

Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941)

Foreign languages and the education system in Argentina: a historical path through the federal linguistic policies regarding education (1904 - 1941)

Paula Giménez*

Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires
pgpaulagimenez@gmail.com

Abstract

Foreign languages have had a significant presence in formal education in Argentina. This article will present the Argentine state's linguistic policies regarding foreign languages in the education system in the period 1904-1941 through an analysis of the reform projects of the system.

As regards education, the focus will be on secondary schools: it is in this level, and in national schools specifically, where the teaching of certain foreign languages took place. The selected period begins in 1904, when a specific teacher training institution for foreign languages was created in charge of the federal state: the Escuela de Profesores en Lenguas Vivas. This analysis ends in 1941, the year when the curricula were modified and it was decided that, given that the simultaneous learning of foreign languages was one of the biggest criticisms made to national schools, only two languages were to be taught and one after the other. This change in the curricula increased the presence of English and caused a decrease in the teaching of French in the system, since it became mandatory to study English in one of the two levels proposed.

Key words: policy, educational policy, foreign languages, secondary level, reforms.

Resumen

Las lenguas extranjeras tuvieron una presencia importante en la educación formal en Argentina. En este artículo 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.

En cuanto a la educación, el eje estará puesto en la escuela media: es en este nivel, y en particular en los colegios nacionales, donde se desarrolló la enseñanza de determinadas lenguas extranjeras. 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. 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. La modificación en los planes de estudio incrementó la presencia del inglés y produjo un retroceso del francés en el sistema, ya que se volvió obligatorio el estudio del inglés en uno de los dos ciclos propuestos.

Palabras clave: política lingüística, política educativa, lenguas extranjeras, nivel medio, reformas.

1. Introducción

En este artículo se abordarán las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión de lenguas extranjeras en las reformas educativas, aprobadas o no, destinadas al sistema educativo, entre 1904 y 1941. La atención estará puesta, en particular, en aquellas

* Recibido el 28/1/2021. Aceptado el 27/4/2021.

reformas que tuvieron por objeto el nivel medio; es en este nivel, y específicamente en los colegios nacionales caracterizados por su formación humanista, donde se desarrolló la enseñanza de determinadas lenguas extranjeras.

El período seleccionado se inicia en 1904, año del decreto que establecía la creación de la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas (actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”), institución específica destinada a la formación de docentes de lenguas extranjeras a cargo del Estado nacional. 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, incrementando la presencia del inglés y disminuyendo la del francés. Los documentos que serán objeto de análisis son: 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.

El trabajo está articulado en tres secciones: en la primera se identifican algunos conceptos teóricos, y en la segunda parte se realiza un recorrido por las lenguas extranjeras en el sistema educativo previo a 1904. La tercera parte es el análisis de las reformas en el sistema educativo y el lugar que ocuparon las lenguas extranjeras particularmente en el currículum del nivel medio entre 1904 y 1941.

2. Políticas educativas y políticas lingüísticas

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 (Bourdieu [1982] 2014; Calvet [1996] 1997; 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.

Es por ello que, en primer lugar, es necesario 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 puestos en marcha por los diferentes actores de gobierno a través de los diferentes intentos de reforma.

Para este análisis se considera la política educativa como “la acción del Estado sobre la educación sistemática o formal” (Imen 2010: 18).¹ Desde un punto de vista analítico, esta

¹ Si bien no se desconocen las acciones que el Estado realiza sobre la educación no formal, que también son parte de las políticas educativas, se abordará exclusivamente la política, tanto educativa como lingüística, que lleva a cabo el Estado sobre la educación formal.

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 este 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 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 (Morgenstern de Finkel 1986). 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 se debe considerar también la legislación educativa: el conjunto de leyes, decretos, disposiciones y resoluciones que rigen el sistema educativo, sus actores e instituciones. A su vez, 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 (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 (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, como aquello que callan u omiten (Shiroma, Campos y Cardoso Garcia 2005: 439).

La política educativa se articulará con la política lingüística, que

[...] 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).

Una de las herramientas principales de la política lingüística es la legislación lingüística que hace referencia a 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 y 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, aquí 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 (Dussel 1997; Apple [1979] 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, 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” o “lenguas modernas”.

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

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. 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 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.

El proceso de constitución del sistema educativo argentino comienza en la segunda mitad del siglo XX ya que entonces se transformaron las instituciones educativas existentes, lo que configuró 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.

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 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 (Tedesco [1986] 2009; Cucuzza 1985).

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. Su primer objetivo 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 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.

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 casi no tenían cabida en el nivel, sino que debían ser erradicadas como parte del patrimonio lingüístico de los inmigrantes.

A pesar de ello, en el *Informe sobre la educación común* producido en 1887 por el 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 a los que se debería 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, 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 asociado 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.

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 (Tedesco [1986] 2009; Puiggrós [2003] 2006; Schoo en Ruiz [2012] 2014), el único que

careció durante casi todo el siglo XX² de una ley que lo regulara; y, como afirma Tedesco ([1986] 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 ejercicio del poder público (Tedesco [1986] 2009: 63). Entre 1863 y 1898 se crearon en casi todas las capitales provinciales dieciséis colegios nacionales, 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 [1986] 2009: 73; Ruiz [2012] 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 (Tedesco [1986] 2009; Dussel 1997). A pesar de las incesantes discusiones 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 el currículum 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 las lenguas extranjeras 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 el currículum eran el francés y el inglés.³ Las lenguas

² 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.

³ 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

clásicas eran el latín y el griego, siendo la presencia del latín indiscutible en el plan de estudios de los colegios nacionales. En muchos casos, además, la enseñanza de las lenguas extranjeras superaba, en cuanto a carga horaria, la enseñanza del castellano. A modo de ejemplo, podemos observar que en los programas de los colegios nacionales de 1876 en tercer 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).⁴

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”. De hecho, 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.

En este período 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* 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

Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) y hasta 1971 para incorporarse en algunas escuelas de enseñanza media. Para mayor información véase Bein (1999).

⁴ 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.

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).

4. Las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino desde 1904 a 1941

El sistema educativo descrito en el apartado anterior 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 [1986] 2009: 164).

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, es decir, eran impugnaciones al sistema desde el ámbito pedagógico. Las propuestas que venían fundamentalmente de los ideólogos de la escuela nueva,⁵ aunque se oponían a la denominada *escuela tradicional*, desarrollaban las modificaciones dentro de los límites que el sistema mismo permitía.

Las instituciones que conformaban lo que hoy denominamos *nivel medio* presentaban un panorama muy diferente a la escuela primaria. En primer lugar, no había ley que las regulara, y si bien esto no significaba que no tuvieran funciones, estas últimas eran muy discutidas (Puiggrós 1990, 1992; Tedesco [1986] 2009; Ruiz [2012] 2014). A la creación de los colegios nacionales debemos sumarle la creación de las escuelas normales, cuya piedra fundacional fue la Escuela Normal de Paraná, y las ramas de la denominada *educación especial*: las escuelas de comercio y las escuelas industriales.

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, creada en 1869 gracias al impulso de Domingo F. Sarmiento después de haber vuelto de su experiencia en Massachusetts, 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 (Puiggrós 1992; Tedesco [1986] 2009). Los “normalistas”, docentes formados en estas instituciones, eran profundamente sarmientinos, se consideraban apóstoles del saber y su misión vital era la lucha contra la barbarie. Adscribían al laicismo y su práctica se basaba en el método, la planificación escolar, la disciplina y la clasificación de todo aquello que sucedía en ámbito educativo (Puiggrós 1992).

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. Por ello, 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

⁵ 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 (Puiggrós 1990, 1992, [2003] 2006 y Carli 2012).

normales no había presencia de lenguas extranjeras. 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.⁶

Hacia fines del siglo XIX surgieron diferentes instituciones que buscaban redireccionar los estudios de los jóvenes. Como ejemplo de ello en 1890 se creó la Escuela de Comercio de la Capital (actual Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”). 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 universidad (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). Como se podrá observar en los diferentes documentos analizados, 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, en cambio, la presencia de lenguas extranjeras solía estar menos especificada tanto en la carga horaria como respecto de qué lenguas debían enseñarse.

En 1904 se creó 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 medio. El Profesorado en Lenguas Vivas, en realidad, había surgido en 1895 como la Escuela Normal de Profesores N° 2 de mujeres, con curso 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 1903: 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.⁷ En el momento de su surgimiento estaban previstos los profesorado de inglés, francés, italiano y alemán; pero solo comenzaron los profesorado de francés e inglés. 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”.

⁶ 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.

⁷ 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.

A nivel metodológico la Escuela de Profesores de Lenguas Vivas fue una institución de vanguardia, fundamentalmente en la aplicación del llamado *método directo* 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 y Varela 1996: 2; Arnoux y Bein 2015: 20-21).

Un año después de la creación de la Escuela de Profesores de Lenguas Vivas se aprobó por decreto el “Plan de Estudios de los colegios nacionales y escuelas normales” que llevaba la firma del entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín V. González, y que contaba con el apoyo y el impulso del Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Leopoldo Lugones, y con el de 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). La reforma elaborada por González 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 la cultura física, que se integran y robustecen” (González 1905: 8).

Este proyecto presentaba dos novedades en lo que a lenguas extranjeras se refiere: la eliminación del latín⁸ del currículum y la incorporación, en los dos últimos años, del italiano. Respecto del primer aspecto, 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.

⁸ 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 y es por ello que se incluyen en el análisis.

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 tercer 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 el plan de estudios de los colegios nacionales se incorporaba el italiano por las mismas razones del francés y del inglés, pero además se 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). 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, sino con el conocimiento científico.

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. Mientras que en los colegios nacionales el estudio de las lenguas extranjeras equiparaba, o superaba, en cantidad de horas, la enseñanza de castellano, 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 clase.

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 (Richards y Rodgers [1986] 1998; Serra Borneto 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 (Richards y Rodgers [1986] 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.

En 1912 desde de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial fueron elaborados una serie de decretos y resoluciones que se denominaron “Plan Garro”, tomando el nombre del ministro de educación del momento. 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 sobre el dictado de clases. El Plan Garro tuvo vigencia de 1912 a 1916, año en que se sancionó la reforma Saavedra Lamas. 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.

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. 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 en Ministerio 1913: 16).

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. 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). 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.

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. 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 (Bombini 2011). Refuerza de este modo la función que el Estado y la generación del 80 le daban al nivel medio: formar a las clases dirigentes según un programa amplio, clásico y universalista.

En 1916 por primera vez se sanciona una ley que se propuso una reorganización del conjunto del sistema y tuvo una vigencia de tan solo un año: la reforma Saavedra Lamas (Puijgrós 1992; Dussel 1997; Tedesco [1986] 2009; Ruiz [2012] 2014). Esta propuesta hallaba sus antecedentes en las discusiones acerca de los problemas del sistema educativo a los que se hizo mención anteriormente, pero en especial a la carencia de una ley para el nivel medio.

La reforma Saavedra Lamas creaba una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria, reduciendo a cuatro años la escolaridad primaria y a cuatro años la secundaria y se inscribe en las reformas conservadoras de la educación ya que la propuesta se basaba en la segmentación⁹ del sistema para poder contener a los diferentes grupos sociales y, fundamentalmente, en el temor de la oligarquía a los sectores medios en ascenso.

⁹ Para el concepto de segmentación educativa ver Braslavsky (1985).

Esta reforma fue objeto de una gran cantidad de análisis; 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 [1986] 2009: 179).

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 semanales los alumnos podían optar entre el francés o el inglés (sin más especificaciones que estas). 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. También comenzaban las discusiones sobre la dificultad de la enseñanza de las lenguas extranjeras de manera simultánea y, por ello, la reforma proponía la enseñanza de un solo idioma para todo el recorrido secundario:

[...] 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).

Un último aspecto de esta reforma para destacar es 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, 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 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 tuvo tan solo un año de vigencia ya que en 1916 llegó por primera vez al poder un gobierno elegido democráticamente a partir de la sanción de la ley Sáenz Peña; los sectores medios que se sentían identificados con el radicalismo y que le dieron su apoyo se oponían a la reforma Saavedra Lamas (Puiggrós 1992; Tedesco [1986] 2009; Ruiz [2012] 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 [1986] 2009: 192-193).

En el mismo decreto en el que se restablecían los planes de estudios anteriores a 1916, se determina la obligatoriedad de la enseñanza del italiano en cuarto y quinto año de los colegios nacionales. Dos decretos más de 1917 hacen referencia a la enseñanza del italiano. El decreto del 26 de marzo de 1917 organizaba un Profesorado de italiano en la Escuela Normal de Profesores N° 2 (actual Mariano Acosta) dada la obligatoriedad de la enseñanza del idioma italiano decretada en febrero de ese mismo año. En el decreto del 26 de mayo de 1917 se exime a los maestros normales del cursado de las materias de pedagogía del profesorado de italiano y se autoriza a que cursen las mujeres en la Escuela Normal de Profesores ya que en la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas no existía profesorado de dicha lengua. Es interesante notar cómo esta legislación refuerza la enseñanza del italiano que, si bien se presentaba en los planes de estudio desde 1905, posiblemente no se estaría llevando a cabo en las instituciones. Pero, además, creaba un profesorado que, si bien había sido propuesto en la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas, no se había puesto en funcionamiento.

Derogada la reforma Saavedra Lamas, 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. 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 en Secretaría 1918: 8).

Es por ello que en 1918 el Poder Ejecutivo, con firma de su Ministro de Educación José Santos Salinas, presentaba al Congreso de la Nación un proyecto de ley orgánica para someterlo a discusión.¹⁰ En el mensaje de presentación del proyecto se pueden observar los lineamientos generales y las justificaciones de las necesidades de una ley de educación.

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 e 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. Mientras que en los colegios nacionales se aprendían las tres lenguas, en las escuelas normales se impartía una única

¹⁰ El proyecto, a pesar de haber recibido diferentes adhesiones, no fue discutido y perdió estado parlamentario.

lengua. La enseñanza de las lenguas extranjeras perseguía los mismos objetivos en ambas instituciones.

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. 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”. 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.

En 1934, Juan Mantovani, profesor de pedagogía y oriundo de Santa Fe, presenta el “Proyecto de Reformas a los Planes de Estudio de la Enseñanza Media”,¹¹ que resulta un interesante texto pedagógico en el que realiza una propuesta respecto de las características que debería asumir el nivel y una serie de reflexiones acerca de los sentidos de la enseñanza media y de las particularidades de los jóvenes que lo transitan.

El pedagogo santafesino 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” ([1940] 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 en Ministerio 1934: 115).

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, se establecía un ciclo inferior de cuatro años y uno superior de dos.¹² 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 currículum centrado en el estudio a fondo de las siguientes materias:

El estudio a fondo del *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– es, seguramente, el que lo logrará mejor (Mantovani 1934: 125-126, resaltado en el original).

Estas humanidades ponían el acento en la necesidad de nacionalizar los estudios secundarios a través de materias como Castellano e Historia sin perder el contacto con las “grandes culturas” del mundo, función que cumplían las lenguas extranjeras. Los idiomas

¹¹ 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).

¹² 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.

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, mientras que el formativo les proporcionaba los elementos necesarios para poder realizar un análisis de la propia lengua a través del conocimiento y la confrontación de y con una lengua extranjera. Estas 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 currículum. 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 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).

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). Además, aportaba otro dato interesante a la discusión del porqué no incluir el latín en el plan de estudios: 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 del currículum, 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).

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). Se puede observar como a pesar de las decisiones tomadas durante el gobierno de Yrigoyen respecto a la creación del profesorado de italiano, no se contaba con un cuerpo docente suficientemente numeroso como para incluirlo como lengua extranjera en todo el recorrido del sistema.

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. Solo se puede observar una diferencia en el ciclo superior de los colegios nacionales, en quinto y sexto año, se agregaba el estudio de otro idioma extranjero a razón de cuatro horas semanales a elección 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).

El denominado “Plan Rothe” es un conjunto de decretos promulgados por el Poder Ejecutivo nacional en 1941 que 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 cambio, dirigido fundamentalmente a los colegios nacionales y a las escuelas normales buscaba simplificar y perfeccionar los planes de estudio vigentes “pero sin producir una innovación fundamental en lo existente” (Jaime en Nota 1941: 761).

La modificación 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.¹³ 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 viesen obligados a decidir prematuramente su orientación hacia alguna de estas dos ramas.

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 una transformación en el currículum 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 5° 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 podíase pedir de ellos que traduzcan y conversen en la lengua de Goethe? Entre paréntesis, ha sido siempre

¹³ Además de la diferenciación en ciclos el decreto proponía: el aumento de un año de estudio en la carrera de magisterio, la reducción de materias, 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 se suprimía la enseñanza simultánea de lenguas extranjeras (Rothe en Decreto N° 101.107 1941: 731).

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 sepan.

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 simultánea.¹⁴ 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.

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 del currículum 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 debía 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 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 Estados Unidos, cuya hegemonía venía poniéndose en evidencia desde la Primera Guerra y que se consolidó definitivamente una vez finalizada la Segunda. La inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos es un hecho político-lingüístico 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 ministerial (N° 1813/88) se impuso el estudio de una misma lengua durante los cinco años del nivel medio.

¹⁴ 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 solo se permitía el francés) pero se eliminaba del segundo ciclo toda lengua extranjera. Salvo en las escuelas de Lenguas Vivas donde se continuaba con el estudio de la lengua extranjera del ciclo básico.

La no simultaneidad en la enseñanza de lenguas extranjeras y la reducción general en la carga horaria de estas determinan la disminución en importancia de las lenguas extranjeras en el sistema educativo argentino. A continuación, se proponen dos gráficos sobre la inclusión de las lenguas extranjeras en el sistema educativo. En el Gráfico 1 se puede observar la comparación entre cantidad de horas totales por semana dedicada a las lenguas extranjeras y a castellano y literatura (o a la denominación que esta última poseía en cada plan de estudio) en los intentos de reforma analizados. En el gráfico 2, en cambio, la comparación es entre cursos de lenguas extranjeras y de castellano y literatura, entendiendo cursos como cada una de las asignaturas por año de escolaridad en todo el trayecto educativo.

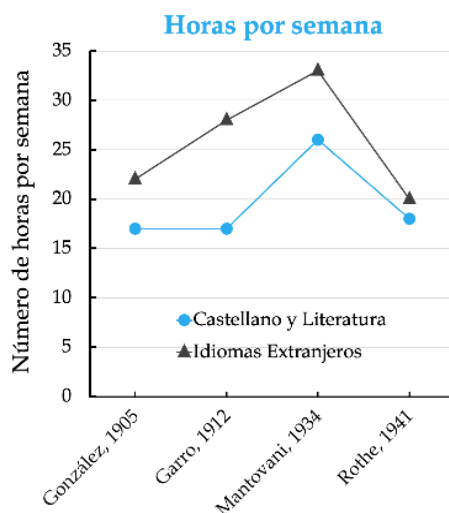


Gráfico 1. Comparación de horas por semana de lenguas extranjeras y castellano y literatura

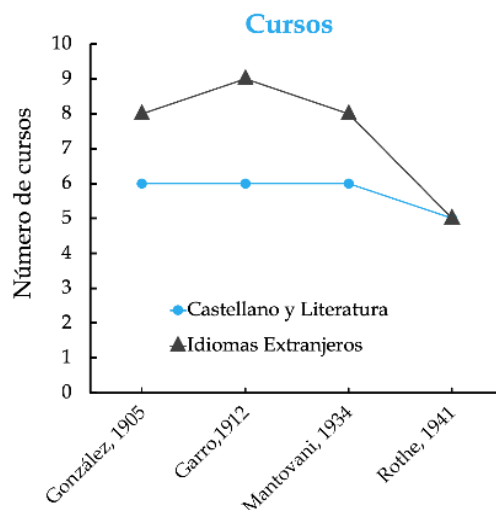


Gráfico 2. Comparación de cursos de lenguas extranjeras y castellano y literatura

Como se desprende de los gráficos la cantidad de lenguas extranjeras y de horas dedicadas a estas fue variando en todos los planes de estudio hasta disminuir 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 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 Educación General Básica (EGB) (en general, en 4° año de la EGB).

5. A modo de cierre

Este artículo 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.

Hacia mediados del siglo XIX comienza la necesidad de dotar a los incipientes estados-nación de sistemas educativos. 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 quinto y sexto grado de la escuela primaria detallado en el *Informe sobre educación común* de 1887.

En Argentina, la inclusión de las lenguas extranjeras pretendía cumplir la función de formación de las futuras élites dirigentes del país a imagen y semejanza de la élite 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. 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.

En el período comprendido entre 1904 y 1941 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 inicio de este período está signado por la creación de la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas, institución que 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 artículo el análisis de diferentes documentos que se ocupan fundamentalmente del nivel medio permite observar la situación de las lenguas extranjeras. 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.

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.

Bibliografía

- Abeille, Lucien. 1910. "Enseñanza de los idiomas vivos en la República Argentina 1810-1910". *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*. Tomo III. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteopapelógica Argentina.
- Almandoz, María Rosa. 2004. *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Apple, Michael W. [1979] 1986. *Ideología y currículo*. España: Akal.
- Arnoux, Elvira y Bein, Roberto. 2015. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bein, Roberto. 1999. "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación, sociolingüística y como estrategia glotopolítica". *Prácticas y representaciones del lenguaje*, comp. por Elvira Arnoux y Roberto Bein. 191-222. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bein, Roberto. 2002. "Política y legislación lingüísticas". *Signos universitarios virtual II*: 3. s/p.
- Bein, Roberto. 2010. "Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación". *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, comp. por Elvira Arnoux y Roberto Bein. 307-328. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bein, Roberto y Varela, Lía. 1996. "El discurso de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904, 1994". Comunicación presentada en el *I Encuentro Nacional de Investigadores del Discurso*. UBA/UNLP/ALED.
- Bombini, Gustavo. 1995. "Reforma curricular y polémica: Amado Alonso y los programas de nivel secundario en la Argentina". *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica* 18-19. 215-224.
- Bombini, Gustavo. [2004] 2011. *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, Pierre. [1982] 2014. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- Braslavsky, Cecilia. 1985. *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Calvet, Louis-Jean. [1996] 1997. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.

- Carli, Sandra. 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.
- Cucuzza, Rubén. 1985. "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma". *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, ed. por Flora Hillert et al. 103-137. Buenos Aires: Ed. Cartago.
- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dussel, Inés. 1997. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández, Juan Ramón. 1903. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública/Talleres Tipográficos de la Penitenciaría Nacional.
- González, Joaquín V. 1905. *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública/Imprenta Didot de Félix Lajouane.
- Goodson, Ivor F. 1995. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Iglesias, María Asunción. 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, Pablo. 2010. *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Floreal Gorini.
- Klett, Estela. 2004. "Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida". *RASAL Lingüística* 2. 139-153.
- Mantovani, Juan. [1940] 2012. *Bachillerato y formación juvenil*. Presentación de Isabelino Siede. Buenos Aires: UNIPE.
- Morgenstern de Finkel, Sara. 1986. "Transición política y práctica educativa". *Revista Témpora* 8. 37-46.
- Paviglianiti, Norma. 1996. "Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional". *Praxis educativa* 2: 2. 3-8.
- Puelles Benítez, Manuel de. 1986. "Política de educación y políticas educativas: una aproximación teórica". *XI Congreso de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía*. 449-467. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Puiggrós, Adriana. 1990. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana. 1992. *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana. [2003] 2006. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Richards, Jack C. y Theodor S. Rodgers. [1986] 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Rouquette de Fonvielle, Andrés. 1910. "La enseñanza secundaria en la República Argentina". *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, Guillermo. [2012] 2014. *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: EUDEBAa.

- Saavedra Lamas, Carlos. 1916. *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Imprenta argentina Jacobo Peuser.
- Serra Borneto, Carlo. 1998. *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci editore.
- Shiroma, Eneida O., Roselane F. Campos y Rosalba M. Cardoso Garcia. 2005. "Decifrar textos para comprender a política: subsidios teórico-metodológicos para análisis de documentos". *Perspectiva* 23: 2. 427-446.
- Solari, Manuel Horacio. 1950. *Política educacional argentina. Política, legislación y organización escolar de la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Tedesco, Juan Carlos. [1986] 2009. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- Viñao Frago, Antonio. 2006. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Fuentes primarias y normativa consultada

- Boletín oficial*. XXV: 6925. 24 de febrero de 1917.
- Boletín oficial*. XXV: 6950. 26 de marzo de 1917.
- Boletín oficial*. XXV: 6993. 26 de mayo de 1917.
- 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. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*. IV: 16. Enero-abril de 1941.100-102.
- Decreto N.º 101.107 del 22 de septiembre, sobre reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*. IV: 19. Septiembre de 1941.
- 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.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial [=Ministerio]. 1913. *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 [=Ministerio]. 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. Departamento de Instrucción Pública [=Ministerio]. 1941. *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*.
- Nota al Ministerio elevando el informe de la Inspección General sobre reformas a los planes de estudio (=Nota). 1941. *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Dirección General de Informaciones y Bibliotecas.
- Secretaría de Estado de Cultura y Educación [=Secretaría]. 1918. *Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional.