de la Enseñanza Media 1934

	Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁴⁸	Total de horas ^{49 50}
1 ^{er} año	6	4	22
2 ^o año	6	4	23
3 ^{er} año	5	3	24
4 ^o año	4	3	28

Cuadro 7
Ciclo superior de los colegios nacionales según el Proyecto de Reformas a los Planes de
Estudio de la Enseñanza Media 1934

	Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	2 ^o lengua extranjera. Italiano o alemán a opción.	Castellano ⁵¹	Total de horas
5 ^o año	2	4	6	30
6 ^o año	2	4	6	30

Cuadro 8
Ciclo superior de las escuelas normales según el Proyecto de Reformas a los Planes de
Estudio de la Enseñanza Media 1934

	Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁵²	Total de horas
5 ^o año	2	2	30
6 ^o año	2	2	30

⁴⁸ La denominación especificaba Castellano (Lengua y Literatura) en todos los años.

⁴⁹ A estas horas indicadas hay que agregarle las horas de Prácticas y ejercicios, que se realizaban en distinto turno, y que sumaban 11hs. en 1er. año; 9hs. en 2do. año y 3er. año y 6 hs. en 4to. año.

⁵⁰ En las escuelas industriales las horas estaban distribuidas de manera diferente: 1er. año 24 horas de clase y 18 de prácticas y ejercicios; 2do. año 26hs. y 16 hs. respectivamente; en 3ero. 29 hs. y 13 hs. y en 4to. año 30 hs. y 12 hs.

⁵¹ En 5to. año se especificaba: a) Lengua (3 horas); b) Historia de la Literatura Española hasta el siglo XIX, exclusivo (3 horas). En 6to. año se especificaba: a) Lengua (3 horas); b) Historia de la Literatura Española desde el siglo XIX e historia de las literaturas americanas y argentina (3 horas).

⁵² Tenía la especificación lengua y literatura.

Cuadro 9
Ciclo superior de las escuelas de comercio según el Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media 1934

	Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁵³	Total de horas ⁵⁴
5° año	3	4	23
6° año	2	2	30

Cuadro 10
Ciclo superior de las escuelas industriales según el Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media 1934

	Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁵⁵	Total de horas
5° año	2	2	42
6° año	2	2	42
7° año	-	2	42

La reforma propuesta por Mantovani presenta algunos aspectos muy interesantes. En primer lugar, es aquella que logra pensar todo el nivel medio en su conjunto, dándole unidad en el ciclo básico. Además, y por primera vez, piensa a un nuevo sujeto en esa estructura: el adolescente. Se opone a las posturas positivistas y cientificistas para pensar un humanismo moderno centrado en las letras. En un momento de restauración conservadora del país, en plena década infame, el surgimiento de una propuesta que se centra en las humanidades y en el adolescente es, cuanto menos, digna de atención. Quizás esas mismas características, con un sistema educativo que traía años de funcionamiento, fue lo que determinó que su aplicación en todo el sistema se volviera imposible. A pesar de ello y como el sistema tiene sus formas de apropiación de las normas y de las reformas, tuvo sus niveles de aplicación en la vida cotidiana de la escuela secundaria transformando la forma de enseñanza en algunas disciplinas como Literatura.

⁵³ En 5to. año se especificaba a) lengua y literatura b) redacción comercial; en 6to. año cambiaba la denominación a Castellano y redacción comercial.

⁵⁴ Además, se le debían sumar 11 hs. y 12 hs. de práctica y ejercicio en 5to. y 6to. año respectivamente.

⁵⁵ En estos años se especificaba Lengua y literatura.

4.8. El plan Rothe de 1941

A través de un conjunto de decretos emanado por el poder ejecutivo nacional, firmado por el presidente Castillo y el ministro de Justicia e Instrucción Pública, el plan Rothe regulaba varios aspectos de la vida en las instituciones de enseñanza media. Por un lado, reglamentaba un régimen de exámenes y promociones, y por el otro lograba plasmar, para los colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales, un ciclo básico de tres años y uno de especialización de dos. Esta estructura tuvo vigencia, con algunos cambios mínimos en la estructura curricular, hasta la ley Federal de Educación N° 24195 de 1993 y se extendió a las otras ramas del nivel medio.

El decreto N° 101107 del 22 de septiembre de 1941 proponía un nuevo plan de estudios que buscaba reorganizar y dar coherencia interna al nivel medio. El cambio estaba dirigido fundamentalmente a los colegios nacionales y a las escuelas normales, y su objetivo era simplificar y perfeccionar los planes de estudio vigentes “pero sin producir una innovación fundamental en lo existente” (Jaime, 1941: 761). Los nuevos planes de estudio se aplicarían, en forma progresiva, a partir de 1942.

El documento, a diferencia de las propuestas analizadas en los apartados anteriores, no presentaba un extenso considerando y enmarcaba sus reformas tanto en propuestas de cambios en la estructura y horarios, como en aspectos referidos a las asignaturas. En el decreto se proponían las siguientes modificaciones: la división de dos ciclos para el bachillerato y el magisterio, el aumento de un año de estudio en la carrera de magisterio con la subsiguiente transferencia de las materias profesionales al segundo ciclo, la reducción de materias, que favorecería el aprovechamiento de la enseñanza, la uniformidad del número de clases semanales asignadas a cada materia, la modificación de los cursos de historia y la intensificación en historia argentina y, central en cuanto a este trabajo, se suprimía la enseñanza simultánea de lenguas extranjeras (Rothe, 1941: 731).

El cambio sustancial en este proyecto, y que tiene importantes implicancias para este trabajo, era la división del nivel medio en dos ciclos: un primer ciclo común para ambas ramas de la enseñanza media y un ciclo superior, diferenciado de acuerdo a la finalidad propia de cada una de ellas. Este cambio, que encontraba sus antecedentes en todas las discusiones previas, se justificaba en la necesidad de uniformar la preparación básica y evitar que los estudiantes se vean obligados a decidir prematuramente su orientación hacia alguna de estas dos ramas⁵⁶

⁵⁶ Recién en 1949 se reorganizan los ciclos superiores de los colegios nacionales dividiéndose en bachilleratos especializados con tres orientaciones: bachillerato en Letras, bachillerato en Ciencias biológicas y bachillerato en

(Rothe, 1941: 731). A diferencia de la reforma de Juan Mantovani que proponía cierta independencia entre los estudios de bachillerato y los de magisterio, en este caso se permitía realizar el ciclo básico en cualquiera de las dos instituciones.

En el decreto se aconsejaba que tanto la educación comercial como la industrial mantuvieran los planes de estudios vigentes, pero haciéndole reajustes con un criterio similar a lo de los colegios nacionales y escuelas normales. En una nota firmada por el Inspector General de Enseñanza, Florencio Jaime, anterior al decreto, se daban mayores especificaciones respecto de la enseñanza comercial e industrial. En relación con las escuelas de comercio se aconsejaba continuar el plan de estudios de 1937, uniformando el número de clases semanales y simplificando el régimen de promociones y exámenes. Proponía la incorporación de la enseñanza del canto y de los ejercicios físicos y la reducción del horario del idioma extranjero dado que su estudio se realizaba en la totalidad de los cursos (Jaime, 1941: 770). Las escuelas industriales mantenían los planes de estudio del plan que estaba en vigencia desde 1939.

En este sentido,

la implementación del ciclo básico común a colegios nacionales, liceos y escuelas normales supuso la consagración en la normativa y un primer paso en la confirmación de la estructura del nivel, del bachillerato humanista como institución determinante. Si la derrota del plan Saavedra Lamas significó la clausura del debate sobre el carácter dominante de los colegios nacionales, el Plan Rothe abre el ciclo de extensión de sus características hacia otras ramas de la enseñanza (Iglesias, 2017: 57).

El Plan Rothe comportó un cambio sustancial en la currícula con relación a las lenguas extranjeras. En primer lugar, se suprimía la enseñanza simultánea de lenguas extranjeras que había caracterizado a los colegios nacionales desde su creación en 1863. Esta era una de las mayores críticas que se realizaba a los colegios nacionales de la que Rouquette de Fonvielle (1910: 114), en su monografía sobre la educación media, da cuenta

Como se puede ver era un programa de estudio muy recargado [...]. Lo mismo que en la imposición de tres idiomas extranjeros debía resultar un fracaso forzoso. En el 5º año, por ejemplo, leemos: alemán (traducción y conversación). ¿Habrán sabido jamás un palote de este idioma los alumnos de antaño? Cuando se trata de una materia tan ardua, ¿cómo podían pedir de ellos que traduzcan y conversen en la lengua de Goethe? Entre paréntesis, ha sido siempre la manía de los encargados de confeccionar programas el exigir dos o tres idiomas. Con uno sería suficiente, el francés para los colegios nacionales y el inglés para las escuelas comerciales. Por lo menos, con el estudio prolijo de un solo idioma extranjero, habría probabilidades de que los escolares lo sepan⁵⁷.

Ciencias físico matemáticas. En todos los casos se disminuyen la cantidad de horas dedicadas a la segunda lengua extranjera tomando como referencia el plan de estudios vigentes a partir de 1942.

⁵⁷ El autor hace referencia al plan de estudios de 1863.

Según el decreto la enseñanza simultánea de idiomas constituía uno de los defectos más criticados de los planes de estudio vigentes en ese momento que redundaba en un mediocre rendimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. En la nueva propuesta se mantenían las tres lenguas extranjeras pero los estudiantes sólo optarían por dos de ellas y, en forma sucesiva, no simultánea⁵⁸.

De esta manera en primer año se debía optar por el francés o el inglés, y en cuarto por el inglés, el francés o el italiano. Aquellos estudiantes que optaran por el inglés en primer año del bachillerato deberían continuar con esa lengua extranjera en segundo y en tercero, mientras que en cuarto y en quinto debería estudiar el francés o el italiano a elección. En cambio, el alumno que optara por el francés en primer año, una vez pasados los tres primeros años, debía estudiar obligatoriamente el inglés en los dos sucesivos (ver cuadro 11).

En segundo lugar, comportaba una reducción general en la carga horaria de las lenguas extranjeras, más allá de cuál fuera la lengua. Reducción debida, por un lado, a la definitiva eliminación del latín de la currícula de los colegios nacionales y, por otro, a la eliminación de la simultaneidad en el aprendizaje de las lenguas y a la cantidad de lenguas que se aprendían (se pasa del aprendizaje de tres a dos lenguas extranjeras).

Y, en último lugar, en esta estructura tomaba primacía el inglés por sobre el francés, lengua extranjera que había tenido prioridad en los colegios nacionales desde sus inicios.

La justificación para esta decisión era la siguiente:

La obligación de estudiar el Inglés en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América. También se ha tenido en cuenta que en esa forma los bachilleres conocerán, además del idioma nacional, uno sajón y otro latino, y no idiomas latinos exclusivamente, lo que resultara beneficioso para su cultura general (Jaime, 1941: 763, mayúscula en el original).

Esta justificación conjugaba un argumento pedagógico (la no simultaneidad de enseñanza de lenguas), uno cultural (la representación de que una cultura argentina completa tenía que tener elementos latinos y sajones) y uno político (el intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América). Con respecto a este último argumento se debe destacar que la primacía del inglés en el nivel medio del sistema educativo tiene como telón de fondo el

⁵⁸ Esta decisión solo se refería a los colegios nacionales. En las escuelas normales se incorporaba la opción del estudio del inglés (en los planes que estaban en vigencia sólo se permitía el francés) pero se eliminaban del segundo ciclo toda lengua extranjera. Salvo en las escuelas de Lenguas Vivas que se continuaba con el estudio de la lengua extranjera del ciclo básico.

desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. Pero lo significativo es que esta decisión política no se legitimó en la referencia al ya secular vínculo económico estrecho con Gran Bretaña, sino a la “solidaridad” continental con la potencia emergente: los EE.UU., cuya hegemonía venía poniéndose en evidencia desde la Primera Gran Guerra y que se consolidó definitivamente una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. La inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos político-lingüísticos y en este sentido el cambio propuesto en el Plan Rothe es una muestra de ello.

La decisión de enseñar tres años de una lengua y dos de otra perduró en los colegios nacionales hasta 1988, año en el que por resolución ministerial⁵⁹ se impuso el estudio de una misma lengua durante los cinco años del nivel medio.

A continuación, presentamos los cuadros que dan cuenta de la distribución de las lenguas extranjeras en cada una de las ramas de la educación media. Como se puede observar, las lenguas extranjeras continuaron con su tendencia histórica a estar presentes en los colegios nacionales. En el resto de las instituciones de enseñanza media la presencia de las lenguas extranjeras era menor y sus justificaciones, en cuanto a la inclusión de determinadas lenguas, menos enunciada.

Cuadro 11
Lenguas extranjeras presentes en los colegios nacionales de acuerdo al Plan Rothe de 1941

		Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	2ª lengua extranjera (inglés para los que optaron por francés en el primer ciclo; francés o italiano para los que optaron por inglés).	Castellano ⁶⁰	Total de horas
CICLO BÁSICO	1 ^{er} año	4		4	30
	2 ^o año	4		4	30

⁵⁹ Resolución ministerial N°1813/88.

⁶⁰ En 4to. y 5to. año pasaba a denominarse “Literatura”.

	3 ^{er} año	4		4	30
CICLO SUPERIOR	4 ^o año		4	3	30
	5 ^o año		4	3	30

Cuadro 12
Lenguas extranjeras presentes en las escuelas normales de acuerdo al Plan Rothe de 1941

		Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁶¹	Total de horas
CICLO BÁSICO	1 ^{er} año	4	4	30
	2 ^o año	4	4	30
	3 ^{er} año	4	4	30
CICLO SUPERIOR	4 ^o año	-	2	30
	5 ^o año	-	2	30

⁶¹ En 4^o y 5^o año pasaba a denominarse "Literatura".

Cuadro 13
Lenguas extranjeras presentes en escuelas de comercio⁶² (cursos diurnos⁶³) de acuerdo al Plan Rothe de 1941

		Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁶⁴	Total de horas
CICLO BÁSICO	1 ^{er} año	3	4	32
	2 ^o año	3	4	32
	3 ^{er} año	3	4	32
CICLO SUPERIOR	4 ^o año	3	3	30
	5 ^o año	3	-	30

Cuadro 14
Lenguas extranjeras presentes en las escuelas industriales de acuerdo al Plan Rothe de 1941

		Lengua extranjera. Francés o inglés a opción.	Castellano ⁶⁵	Total de horas
CICLO BÁSICO	1 ^{er} año	-	4	35
	2 ^o año	-	4	37
	3 ^{er} año	-	4	41

⁶² En 4^o año recibían el título de tenedores de libro y en 5^o de perito mercantil.

⁶³ Los cursos nocturnos eran iguales en la cantidad de lenguas extranjeras y de horas, pero distribuidos en 6 años con menor carga horaria total en cada uno de ellos.

⁶⁴ En 4^o año se denominaba "Literatura".

⁶⁵ En 4^o año pasa a denominarse "Literatura".

CICLO SUPERIOR	4° año	3 ⁶⁶	2	40
	5° año	2 ⁶⁷	-	40
	6° año	2	-	39

El plan Rothe es un claro exponente de cómo las discusiones pedagógicas cumplen recorridos singulares antes de plasmarse definitivamente. Esta propuesta se hace eco de las discusiones acerca de la necesidad de establecer dos ciclos en las instituciones de nivel medio que comenzaron con el Plan Garro en 1912. Asimismo, y en lo que a lenguas extranjeras se refiere, elimina la simultaneidad, discusión de larga data en el sistema. Sin embargo y a pesar de haber operado cambios tan definitivos en el sistema, no presenta, como la propuesta de Mantovani, innovaciones pedagógicas mayores, sino más bien adecuaciones al sistema. De todos modos, la cuestión de los límites de las innovaciones pedagógicas dentro del sistema es un tema central que queda fuera de esta tesis y que merecería ser tratado en otras investigaciones.

4.9. Análisis y conclusiones de esta etapa

Las discusiones acerca de las funciones del nivel medio fueron características de todo este período. Si la enseñanza media debía ser general y preparar para el ingreso a la universidad o si debía ser más específica y preparar para las profesiones, recorre todos los documentos analizados. Se consolida el bachillerato como modelo de institución de enseñanza media y la división en un ciclo básico y uno superior (3+2).

En esta estructura, las lenguas extranjeras se reagrupan de una manera muy particular. En primer lugar, desaparecen definitivamente las discusiones acerca de la enseñanza del latín. En segundo lugar, se elimina la simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos dos aspectos determinan, a mi modo de entender, la disminución en importancia de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino. A partir del Plan Rothe, y si bien excede el período de análisis de este trabajo, cada nueva modificación disminuye la carga horaria de las

⁶⁶ Solo está presente el inglés como lengua extranjera a partir del 4° año de enlace para el ciclo de especialización. En el 4° año de término para dibujantes, ayudante topógrafo, sobreestante de obras viales y sobreestante de construcciones no hay presencia de lenguas extranjeras.

⁶⁷ En todas las especializaciones la lengua extranjera era inglés. En la especialidad en construcción naval a Inglés se le agrega, entre paréntesis, terminología naval.

lenguas extranjeras y la cantidad de lenguas que en el sistema se enseñaban, hasta la aprobación del Acuerdo-Marco para la Enseñanza de Lenguas, denominado A-15, del Consejo Federal de Cultura y Educación, de 1998, cuando se decide que la enseñanza de lenguas extranjeras comience en la EGB (en general, en 4º año de la EGB).

Y, en último lugar, el lugar de las lenguas extranjeras continuaba siendo los colegios nacionales, ya que en las otras ramas de la educación secundaria no ocupa un lugar preponderante el aprendizaje de lenguas.

5. Conclusiones generales

El objetivo de esta tesis gira en torno del abordaje de las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo. Se buscó ir entrelazando políticas educativas y políticas lingüísticas teniendo en cuenta un aspecto de ambas dimensiones: la política educativa en el sistema formal a través de sus normativas y las políticas lingüísticas referidas a la inclusión de lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino. La delimitación de los aspectos de la política educativa y la política lingüística que tomé en este trabajo está acotada a esas determinaciones. En este sentido se entiende que, por un lado, las políticas educativas también se desarrollan en el sistema no formal de educación, como por ejemplo la política educativa que se daba hacia las comunidades migrantes de inicio de siglo y, por el otro, las políticas lingüísticas abarcan gran parte del uso público del lenguaje. Las modificaciones en los planes de estudio y los proyectos de ley permiten observar las dos dimensiones de la política que describí en el capítulo 2: las disputas por el control y funcionamiento de los sistemas educativos y al mismo tiempo los programas de acción puestos en marcha por los diferentes actores de gobierno. Esta dimensión es interesante ya que, fundamentalmente a nivel educativo, las relaciones no son lineales. Algunas propuestas de redireccionamiento del sistema no resultan inmediatas, conocen oposiciones y reapropiaciones por parte de los actores que conforman el sistema educativo. Pero, además, las determinaciones respecto de la estructura del sistema educativo y de los conocimientos socialmente válidos que se instalan en los sistemas son procesos marcados por avances y retrocesos, por decisiones en las que confluyen diferentes factores políticos, pedagógicos y, en el caso de este trabajo, también lingüísticos.

Hacia mediados del siglo XIX comienza la necesidad de dotar a los incipientes estados nación de sistemas educativos, como vimos en el capítulo 3. Si bien siempre existieron formas en las que las sociedades tramitan su herencia e incorporan a las nuevas generaciones a la cultura imperante y a la estructura productiva, la característica de este período es la formación de verdaderos sistemas educativos para sectores enteros de la población (se organizan por niveles, se determina que algunos de ellos serán obligatorios y se les da funciones diferentes). En el caso argentino, además, se vuelve imperioso construir una nacionalidad y con ella también establecer una lengua nacional, que sirve precisamente como una de las herramientas para construir la nacionalidad. El sistema educativo argentino funcionó como una “máquina de

educar”, en palabras de Pablo Pineau (2005), que a través de la escuela primaria argentinizaba y castellanizaba a los inmigrantes llegados y a los aborígenes sobrevivientes.

La escuela primaria cumplió un rol fundamental en ese proceso y a pesar de que las lenguas extranjeras no tenían cabida en ella, se puede observar en las prácticas político-pedagógicas aspectos que discuten esta política. Ejemplo de ello es la inclusión del francés en 5° y 6° grado de la escuela primaria detallado en el *Informe sobre Educación Común* de 1887. La lengua extranjera se incluía en los grados superiores de la instrucción primaria, y la justificación más interesante estaba dada por la representación del francés como la lengua del mundo civilizado, considerada vehículo de las principales obras científicas y literarias modernas. Estas justificaciones para la inclusión del francés en la escuela primaria, cuyo período de implementación efectiva no surge claramente de los documentos analizados, es la base de la justificación para la inclusión de las lenguas extranjeras en el nivel medio.

En Argentina, esa inclusión pretendía cumplir la función de formación de las futuras elites dirigentes del país a imagen y semejanza de la elite europea a través de los colegios nacionales: esta es la razón por la que se crearon tempranamente colegios nacionales en todas las capitales de provincia. La consolidación del currículum humanístico y enciclopedista otorgaba gran importancia a las lenguas extranjeras. Esta preparación de los colegios nacionales “a todo sin conducir al término de nada” que proponía Amadeo Jacques en sus *Memorias* de 1865 formaba una clase dirigente para la cual la inserción en el mundo proporcionada por el aprendizaje de las lenguas extranjeras era de suma importancia. Estas últimas fueron parte constitutiva de los colegios nacionales desde su origen ya que perseguían un objetivo formativo: se estudiaban para leer a los grandes intelectuales de Europa y eran la forma de comprender y compenetrarse con una cultura superior. Además, el conocimiento de lenguas extranjeras volvía culto al hombre. un futuro dirigente debía tener conocimiento del mundo y de las lenguas que allí se hablaban.

Unos años después de la creación del primer colegio nacional, en 1870, se crean las escuelas normales. El proyecto de esas instituciones es totalmente diferente. Allí la importancia residía en el dominio de la lengua nacional y de los aspectos relativos al cómo enseñar en las escuelas primarias. Solo se incorporan lenguas extranjeras, en general el francés, siguiendo las argumentaciones esbozadas para la incorporación de la primaria de 1887: conocimiento general del mundo civilizado.

En el período abarcado en esta tesis el nivel medio sigue siendo objeto de cambios, tanto en su estructura como en los contenidos que en ella se incluyen. Las discusiones, en definitiva, giran alrededor de la función de este nivel. Desde diferentes sectores políticos se busca direccionar

el nivel sea hacia una formación general, preparatoria para los estudios superiores, sea hacia saberes de índole más prácticos, que no requieran estudios universitarios (por ejemplo, tenedores de libros, dependientes de comercio o técnicos de diferentes ramas). Estos posicionamientos tenían como telón de fondo el temor de los sectores más conservadores de que una vez finalizados los estudios en los colegios nacionales todos los estudiantes se dirigieran a la universidad.

El período analizado en la tesis comienza con la creación de una institución de referencia en la formación de docentes de lenguas extranjeras: la “Escuela de Profesores en Lenguas Vivas”. Esta institución surge en el momento de auge de la discusión acerca de quiénes serían los encargados de enseñar en el nivel medio, ya que, frente a las críticas frecuentes hacia aquellos que ocupaban las cátedras en los colegios nacionales, se volvía necesario constituir un cuerpo de docentes que no solo conociera la disciplina, sino que supiera también cómo enseñarla. En este sentido, que el Estado nacional tomara en sus manos la formación de docentes de lenguas extranjeras suponía una clara intervención político-lingüística.

En el desarrollo del capítulo 4 me he centrado en el análisis de diferentes documentos que se ocupan fundamentalmente del nivel medio. En algunos hay amplias justificaciones respecto de la inclusión de lenguas extranjeras; en otros son someras referencias a estas. Dos discusiones se hacen presentes en todo el período y poseen abordajes de índole diversa: la simultaneidad en la enseñanza de lenguas extranjeras y la inclusión o eliminación del latín del currículum. Un denominador común, a pesar de las diferencias existentes en la normativa analizada, es la función formativa que continúa atribuyéndose a las lenguas extranjeras en este período.

Los Planes y programas de los estudios secundarios y normales de 1905, aun recuperando el carácter humanista del nivel medio, enfatizan el conocimiento y el método científico. Eliminan el latín e incorporan el italiano y reducen la carga horaria de todas las lenguas extranjeras. La incorporación del italiano responde a razones análogas a la del francés y el inglés, es decir, a su carácter formativo (la importancia de su literatura científica) y no al número de italianos arribados a nuestro país.

Sistematizando la comparación de las reformas propuestas, es posible afirmar que el Plan Garro de 1912 refuerza el carácter humanista del nivel medio, aumenta notablemente la cantidad de horas de las lenguas extranjeras e incorpora nuevamente el latín como ejercicio del espíritu y auxiliar en el aprendizaje de otras lenguas.

La reforma Saavedra Lamas de 1916 es la única reforma de todo el sistema educativo que logra llevarse a cabo. Las lenguas extranjeras se incluían en la escuela intermedia (francés o inglés) dado que era necesaria su aprobación para el ingreso a las diferentes ramas de la educación

secundaria. Siendo una de las reformas de corte más conservador que lograron sancionarse, mantenía su concepción de currículum humanista y enciclopedista en los colegios nacionales, cuyo fin era constituirse en las instituciones preparatorias para la universidad. Así, en los colegios nacionales las lenguas extranjeras y el latín volvían a tener primacía. A partir de esta reforma empieza la discusión frente a la dificultad que supone la enseñanza de lenguas extranjeras de manera simultánea.

En 1918, luego de ser derogada la reforma Saavedra Lamas, el radicalismo elabora una propuesta de ley orgánica de educación que no se discute en el Congreso. Este proyecto de ley consolidaba el sistema educativo con las características de su configuración: la escuela primaria seguía los lineamientos de la ley 1420 y la escuela secundaria continuaba siendo preparatoria para la universidad con un currículum humanista con presencia de lenguas extranjeras en los colegios nacionales.

En 1934, de la mano de Juan Mantovani, se propone una reforma del nivel medio que por primera vez proyecta unificar en un ciclo básico todas las modalidades del nivel: nacional, normal, comercial e industrial. La propuesta pone como eje del currículum las humanidades modernas: Castellano, Historia e Idiomas Extranjeros pasan a ser centrales en el ciclo básico de todas las modalidades. Es interesante destacar que los proyectos más innovadores desde lo pedagógico, como el de Mantovani, se dan en el marco de proyectos políticos más conservadores, mientras que gobiernos más democráticos, como el caso del radicalismo, anclan sus proyectos pedagógicos en marcos más tradicionales.

El período se cierra con el análisis del Plan Rothe, que es determinante en los cambios que propone en la estructura del nivel medio, así como en la inclusión de las lenguas extranjeras en el sistema. El Plan Rothe establece definitivamente un ciclo básico de tres años y uno de especialización de dos años tanto para los colegios nacionales como para las escuelas normales. Elimina la simultaneidad en la enseñanza de lenguas extranjeras (conjugando argumentos pedagógicos, culturales y políticos), establece la estructura de 3+2 (tres años de una lengua latina y dos de una sajona o viceversa), y consolida la supremacía del inglés en el nivel medio (que hasta ese momento había sido ejercida por el francés). La decisión de establecer un ciclo básico y uno superior, así como la no simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras fueron discusiones que atravesaron todos los documentos analizados que se concretarían más tarde en el Plan Rothe de 1941.

Como todo proceso social, las políticas lingüísticas atravesaron en el período analizado idas y vueltas no exentas de dificultades. El período de configuración del sistema educativo cuenta con gran cantidad de producción bibliográfica, mientras que, para el período seleccionado en

este trabajo, no se encuentra esa misma cantidad. Los documentos son difíciles de hallar, pero fundamentalmente es difícil reconocer y recuperar los grados de apropiación que tuvieron las normativas propuestas. En algunos casos hay saltos de una normativa a otra y no es simple identificar los momentos de quiebres e interrupciones.

Las modalidades de apropiación de las normativas en diferentes niveles son difíciles de rastrear en los documentos. Tal es el caso, por ejemplo, de la reforma de Mantovani, que, si bien no fue aprobada por el Congreso Nacional, tuvo un fuerte impacto en los programas de la escuela secundaria. O también la inclusión de francés en 5° y 6° grado de la escuela primaria, medida cuyo alcance y la duración no fue posible recuperar documentalmente.

La elección metodológica de esta tesis es el análisis de documentos oficiales de las reformas. Entendemos que los documentos son determinantes de las políticas educativas, pero su análisis ilumina solo una parte del proceso, dejando otras en la penumbra. Ampliar el estudio de los procesos elegidos implicaría recurrir a otros documentos, como memorias, diarios, discursos en el congreso y discursos ministeriales que ayuden a reconstruir esa visión política de todo el panorama.

Este trabajo también deja abiertos otros interrogantes y aspectos sobre los que seguir trabajando. En la línea de las apropiaciones que tuvo la normativa por parte del sistema se podrían recuperar las *Memorias* del Ministerio de Educación del período analizado y observar cómo las decisiones tomadas a nivel de política lingüístico-educativa se reflejaban en la vida de las instituciones del país. Analizar algunas de las discusiones existentes en el período, como la simultaneidad de la enseñanza de lenguas o la falta de docentes de lenguas extranjeras a la luz de lo que informaban los rectores de los colegios nacionales y escuelas normales podría aportar datos para completar lo que plasman los documentos analizados. Otra línea de trabajo a profundizar serían los proyectos de ley del período, son varios y de diferentes sectores políticos, lo que permitiría observar las discusiones en torno de estas políticas lingüístico-educativas que no lograron plasmarse.

El recorrido de esta tesis ha intentado mostrar la manera en que se pensaron las lenguas extranjeras en el sistema educativo y las diversas modalidades de su inclusión especialmente en el nivel medio. Aumentar la cultura general, formarse, acceder al conocimiento científico y literario forman parte del horizonte de los proyectos del período estudiado, y continúan las tendencias ya presentes en el período anterior. Posteriormente, las ideas llevadas a cabo por estas reformas quedarían en segundo plano y las corrientes que relacionan las lenguas extranjeras con una formación general dejarían paso a perspectivas más utilitaristas de las

lenguas. Estos son interrogantes abiertos, que aun quedando fuera de nuestra tesis generan preguntas que los investigadores podrían intentar abordar.

6. Bibliografía

- Abeille, L. (1910). "Enseñanza de los idiomas vivos en la República Argentina 1810-1910". En *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*, Tomo III Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.
- Acosta, F. (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX" en *Cadernos de História da Educação*, volumen 11, número 1, p. 131-144.
- Almandoz, M. R. (2004). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Apple, M. W. (1986 [1979]). *Ideología y currículo*. España: Akal.
- Arnoux, E. (1995). "Las políticas lingüísticas en los procesos de integración regional". En *Políticas lingüísticas, Signo & Señal*, 4. Buenos Aires: Cursos universitarios, p.106-119.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bein, R. (1999). "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación, sociolingüística y como estrategia glotopolítica". En Arnoux, E. y Bein, R. (comp.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba, p. 191-222.
- Bein, R. (2002). "Política y legislación lingüísticas". En *Signos universitarios virtual*, año II, número 3, Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Bein, R. (2010). "Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación". En Arnoux, E. y Bein, R. (comp). *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba, p.307-328.
- Bein, R. y Varela, L. (1996). "El discurso de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904, 1994". En *I Encuentro Nacional de Investigadores del Discurso*. UBA-UNLP-ALED.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bombini, G. (1995). “Reforma curricular y polémica: Amado Alonso y los programas de nivel secundario en la Argentina”. En *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, n° 18-19. España, p. 215-224.
- Bombini, G. (2011 [2004]). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2014 [1982]). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Buchbinder, P. (2010 [2005]) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Calvet, L. J. (1997 [1996]). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Carli, S. (2012). *Niñez pedagogía y política. Transformaciones en los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge.
- Cucuzza, H. R. (1985). “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”. En Hillert, F.; Paso, L.; Cucuzza, R.; Nascimento, R.; Zimmerman, L. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Ed. Cartago, p. 103-137.
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. España: Ediciones Octaedro.
- Di Tullio, Á. L. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, J. R. (1903a). *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires.
- Fernández, J. R. (1903b) *Memoria presentada al H. Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Juan R. Fernández Año 1903*. Tomo 3. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

- González, J. V., (1905) *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires: Imprenta Didot de Félix Lajouane.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Iglesias, M. A. (2017). *Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Imen, P. (2010). *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Floreal Gorini.
- Jacques, A. (1865). "Memoria presentada á la comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria" en Fernández, J. R. (1903). *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, p- 870-903.
- Klett, E., (2004). "Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida". En Rasal Lingüística, número 2. Buenos Aires: Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística, p. 139-153.
- Mantovani, J. (2012 [1940]). *Bachillerato y formación juvenil*, presentación de Isabelino Siede. Buenos Aires: Unipe.
- Morgenstern de Finkel, S. (1986). "Transición política y práctica educativa". En *Revista Témpora*, número 8, Tenerife. España: Universidad de La Laguna, p. 37-46.
- Paviglianiti, N. (1996). "Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional". En *Praxis educativa*, volumen 2, numero 2, p. 3-8.
- Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puelles Benítez, M. (1986). "Política de educación y políticas educativas: una aproximación teórica". En *XI Congreso de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía*. San Sebastián: Universidad del País Vasco, p. 449-467.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, A. (2006 [2003]). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (1998 [1986]). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Rouquette De Fonvielle, A. (1910). “La enseñanza secundaria en la República Argentina”. En *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*. Tomo III Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.
- Ruiz, G. (2014 [2012]). *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Saavedra Lamas, C. (1916). *Reformas Orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Imprenta argentina Jacobo Peuser.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci editore.
- Shiroma, E. O; Campos, R. F.; Cardoso Garcia, R. M. (2005) “Decifrar textos para comprender a política: subsidios teórico-metodológicos para análisis de documentos” en *PERSPECTIVA*, v. 23, n. 02. Florianópolis, p. 427-446.
- Solari, M. H.; (1950). *Política educacional argentina. Política, legislación y organización escolar de la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.
- Tedesco, J. C. (2009 [1986]). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Torrassa, A. E. (1958). *Enseñanza secundaria, normal, técnica y especial*. Buenos Aires: Ediciones de Sarmiento. Tribuna de Educación Popular.
- Viñao Frago, A. (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Vior, S. y Misuraca, M. R. (2007). “Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza media: del debate a la naturalización”. En *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, volumen 1, número 1, Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, p. 13-27.

Fuentes primarias y normativa consultada

Censo General de Educación 1909, levantado el 23 de mayo de 1909. Tomo III Monografías.

Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina, 1910.

Decreto N° 5447, del 14 de marzo de 1863, de creación del Colegio Nacional.

Decreto del 10 de febrero 1904. Fundación del Profesorado en Lenguas Vivas.

Decreto N.º 88584, del 17 de abril, encargando a la Inspección General de Enseñanza el proyecto de un régimen de exámenes y promociones y la reforma de los actuales programas de estudios, de conformidad con las bases que en el mismo se establecen. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV – N.º 16 – enero – abril 1941. pp. 100-102.

Decreto N° 101.107 del 22 de septiembre, sobre reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza. En Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Año IV – N.º 19, septiembre 1941.

Educación común de la capital, provincias, colonias y territorios nacionales. Año 1888.

Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla Presidente del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, 1889.

El monitor de la educación común. Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. Año IV, número 67, 1884.

El monitor de la educación común. Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. Año VIII, número 122, 1887.

Educación común de la capital, provincias, colonias y territorios nacionales. Año 1888.

Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla Presidente del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, 1889.

Educación común en la capital, Provincias, colonias y territorios federales. Año 1886. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla Presidente del Consejo Nacional de Educación. Tomo I. Buenos Aires, 1887

Ley N° 1.420, del 8 de julio de 1884, de Educación Común.

Memoria presentada al H. Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Antonio Sagarna. Año 1923 (1924). Tomo 2. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1913). Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial. La enseñanza secundaria. Decretos orgánicos. Resoluciones de la Dirección General. Plan de Estudios. Programas Analíticos. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1934), Proyecto de reformas a los planes de estudio de la enseñanza media. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1941). Departamento de Instrucción Pública. Planes de Estudios para colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas nacionales de comercio y escuelas industriales. Informe de la Inspección General de Enseñanza y Decreto del Poder Ejecutivo, setiembre de 1941.

Secretaría de Estado de Cultura y Educación (1918) Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública, Talleres gráficos de la penitenciaría nacional.