

**Título:** “Estudio histórico comparado acerca de la circulación de ideas y prácticas entre países centrales europeos y la Argentina hacia fines del siglo XIX”

**Autor:** María Soledad Fernández

**Lugar y Fecha:** V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires)

**Palabras clave:** modelo institucional, escuela secundaria, internacionalización.

**Teléfono:** 1567408161

**Correo electrónico:** kuarahy@erebor.com.ar

**Referencia institucional:** Universidad Nacional de General Sarmiento

## **Introducción**

El presente trabajo da cuenta de los avances de investigación del proyecto “Los orígenes del modelo institucional de la escuela secundaria argentina: Análisis histórico comparado sobre la circulación de ideas y experiencias entre países centrales europeos y la Argentina hacia fines del siglo XIX”. El mismo, desarrollado durante el año 2014, se hallaba adscripto al proyecto de investigación "La dinámica de incorporación y expulsión en la escuela secundaria: Modelos institucionales y desgranamiento en el ámbito nacional y local", dirigido por Felicitas Acosta.

Para lograr este análisis histórico comparado de los modelos y prácticas educativas vinculadas con la organización de la escuela secundaria a fines del siglo XIX, se contó con fuentes de información secundaria (para caracterizar los modelos institucionales de la escuela secundaria, de nuestro país y de los países centrales europeos: Alemania, Francia e Inglaterra) y primarias (Memorias del Ministerio de Instrucción Pública que permitieron dar cuenta de las discusiones y referencias a personalidades extranjeras vinculadas a la educación).

El trabajo consta de tres apartados. En el primero, se caracteriza el modelo institucional inaugurado con la creación del Colegio Nacional Buenos Aires en 1863. En el segundo, se describen las discusiones y referencias a ideas y prácticas extranjeras durante el momento de creación de los primeros colegios nacionales. En el tercero, se identifican núcleos centrales semejantes entre las experiencias europeas, la información circulante en la Argentina y las prácticas de institucionalización en la escuela secundaria.

### **1. Caracterización del modelo institucional del Colegio Nacional Buenos Aires**

El Colegio Nacional Buenos Aires surge en un contexto de institucionalización del Estado Nacional. Con el triunfo de Mitre en la Batalla de Pavón, y la consiguiente disolución de la Confederación Nacional, se imponía a los liberales triunfadores el desafío de mantener y extender su predominio y su proyecto de nación a todo el territorio. Para lograrlo era necesaria la centralización e institucionalización del poder nacional y la subordinación de los gobiernos provinciales.

La afirmación de una autoridad estatal no fue un empresa sencilla. Para ello el gobierno central impuso su autoridad a través de distintos medios: el sometimiento de los caudillos federales del interior; la organización de un ejército nacional; la captación de los grupos dominantes provinciales; la intervención federal; la organización institucional del Estado; la federalización de todo el territorio de la provincia de Buenos Aires; y la creación de una “conciencia nacional” a través de la educación.

En este contexto, y a través del decreto 554 del presidente Bartolomé Mitre de 1863, se inaugura el Colegio Nacional Buenos Aires, y con él un modelo institucional que se replicará en los demás colegios nacionales creados a partir de 1864. En la Memoria presentada por el Ministro de Estado, Eduardo Costa, en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción pública en el Congreso Legislativo de 1864, se afirma la necesidad de fomentar la ilustración, a través de la fundación de Colegios. El propósito dice:

“es fundar un Colegio de estudios preparatorios en cada una de las Provincias, bajo un plan uniforme y bajo condiciones tales que los certificados de exámenes que se expidieren fueran válidos para continuar carreras científicas en las Universidades de la República” (1864:10).

Las características que adoptó el programa de estudio se relacionan con las funciones que la educación secundaria fue adquiriendo durante el proceso de configuración de los sistemas educativos modernos. Esas funciones son: la función propedéutica, la función cultural, la función social, y la función político-económica (Acosta, 2011).

El plan de estudios de los colegios nacionales, comprendía tres ramos<sup>1</sup>: 1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán; 2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología; 3) Ciencias Exactas:

---

1 Este modelo tomó como ejemplo el desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán. Para Jacques la misión de la escuela secundaria era la de ser preparatoria, no para tal o cual carrera o profesión sino para todos los trabajos de la vida.

Matemáticas (aritmética y álgebra, geometría, trigonometría), Físico-Matemáticas (cosmografía o astronomía física, manejo de globos y mapas), Física (química, física: gravedad, calórico, luz, electricidad, magnetismo, electromagnetismo, aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas) (Dussel, 1997: 20).

Dicho programa puede definirse como enciclopedista y humanística, de carácter propedéutico, orientada a la formación de las élites dirigentes. Sin duda, el mismo se insertaba en una visión más general acerca de la enseñanza. Bartolomé Mitre consideraba a la enseñanza como un valor social y que debía prestar el Estado, ya que de la educación dependían en gran parte el progreso, la justicia y la democracia. Respecto de la educación secundaria, el interés del entonces presidente era formar a través de ella a una minoría ilustrada, la cual gobernaría el país y desterraría así a la “barbarie” (Puiggrós, 2003). Lo que aquí se percibe es cómo las funciones mencionadas más arriba aparecen intrincadamente relacionadas, en el marco de las ideas de “orden” y “progreso” propias de la época y de la dirigencia política argentina.

## 2. **Discusiones**

En este apartado se despliega un análisis acerca de las discusiones rastreadas en las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública (1865, 1870, 1873, 1875, 1876 y 1877). Dentro de las mismas se establece una distinción entre aquellas que conciernen al plan de estudios; y otras relacionados con la insuficiencia de los recursos materiales y humanos, la cuestión disciplinaria, y la figura del internado.

### **2.1 En torno al plan de estudios**

Este plan no estuvo exento de críticas e intentos de reforma, con el afán de modificar la escuela única e introducir la escuela bifurcada<sup>2</sup>. Sin embargo, y a pesar de la inclusión de trayectorias comerciales y otras carreras especializadas, en las décadas de 1860 y 1870, lo que se da es un predominio de una formación que combinaba las ciencias y letras con los idiomas clásicos y modernos (Schoo, 2012).

Las resistencias a efectuar cambios en los planes de estudio pueden explicarse desde varias

---

2 Son ejemplo de reforma el del director del Colegio Nacional de Tucumán, Paul Groussac, quien planteaba la supresión de varios colegios nacionales y su reemplazo por escuelas primarias superiores de contenido práctico; también el del director del Colegio Nacional de Rosario, Eusebio Gómez, quien proponía, la supresión de materias y su reemplazo por otras del tipo de la química industrial, agricultura teórica y práctica, química aplicada, etc. Otros reclamos se observan en los plateos del director del Colegio Nacional de Salta, señor Eliseo J. Outes, y el de Concepción del Uruguay, Honorio Leguizamón; y del Sr. Telasco Castellanos, rector del Colegio Nacional de Córdoba.

perspectivas. Por un lado, tomando la hipótesis de Juan Carlos Tedesco (1986) podría argumentarse que el rol asignado a la educación, en las últimas dos décadas del siglo XIX, era más político que económico. El interés político que perseguía la educación secundaria era formar a un grupo reducido de individuos, encargados de gobernar a las mayorías y preservando así las posiciones sociales. Por otro lado, Dussel (1997) atribuye el rechazo a las reformas de los planes de estudio a la constitución de un patrón cultural que mezclaba la herencia del viejo humanismo con las humanidades modernas, y que se había consolidado como un signo de distinción cultural. Finalmente, para Susana Schoo la persistencia del programa humanista se relaciona con el hecho de haber sido considerado como “la forma más democrática de acceder a la cultura” (Schoo, 2012:135).

A partir del análisis de las memorias se ha podido la discusión acerca de cuáles serían las características primordiales que debía reunir el plan de estudios para la educación secundaria.

Las reformas que había defendido Jules Simon<sup>3</sup> frente a los monárquicos son enunciadas en la memoria de 1873. Este había sostenido la necesidad de prestar mayor cuidado al desarrollo físico de los alumnos, la conveniencia de trasladar el latín a los últimos años del programa, y la necesidad de abolir el internado. Lo que resulta sumamente interesante son las coincidencias con el ministro argentino de ese momento. Respecto de la importancia de la educación física, Avellaneda afirma “(...) *Las clases de esgrima y de gimnástica que propone figuran desde años anteriores en nuestros colegios pero debemos prestarles una extensión superior en cuanto lo consienta el local inadecuado de nuestros colegios*” (1873:62). Por otro lado, al referirse a la idea de Simon en relación a la necesidad de cambiar el método para el estudio del latín, reemplazando “los temas de composición para enseñar a escribir y hablar un idioma muerto” por la interpretación de las obras clásicas, el ministro argentino dice “(...) *Cuando el ministro francés desenvolvía esta doctrina, el Sr. Calandrelli, profesor de la Universidad de Buenos Aires, la hacía práctica publicando un nuevo método para la enseñanza de la gramática latina, que será adoptada en los colegios nacionales*” (1873:62).

En las memorias del año 1876, se hace alusión a los procesos de reforma en Europa. Se dice sobre esta que aún está incompleta y que en lugar de trazar un plan de estudios con miras generales se ha dividido la enseñanza entre clásica y científica o industrial. El ministro Onésimo Leguizamón expresa:

---

3 Filósofo y político francés. Miembro del gobierno de defensa nacional constituido por la Asamblea Nacional que proclamó la Tercera República. En 1871, formó parte del primer gabinete de Adolphe Thiers en Burdeos, como ministro de Educación.

“Esta división ofrece sin embargo inconvenientes muy serios, que la experiencia ha patentizado-A la edad de 10 ó 12 años cuando mas, el estudiante tiene que elegir entre gimnasio y la escuela industrial, sin la madurez suficiente para designarse deliberadamente una carrera y dejándose arrastrar las mas veces por la influencia de sus padres ó por la perspectiva de mas livianos quehaceres. Resulta de esta división prematura otro inconveniente mas fundamental aún, el de una educación desigual é incompleta, patrimonio de pocos” (1876:LXX).

Continúa su argumentación haciendo referencia nuevamente a Jules Simon:

“La gran educacion, dice Jules Simon á este propósito, es necesaria á todos y debe ser común á todos porque arriba de nuestra vocación particular, que arriba de nuestra vocación particular, tenemos una vocación común, la de ser útiles á la humanidad” (1876:LXXI).

Se mantiene que ideas análogas se han vertido recientemente en Italia, Alemania, y EEUU.

Finalmente, cita a Celestine Hippeau<sup>4</sup> y a su obra “L’instruction publique aux États-Unis”<sup>5</sup>:

“Los mejores espíritus, dice, trabajan en el día para hacer comprender que, desde la edad de 5 á 18 años, la instrucción pública debe ser dirigida con propósitos generales. Que las ciencias y las letras no pueden ser, durante este tiempo, el objeto de estudios especiales y profundos, y que, debiéndose limitar la enseñanza á buscar las fuentes de informaciones positivas, los maestros deben pensar ante todo en formar hombres y ciudadanos igualmente preparados para entrar con distincion en las diversas carreras que pudiesen elegir, pero á las cuales seria soberanamente imprudente condenarles de ante mano” (1876:LXXI).

En “L’instruction publique aux États-Unis” también sostiene:

“Les écoles publiques en doivent former ni des agriculteurs, ni des mécaniciens, ni des ingénieurs, ni des physiciens, ni des chimistes; c'est de fait des écoles spéciales qu'il s'agit de multiplier, et qui s'organisent en effet dans la plupart des États de l'Union, de

---

4 Literato francés, profesor en varias universidades, a quien se le encomendó el relevamiento de información acerca del sistema educativo de su país y del extranjero. Desde 1855, Hippeau fue enviado por distintos funcionarios a cumplir misiones científicas en distintos países. En 1868, se encarga de la organización de la educación secundaria para las mujeres en establecimientos de París. Desde 1870, publica una serie de volúmenes sobre la educación en varios países: “L’Instruction publique aux États-Unis” (1870), L’Instruction publique en Angleterre (1872); L’Instruction publique en Allemagne (1873); L’Instruction publique en Italie (1875); L’Instruction publique dans les États du Nord (Suède, Norvège et Danemark) ( 1876); L’Instruction publique en Russie ( 1878) y “L’Instruction publique dans la République Argentine” (1879).

5 “L’Instruction publique aux États-Unis” fue la primera de una serie de informes que realizó Celestine Hippeau sobre varios sistemas educativos, entre los cuales se encuentra el argentino. Las fuentes que utiliza son diferentes. Gondra y Marques Sily (2014), tomando a Bastos (2002), señalan que en el caso de Estados Unidos, el informe se realizó sobre la base de los viajes, de documentos oficiales, de las observaciones realizadas durante las visitas a las escuelas primarias, secundarias, profesionales, escuelas normales, universidades y jardines de infantes; mientras que en el caso de Argentina (y también Rusia), se hizo en base a un conjunto de documentos enviados por las autoridades locales. Otro dato interesante que aportan los autores es que existen indicios de que el informe producido sobre la Argentina fue pedido por las autoridades locales, con la finalidad de destacarse respecto de los demás países latinoamericanos, a través de la obra de un autor reconocido, por sus obras publicadas en diferentes países europeos y en Estados Unidos (2014:4-5).

une manière forte et puissante, en dehors et à côté des écoles existantes”<sup>6</sup> (1870:84).

Asimismo, en su informe “L’Instruction publique dans la République Argentine” publicada en 1879, Hippeau pondera que los programas de la enseñanza secundaria, en el caso argentino, brindan simultáneamente y en partes iguales formación en letras y en ciencias. Sostiene que esto les permite distinguir a los estudiantes aquella disciplina que se ajusta mejor a su carácter y habilidades. Finalmente declara:

“On a pensé quelquefois que l'on gagnerait à diviser des collèges et l'enseignement à donner aux élèves, par ce moyen, la liberté de suivre à leur choix, ou l'enseignement des lettres, ou celui des sciences. Ce système de bifurcation est absolument contraire à la nature des établissements d'instruction secondaire”<sup>7</sup> (1879:205).

La reforma de los planes de estudio de los colegios nacionales de 1876 potencian la idea de la formación general, de no “encaminar a la juventud”. Según el ministro Onésimo Leguizamón este plan resiste la comparación con el de muchos establecimientos de enseñanza análoga que existen en Europa y América. Dice al respecto:

“Hemos comparado cuidadosamente el sistema de estudios de nuestros Colegios Nacionales con el Instituto Nacional de Chile; con el Colegio Imperial de Don Pedro II, de Río de Janeiro; con el Colegio de Harvard, de Estados Unidos; con los Realschulen y Gimnasios de Alemania; con los Liceos de Francia; con las Escuelas Técnicas y Gimnasios de Italia; con el Politecnium de Ginebra, y con la Facultad de Humanidades de Buenos Aires, y en nada les es inferior, sinó en el número y en la remuneración de los profesores, en el lujo y en la abundancia con que esto se hallan dotados” (1877:XCIII).

Además del análisis de las memorias, este trabajo se ha servido del análisis de de las misiones de Sarmiento como Ministro Plenipotenciario<sup>8</sup> a los Estados Unidos, país al que llega finalmente en mayo de 1865. En este viaje al país del norte, el autor hará contacto con Mary Mann<sup>9</sup>, esposa del entonces fallecido profesor Horace Mann.

---

6 Las escuelas públicas no deben formar ni agricultores, ni mecánicos, ni ingenieros, ni físicos, ni químicos; eso es tarea de las escuelas especiales que multiplicándose, se organizan con vigor en la mayoría de los estados de la Unión, de una manera fuerte y poderosa, junto a las escuelas existentes (la traducción es propia).

7 Se piensa a veces que nos beneficiaríamos de dividir la enseñanza de los colegios y dar a los estudiantes, por este medio, la libertad de seguir su elección, o la enseñanza de las letras, o de las ciencias. Este sistema de bifurcación es absolutamente contrario a la naturaleza de las instituciones de educación secundaria (la traducción es propia).

8 Un ministro plenipotenciario es un representante acreditado de un estado extranjero en otro país, no disfruta del rango de embajador, categoría inmediatamente superior, junto con nuncio y legado, según el derecho internacional moderno.

9 Mary Mann pondrá a Sarmiento en contacto con intelectuales de la Universidad de Harvard y lo introducirá en la sociedad de Massachusetts. Esta tradujo el Facundo (que se editó en los Estados Unidos) y algunos capítulos de "Recuerdos de Provincia".

Una de las publicaciones, producto de ese viaje, es "Las Escuelas, base de la prosperidad y de la república en Estados Unidos". Dentro de dicha obra, Sarmiento incluye su publicación sobre la vida de Horace Mann, a quien había conocido en sus viajes anteriores a Estados Unidos. En su publicación "Viajes a Europa, África y América" declara:

“El principal objeto de mi viaje era ver a M. Horace Mann, el secretario del Board de Educacion, el gran reformador de la educacion primaria, viajero como yo en busca de métodos i sistemas por Europa, i hombre que a un fondo inagotable de bondad i de filantropía, reunia en sus actos i sus escritos una rara prudencia i un profundo saber” (1851:124).

El reconocimiento de Sarmiento a Mann, como un par en la búsqueda de la mejora de sus propios sistemas educativos, lo llevará a adoptar el modelo de la Escuela Normal de Newton Eats, para las Escuelas Normales en Chile y Argentina.

No obstante, las ideas de Horace Mann van más allá de la educación primaria y de la formación de maestros. Mann estimuló la enseñanza secundaria y abogó por una enseñanza integral que no esté supeditada a las necesidades inmediatas de las empresas (Puiggrós, 2003:68). Esta idea de la importancia de la formación general es la que, de alguna manera, se ve cristalizada en las discusiones acerca de los intentos de reformas en los planes de estudio de los colegios nacionales.

## **2.2 En torno a la insuficiencia de los recursos materiales y humanos, la cuestión disciplinaria, y la figura del internado.**

El trabajo realizado sobre las Memorias de Culto e Instrucción Pública permite vislumbrar cómo las experiencias extranjeras eran usadas para dar soluciones pedagógicas, como sostiene Solari (1991), a los problemas que presentaba el nivel medio. Estos problemas, aparte del relacionado con la reforma de los planes de estudio, son la insuficiencia de los recursos materiales y humanos, la cuestión disciplinaria, y la discusión acerca de la figura del internado.

A pesar del reconocimiento a los esfuerzos de la nación en la creación y sostenimiento de los colegios nacionales, los rectores no pierden oportunidad en señalar las insuficiencias edilicias, de recursos didácticos, y de personal. En la Memoria de 1865, Eduardo Costa propone la creación de “plazas auxiliares” para suplir las necesidades de personal y de *“la asignación de una partida para la mejora gradual de los edificios, y de otra para la adquisición de útiles y con especialidad de libros que se principié á formar una pequeña biblioteca en cada colejo”* (1865:XVII). Estas demandas se explican por el aumento de los alumnos que ingresan a los colegios.

La mención de estas dificultades se complementa, en algunos casos, como el del Colegio Nacional

del Uruguay, con problemas de indisciplina. Costa afirma que *“Algunos de sus alumnos faltaron el respeto debido á sus superiores. El gobierno, como era natural, sostuvo el principio de autoridad y castigó a los culpables”* (1865:XV).

Por otro lado, la cuestión de la necesidad de que se de una gradual desaparición del internado, merece especial atención. Se pueden distinguir argumentaciones desde tres lugares: lo moral, lo administrativo y lo disciplinario. Para abordar el primer aspecto, en la Memoria presentada al Congreso de 1876 por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Onésimo Leguizamón, se citan las palabras de Breal<sup>10</sup> en su obra *“La instrucción pública en Francia”* (1872):

“Se decanta mucho el sentimiento de igualdad que se desarrolla en el internado; pero es una ilusión y una quimera. Es la igualdad de la servidumbre. Una democracia ajitada por facciones, una reunion de oligarquías, hé ahí la imájen de la vida del colejio” (1875:LXI-LXII)

Sobre el aspecto administrativo, se enarbola la idea de Jules Simon quien defiende que el Estado debe procurar la educación y no el alojamiento. El entonces ministro Avellaneda, quien comparte esta idea, hace referencia a la intervención del reconocido economista liberal Jean Gustave Courcelle-Seneuil para ilustrar la discusión: *“¿con qué derecho y bajo qué título, pregunta Courcelle Seneuil, los hijos de ciertas familias recibirán con exclusión de los otros, pero á espensas de todos los contribuyentes, un instrucción superior?¿cómo justificar este atentado manifesto á la igualdad?”* (1873:63).

El último de los aspectos, el disciplinario, es fundamentado desde las voces de Mr. Saugeon y de Breal, nuevamente. El primero sostiene, según Avellanada, lo siguiente:

“Una reunión numerosa de niños, dice Mr Saugeon en su reciente libro sobre la reforma de la educación, es colocada bajo la vigilancia de hombres que les son extraños. La autoridad no se encuentra por una parte suavizada por la benevolencia paterna, y la deferencia filial no prepara por la otra la obediencia. Los resultados son inevitables; y la resistencia, la mentira y sus actos de malignidad de los alumnos producen pronto en el Maestro la severidad, la irritación y la cólera (...)” (1873:63-64).

El segundo considera:

“De tiempo en tiempo leemos en los diarios, que en tal ciudad la revuelta ha estallado en el colejio; que los alumnos se han atrincherado en las clases ó dormitorios; que han

---

10 Lingüista francés nacido en Landau (Baviera renana, Alemania) el 26 de marzo de 1832 y fallecido en París en 1915. Fue el fundador de la semántica, y además realizó estudios lingüísticos sobre mitología. Entre 1866 y 1905 fue profesor de Gramática Comparada en el Collège de France (Colegio de Francia), director de la Sección de Filología e Historia de la Escuela Práctica de Altos Estudios, secretario de la Société de Linguistique (Sociedad de Lingüística) de París.



roto lo que encontraron á la mano; que el prefecto ó inspector han sido indultados; provocando á veces la intervención de la autoridad policial”(1875:LXIII).

En las memorias de 1873, Avellaneda cierra su argumentación con la siguiente advertencia “En Inglaterra, el internado tiende a abolirse y Mr. Demogeot<sup>11</sup> en su interesante libro sobre la educación secundaria en Inglaterra, ha descrito bellos cuadros, contando la vida de los profesores y de los alumnos confundidos en la intimidad de la misma familia y del mismo hogar. La casa del profesor es para el alumno una prolongación del hogar doméstico”(1873:65). Este convencimiento del ministro no será compartido por su sucesor, Onésimo Leguizamón, para quien el internado no debía ser suprimido sino que no debía aumentar.

### **3. Las experiencias de los países de Europa Central y el caso argentino**

Viñao (2002) señala que la génesis, configuración y consolidación de los sistemas educativos nacionales y de los sistemas educativos en un sentido estricto, no es un fenómeno específico de un país sino que se trata de fenómeno mundial y de larga duración que se remonta a finales del siglo XVIII (2002:8). En este sentido es posible rastrear patrones comunes entre la configuración del nivel secundario en Europa Central (Francia, Alemania, e Inglaterra) y en Argentina.

Las experiencias de los países de Europa Central muestran similitudes y diferencias respecto del caso argentino. Para poder dar cuenta de ello, se describirá a continuación el modelo de cada uno de estos países; a saber: Francia, Alemania, e Inglaterra.

En el caso del sistema educativo francés, éste está íntimamente relacionado con la Revolución Francesa. Las ideas educativas durante ese proceso dieron lugar a la creación de toda una serie de planes educativos. El Informe de Condorcet (1743-1794)<sup>12</sup> tuvo una resonancia enorme y fue fuente de inspiración para la legislación escolar posterior. Dicho informe sostiene que las finalidades de la educación deben ser: ofrecer a cada individuo la facilidad de desarrollar sus facultades naturales, atender sus necesidades y de asegurar su bienestar, conocer y ejercer sus derechos y de perfeccionar su capacidad productiva. Pretendía que la instrucción estableciera en los ciudadanos la igualdad de oportunidades e hiciera efectiva la igualdad de los derechos reconocida por la ley. En medida de lo posible, abogaba por la independencia de la instrucción con respecto a las autoridades políticas. Proponía un carácter gratuito y laico para la misma; y cinco categorías de establecimientos: escuelas primarias, escuelas secundarias, institutos, liceos y Sociedad Nacional de Ciencias y Artes.

---

11 Jacques Claude Demogeot fue profesor de retórica en el Lycée Saint Louis, y, posteriormente, profesor asistente en la Sorbona. Escribió muchos trabajos independientes sobre diversos temas literarios, y dos informes sobre la educación secundaria en Inglaterra y Escocia.

12 Nicolas de Condorcet fue un matemático, político e historiador que en la Revolución Francesa, publicó en 1790 “Cinco memorias sobre la instrucción pública”, elaboró su proyecto de instrucción pública entre 1791 y 1792. Fue elegido diputado entre la asamblea legislativa, y designado miembro de su comité.

En 1833, el monárquico Guizot<sup>13</sup> que había hecho adoptar la ley sobre la obligatoriedad de la escuela primaria. La Ley Guizot establecía la diferencia entre escuelas privadas y públicas por el tipo de financiamiento, la responsabilidad de los municipios en el mantenimiento de las escuelas y en completar la retribución al maestro con la ayuda de las familias. En 1834 se adopta el primer estatuto para la escuela primaria municipal que divide a los niños en tres grupos etareos: 6-8 años, 8-10 años, más de 10 años. El control de las escuelas estaba a cargo de los inspectores. Uno por provincia, con cinco años de antigüedad en la enseñanza, debía inspeccionar el funcionamiento y estado material, así como también la moralidad del maestro, y la calidad pedagógica de libros y manuales. Además creó las “salas de asilo” que son las antecesoras de la escuela maternal, la cual aloja a niños de 2-6 años.

Jules Ferry<sup>14</sup> se inspiró en las ideas de la Revolución Francesa y también en las de Guizot, e instauró la gratuidad (1881) y el laicismo (1882) consecuencias lógicas de la obligatoriedad fueron. Para ello, Francia se lanzó a la construcción de escuelas. Una en cada municipio y una escuela normal de magisterio en cada departamento. La escuela primaria poseía su diploma, el certificado de estudios primarios, que gozó, sin duda, de un cierto prestigio. Asimismo, se ofrecía a los mejores alumnos la posibilidad de prolongar sus estudios mediante las llamadas escuelas primarias superiores (EPS).

Respondía ello a las aspiraciones de una burguesía y un campesinado ávidos de promoción social.

Los institutos (creados por Napoleón en 1802) formaban parte de las Universidades y eran los responsables de formar los futuros cuadros que se desempeñarían en la función pública. En 1808 se creaba el baccalauréat (examen y/o título de enseñanza secundaria que permite el acceso a los estudios

superiores). En 1880 se produjo una modernización en la enseñanza secundaria clásica que aminoraba el papel de las lenguas clásicas en beneficio de la disertación francesa, la historia y la geografía. En 1902 se producen dos innovaciones: la diferenciación de las series del baccalauréat que, a partir de entonces, dejan su sitio a las disciplinas «modernas», y la creación de dos ciclos en el segundo grado: uno de cuatro años de duración seguido de un segundo de tres años.

Después del trauma de la Primera Guerra Mundial se empieza a reivindicar una “democratización” de la enseñanza. Se prolonga la escolarización hasta los 14 años en 1936; sin embargo, la secundaria se mantiene anclada en sus privilegios. La formación profesional era la alternativa a

---

13 François Pierre Guillaume Guizot (1787-1874) fue un historiador francés, orador y estadista. La influencia de Guizot fue fundamental en la expansión de la educación pública, que bajo su ministerio vio la creación de escuelas primarias en cada comuna francesa.

14 Abogado, opuesto a Napoleón III antes de ser nombrado Ministro de la Instrucción Pública y, luego, presidente del consejo durante la III República.

aquellos que quedaban fuera de la escuela secundaria.

Por otro lado, el origen del sistema educativo alemán se ubica durante el Reino de Prusia (1814-1871). Dicho reino fue el primero en introducir la educación primaria obligatoria<sup>15</sup> y gratuita. La Volksschule (escuela primaria) tenía una duración de ocho años e impartía conocimientos de lectura, escritura y aritmética. Por otro lado, también se educaba a los niños en la disciplina, ética y obediencia. Aquellos que continuaban sus estudios, pertenecientes a la aristocracia prusiana, lo hacían en establecimientos privados. La educación secundaria estaba reservada a una minoría privilegiada.

Tras la derrota de los franceses en la guerra franco-prusiana se proclama el 18 de enero de 1871 en el Palacio de Versalles el segundo Reich, el Imperio Alemán. Guillermo I de Alemania es proclamado Kaiser. Prusia se convierte de esta manera en Alemania.

Durante el Imperio alemán (1871-1918) se crearon cuatro clases de escuelas: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Realschule. En la primera se impartía la enseñanza del latín, el griego y una lengua moderna, y permitía el acceso a la Universidad<sup>16</sup>. En la segunda se aprendían matemáticas, ciencias naturales, latín y lenguas modernas. En la tercera se formaba en ciencias, matemáticas y lenguas modernas. Y finalmente en la cuarta, se preparaba a los alumnos para una formación profesional técnica, y su duración era de seis años (a diferencia de las demás que tenían una duración de nueve años).

Acosta (2011) citando a Mueller (1992) sostiene que se trataba de un sistema dual, ya que planteaba un circuito para la burguesía y otro para las clases trabajadoras. Estas últimas accedían a la Volksschule<sup>17</sup> (escuela primaria) y sólo en algunos casos accedían a la Mittelschule (escuela intermedia con un currículo de 5 años). En el caso de la burguesía, las opciones eran dos: la entrada al Gymnasium o a las las Realschulen. A estas últimas concurrían los hijos de los comerciantes y aquellos que habían sido expulsados del Gymnasium (2011:12-13).

Finalmente, en el caso de Inglaterra, la universalidad en la educación en Inglaterra y Gales fue introducida en 1870 para la educación primaria y en 1900 para la educación secundaria. Hacia 1890, el sistema educativo se está formado por: un nivel de enseñanza elemental gratuita y obligatoria, las public schools y las grammar schools. A las primeras accedía la clase obrera; a las segundas las clases altas; y a las terceras las clases medias, medias altas, y profesionales. En 1902,

---

15 Martín Lutero, autor de las 95 tesis que llevaron a la ruptura con el Papado, y al consiguiente reconocimiento de la iglesia Luterana como la nueva religión en muchos estados alemanes después de 1530, era partidario de la educación obligatoria.

16 En 1810 Prusia introdujo un certificado estatal para ser profesor. El Abitur fue introducido en 1788 e implementado en todas las escuelas secundarias prusianas en 1812 y en el resto de Alemania en 1871.

17 A partir de 1919, se da la unificación de la Volksschule (escuela primaria) y Vorschule (educación parvularia) en una sola escuela elemental: las Grundschule

las *grammar schools* son reconocidas como el único tipo reconocido de enseñanza secundaria pública (Acosta, 2011).

Según Acosta (2011) los casos de Alemania, Francia e Inglaterra son ejemplos de tres formas de diferenciación de la educación secundaria en el momento de configuración. En el caso de Alemania, la segmentación fue vertical, sin procesos de diferenciación institucional, ya que existieron vías paralelas de trayectorias cerradas. En el caso de Francia, la diferenciación es intra institucional. Y finalmente, en el caso de Inglaterra la diferenciación se produjo por creación de oferta institucional paralela bajo un modelo de referencia. En este punto, es relevante la conceptualización de Steedman (1982), acerca de las instituciones determinantes<sup>18</sup>.

Por otro lado, la tendencia de la escuela secundaria a sostener su carácter elitista, es un rasgo común entre la experiencia en los países europeos y la del caso argentino. Hartmut-Kaelble (2011) sostiene que ya a principios del siglo XIX se da una expansión de la escuela secundaria en Europa. Sin embargo, a pesar de darse un aumento de alumnos secundarios, la asistencia a las escuelas secundarias siguió siendo privilegio de una pequeña parte de la población. Este fenómeno se mantendrá aún hasta 1950. Lo que demuestra esta situación es el carácter elitista que históricamente desarrolló el nivel.

Asimismo, la incorporación de nuevos estudiantes, iniciado en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX en los países europeos más avanzados, originó un debate acerca de dos cuestiones: una relacionada con las aptitudes de los estudiantes para recibir ese tipo de instrucción; y otra que expresaba la preocupación por el exceso de graduados en el bachillerato tradicional o en la universidad, que ante la imposibilidad de ser absorbido por el mercado laboral, se convirtiese en una posible fuente de protestas sociales. Lo que subyace a estas discusiones es la intención de seguir sosteniendo una educación secundaria tradicional como una vía minoritaria de acceso a la universidad (Viñao, 2002).

En este punto, resulta interesante retomar la idea de Acosta (2011) acerca de que en la escuela secundaria argentina se dan dos tendencias frente a los procesos de inclusión. La continuidad del modelo institucional humanista, junto con el sostenimiento de una estructura unitaria, y la segmentación. En este caso, a pesar de compartir con los países europeos la persistencia del modelo humanista y selectivo, la escuela secundaria argentina se asienta y expande sobre una estructura unitaria poco diversificada (Acosta, 2011:14).

---

18 El concepto de institución determinante refiere a aquellas instituciones que actuaron como autoridad en el campo de la enseñanza secundaria y que por lo tanto se convirtieron en el marco de referencia de las instituciones de educación secundaria que intentaban acercarse a ellas.

## Algunas conclusiones e interrogantes

Tomando las palabras de Solari (1991), la educación argentina ha sido el resultado de tres influencias espirituales: la herencia española, la conciencia nacional y la influencia extranjera. De la primera hemos heredado *“las bases tradicionales de nuestra educación y nos ha llevado a concentrar en manos del Estado, especialmente en los poderes centrales, gran parte de la acción educacional”* (1991:158). La segunda ha colaborado a la solución de nuestros problemas educativos teniendo en cuenta nuestras características propias. La tercera nos ha brindado soluciones pedagógicas. Es interesante el señalamiento del autor acerca de que el criterio no ha sido un criterio de trasplante sino de adecuación a las características propias de aquello que habían logrado otros países en materia educativa. A lo que agrega que esta práctica de intercambios es tan antigua como la nación misma, remontándose a los días anteriores a la gesta patriótica de mayo de 1810.

Respecto de las influencias extranjeras, Solari (1991) apunta tres influencias: la de la pedagogía francesa, en primer lugar; la de la pedagogía anglosajona; y finalmente la de la pedagogía de otros países como España, Italia y Alemania. El autor remarca la importancia de la influencia francesa en nuestra escuela media y le adjudica a Francia las ideas acerca de la formación del ciudadano, así como también el valor que le otorga a *“la escuela primaria como elemento formador y transformador de la cultura popular, el principio de la democratización de la enseñanza y los principios rectores de nuestra política educacional”* (1991:159). Al referirse a la pedagogía anglosajona, reconoce como aporte *“el contenido pestalozziano de nuestra escuela elemental, el culto por la educación popular, la confianza en la acción educacional y el libro 'La Educación' de Herbert Spencer”* (1991:159). La influencia norteamericana tendrá lugar principalmente en el nivel primario, ya que serán educadores norteamericanos quienes estén encargados de la orientación de las escuelas normales. Finalmente, la menos decisiva influencia de países como España, Italia y Alemania.

Estas influencias han podido ser apreciadas, en el análisis, a través de las menciones a filósofos, lingüistas, literatos (predominantemente franceses). Los intelectuales y funcionarios foráneos, y sus obras, son utilizadas para legitimar algún tipo de política educativa, e incluso, en algunos casos, para mostrar la originalidad del caso argentino en aplicar algunas reformas. Este punto es interesante, si lo leemos en términos de una búsqueda de legitimidad externa por parte del gobierno argentino, lo que Schriewer denomina externalización<sup>19</sup>.

Por otro lado, como sostienen Gondra y Marques Sily (2014), tanto las misiones científicas como

---

<sup>19</sup> El concepto de externalización remite a la causa y el modo en que las referencias al exterior se utilizan para promover la reforma educativa a nivel local.

las exposiciones internacionales promovidas en el siglo XIX en países de Europa y de América, “ (...) podem ser consideradas estratégias importantes para assegurar maior circulação e internacionalização do discurso pedagógico comprometido com a modernização da sociedade pela via escolar”<sup>20</sup> (2014:2). En este sentido, el concepto de internacionalización acuñado por J. Schriewer nos permite “describir las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión mundial en los campos de la comunicación social, y la armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales” (2011:41-42).

Estos intercambios se dan en un contexto global que se caracterizó por la expansión del capitalismo liberal, por la reformulación del rol del Estado (que en el caso de Argentina estaba en proceso de consolidación), y de la hegemonía de las ideas de la burguesía.

Esto supone la intensificación del comercio y la conformación de un mercado mundial integrado; la expansión de las actividades de los estados hacia otros aspectos de la vida de las personas, como por ejemplo la salud, la seguridad social, la educación; y la preeminencia de los principios sobre la libertad e igualdad de los individuos.

En este contexto, los estados nacionales, desarrollan distintas estrategias y herramientas de intervención en el ámbito educativo. En un trabajo anterior, titulado “El Estado y sus actores en la configuración de la escuela secundaria en la Argentina: una mirada desde la Enquête Naón de 1909” (Acosta; Fernández, 2012) se analizó la utilización de la encuesta, como herramienta para recavar información del sistema educativo, que permitiera la intervención de los Estados argentino y francés. En dicho trabajo se señaló, que a pesar de las diferencias contextuales, los elementos comunes en ambas encuestas se referían al problema de la enseñanza clásica y moderna.

Dentro del conjunto de estrategias de difusión, podemos ubicar a los viajes realizados por Sarmiento y Célestin Hippeau. La importancia de haber analizado las obras de estos autores radica en que se enmarcan dentro de un momento en el que los Estados tienen la intención de conocer las experiencias que tienen lugar en países foráneos en diversos campos del conocimiento científico, dentro de los cuales se encuentra la educación (Gondra y Marques Sily, 2014). Este análisis nos permitió distinguir tres concepciones acerca de la educación en general, y de la secundaria, en particular: a) debe ser general, de modo que los estudiantes puedan decidir luego su vocación; b) la educación es necesaria para mantener la paz social, la armonía, ya que formará al ciudadano como tal; y c) la educación como condición para el progreso.

El hecho de que podamos encontrar patrones comunes entre la configuración del nivel secundario

---

<sup>20</sup> Pueden considerarse estrategias importantes para garantizar una mayor circulación y la internacionalización del discurso pedagógico comprometido con la modernización de la sociedad a través de la escuela (la traducción es propia)

en Europa y en Argentina, nos habla acerca de los intensos procesos de internacionalización que tienen lugar a fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Hemos observado cómo a pesar del carácter elitista que los cuatro casos comparten, en el caso argentino la estructura del nivel medio se trata de una estructura unitaria poco diversificada (Acosta, 2011:14). Las razones por las cuales se ha mantenido esta estructura unitaria son de diversa índole: políticas, económicas, sociales y culturales. En este sentido, hemos enunciado el rol político que le había sido asignado a la educación (Juan Carlos Tedesco, 1986) en detrimento de la función económica; la influencia del programa de estudio como signo de distinción cultural (Dussel, 1997); y la idea de que el mismo era la forma más democrática de acceder a la cultura (Schoo, 2012).

Por otro lado, la discusión en nuestro país se articulaba en torno al efecto democratizador del programa institucional y a las capacidades de los adolescentes, según sus edades, para poder decidir su orientación. Desde esta mirada bifurcar la enseñanza implicaba privar a algunos sectores de los saberes denominados universales, el elitismo consistía entonces en brindar sólo a una minoría estos conocimientos. Esto llevaba a que los sistemas educativos bifurcados sean vistos como elitistas, mientras que los integrados eran vistos como democratizantes. Esto último es interesante ya que el elitismo del programa institucional no es percibido como tal por los funcionarios argentinos, y en su comparación con otros países sólo encuentran los déficit de recursos económicos con los que están dotados.

Finalmente, consideramos que, además de pensar en un circuito de ideas entre Estados Unidos, Europa Central y Argentina, es necesario reconstruir uno que ofrezca un mapa de conexiones entre Argentina y la región latinoamericana. Esto es relevante, ya que como se ha demostrado en este trabajo, la recurrencia a las obras de los intelectuales, como por ejemplo C. Hippeau, ha servido al Estado argentino para posicionarse como referente en la región latinoamericana en materia educativa.

## **Bibliografía**

ACOSTA, F; Fernández, M.S. (2012) “El Estado y sus actores en la configuración de la escuela secundaria en la Argentina: una mirada desde la Enquête Naón de 1909”. Ponencia: XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación.

ACOSTA, Felicitas (2012) “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1. pp 131-144.

ACOSTA, Felicitas (2011): “Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina”

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 3-13, jun 2011 - ISSN: 1676-2584.

BASTOS, Ma Helena Câmara (2002). Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). In: Revista brasileira de história da educação. n.º3 jan./jun. Pp. 67 – 112.

DUSSEL, I. (1997). Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920). Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).

GONDRA, José G., MARQUES SILY, Paulo Rogério (2014). Na rota do progresso: representações a respeito da instrução. Ponencia: XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. México.

HARTMUT Kaelble (2011) Hacia una historia social europea de la educación. En Caruso, M. (comp). Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. 1º de. Buenos Aires: Granica. Pp. 157-181.

HIPPEAU, Célestin (1870). L'instruction publique aux États-Unis: écoles publiques, colleges, universites, écoles speciales. Paris:Didier.

HIPPEAU, Célestin (1879). L'Instruction publique dans l'Amérique du Sud (République Argentine) – enseignement primaire enseignement secondaire, enseignement superieur. Paris:Didier.

SARMIENTO, D. F. (1851). Viajes en Europa, África i América. Santiago, Imp. de Julio Belin y Cía. SARMIENTO, D. F. (1866). Las escuelas, base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos. Nueva York.

SCHOO, Susana (2012) “La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina”. En Ruiz, Guillermo: La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación. EUDEBA, Buenos Aires, ISBN 978-950-23-1955-1.

SCHRIEWER, J. (2011) Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Caruso, M. (comp). Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global. 1º de. Buenos Aires: Granica. Pp. 41-93.

STEEDMAN, H. (1982). Las endowed grammar schools como instituciones determinantes. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad. Pp. 161-194.

VIÑAO, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid: Morata.

### **Fuentes consultadas**

Memorias presentadas en el Departamento de Justicia, Culto e Instrucción pública. Años: 1864, 1865, 1870, 1873, 1875, 1876, 1877.