

La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887*

Martín Roberto Legarralde**

Para el trabajo que sigue, la perspectiva adoptada busca reconocer la especificidad de los colegios nacionales como modelo pedagógico,¹ no reductible por entero a la formación y consolidación del campo político, a las transformaciones de la estructura social entre 1862 y el cambio de siglo, ni aun a los despliegues particulares del pensamiento pedagógico. Consideramos que estos aspectos han condicionado fuertemente el desarrollo del modelo pedagógico de los colegios nacionales, a la vez que éste ha accionado sobre aquéllos (particularmente sobre el campo político) de una manera particular. Sin embargo, no creemos posible una reducción *tout court* de los colegios nacionales a una hipótesis unilateral de explicación.

Los colegios nacionales y la "función política"

En relación con los orígenes de los colegios nacionales, el libro de J. C. Tedesco, *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*,² constituye un estudio clásico.

Tedesco sostiene que el sistema educativo, en formación durante la segunda mitad del siglo pasado, no tuvo incidencia directa en el desarrollo de la estructura económica. La expansión económica no habría requerido la cualificación técnica de la fuerza de trabajo hasta entrado el siglo XX. Por lo tanto, las iniciativas para otorgar a las instituciones educativas una función de formación técnica no habrían logrado plasmarse en experiencias concretas.

En lugar de esto, las consecuencias del proyecto pedagógico liberal habrían sido:

- En primer lugar, la difusión de la enseñanza elemental ligada al logro de la estabilidad política interna.³

- En segundo lugar, la formación de un hombre apto para cumplir papeles políticos, especialmente a través de los niveles medios y superior.⁴

Éste es el marco en el que Tedesco analiza la creación de los colegios nacionales. Los colegios nacionales responderían, según él, a la segunda función política de la educación, es decir, la de "formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos". Basa estas afirmaciones en el hecho de que los planes de estudio de los colegios nacionales se estructuran sobre los ejes de la filosofía y las humanidades, quedando en segundo lugar las ciencias exactas y, por último, las actividades vinculadas con la práctica. Este dato es tomado por el autor como un indicador del carácter "enciclopédico" de los colegios nacionales, a la vez que refuerza la distancia entre estos colegios y las orientaciones productivas.

La hipótesis central del libro sostiene que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica, en razón de que la estructura económica local no demandaría una cualificación de la fuerza de trabajo.⁵

Para desarrollar la hipótesis, señala el enfrentamiento entre el proyecto de Bartolomé Mitre, orientado al desarrollo de la enseñanza media, y el proyecto de Domingo F. Sarmiento, dirigido a sostener la educación primaria. En líneas generales, ambos proyectos abonaron la hipótesis relativa a la función política de la educación en el período. Este enfrentamiento refleja distintas concepciones respecto de las formas que debían adoptar el Estado y el sistema político, pero no se apoya en un análisis de los conflictos entre distintas fracciones de las clases dirigentes. De este modo, los proyectos en pugna canalizarían de una u otra forma los intereses de estas clases.

La relativa estabilidad de los sectores dirigentes no se habría quebrado ante la Revolución del '90, caracterizada -por Tedesco- como el producto de los grupos medios emergentes que se vieron marginados del poder.

Uno de los factores de conflictividad más importantes, y que es escasamente considerado por este autor, es el que se refiere a la tensión entre Buenos Aires, el Litoral y las provincias del interior. Éste es uno de los conflictos que atraviesa las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda. La cuestión en juego es la construcción de una unidad política, entendida como el monopolio de la violencia, a partir de la cual un centro de poder puede reclamar con éxito la obediencia de la totalidad de la población del territorio.⁶

Sobre la base de estas consideraciones, afirmamos que la política educativa del período 1862-1880 no puede ser caracterizada con prescindencia de las tensiones, conflictos y enfrentamientos entre fracciones y grupos dentro de los sectores dirigentes. De hecho, una de las características más salientes de las gestiones de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, ha sido la disputa en torno a la constitución de la unidad política, sobre la base del enfrentamiento de los sectores poderosos porteños enrolados en las filas del mitrismo, los representados por la Confederación de Urquiza, el autonomismo que nace en Buenos Aires y que, más tarde, actuará como catalizador de los acuerdos políticos más importantes del período. Como veremos, este enfrentamiento entre las elites porteña, del litoral y del interior se produjo bajo la forma de representaciones políticas que ora medían fuerzas en las elecciones, ora apelaban al levantamiento armado (alternativas que, en el marco de las prácticas

políticas de la época, no distaban mucho entre sí).

El proceso que media entre Caseros y la Constitución de 1860 se ubica en este registro conflictivo. Las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, a su turno, no escaparon al conflicto.

Mitre llegó a la presidencia encarnando los intereses porteños y debió enfrentar la división de los sectores que lo sostenían, la guerra del Paraguay, y la fractura de su propio partido.⁷ Sarmiento apoyó su candidatura y posterior victoria en los acuerdos entre el Partido Autonomista y el Partido Federal. Y Avellaneda, antiguo ministro de Sarmiento, tuvo el sostén de una coalición de gobernadores.

De este modo, el sector porteño que llegó al control de la presidencia con Mitre, se vio desplazado del poder durante las gestiones de Sarmiento y Avellaneda.⁸

La compleja articulación entre las clases dirigentes en el período 1862-1880 se pone de manifiesto en los conflictos emergentes en torno de la constitución del Estado nacional. Se trata de una tensión que enfrenta a diferentes elites locales, que van condensando, a través de alianzas, facciones y partidos, cuotas cada vez más centralizadas de poder.

En atención al trabajo de Tedesco, puede decirse que es por lo menos dudoso que puedan identificarse los intereses de los grupos poderosos locales de manera genérica, con las funciones que se adjudican a los colegios nacionales. En particular, nos parece que la idea de que los colegios nacionales contribuyesen a conformar una elite local integrada con la ideología de la clase dirigente porteña pudo bien orientar la política educativa de Mitre, pero no parece tan claro cómo esa función pudiese articularse con los intereses de los sectores que actuaron como la base política de Sarmiento y Avellaneda. Es posible sostener que las razones que impulsan, en diversas oportunidades, la creación de colegios nacionales en distintas ciudades del país resultan de las tensiones (y no de la estabilidad) entre las elites de las provincias del interior, el litoral y Buenos Aires.

Los hitos señalados, referidos a la trama política en el período 1862 a 1880, autorizan a refutar la imagen de estabilidad de las elites. Si los colegios nacionales encuentran su origen en este contexto de relaciones políticas, su articulación con los intereses de los sectores dirigentes debe ser entendida, en cada caso particular, como el fruto de una tensión entre el poder central, encargado de la creación de los colegios nacionales, y los grupos poderosos locales, que eventualmente pudieran incidir en su conducción.

Amadeo Jacques, el Colegio Nacional de Buenos Aires y la creación de un modelo pedagógico

El Colegio Nacional de Buenos Aires fue creado por Mitre en 1863, transformando el antiguo Colegio Eclesiástico de la ciudad en Colegio Nacional. Desde el punto de vista organizativo, esta transformación dio continuidad al viejo rector del Colegio, el padre Eusebio Agüero y colocó como director de estudios a Amadeo Jacques. Agüero condujo el colegio durante un año, hasta su fallecimiento en 1864. Desde ese año, y hasta 1865, la institución quedó en manos de A. Jacques, para ser sucedido por J. M. Torres.

Lo que nos interesa en particular es el peso que adquirió el pensamiento de Jacques en el Colegio Nacional de Buenos Aires, dado que su actuación significó la reelaboración del plan de estudios, sobre la base de su experiencia como profesor en Francia y constituyó el modelo de los colegios nacionales durante los siguientes treinta años.

Jacques fue encargado de elaborar una memoria destinada a informar el trabajo de una comisión que redactaría un plan de instrucción pública general y universitaria. Esta memoria, elaborada en 1865, es el documento empleado más frecuentemente para revisar su pensamiento educativo.

La memoria comienza con un diagnóstico de las condiciones en las que ingresan los estudiantes a estos colegios. La heterogeneidad de estos grupos no se refiere directamente al dominio de ciertos conocimientos sino, más precisamente, a las habilidades cognitivas de los estudiantes.⁹

Este diagnóstico revela la importancia asignada por Jacques a las capacidades cognitivas de los alumnos. Esto no significa que para él los alumnos deban desempeñar un papel activo. Sin dudas, el protagonista de la situación didáctica debe ser el docente. Podríamos decir que, para Jacques, el alumno debía ocupar el lugar de un espectador interesado.

En opinión de Adriana Puiggrós, el concepto de aprendizaje sostenido por Jacques responde a un modelo "bancario". Si bien ésta es una caracterización acertada, nos parece que dentro de esa idea la concepción del aprendizaje de Jacques revela otros aspectos de interés.

"Aquellos que les entra forzosamente por los ojos y por los oídos se deposita, sin conciencia de ellos, en su entendimiento, una semilla que germina de una manera espontánea y latente, y al cabo de un año de presencia física, se encuentran sin saber cómo pron-

*tos para seguir ya activamente las lecciones cuya impresión exterior habían recibido hasta entonces pasivamente."*¹⁰

A pesar de registrar el concepto de "depósito" como primer aspecto del aprendizaje, según el cual el docente pone, "deposita", en el alumno un conjunto de conocimientos, el retiro de ese depósito en la evaluación no se produce del modo señalado por Paulo Freire. En el caso de Jacques, se busca que el carácter, la "forma" adoptada por el conocimiento que se deposita, haga posible una cierta manipulación por parte del alumno.¹¹

Tras exponer sus ideas sobre estas clases preparatorias, Jacques analiza el funcionamiento de los colegios nacionales. El filósofo refleja de esta forma su idea acerca de la función pedagógica de los colegios nacionales.

*"Por lo tanto, arriba de todas las enseñanzas especiales, es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales. Esta enseñanza debe abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes, ejercitar a la observación y fomentar la sagacidad en la experiencia, así como habilitar al cálculo y dar el secreto de su alcance; acostumbrar a la inteligencia a remontarse a los principios primeros de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios; mezclar a la teoría, la práctica que fecundiza a ésta; e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual la práctica es una rutina bruta y ciega."*¹²

Aquí, el papel del conocimiento es accesorio al desarrollo de la inteligencia. El tema central es cultivar el entendimiento sobre la base del tratamiento de contenidos diversos. En esta situación, los contenidos cumplen una función necesaria pero complementaria.

La justificación para la incorporación universalista de contenidos se encuentra tanto en el ejercicio intelectual como en la indefinición vocacional del adolescente. Esto significa que, para Jacques, como para todos los actores del debate educativo de la época, los colegios nacionales desempeñaban un papel exclusivamente preparatorio. Sin embargo, esta preparación no excluía, sino que mencionaba explícitamente, la orientación hacia el ejercicio de oficios o de profesiones no universitarias, en particular, el comercio.

En su memoria, prevé que aquellos alumnos que tengan interés en elegir una

formación orientada puedan optar por abreviar su tránsito por los colegios cursando sólo aquellas clases que conformen su elección. Sin embargo, Jacques mantiene una afirmación de principios, según la cual la especialización sólo sería provechosa sobre la base de una formación general sólida.¹³

Jacques apoya su planteo, contrario a las especialidades, en una caracterización del grado de desarrollo socioeconómico. En Europa, la división del trabajo y, más específicamente, la complejidad social hacen que sea necesario disponer rápidamente de profesionales especializados. En nuestras tierras, en cambio, las tareas se hallan concentradas y la especialización termina siendo perjudicial para el desempeño social.

¿Cuáles eran y cómo se elegían los contenidos de esta enseñanza secundaria? Jacques plantea un criterio claro para abarcarlo todo.

*"[La enseñanza] no debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, o a lo bello, o a lo útil. Abrazará, pues, en los límites de lo posible y como virtualmente las letras y las bellas artes, las ciencias morales y políticas, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones, todo esto unido en una estrecha alianza y elevado finalmente a sus más altos principios."*¹⁴

La idea que Jacques expresa es de fuerte cuño filosófico y halla sus raíces en los principios pedagógicos heredados del ideal holístico, propio de la educación liberal.¹⁵

Es importante reconocer el peso asignado por Jacques a las ciencias exactas. Sin embargo, esto no permite afirmar que se trate de un posicionamiento dentro del pensamiento pedagógico positivista científico. Lo que sucede es que, para Jacques, la inclusión de las ciencias no debía realizarse sobre un ataque a las artes y las letras *"ya rechazado y desterrado como vano por aquellos hombres que se dicen positivos"*,¹⁶ sino en beneficio de un desarrollo pleno del entendimiento.

Desde el punto de vista formal, la propuesta de Jacques prevé una duración de seis años para los colegios nacionales, con un régimen de internado que amplía el horario diario de clases, y que a su vez garantiza un estricto control de las prácticas de estudio. Esta propuesta suponía extender en un año la duración que tenían los estudios en los colegios, sobre la base de la inclusión de nuevas materias.

En el contexto del modelo pedagógico que está exponiendo, entre una actitud descriptiva de la realidad de los colegios y una actitud prescriptiva basada en sus propias concepciones, Jacques

reconoce la centralidad del examen en la situación didáctica.

El examen reviste el carácter de prueba pública en la que se hacen constar los progresos de los alumnos. Jacques hace referencia a la imparcialidad y rigurosidad que debe tener el examen como condición para cumplir su función de selección de los más avanzados y de freno para *"todos aquellos que por incapacidad o por pereza las estorban sin provecho para ellos mismos y con perjuicio de los demás"*.¹⁷ Esto nos revelaría que el examen no tiene, en este modelo, una función de evaluación didáctica sino una función selectiva sobre la base de saberes supuestos.

Desde el punto de vista práctico, Jacques sostiene que el examen debe consistir fundamentalmente en pruebas escritas, por posibilitar éstas la organización del pensamiento. La improvisación verbal sobre las distintas materias que se examinan exigiría una costumbre y una familiaridad que sólo se lograría en la edad adulta. Jacques ataca, con esta propuesta, la tradición del examen oral frente a un tribunal.¹⁸

Este examen se completaba, en el modelo de Jacques, con el otorgamiento de un título de bachiller. El bachillerato, como grado académico, provenía de los colegios preparatorios franceses. La innovación propuesta por Jacques se refiere a su idea de estudios completos o estudios orientados. En ese caso, Jacques sugiere que los colegios deberían otorgar dos títulos diferentes: el bachillerato en Ciencias y Letras y el bachillerato en Ciencias, este último más restringido en derechos que el primero.

Jacques completa su modelo con un análisis del lugar del profesor y el texto. En esto también exhibe un debate que luego será retomado en distintos momentos de la historia del sistema educativo argentino. Jacques reclama protagonismo para el profesor, como centro de la situación didáctica. Distintos autores¹⁹ han señalado que es característica de la "pedagogía tradicional" esta centralidad del profesor, por sobre otros componentes de la situación didáctica. La importancia otorgada por Jacques al profesor se halla asociada a una consideración de la enseñanza como arte.²⁰

Sobre la base de esta consideración de la enseñanza, en el marco de un posicionamiento filosófico aun cercano al eclecticismo, Jacques reclama que el profesor recurra a toda una variedad de libros relacionados con los contenidos que se han de abordar. La autonomía que supone para el ejercicio de la función del profesor se reduce, por otra parte, en los mecanismos de selección y reclutamiento del cuerpo docente.

En relación con la formación del cuer-

po docente, Jacques propone un circuito de nivel universitario, pero fundado en la especialización del ciclo preparatorio. De este modo, se aseguraría el seguimiento de toda formación de los profesores y, en todo caso, se garantizaría la reproducción de las prácticas de la propia institución.

Como puede verse, Jacques plantea de modo exhaustivo los distintos elementos de un modelo pedagógico, su relación con el Estado, con supuestas demandas sociales, las prácticas didácticas y la formación docente. Su elaboración articula los niveles prescriptivo y descriptivo del discurso pedagógico, de tal modo que es difícil distinguir los elementos que corresponden al funcionamiento efectivo del Colegio Nacional de Buenos Aires y aquellos que surgen de sus ideas. Sin embargo, puede suponerse que buena parte de los elementos consignados en esta memoria se encontraban ya en funcionamiento en los colegios nacionales, configurando un modelo pedagógico cuyos elementos esenciales serían: la centralidad del profesor, el tratamiento amplio de las disciplinas, fundado en la filosofía y las ciencias morales, y un lugar preponderante del examen dentro de la situación didáctica. Desde el punto de vista del sistema en constitución, el modelo actuante articulaba estos colegios con la universidad (a través de la formación de los profesores y del examen para la obtención del título de bachiller) y con el Estado (a través de los niveles de gestión).

Dos décadas más tarde: el Colegio Provincial de La Plata (1885 - 1887)

El 25 de febrero de 1885, por decreto del Poder Ejecutivo Provincial, se crea el Colegio Provincial de La Plata. Posteriormente a este decreto, se dictaron dos, que organizan el otorgamiento de becas para el internado y dan sanción al reglamento interno elaborado por el primer rector de la institución.

• El decreto provincial de creación

Los considerandos del decreto de creación revelan la intención de adoptar para el Colegio Provincial el plan de estudios vigente en los colegios nacionales. Este plan se hallaba establecido por un decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 23 de febrero de 1884. Se sostiene en el decreto: *"Que hay conveniencia en adoptar el plan de estudios para los colegios nacionales, establecido por decreto de 23 de febrero de 1884; no sólo por ser aquel completo, sino también porque de este modo se consigue que los exámenes y certificados del Colegio Pro-*

vincial sean válidos en los colegios nacionales y facultades de la República, en virtud de disposiciones vigentes.²¹

Como puede verse, las motivaciones para tal elección curricular no fueron tanto académicas como reglamentarias. La razón principal, declarada en el texto del decreto, sostenía que era conveniente adoptar este plan de estudios para garantizar la validez de los certificados extendidos por el Colegio Provincial en los colegios nacionales y en las universidades. Con esta afirmación se está adhiriendo también a la función preparatoria de los colegios nacionales con vistas al ingreso en el nivel universitario.

Como agregado al plan de estudios adoptado, se proponía poner en funcionamiento un curso preparatorio de un año "que haga menos brusco el tránsito de la instrucción primaria a la secundaria."²² Este curso preparatorio se presenta como una innovación frente a la estructura de los estudios de los colegios nacionales.

De este modo se configuraba, a partir del decreto de fundación, un modelo pedagógico que coincide, por su forma al menos, con aquél propuesto por Amadeo Jacques en 1865. Aquí encontraría expresión institucional plena por primera vez el proyecto de Jacques. Sin embargo, debe señalarse una diferencia sustancial: el proyecto de Jacques se fundaba en consideraciones específicas sobre el aprovechamiento de la situación didáctica, y la función concebida para los colegios nacionales no sólo orientaba hacia la preparación para los estudios universitarios, sino que se dirigía hacia el desarrollo pleno del entendimiento. Y es significativo que en el tercer considerando del decreto se tome como razón de la mayor relevancia la validación de los certificados y exámenes en los colegios nacionales y las universidades.

Los estudios tienen una duración prevista de seis años. De estos seis años, cinco corresponden a la idea de la formación general, en tanto que el sexto año incorpora asignaturas con un mayor grado de especificidad disciplinar, en un momento en el que las disciplinas estaban en fuerte transformación. En el caso de Jacques, la duración de los estudios del nivel medio asociaba la edad de los estudiantes (desde el punto de vista de la madurez/falta de madurez) con la función preparatoria (fundamentalmente desde la cuestión de la elección vocacional). En el caso del decreto, la intención es cumplir con los requisitos de estudios vigentes en los colegios nacionales para conferir validez a los certificados. Por este mecanismo, el decreto incorpora la totalidad del modelo vigente desde 1884 para los colegios nacionales, incluyendo funciones y objetivos.

Los destinatarios del curso preparatorio serían entonces alumnos que no estuviesen a la altura del examen de ingreso. Así, la idea del curso preparatorio se constituía en la práctica (como resultado del examen de ingreso) en un curso recuperatorio.²³

Jacques asignaba al ciclo preparatorio un papel de discriminación, con la intención de constituir grupos con un comportamiento homogéneo, separando los alumnos aventajados de aquéllos que consideraba imposibilitados para aprovechar la situación didáctica. En el caso del decreto de creación del Colegio Provincial, se apuntaba a morigerar los efectos del tránsito del nivel primario al secundario. Sin embargo, el recorrido que, según hemos visto, debían hacer los alumnos, revela intenciones semejantes a las de Jacques. En este caso se trataría de separar a quienes aprobasen el examen de ingreso de quienes lo reprobasen, sin excluir a estos últimos de la institución.

El decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 10 de abril de 1885 incorpora efectivamente al Colegio Provincial, confiriendo validez a sus certificados en los colegios nacionales y en las universidades. De este modo, se completa la creación del Colegio Provincial de La Plata en 1885.

• El plan de estudios del Colegio Provincial

Como se ha visto en el decreto de 1885, el plan de estudios vigente en el Colegio Provincial de La Plata es el que se empleaba en los colegios nacionales a partir de 1884.

El plan de estudios se estructuraba de la siguiente manera:²⁴

Primer año. Idioma nacional (analogía, sintaxis), historia (República Argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas), geografía (República Argentina), aritmética, francés, inglés, dibujo geométrico de las figuras planas.

Segundo año. Idioma nacional (ontología, prosodia, ortografía), historia (República Argentina. Desde las invasiones inglesas hasta el presente), geografía (República Argentina), álgebra, física (nociones elementales de física descriptiva y experimental), química (nociones elementales de química descriptiva y experimental), francés, inglés, dibujo geométrico (sólidos).

Tercer año. Idioma nacional (literatura preceptiva), historia (Oriente-Grecia-Roma), geografía (antigua y moderna, de Asia y África-Antigua, de Grecia y Roma, Oceanía), geometría (geometría plana), física (gravedad-calor), química (inorgánica; metaloides), francés, inglés, dibujo (geográfico).

Cuarto año. Idioma nacional (literatura española y de los Estados sudame-

ricanos), historia (Europa, desde la caída del Imperio Romano hasta la revolución francesa), geografía (Europa), geometría (geometría del espacio), física (magnetismo-electricidad), química (inorgánica; metales), historia natural (nociones generales-zoología general), latín, alemán, dibujo (arquitectónico).

Quinto año. Literatura general (nociones generales de literaturas extranjeras y de estética), historia (América, desde el descubrimiento hasta la independencia de los Estados Unidos), geografía (América), trigonometría (rectilínea y esférica), física (luz-acústica), química (orgánica), historia natural (clasificación de los animales-botánica general), filosofía (psicología-lógica), latín, alemán.

Sexto año. Nociones del derecho general, y especialmente político y civil, nociones de economía política (administración y estadística), historia (Europa desde la revolución francesa, y América desde la independencia de los Estados Unidos, hasta el presente), cosmografía, filosofía (moral, teodicea e historia de la filosofía), higiene, contabilidad, topografía, historia natural (clasificación de los vegetales-mineralogía general y especial-geognosia-geología), latín.

Clases calisténicas. Dibujo natural, caligrafía, música, baile, gimnasia, instrucción militar, declamación, esgrima.

¿Es posible afirmar que, sobre la base de esta selección de contenidos, se está cumpliendo con una función política específica? Consideramos que lo que puede decirse con mayor claridad es que estos contenidos se encuentran alejados de orientaciones prácticas. Esto no habilita a pensar en el cumplimiento efectivo de una función política. De los contenidos del plan de estudios, sólo dos asignaturas, correspondientes al sexto año, "*Nociones de derecho general*", y "*Nociones de Economía Política*" pueden ser estrictamente vinculadas al ejercicio de papeles políticos. Recordemos, sin embargo, que las prácticas políticas del período escapaban en muchos casos a las prescripciones institucionales y reguladas por el derecho.²⁵

Sin embargo, estas asignaturas ocupaban en conjunto 4 horas del total de 24 semanales, asignadas al sexto año, o de las 144 horas totales para los seis años. Esto constituye el 16,6% del total para el sexto año, y el 2,77% del total de la formación completa. Si bien es arriesgado derivar conclusiones sobre estos índices cuantitativos, es de suponer que la incidencia de estas asignaturas sobre la formación de los bachilleres era escasa.

Esto autoriza a concluir que tanto el Colegio Provincial como los colegios nacionales no brindaban una cualificación técnica *per se* para el ejercicio de

papeles políticos, tanto dentro de estructuras partidarias como dentro de las instituciones del Estado. Pero, ¿implica esto que la selección de contenidos estuviera exenta de intenciones ideológicas? Si bien cualquier selección de contenidos dentro de la totalidad de la cultura constituye lo que Bourdieu y Passeron²⁶ calificaron de "arbitrario cultural", y se halla orientado, entre otros criterios, por aspectos ideológicos, en el caso particular del plan de estudios del Colegio Provincial vemos funcionar los principios ideológicos que orientaron la propuesta de Amadeo Jacques en 1865.

En este sentido, lo fundamental parece ser la dispersión de contenidos en diversas disciplinas, con la intención de un tratamiento exhaustivo a lo largo de los seis años de formación. En los seis años, las humanidades sumaban 47 horas sobre un total de 144, constituyendo el 32,63% del horario de clase total; en tanto que las asignaturas consideradas científicas²⁷ contaban con 52 horas, es decir, el 36,11% del total; la enseñanza de los idiomas reunía otras 35 horas (24,30%) y las materias prácticas 10 horas (6,94%). Para este momento, el interés en el desarrollo de las asignaturas vinculadas con la matemática, las ciencias experimentales y naturales parecía estar ya en marcha. Sin embargo, sería abusivo hablar del despliegue del positivismo como criterio de selección curricular.

La línea de interpretación de Tedesco lleva a pensar que este plan de estudios es el resultado de la intención política de los sectores dirigentes de crear elites sobre la base de sus mismos principios ideológicos. Sin embargo, el modelo representado por este listado de asignaturas no es una producción original de los sectores poderosos porteños a partir de 1860. El plan de estudios orientado hacia una formación completa y equilibrada registra sus orígenes remotos en el ideal helénico, luego reconstruido en la modernidad por la "educación liberal".²⁸ Esta idea de la orientación que debían tener las prácticas educativas encontró expresiones diversas, aunque coincidentes en lo esencial, en la Europa de los siglos XVIII y XIX.²⁹

Ya en la propuesta de Jacques se experimenta la tensión entre el respeto al eje de la educación liberal (humanidades, filosofía, latín) y la respuesta a las objeciones que demandaban una formación especializada. Esta misma tensión se refleja, como veremos, en el *Reglamento Interno del Colegio Provincial de La Plata*.

Problemas y reflexiones

Este artículo ha sido elaborado sobre el contraste de las fuentes contra las hi-

pótesis de mayor uso acerca de los colegios nacionales en la segunda mitad del siglo pasado.

Como hemos visto, el análisis de Tedesco plantea la hipótesis de la función política de los colegios nacionales. Hemos acordado en general con esta hipótesis, pero hemos señalado también que es insuficiente para explicar las razones de la creación y configuración de cada colegio en particular.

La función de los colegios nacionales sería, según Tedesco, la creación de elites locales integradas ideológicamente (en primer lugar, a Buenos Aires, en relación con el proyecto fundador de Mitre). Las objeciones que hemos señalado a esta afirmación son las siguientes:

1°) Las elites preexisten a los colegios nacionales, de modo que la misión de éstos no pudo ser la de crear a las elites, sino, en todo caso, dotarlas de un nuevo medio de legitimación en el contexto de un Estado moderno.

2°) Las elites se estructuraban políticamente en tres sectores (Buenos Aires, litoral, interior), configurando un panorama conflictivo en el que difícilmente una institución pudiera establecer un consenso en torno a la ideología porteña. Sin embargo, no puede negarse de manera concluyente que fuera así. Sólo estamos autorizados a requerir indagaciones específicas en cada caso particular.

3°) A lo largo del período que abarca la hipótesis de Tedesco (desde la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, con la presidencia de Mitre, hasta la Revolución del '90), el poder central ha cambiado de manos. Cabe recordar que los colegios nacionales se crearon con decretos del Poder Ejecutivo Nacional. Si seguimos el planteo de Botana, encontraremos que a medida que se desarrollaban los mecanismos para el control de la sucesión presidencial, se consolidaba también un núcleo de provincias del Interior que controlaban estos mecanismos. De este modo, nacía un polo oficialista, conformado por las elites provinciales del interior, que arrebató el poder central a Buenos Aires durante el período. El mitrismo, como actor político que habría asignado una función política a los colegios nacionales, se convertía rápidamente, en un grupo marginal en la disputa por el poder político.

Otro problema que se deriva del planteo anterior tiene que ver con la definición del concepto de "elites". Según el trabajo de Tedesco, los colegios nacionales tenían como misión la creación de elites locales integradas a la ideología porteña. Ahora bien, los alcances de esta hipótesis varían en función de la consideración del concepto de "elite". En el trabajo de Tedesco parece haber una idea de elite como grupo políticamente po-

deroso y relativamente especializado, más o menos independiente del poder económico de los grupos terratenientes, al menos en lo que hace a la construcción de las instituciones y la definición del sistema político. Nosotros adoptamos, provisionalmente, la idea de que los colegios nacionales construían una elite, entendida en términos de ciudadanía política, sin una correlación necesaria con el origen de clase de los estudiantes. Esta función fue llevada a cabo en el contexto de la república restrictiva descrita por Botana. De este modo, quienes se hallaban socializados en esta ciudadanía política participaban de un círculo de notables a través de su integración a las distintas instituciones que conformaban el sistema político, convirtiéndose en electores privilegiados. No podemos señalar que el colegio constituyese un factor suficiente, ni siquiera necesario (dado que existieron actores políticos de esta república restrictiva que habían atravesado otras alternativas de escolarización). Lo que sí puede afirmarse es que la función política de los colegios nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, por la incorporación a un sistema político institucional restringido.

Desde el punto de vista pedagógico, lo que llama la atención es la persistencia de un modelo curricular particular. Entre la propuesta de Jacques de 1865 y el decreto de fundación del Colegio Provincial de La Plata de 1885 han transcurrido dos décadas. En estas dos décadas el poder político ha cambiado de manos, el sistema institucional se ha estabilizado, y se ha comenzado un proceso de modernización acelerada en todos los sentidos. Esta situación nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿por qué no se registran estos cambios en el interior del modelo pedagógico e institucional, en sus formas de organización y en su proyecto curricular? Y sobre esta pregunta, aparece esta otra: ¿cuáles son las fuentes de esta estabilidad del modelo pedagógico?

Las líneas de análisis abordadas para este artículo han sido la perspectiva política y la perspectiva pedagógica. Y la cuestión que surge como modelo de síntesis es la asincronía de ambos planos en el ámbito de la institución, de modo que un currículo generado en función de los intereses de un grupo políticamente poderoso persiste más allá del poder de este grupo y se desarrolla como un modelo exitoso en un conjunto amplio de instituciones, aparentemente al margen de los acontecimientos políticos, o como una respuesta perenne de la educación ante sus accidentes.



* Este trabajo deriva de los resultados de la primera etapa del proyecto de investigación "Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos".

** Profesor en Ciencias de la Educación. Ayudante Diplomado en la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la UNLP. Con este proyecto obtuvo una Ayudantía de Iniciación a la Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

NOTAS

1. Para una revisión de los enfoques sobre los colegios nacionales en el siglo XIX, véase Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en Argentina (1880 - 1900)*, Buenos Aires, Capítulo, 1982. Y la caracterización del Colegio Nacional de Buenos Aires realizada por Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 - 1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1996. También puede verse Dussel, I., *Los debates curriculares en la enseñanza media (1863 - 1920)*, Buenos Aires, UBA, 1994.
2. Tedesco, J. C., op. citada. Existe una edición posterior que abarca hasta 1945, en la que el autor extiende su análisis, sin modificar sustancialmente el período que nos ocupa.
3. Tedesco, J. C., op. citada, págs. 63 y 64.
4. "Pero la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella -especialmente los niveles medios y superior- se tendió a formar un hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido", Tedesco, op. cit., pág. 65.
5. Tedesco, J. C., op. cit., pág. 36.
6. Botana, N., *El Orden Conservador*, Buenos Aires, Hyspamerica, 1977, pág. 26.
7. Buena parte del Partido Liberal se escindió, conformando el Partido Autonomista, reivindicando la tradición secesionista de la provincia de Buenos Aires.
8. Sobre esta evolución de la distribución del poder entre las oligarquías locales, véase Botana, op. citada.
9. Jacques, A., "Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública General y Universitaria" (1865), en Jacques, A., *Escritos*, Buenos Aires, Estrada, 1945.
10. Jacques, A., op. citada. Págs. 9 y 10.
11. Idem. Págs. 10 y 11.
12. Idem. Págs. 18 y 19.
13. Idem. Pág. 22.
14. Idem. Pág. 24.

15. Rothblatt, Sh., "Los miembros de Osiris: la educación liberal en el mundo de habla inglesa". En Rothblatt, Sh. y Wittrock, B., *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1993.
16. Jacques, A., op. cit., pág. 25.
17. Jacques, A., op. cit., pág. 36.
18. Idem, págs. 38 y 39.
19. Libaneo, J. C., "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", mimeo, Universidad Católica de Goiás. Saviani, D., "Teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Argentina de Educación*, 1986.
20. Jacques, A., op. cit., pág. 45.
21. Decreto del Poder Ejecutivo Provincial del 25 de febrero de 1885 de fundación del Colegio Provincial de La Plata, pág. 3.
22. Idem, pág. 4.
23. Idem anterior.
24. Plan de estudios del Colegio Provincial de La Plata, págs. 11 y siguientes.
25. Sobre este aspecto de las prácticas políticas en el período pueden verse: Bonaudo, M. y Sonzogni, E., "Redes parentales y faccionales en la política santafesina, 1850-1900", 1992; González Bernaldo, P., "Los clubes electorales durante la secesión del Estado de Buenos Aires (1852 - 1861): la articulación de dos lógicas de representación política en el seno de la esfera pública porteña" (versión preliminar), Université de Paris VII, 1995; Zimmermann, E., *La prensa y la oposición política en la Argentina de comienzos de siglo: el caso de "La Nación" y el Partido Republicano*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 1995; Persello, A. V., "El Partido Radical, oposición y gobierno". En: *Estudios Sociales*, Revista Universitaria Semestral, año VI, N° 11, Santa Fe, 1996.
26. Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La Reproducción*, Siglo XXI, 1979.
27. Seguimos en esto el patrón de análisis elaborado por Tedesco, para revisar la proporción en el tratamiento de distintas materias en los colegios nacionales. Véase Tedesco, J. C., op. citada, pág. 70.
28. Rothblatt, Sh., "Los miembros de Osiris: la educación liberal en el mundo de habla inglesa". En: Rothblatt, Sh., y Wittrock, B. (comps.), *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, Barcelona, Pomares, 1993.
29. Rothblatt, Sh. y Wittrock, B., op. citada.

BIBLIOGRAFÍA

Bonaudo, M. y Sonzogni, E., "Redes parentales y faccionales en la política santafesina, 1850-1900". En *Siglo XIX. Revista de Historia*, segunda época, N° 11, enero-junio de 1992.

Botana, N., *El Orden Conservador*, Buenos Aires, Hyspamerica, 1992.

Botana, N., "El federalismo liberal en Argentina: 1852-1930". En: Carmagnani, M. (coord.), *Federalismos latinoamericanos: México, Brasil, Argentina*, México, El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La Reproducción*, Barcelona, Siglo XXI, 1979.

Calandrelli, M., "Reglamento Interno para el Colegio Provincial de Instrucción Secundaria", 1885.

Cané, M., *Juvenilia*, Buenos Aires, Colihue, 1995.

Castiñeiras, J. R., *Historia de la Universidad de La Plata*, La Plata, tomos I y II, 1938.

Decreto del Poder Ejecutivo Provincial de fundación del Colegio Provincial de La Plata, 25 de febrero de 1885.

Decreto provincial de creación de becas, 16 de abril de 1885.

González Bernaldo, P., "Los clubes electorales durante la secesión del Estado de Buenos Aires (1852-1861): la articulación de dos lógicas de representación política en el seno de la esfera pública porteña", (versión preliminar), Université de Paris VII, 1995.

Halperin Donghi, T., *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

Jacques, A., "Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública General y Universitaria" (1865). En: Jacques, A., *Escritos*, Buenos Aires, Estrada, 1945.

Libaneo, J. C., "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar", mimeo, Universidad Católica de Goiás, 1987.

Nazar Anchorena, B., *La Universidad Nacional de La Plata en 1926*, La Plata, UNLP, 1927.

Plan de estudios del Colegio Provincial de La Plata.

Persello, A. V., "El Partido Radical, oposición y gobierno". En: *Estudios Sociales*, revista universitaria semestral, año VI, N° 11, Santa Fe, 1996.

Puiggrós, A., "Tres trabajos sobre los modelos educativos dominantes". En: Puiggrós, A., José, S. y Balduzzi, J., *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto, 1988.

Puiggrós, A., "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)", *Historia de la educación en la Argentina*, tomo I, Buenos Aires, Galerna, 1996.

Rothblatt, Sh., "Los miembros de Osiris: la educación liberal en el mundo de habla inglesa". En: Rothblatt, Sh., y Wittrock, B. (comp.), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*, Barcelona, Pomares Corredor, 1993.

Saviani, D., "Teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Argentina de Educación*, 1986.

Soler, R., *El positivismo argentino*, Buenos Aires, Paidós, 1967.

Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1900)*, Buenos Aires, Capítulo, 1982.

Vermeren, P., *Amadeo Jacques, el sueño democrático de la filosofía. Puñaladas, Ensayos de punta*, Buenos Aires, Colihue, 1998.

Zimmermann, E., *La prensa y la oposición política en la Argentina de comienzos de siglo: el caso de "La Nación" y el Partido Republicano*, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 1995.