

La hegemonía del currículum humanista

En 1863, el presidente Mitre promulgó un decreto creando el Colegio Nacional de la capital provincial, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales y el Colegio Seminario, que constituyó el intento más serio y más exitoso de organizar la instrucción secundaria en el país post-Mayo. Tenía como fin la “enseñanza preparatoria” que habilitara para el ingreso a grados universitarios. Se planteaba entre sus fundamentos la necesidad de desarrollar la *educación secundaria* para dar aplicaciones útiles y variadas a la instrucción, a la par que otorgar más facilidades a los jóvenes de las provincias que quisieran dedicarse a las carreras científicas y literarias.

Una de estas orientaciones, la de dar estudios preparatorios, venía siendo desarrollada por los Colegios que se heredaron de los jesuitas. Estos parecen haber constituido, con cierta inestabilidad a lo largo del siglo XIX, la institución educativa más permanente desde la ruptura del orden colonial; la escuela primaria, difundida por el lancasterianismo, había sufrido múltiples transformaciones, lo mismo que la universidad, cerrada y reabierta según las épocas. El currículum de los colegios durante la primera mitad del siglo XIX no varió sustancialmente del anterior jesuítico. Estructurados sobre la base de las facultades de artes medievales, su organización contenía a la retórica y la gramática latina y española, griego, matemáticas, filosofía, física y religión -en la mayoría-; como materias optativas, se ofrecían las lenguas modernas y el dibujo. En algunos casos, se había traído a profesores europeos para actualizar las cátedras, sobre todo en las disciplinas “científicas”; y la enseñanza de la filosofía había sido escenario de diversas luchas entre corrientes político-ideológicas enfrentadas. Todavía en 1853 la organización del tiempo en la escuela era similar a la jesuítica.¹¹

11. Nótese por ejemplo las actividades cotidianas del Colegio del Uruguay, a cargo de un educador

La promulgación de la Constitución de 1853 había dejado en manos de las provincias la instrucción primaria y había reservado para el poder central la jurisdicción sobre la enseñanza superior. Si en estas formulaciones legales la propia definición de la escolaridad “media” quedaba abierta, y su alineación con la primaria o la universidad era objeto de múltiples luchas, como se verá a lo largo de este trabajo, lo cierto es que hasta aquel momento la instrucción post-primaria que se daba en los colegios era considerada parte de los estudios superiores, y que la contratación de profesores y el diseño de planes era asumida por los gobiernos provinciales. El decreto de Mitre parecía tener legitimidad para avanzar en la estructuración nacional del nivel.

La voluntad modernizadora de Mitre en relación al modelo de los colegios queda expresada en el segundo enunciado contenido en su discurso, referido a las *aplicaciones prácticas* que debería tener la enseñanza. Sin embargo, inaugurando una larga tradición en la escuela media argentina, este enunciado tuvo limitada expresión en el plan de estudios: solamente algunas bolillas de los programas. El mismo se cursaba en 5 años, tomaba como ejemplo el modelo desarrollado por Amadeo Jacques en Tucumán, y comprendía tres ramos:

1) Letras y Humanidades: Idioma castellano, Literatura española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán.

2) Ciencias Morales: Filosofía, Historia y geografía general, Historia de América y de la República Argentina, Historia sagrada, antigua, griega y romana, ordenación del tiempo, cronología.

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

El Colegio nacional debía recibir a 40 pensionados pobres becados por el Estado, 100 externos pagos, y tantos externos como el local permitiera. Amadeo Jacques era su director de estudios, mientras que Eusebio Agüero era rector.

reconocido, Alberto Larroque: “En su plan de estudios, las actividades comenzaban a las 5:30 de la mañana, en que los alumnos se levantaban y rezaban, hasta las 8 en que se reunían todos para la lectura moral y el rezo, previo a acostarse a las 9. Las horas de estudio individual o grupal eran 5 y 1/4, las horas de clase 6 y 1/2, y las de comida y recreos eran 2 y 1/4. Los jueves por la tarde había paseos y los domingos cese de actividades”. La rutina guarda sorprendentes similitudes con la de los colegios jesuitas. Cf. Fernandez, 1903, p. 43.

En 1864, se dispuso que el Colegio Nacional del Uruguay adoptara el mismo plan, y en 1865 se abrieron los colegios de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca. En San Juan y Catamarca se organizarían además cursos especiales de mineralogía.

En tanto, en 1864, se estableció un plan de estudios diferente para el Colegio de Montserrat -Córdoba-, consistente en 4 años básicos y 4 superiores, que se dictaban en la Universidad Mayor de San Carlos. El plan contenía más asignaturas religiosas y morales.

En 1865, el gobierno nombra a una Comisión, integrada por Juan María Gutiérrez, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque, Amadeo Jacques y Juan Thompson, la redacción de un Plan de Instrucción General y Universitaria. Thompson se fue a Montevideo, y Jacques murió antes de concluir su trabajo, pero dejó escrita una Memoria que fue integrada al proyecto, y que constituye uno de los basamentos de la enseñanza secundaria moderna en la Argentina.

1. Jacques y el currículum enciclopédico

Amadeo Jacques, un emigrado republicano francés que había llegado al Río de la Plata en 1852, contaba para el momento con una experiencia relativamente profusa en el terreno pedagógico: no sólo había sido profesor del Liceo Louis Le Grand y de la Ecole Normale Supérieure en París, sino que había organizado en Tucumán el Colegio San Miguel desde 1858 a 1862. Los fracasos y avatares políticos lo habían además provisto con una "intuición situacional" sobre la inestabilidad del sistema político posterior a Caseros y sobre la necesidad, para su supervivencia, de aliarse a la coalición porteña triunfante.¹² Ambos antecedentes, sumados a su condición de francés y republicano, le otorgaban las credenciales suficientes para emplazarse como el portavoz más autorizado del partido mitrista.

Por otra parte, Jacques sumaba dos años de experiencia que lo habían convertido, en el recuerdo de quienes fueron sus discípulos, en el hombre fuerte del Colegio de Buenos Aires. Para ellos, simbolizaba la libertad y la república, contra la figura emblemática del cura español Agüero y más tarde de José María Torres. Miguel Cané, que relató su experiencia como alumno del Colegio, lo caracteriza como irreflexivo y emocional, pero con una autoridad superior a la de todos los docentes del colegio. Cané señala que era el

12. Véase el trabajo que escribimos con Marcelo Caruso, "Amadeo Jacques: la experiencia americana", mimeo, Buenos Aires, 1995.

único profesor al que no se le contestaban los golpes, evadiendo el tradicional “combate” que entablaban los “caballeritos” contra los docentes que les pegaban. Si esto habla de las características más extendidas del vínculo pedagógico -aún no fundado en una autoridad pedagógica más sutil como la que describen Bourdieu y Passeron en “La Reproducción”-, también refiere a la sociabilidad política de un estrato social. Además de ser director de estudios, Jacques daba los cursos de historia natural y de filosofía. “Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter, jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor es llamamos sus discípulos. A más, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacía ver en él no sólo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que había luchado cuerpo a cuerpo con Napoleón, nombre simbólico de la tiranía...”¹³

Jacques define, al inicio de sus Memorias, lo que considera debe ser el fin de la “instrucción general” para la que se le ha pedido consejo. Se trata de la enseñanza que “cultive todo el entendimiento, robusteciendo y docilizando sus poderes naturales”.¹⁴ La inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, está compuesta por “facultades solidarias unas de otras y cada una de las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas sus fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación”. Esta enseñanza debería abrir todas las perspectivas y descubrir todos los horizontes, ejercitando la observación y fomentando la sagacidad en la experiencia. Así entendida, la enseñanza sería preparatoria, para todos los trabajos de la vida, y no solamente para tal o cual carrera.

Esta enseñanza general prepararía “para todo sin conducir al término de nada”: la fórmula de Jacques ilustra claramente el programa de la escuela secundaria argentina. Estaba en contra de la especialización temprana, cuando todavía el individuo no maduró su vocación y tendencia. Pero además, en estas tierras “donde hay diez tareas y un solo hombre, es preciso que cada uno sepa doblarse a todo, y prestarse, si lo exigen las circunstancias, a papeles múltiples y variados”. Discutiendo con quienes alegaban el modelo francés de bifurcación de la enseñanza científica y literaria, Jacques convocó a no imitar a Europa en sus desaciertos, y recordó que la enseñanza en Francia se había reformado por ser muy especializada, es decir, muy literaria.

La pretensión de incluir todo el saber del siglo tenía además la justificación, como se ha mencionado, en la psicología de las facultades: “no se debe

13. M. Cané, *Juvenilia*, Buenos Aires, Eudeba, 1962, p. 67.

14. A. Jacques, 1865, *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de Instrucción Pública y Universitaria*, Buenos Aires, edición de 1903, s/e, p. 8.

dejar ocioso una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, lo bello o lo útil".¹⁵ Las facultades mentales pueden expandir sus poderes, pero si no se ejercitan, se esclerotizan.

Las ramas del saber eran las tres establecidas en 1863 (letras y humanidades, ciencias exactas y ciencias morales y políticas). En las primeras, se fundamentaba la inclusión del latín porque es "la madre de todas las lenguas" y "el único medio de hacer revivir a nuestros antepasados, para conversar con ellos de los más altos y grandes objetos", así como "es la disciplina más eficaz y la mejor escuela del orador y del escritor".¹⁶ La organización de las asignaturas se estructuraba en 6 años, mezclándose las de diversos ramos, y tratando siempre de buscar su aplicación. La historia debería enseñarse partiendo de los hechos más contemporáneos a los más retrógrados, para que el alumno pueda interesarse a partir de los datos a su alcance; pero Jacques no da más precisiones, pues debería quedar a criterio de los profesores de cada colegio.

Por otro lado, debería permitirse a quienes quieran hacer carreras no universitarias, como las de agrimensor, minero o comerciante, cursar solamente tres años, en los cuales aprenderían solamente lo que les fuera útil. Este sistema permitiría a algunos la elección prematura de una carrera, sin modificar el espíritu general. Si esta población se incrementara, para no perturbar el desarrollo de la enseñanza secundaria, se crearían escuelas profesionales.

Jacques propuso también la adopción del Reglamento para exámenes del Colegio Nacional de Buenos Aires, como modelo para el resto del país. Allí se sostenía la necesidad de implementar exámenes escritos, a fin de fomentar la imparcialidad, junto con la severidad necesaria. Jacques planteaba su propia dificultad para estructurar una respuesta clara y concisa puesto él mismo frente a un tribunal: ¿cómo no esperarla en un joven inmaduro? Por ello los exámenes escritos aparecían más acordes a su edad y madurez, siendo la exposición oral un resultado de un proceso más complejo de preparación.¹⁷

El otro elemento significativo de la Memoria de Jacques para la cultura escolar, es la libertad de cátedra. Antes que un libro de texto, el profesor debía guiarse con libertad por un programa detallado. El profesor es como un herrero que debe abrir las puertas de la inteligencia de los alumnos: debe buscar la llave que funciona, en una y otra explicación. Los profesores que sólo toman recitación de los libros, no cumplen esta función.

En el *Proyecto de Plan...* que finalmente elaboró la Comisión, se contemplaron la mayor parte de los puntos sugeridos por Jacques. Se retomó la

15. *Idem*, p. 10.

16. *Idem*, p. 11.

17. Véase también *Reglamento y Programas para los exámenes del año de 1863 en el Colegio Nacional*, Buenos Aires, Imprenta de Bernheim y Borneo, 1864.

idea de las escuelas profesionales, inicialmente inscriptas como especialidades dentro de la enseñanza general: “La Comisión no cree necesario detenerse en demostrar la importancia y la necesidad de esta medida. Ella es exigida por las necesidades del país, por la carencia de escuelas especiales y por el empeño que debe tomarse en multiplicar las carreras, y en proveer de Directores inteligentes a los diversos ramos de la industria que exigen el concurso de las nociones facultativas.”¹⁸ Las especialidades podrían ser: “por ejemplo: escuelas profesionales de *minería* en Catamarca y San Juan, de *agricultura* en Tucumán y Córdoba, y *mercantiles* en los puntos más importantes del litoral.”

La Comisión propuso también la creación de Escuelas profesionales en todo el territorio del país, aún donde no hubieran colegios nacionales, para formar directores facultativos. Estas escuelas debían tender a la formación técnica sin descuidar la formación general y la práctica, recibiendo sus egresados el título de Subingenieros o de Directores de obras. “A pesar de que la enseñanza de los Colegios nacionales en todos sus ramos debe siempre tender a las aplicaciones prácticas, ... el Gobierno nacional podrá en los puntos del territorio de la República que lo estime conveniente, proteger el desarrollo de ciertas industrias especiales por medio de la creación de Escuelas profesionales, destinadas principalmente a educar directores subalternos, para las industrias locales en vía de progreso” (art. 23 del proyecto de ley). Comprendía 3 años de estudio teórico y tres años de práctica bajo una dirección competente. Tendrían su Director y profesores propios; pero cuando se encontraran en la misma ciudad que un Colegio nacional, podrían cursarse gratuitamente las materias teóricas referentes a su ramo que allí se dictan.

El cumplimiento de los 6 años de escolaridad era obligatorio solamente para los alumnos que quisieran entrar en las Facultades. Los que se inclinaban por una carrera especial (minas, agrimensor, comercial u otras) podrían orientar los estudios de acuerdo a su ramo, cursando las clases que fueran convenientes para su elección y sin obligación de seguir todos los cursos (art. 6). Los alumnos que cursaran 6 años obtendrían el título de bachilleres en letras o en ciencias.

Los programas de cada materia serían redactados y si fuera necesario enmendados por el Consejo Superior de Instrucción Pública. Este estaría formado por un presidente y cuatro profesores de las facultades (decanos). Su misión era, sobre todo, cuidar el cumplimiento de estos programas, “de modo que la enseñanza preparatoria sea uniforme, en cuanto a sus objetos y su materia, en toda la extensión de la República” (art. 11). El Consejo a su vez

18. *Proyecto de Plan de Instrucción General y Universitaria de la Comisión designada por el P.E. el año 1865*, Buenos Aires, 6 de noviembre de 1865, en J. R. Fernández, *op. cit.*, pp. 839-909, p. 840.

también elaboraría una lista de los libros y materiales que juzgase útiles para una mejor enseñanza, enviando tres ejemplares de cada obra listada a los Colegios para dotar las bibliotecas. Dependiendo de él, dos inspectores recorrerían el país para verificar la enseñanza impartida en las escuelas profesionales, colegios y facultades (art. 41).

La enseñanza de los profesores debía ser fundamentalmente oral. Después de la lección verbal, dictarían un resumen claro y sucinto de ella, y el alumno transcribiría este dictado en un cuaderno especial (art. 12). Este dictado se iría haciendo cada vez más conciso con los años, para que finalmente el alumno fuera capaz de redactar él mismo, a partir de sus apuntes, la lección brindada por el profesor.

Como se ve, el texto tenía un lugar subordinado a la palabra del profesor, que era el “verdadero texto”: “el texto debe ir formándose cada día y completándose gradualmente por los dictados y redacciones mencionadas en el artículo anterior” (art. 14). Solamente en el estudio de los idiomas y del latín, y para Historia y geografía, “el Consejo señalará y recomendará más especialmente los libros que le parezcan preferibles, sin que su uso en las clases descargue jamás al profesor de la obligación de dar sus lecciones orales ni a los discípulos del deber de redactarlas en una forma original y propia” (ídem).

El personal docente estaba compuesto por el rector y el director de estudios, más tres profesores, uno por cada ramo. Si el Colegio creciera, el personal se aumentaría proporcionalmente. También se contemplaban becas para los alumnos, y quienes las recibían, por concurso de oposición, estaban obligados a consagrarse a la enseñanza pública durante 10 años al menos, desde la terminación de su escolaridad. Actuaban también como sub-celadores.

Este *Proyecto*... nunca fue implementado. Los Colegios nacionales, con el plan de 1863 bajo el ministerio de Costa, siguieron con el plan clásico hasta 1870.

2. La progresión de las humanidades modernas

Las Memorias de Jacques proponían un currículum clásico-científico, organizado en asignaturas, y especialidades vinculadas al desarrollo económico de cada región. A excepción de las escuelas de minería que funcionaron en San Juan y Catamarca, este postulado nunca se llevó a la práctica dentro de los colegios nacionales. En la década de 1890, cuando ya el consenso sobre la necesidad de ampliar la oferta hacia la formación profesional fue más amplio, no se siguió la propuesta de Jacques de incluirlos con currículas abiertas, sino que se crearon establecimientos diferenciados (1896 Escuela de Comercio, 1897 Escuela Industrial de la Nación).

En este apartado, nos interesa analizar cómo se fue constituyendo, a través de las numerosas reformas que se sucedieron entre 1870 y 1912, un eje curricular en torno a una concepción moderna de las humanidades. Este incluía al continuum lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas.

En el diagrama de esta "concepción moderna", fueron a nuestro entender más importantes las dinámicas de transferencia internacional del conocimiento, que el desarrollo endógeno de posiciones enfrentadas. Con esta afirmación, no queremos suscribir a las teorías que ven una oligarquía pro-europea sin imaginación propia y que sólo piensa en transplantar modelos foráneos, como de forma más sutil lo postuló la historiografía revisionista. La idea del "consumo acrítico" y de la "copia" o la "importación" de instituciones e ideas pedagógicas extranjeras debería reemplazarse por la de una internacionalización de los discursos pedagógicos que va en múltiples direcciones: de Alemania a EE.UU., de Francia a Argentina, pero también de América Latina a EE.UU. y a Francia, vía los imaginarios republicanos. Más que de relaciones deterministas y unidireccionales, hay que hablar de préstamos y de claves de lectura desde las que se toman citas y se autorizan experiencias autóctonas.¹⁹

Como parte de esta traducción, queremos enfatizar que si la complejidad de la trama cultural y de los sujetos sociales en Europa explica en gran medida los avatares de las reformas educacionales, a la Argentina las propuestas llegan como productos e ideas que se incorporan a una realidad sin esa densidad y esos sujetos. Por ejemplo, en Europa, la querrela entre la enseñanza clásica y la enseñanza moderna había sido dura, y había supuesto el enfrentamiento con cuerpos de profesores y con tradiciones institucionales arraigadas;²⁰ en la Argentina, más allá de las marchas y contramarchas en la enseñanza del latín, son muy pocos, y muy poco poderosos, quienes defendieron su primacía para organizar el currículum. La mayor parte de las propuestas de quienes los incluían en forma minoritaria, se encuadraron tanto en la psicología de las facultades, como en aquél esbozado por Jacques: el "diálogo con nuestros antepasados".

Precisamente a este respecto, cabe señalar que Jacques retomaba en esta formulación un problema muy serio para la educación europea contemporánea. La enseñanza clásica había jugado un rol muy importante a principios del siglo XIX en Europa en la definición de "nuestros antepasados".

19. Véase el capítulo referido a Nelson y al lugar del norteamericanismo en la pedagogía argentina.

20. Cf. H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Tel-Gallimard, 1978.

Humboldt, por ejemplo, en su reforma a la educación alemana, había valorizado el latín y el griego como lenguas que daban un sistema de pensamiento a la par que proporcionaban las raíces culturales de Occidente.²¹ Pero también, con espíritu romántico, llegó a afirmar que debían estudiarse como ejemplos de “lenguas no contaminadas por elementos extraños”. La civilización griega, por otra parte, era erigida como el “humano universal que trasciende al caos mundano y llega cerca del mejor infalible”. El currículum que Humboldt impulsó en Berlín contaba con tres ramas, lenguas, historia y matemática, tardando esta última 5 años en organizarse.²²

Lo interesante para analizar es la *compleja articulación de la enseñanza clásica a la formación de una identidad nacional*. En otros casos, el latín fue asociado al lenguaje católico universalista que se oponía a la consolidación de tradiciones nacionales, como lo formularon Herder y los románticos franceses. Pero en general puede sostenerse que su declinación fue gradual y hasta poco relevante a lo largo del siglo XIX, vinculado como estaba a la educación de una élite dedicada a la vida espiritual y en contacto con la tradición más alta de la cultura occidental. Las lenguas nacionales no pudieron disputarle este lugar a la cultura clásica hasta finales del siglo XIX.²³

Al mismo tiempo, hay que señalar que las lenguas nacionales también sufrieron la competencia fuerte de las lenguas extranjeras modernas. En nuestro país, tanto como la perseverancia reducida de la enseñanza del latín, como puede observarse en el cuadro 1, el lugar de las lenguas clásicas es ocupado rápidamente por las lenguas modernas: la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia.²⁴ Puede observarse que el predominio dentro de las letras lo tenían las lenguas modernas, básicamente francés e inglés, aunque también alemán en algunos planes. Su crecimiento se produjo a expensas del latín,

21. Martin Bernal analizó la “invención” del pasado grecorromano en los siglos XVIII al XX, mostrando cómo éste fue despojado de todo contacto con egipcios o semitas, y cómo se creó un origen “ario” que negaba vínculos con los africanos y asiáticos. M. Bernal, *Black Athena*, 1987, pp. 288 y ss.

22. *Idem*, p. 286.

23. Véase S. E. Liedman, “A la búsqueda de Isis: la educación general en Alemania y Suecia”, en S. Rothblatt y B. Wittrock, *La Universidad europea y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

24. Ambas afirmaciones contradicen el trabajo más importante, a nuestro entender, sobre la internacionalización del currículum, hecho por un grupo de investigadores de la Universidad de Stanford que recopiló información sobre más de 100 países a lo largo de 150 años, y que sostiene que la enseñanza clásica fue perdiendo apoyo a favor de la enseñanza de la lengua nacional, a la que contradecía. Para nosotros, esta afirmación es válida sólo a partir de las primeras décadas de este siglo, y no anteriormente. Cf. A. Benavot y otros, *School Knowledge for the Masses*, Philadelphia, Falmer Press, 1992.

cuya importancia fue decreciente. Las lenguas nacionales, aún sumadas con la literatura, nunca alcanzaron la cantidad de cursos de los idiomas extranjeros.

Cuadro N° 1

Enseñanza de las Lenguas, cursos por asignatura, 1863-1912

	Latín	Lenguas Modernas	Lengua Nacional
Costa - 1863	5	6	2
Avellaneda - 1870	4	9	3
Albarracín - 1874	3	9	2
Leguizamón - 1876	3	6	3
Lastra - 1879	0	6	3
Wilde - 1884	3	9	2
Posse - 1888	3	6	2
Carballido - 1891	2	6	3
De la Torre - 1893	2	7	3
Bélaustegui - 1898	2	7	3
Magnasco - 1900	0/2	6	3
Magnasco - 1901	0	5	3
Serú - 1901	0	6	3
Fernández - 1903	0	7	3
González - 1905	0/3	4/7	3
Garro - 1912	2	9	3

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

La Historia es otra de las favoritas del currículum humanista. A la par que un incremento inicial puede señalarse su progresiva inclusión de la Historia Argentina, que concitó hasta 3 cursos en los planes del final del período analizado.

Cuadro N° 2

Enseñanza de la Historia, cursos por asignatura, 1863-1912

Costa - 1863	3
Avellaneda - 1870	6
Albarracín - 1874	6
Leguizamón - 1876	6
Lastra - 1879	6
Wilde - 1884	6
Posse - 1888	6
Carballido - 1891	5
De la Torre - 1893	5
Bélaustegui - 1898	3/5
Magnasco - 1900	4/7
Magnasco - 1901	4
Serú - 1901	4
Fernández - 1903	4/7
González - 1905	6
Garro - 1912	6

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

Se va definiendo así un perfil de “humanidades modernas”, que agrega a la concepción humanista tradicional que venía del Renacimiento, otros contenidos más actuales. Como señala Kliebard, frente al desarrollo de la psicología experimental, y las críticas que se desarrollan a la psicología de las facultades, la fundamentación pasó a realizarse en términos de “ventanas abiertas al mundo”, lenguajes disciplinarios que ponían en contacto con las diversas formas del conocimiento. Se tomó de Spencer la pregunta “¿qué conocimiento es más valioso?”, pero se la replanteó en términos “humanitarios”: los alumnos debían ante todo ser personas completas, con el dominio de todos los ramos. La formación integral de la que hablaba Spencer -en el fondo, más vinculado a las presiones industrialistas y liberales que a los viejos humanistas-,²⁵ se traducía a la argentina en una formación predominantemente intelectual. La resistencia a la “especialización” englobaba tanto la oposición a la liberalización de las profesiones como la incorporación del trabajo manual y de otras producciones culturales.

25. Para la caracterización de estos grupos curriculares en la historia educacional inglesa, véase R. Williams, *The Long Revolution*, Middlessex, Penguin Books, 1961.

Las ciencias ocupaban un lugar creciente en este currículum, pero siempre subordinado. Obsérvense los dos cuadros siguientes. En el primero, hemos sintetizado los cursos respectivos de la enseñanza de las ciencias naturales. En la mayor parte de los planes, todos ellos sumados no alcanzan a cubrir la cantidad de cursos de la asignatura histórica.

Cuadro Nº 3

Enseñanza de las Ciencias Naturales, cursos por asignatura, 1863-1912

	Biología	Física	Química
Costa - 1863	0	2	2
Avellaneda - 1870	1	2	2
Albarracín - 1874	2	2	2
Leguizamón - 1876	2	2	2
Lastra - 1879	2	2	2
Wilde - 1884	3	3	3
Posse - 1888	2	2	2
Carballido - 1891	2	2	2
De la Torre - 1893	1	2	2
Bélaustegui - 1898	2	2	2
Magnasco - 1900	4/1	4/1	4/1
Magnasco - 1901	1	1	1
Serú - 1901	2	4	4
Fernández - 1903	4/1	4/1	4/1
González - 1905	4	2	2
Garro - 1912	4	3	3

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

Hay, por otra parte, clases de higiene, de 1 curso semanal, en los planes que van desde 1876 a 1901. Más tarde, ésta será integrada a la biología, configurándose el continuum actual entre “ciencias biológicas” y “educación para la salud”.

Estos datos también prevendrían contra la búsqueda de traducción simple e inmediata de la doctrina positivista al plan de estudios: si sólo consideramos la carga horaria de las materias “científicas”, la hegemonía positivista-científica nunca habría sido tal, a juzgar por el cuadro 4. Sin embargo, como se verá en los apartados siguientes, la penetración del positivismo reorganizó al discurso pedagógico y al conocimiento escolar, incluyendo la formación estético-literaria. En todo caso, para discutir su hegemonía, habría que analizar

más de cerca la efectividad de esas transformaciones operadas, como intentaremos hacerlo en el último apartado de este capítulo.

Cuadro N° 4

Comparación por ramos de enseñanza, en horas semanales, 1870-1901²⁶

	Letras	Ciencias	Ramos Prácticos
Avellaneda - 1870	75	41	16
Albarracín - 1874	74	48	10
Leguizamón - 1876	79	48	5
Lastra - 1879	78	50	4
Wilde - 1884	82	44	6
Posse - 1888	86	40	8
Carballido - 1891	82	36	0
De la Torre - 1893	76	42	0
Bélaustegui - 1898	68	32	10
Magnasco - 1900	74	31	15
Magnasco - 1901	54	27	29
Serú - 1901	65	42	32

Fuente: Elaboración propia en base a P. Pizzurno, *Informe correspondiente al año 1902*, p. 66. Las variaciones en los totales horarios por plan, corresponden a las diferencias entre planes de 5 y 6 años. Los totales oscilan porque Pizzurno toma como base para elaborar el cuadro las horas semanales que se destinan a las asignaturas, multiplicadas por la cantidad de años.

En la comparación por ramos de enseñanzas, sobresalen las letras, muchas veces doblando la cantidad de tiempo dedicado a las ciencias. Los ramos prácticos incluían la música, el dibujo, los ejercicios físicos, el trabajo manual y el trabajo agrícola. Estos aparecen solamente en 1901, con el “plan Magnasco definitivo” que dura, paradójicamente, 6 meses. Cubrían 10 de las 29 horas del ramo práctico. El peso mayor dentro de éste lo tenían los ejercicios físicos (que muchas veces incluían también formación militar), llegando a ocupar 15 horas en el plan Serú.

En el siguiente cuadro, reseñamos el año de aparición de las asignaturas dentro de las currículas de los colegios nacionales en este período. Puede observarse que la mayor parte se organiza en los primeros años, siendo las últimas en incorporarse al currículum las materias prácticas.

26. No pudimos acceder a la distribución horaria del plan Costa, de 1863.

Cuadro Nº 5

Año de aparición de las asignaturas escolares, 1863-1912

Castellano	1863
Geografía	1863
Latín	1863
Francés	1863
Inglés	1863
Matemática	1863
Física	1863
Química	1863
Filosofía	1863
Dibujo	1863
Historia Medieval, Moderna y Americana	1863
Literatura	1870
Alemán	1870
Historia Argentina	1870
Historia Natural	1870
Música	1870
Gimnasia/ejercicios físicos	1874
Instrucción Cívica	1874
Higiene	1876
Economía Política	1876
Moral	1879
Nociones de Derecho	1884
Estenografía	1884
Contabilidad	1893
Trabajo manual	1901
Trabajo agrícola	1901
Zoología	1905*
Mineralogía, Botánica y Geología	1905*
Psicología filosófica	1905*
Moral cívica y política	1905*

* Se trata de cambios de nombres dentro de las asignaturas "Biología" y "Filosofía". La reseñamos porque constituyen la base de la secuencia posteriormente adoptada.

Fuente: Elaboración propia en base a P. Pizzurno, *op. cit.*, y C. Saavedra Lamas, 1916. *Reformas orgánicas...*

En este largo proceso, dos son los elementos que se perfilan como dignos de atención: el primero, la sucesión de reformas de planes de estudio,

que aunque variaron año a año su organización interna, apuntaban a la consolidación del currículum humanista moderno. Las más de las veces, las reformas se limitaban a cambiar o agregar un elemento a la ordenación de las asignaturas; y la relación entre los tres ramos nunca fue invertida. Pero los contemporáneos coinciden en señalar que la variación generaba una inestabilidad incómoda para profesores y burocratas.

El segundo, la voluntad de compendiar el saber total de la época, centrado en las disciplinas literarias. *El enciclopedismo parecía ser el ideal formativo e integral de los colegios nacionales, y se convirtió en la única acepción posible para una "enseñanza general"*. Las enseñanzas vinculadas al trabajo, como el dibujo -lineal o arquitectónico- y el trabajo manual, ocuparon lugares minoritarios dentro de este esquema. Como se señala en la parte II, los intentos más profundos de reforma curricular fueron rechazados porque atacaban esta equivalencia entre "enseñanza general" y "currículum humanista" construida a través de los años. Es nuestra hipótesis que una de las razones de esta perdurabilidad fue que la inclusión en este patrón cultural, mezcla de la 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.

Como sostendremos a lo largo de este trabajo, este patrón cultural fue efectivo porque logró articular las expectativas y estrategias político-culturales de diversos grupos. Por un lado, logró convertirse en el "sentido común" de buena parte de los inspectores, profesores y maestros normalistas que lo impulsaron y defendieron en las varias ocasiones en que se lo cuestionó. El apoyo del normalismo fue, a nuestro juicio, uno de los elementos fundamentales que consolidaron esta hegemonía, y sobre él y sus aportes particulares nos detendremos en el próximo capítulo. Por otro, también hay que remarcar la acción de algunas fracciones de las clases dominantes a principios de siglo, que fueron negociando exitosamente los cambios en los cánones, las inclusiones y las exclusiones, de manera de subordinar a los viejos representantes de la élite letrada y también a las impugnaciones más democráticas que se iban abriendo espacio en otros sectores de la cultura. Esto es, si el latín y el griego fueron excluidos, y la historia y la geografía asumieron perfiles "modernos", también hay que destacar que los "saberes del pobre" circularon casi permanentemente al margen del sistema educativo oficial, que los desestimó como poco valiosos.²⁷ En especial, quisiéramos referirnos ahora a la reforma que el Ministro Joaquín V. González implementara en 1905, que a nuestro entender condensa esta peculiar negociación entre lo viejo y lo nuevo sobre la que se sustentó el currículum humanista.

27. Véase B. Sarlo, *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.

3. La reforma de J. V. González (1905): la “burguesía inteligente”²⁸ replantea el currículum

Alentada por quien había sido uno de los ministros más audaces del roquismo en decadencia, la reforma de los planes de estudio de 1905 marcó el intento más eficaz de renovar el canon cultural dominante sin que las autoridades constituidas lo resistieran.

Probablemente era su doble afiliación al patriciado del interior y a las nuevas camadas de “reformadores científicos” lo que convirtió a Joaquín V. González (1863-1923) en un interlocutor con diálogo hacia ambos sectores. Hijo de una familia de muchas generaciones de riojanos -de lo que él mismo se enorgullecía-, González estudió en Córdoba en el Colegio de Montserrat y más tarde en la Universidad, donde se doctoró en Jurisprudencia en 1885. Profesor de la Escuela Normal de Córdoba, se trasladó pronto a Buenos Aires donde cubrió casi todos los escalones de una carrera política brillante: diputado, gobernador,²⁹ senador, Ministro de la República en el segundo gobierno de Roca. Ocupó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública interinamente en 1902, siendo Ministro del Interior, y luego de 1904 a 1906, ya bajo la presidencia de Manuel Quintana. Fue vocal del Consejo Nacional de Educación de 1896 a 1898, y de 1899 a 1901. En el ámbito universitario, fue profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y académico titular de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde su creación; pero fue sobre todo su acción al frente de la Universidad de La Plata, creada bajo su aliento, y de la cual fue por tres veces consecutivas presidente, la que lo dotó de un perfil propio en la historia educacional.

Adriana Puiggrós ha caracterizado a J. V. González como parte de la fracción más lúcida de las clases dirigentes argentinas, que postulaba una hegemonía más estable a base de la modernización de las formas de dominio.³⁰ Entre ellas, Puiggrós destaca una conceptualización de la desigualdad social como no natural (no biológica) y por lo tanto menos clausurante de la trama social. Desde una óptica diferente, Eduardo Zimmermann coincide en subrayar su protagonismo en la generación de “liberales reformistas” que, al calor de las vertientes reformistas y progresistas del fin de siglo, buscaron reemplazar la represión y el paternalismo de la oligarquía por formas “científicas” de regulación de los conflictos sociales.³¹ Ante la evidencia de una sociedad creciente-

28. Así la calificaba José Ingenieros, en una entrevista que le realizaron en *La Protesta* el 24 de julio de 1904. Citado por E. Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana-Universidad de San Andrés, 1995, p. 58.

29. Fue gobernador de La Rioja de 1889 a 1891.

30. Véase Puiggrós, *op. cit.*, 1990, pp. 155-165.

31. E. Zimmermann, *op. cit.*

mente compleja y opaca, la necesidad de intervención del Estado pareció volverse ineludible, y en ésta el auxilio de la ciencia debía ser de utilidad. En el marco de esta generación, González, sin constituir él mismo un puntal de la renovación científica y filosófica como Ramos Mejía o Ingenieros, fue un entusiasta seguidor de los movimientos intelectuales más en boga en la época: el positivismo, el cientificismo, la escuela histórica alemana. Como muchos de sus contemporáneos, fue intelectual y político a la vez, pero en esta tensión siempre fue, ante todo, político, y para él “el gobierno en todos sus aspectos es una ciencia de conciliaciones”;³² por ello, en sus discursos y sus propuestas, más que la fidelidad a una corriente o un principio, hay que rastrear una permanente negociación para consolidar un orden nuevo.

Pese a este eclecticismo fundado en sede política, hay un elemento de sus posiciones “doctrinarias” -por calificarlas de alguna manera- que sí nos parece relevante para analizar su propuesta curricular, y es su lectura particular del positivismo. Admirador de Spencer, pensaba que las desigualdades eran más producto de la “injusticia de las instituciones” (como lo formulara José Ingenieros) que de la naturaleza. Si el problema era la Institución,³³ la regeneración de la república se daría a través de la transformación político-institucional. Esta visión “menos dura” del conflicto social, no naturalizada, hacía posible la confianza en las estrategias reformistas y en la conciliación entre clases. En este sentido, González también se distanciaba del darwinismo social más extremo.³⁴ Si bien sostenía que “la vida es más milicia que contemplación, desde la célula primaria hasta los vastos organismos imperiales; y la lucha requiere fuerzas y agentes físicos cada día más múltiples y en más íntima armonía con la subsistencia de la multitud”,³⁵ esta lucha no incluía el exterminio del contrario sino la posibilidad de cambio y regeneración.

En opinión de Zimmermann, en esta estrategia reformista, tres fueron las vías privilegiadas por González: la reforma política, la reforma social y la reforma moral. En relación a la primera, el ministro de Roca percibía un vacío

32 J. V. González, “Discurso de apertura”, en Ministerio de Instrucción Pública, *Segunda Conferencia Anual de Profesores. 5 al 15 de febrero de 1905*, Buenos Aires, Imprenta Derqui, 1905, p. 52.

33. Como señala Terán, la generación de reformadores positivistas hablaba siempre desde la Institución: ante la secularización de la sociedad, “el poder se descorporea literalmente, y el riesgo de ingobernabilidad que este proceso conlleva suele ser entonces cubierto por la sacralización de las instituciones”. O. Terán, *José Ingenieros: Pensar la nación*, Buenos Aires, Alianza, 1986.

34. Según Terán, el darwinismo, al entrar al terreno social, se transforma de un determinismo biológico a un determinismo económico, y esto sirve de punto de apoyo al pacifismo y al reformismo. Si la lucha se vuelve económica, entonces las metáforas guerreras van perdiendo fuerza para dar paso a formas de diferenciación más flexibles y menos duras, y a estrategias políticas que excluyan la confrontación. Terán, *op. cit.*

35. J. V. González, *op. cit.*, 1905, p. 50.

que dejaba abiertas las puertas al conflicto social: “Cuarenta y cinco años ... llevamos de educación popular y no es posible suponer aún con el criterio más pesimista que ellos no hayan producido ningún resultado en el sentido de aumentar la media general de cultura del pueblo argentino... y la ley electoral, que es la que mide la capacidad activa del pueblo argentino para el ejercicio de la vida cívica, permanece exactamente igual”.³⁶ En 1902, J. V. González presentó una propuesta de reforma electoral que sostenía el voto universal masculino y secreto, aunque no obligatorio, incluyendo a los analfabetos, y que contenía además la idea de constituir padrones electorales en los municipios y de adoptar el sistema de circunscripciones uninominales, contra el de listas completas.³⁷ El proyecto se aprobó con importantes modificaciones, como la inclusión del voto a viva voz y el que la confección de padrones quedara a cargo de una “comisión de notables” elegidos entre los 20 mayores contribuyentes de cada distrito. Las bases para una reforma del sistema político no se habían alcanzado todavía.³⁸ Diez años después, apoyando a la reforma Sáenz Peña, González diría: “¿La era de las revoluciones ha terminado en nuestro país? Puede haber terminado por una serie de años más o menos larga; pero yo digo que, mientras no acertemos con el sistema, con el régimen electoral suficientemente seguro para dar expresión real a la voluntad popular y representación efectiva a todos los movimientos del anhelo público y de los intereses que agitan a la sociedad argentina, no creo que pueda haber un hombre de Estado capaz de afirmar de una manera absoluta que la era de las revoluciones ha concluido”.³⁹

La visión político-institucional de González se complementaba con la idea de una reforma social extendida a nivel de las relaciones capital-trabajo. La expulsión de los anarquistas, el encauzamiento institucionalizado del descontento, eran paliativos frente al problema que sitiaba a las sociedades modernas: la aparición de las clases trabajadoras y su descontento frente a la desigualdad creciente. Nuevamente, González estaba a favor de soluciones concertadas, de cambios graduales, que canalizaran y regularan el conflicto. En 1904 convocó a figuras del oficialismo y del socialismo (como José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Augusto Bunge y Enrique del Valle Iberlucea) para elaborar una propuesta de Ley Nacional del Trabajo. En ella, se esta-

36. J. V. González, *La reforma electoral* (1902), citado por D. Roldán, *La metáfora de una vida: Joaquín V. González (1880-1920)*, Tesis de maestría, Buenos Aires, FLACSO, 1990, p. 53.

37. Sobre esta propuesta, véase N. Botana, *El orden conservador*, Buenos Aires, Sudamericana, 1977, segunda parte; D. Roldán, *op. cit.*, cap. II.

38. Por otro lado, el mismo González defendió en el Parlamento como Ministro del Interior la sanción de la Ley de Residencia, que expulsaba a los extranjeros “cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público”.

39. J. V. González, *La Reforma Electoral de 1912*, citado en D. Roldán, *op. cit.*, p. 50.

blecía una jornada laboral máxima de 8 horas, el descanso dominical, condiciones de higiene y seguridad en los lugares de trabajo, y protección al trabajo de mujeres y niños. También se regulaba la actividad de las “asociaciones profesionales”, que serían reconocidas como partes en la negociación aunque a costa de ver limitado el derecho a huelga y estar sometidas a la amenaza de disolución si incurrieran en intentos de rebelión, alzamiento contra las leyes, alteración de la paz y del orden público, entre otros causales. Se proponía una Junta Nacional del Trabajo formada por un representante del Poder Ejecutivo, dos representantes de los empresarios y dos de las asociaciones profesionales, y un Tribunal de Conciliación y Arbitraje, compuesto por un juez y dos representantes, propuestos respectivamente por los empresarios y los obreros. En este caso, el fracaso fue más contundente; no sólo se negaron los empresarios y los sindicatos a apoyarlo -cada uno por razones opuestas-, sino que en el propio Parlamento el oficialismo y los socialistas tampoco lo defendieron.

Si gran parte de las clases dirigentes no parecían acompañar a González en su intención de modernizar el dominio en el ámbito electoral y laboral, sí lo hicieron con su propuesta de reforma moral-educacional, que se afirmaba así como el consenso más estable y menos conflictivo de cuantos se articulaban entre las distintas fracciones de la *entente* oligárquica. González se preguntaba en 1905: “¿Cuál es el problema en nuestro país?”. Siguiendo a Taine, se respondía que si el medio no lo era, porque “la tierra está repleta de jugos vitales para alimentar el mundo”, el problema debía entonces estar en la historia, que nos dice que “en su medio siglo escaso, aún no constituimos un organismo social y jurídico definitivo, que pueda lanzarse con impulso propio y sin peligro a la conquista del ideal supremo, con nuestra democracia incompleta e inadecuada, nuestro crecido analfabetismo y hábitos congénitos de ociosidad y excesivo apego a la vida fácil y burocrática”.⁴⁰ Había entonces que transformar la base misma de la sociedad, “ilustrando la conciencia colectiva para formar la opinión pública que se asemeje a los grandes ríos de la patria...”, y ésta era la “misión grandiosa de la enseñanza pública general en nuestro país”.⁴¹ Con esta visión, González implementó reformas a los planes de estudio del nivel primario y secundario, reglamentó la vida institucional de escuelas y colegios, y creó la Universidad de La Plata como centro científico y experimental donde se produciría la formación de una “clase política superior” moderna.

40. J. V. González, “Discurso de apertura”, 1905. *op. cit.*, p. 50.

41. *Idem*, p. 53.

La reforma a los planes de estudios secundarios fue impulsada en 1905, con el apoyo de Leopoldo Lugones, entonces Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (véase el capítulo siguiente), y de una buena parte del profesorado.⁴² Como puede observarse en los cuadros anteriores, la reforma, lejos de atacar el núcleo central del currículum humanista, lo reafirma, aunque introduciendo algunas modificaciones. Entre ellas, se destacaban:

- extender a 6 años la escolaridad secundaria;
- propender al “desarrollo simultáneo de los tres órdenes: literario, científico y físico”, y no solamente intelectual como hasta ese momento;
- “simplificación de programas e intensidad de desarrollo en algunas disciplinas fundamentales como la matemática y la lengua”;
- “amplitud de la observación directa, de la experiencia personal y del trabajo espontáneo o sugerido por la clase”;
- “desarrollo racional y más proporcionado de la cultura física en sus varias formas”;
- “aplicación del método científico o experimental en todas las enseñanzas; eliminación absoluta o limitación discreta de asignaturas innecesarias e imposible de enseñar con nuestros medios y a los fines de la escuela secundaria, cómo ocurre con las altas matemáticas, la filosofía dogmática y las lenguas muertas”;
- “transformación del carácter de algunas materias ya anacrónicas de nuestro sistema educativo por su concepción o por su forma”.⁴³

En un mensaje posterior, en la apertura a la Segunda Conferencia Anual de Profesores, Joaquín V. González expuso los fundamentos de la reforma curricular que venía de implementar. Partiendo de la multitud de propuestas de cambio que se habían intentado hasta el momento, a González le preocupaba sobre todo “dar un orden estable a los estudios secundarios”, aunque sin impulsarla por “medios artificiales o externos” sino confiando “en la fuerza de las ideas mismas”.⁴⁴

La reforma se oponía fundamentalmente al “dilatativismo y la retórica” que no sólo se volvían obsoletos por el progreso de las ideas y de los métodos experimentales, sino que se convertían en peligrosos por su capacidad de seducción de las multitudes, “las cuales, por un fenómeno de saturación

42. Véase por ejemplo las opiniones de más de la mitad de los colegios y escuelas normales, en la *Segunda Conferencia Anual de Profesores*, op. cit.

43. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*, Buenos Aires, Imprenta Didot de Félix Lajouane, 1905.

44. *Idem*, p. 51.

ambiente, aparecen dotadas de un maravilloso don de crítica jurídica y didáctica”.⁴⁵ Hasta ahora, los estudios secundarios se habían orientado hacia la universidad; hacía falta *relinearlos con la enseñanza general y básica de toda la población*. Esta es, a nuestro entender, *la modificación fundamental que introduce la reforma*, y en la que va a ganar el apoyo del normalismo, como veremos en el capítulo II. Decía González: la escuela “que llamamos secundaria o media, no puede ser sino una ampliación de la común o democrática, y [está] destinada a producir un grado más de selección y de aptitudes para la vida, el destino personal y la función política de los ciudadanos. Su fin y su carácter no son, por tanto, de especialización, sino de cultura general”.⁴⁶ En una sociedad moderna, la desigualdad se construiría a través de formas blandas y no duras, a través de la selección meritocrática y no de la exclusión lisa y llana. González imaginaba que en el curso de una masiva instrucción general, aflorarían los espíritus superiores, los talentos que guiarían a la sociedad.⁴⁷

Debe notarse, sin embargo, que esta reorientación hacia la escolaridad general básica no sólo se oponía a la dependencia de la Universidad sino también a las tendencias utilitaristas y vocacionalistas que postulaban una especialización temprana. La escuela media debía desarrollar una independencia propia, “sin pretender lo imposible y sin ultrapasar los límites de una cultura media suficiente para desenvolverse el hombre en la lucha de la vida, desempeñar las funciones republicanas a conciencia, y ser capaz de elegir con acierto la dirección ulterior que revelen a sus facultades los elementos adquiridos”. Debía quedar claro que “un plan democrático de estudios medios no puede avanzar hasta la especialidad profesional sin desvirtuar su destino, su naturaleza y origen ... La enseñanza media se debe antes a la cultura colectiva que a la preparación profesional”.⁴⁸ Para el ministro, había que conciliar “los intereses del Estado y la sociedad”, contemplando el uso corriente de darle en los últimos años la dirección virtual hacia la Universidad, pero incluyéndola en la escolaridad general. Para él, el sistema que lograría la estabilidad sería el que alcance el equilibrio entre la formación general y la preparatoria a la vez.⁴⁹

La segunda orientación general del cambio curricular implicaba transformar el canon cultural de la ortodoxia humanista. En el marco de la polémica

45. *Idem*, p. 46.

46. *Idem*, p. 48.

47. “La instrucción general ... es la debida a ese mayor número de los no elegidos, a la numerosa masa de los iguales, que son todos los hijos de la tierra; y ha de tener tal virtud reveladora, que los caracteres diferenciales espontáneos en cada niño se manifestarán por su impulso propio, para que surjan del medio común los superiores, los *aristoi*, los selectos, los guías.” *Idem*, p. 51.

48. *Idem*, pp. 52 y 55.

49. *Idem*, p. 54.

ca entre la enseñanza clásica y la científica, y frente a soluciones poco convicentes como la francesa (véase apartado anterior), debía avanzarse en una conciliación que incluyera por igual a las letras y las ciencias. Ambas “tienen el mismo origen, asiento cerebral y funcionan de idéntica manera”; una y otra se alimentan y se fortifican: “Los inmensos bienes de la conciliación serán ilusorios si excluimos a uno de los dos factores, o si afirmamos el sistema sobre estudios que en realidad carecen de resistencia para sostenerlo o de vitalidad suficiente para alimentarlo (como las letras clásicas)”.⁵⁰ Quedaba claro, para él, que “las letras” incluían en forma muy minoritaria al latín y al griego. Para González, la cultura clásica estaría bien ubicada como disciplina universitaria, “donde van a buscarla los que que aspiran a ella como un medio de futuras especulaciones más elevadas, o los que dotados de genio literario pueden consagrarse a ... las cumbres superiores de la poesía, la labor crítica o la investigación filosófica”. Si no quiere o no puede excluirse, debe dársele el lugar que le corresponde en la elaboración de una cultura general, que nunca es preponderante.

La reforma suponía también algunos cambios internos a las disciplinas humanistas. Por ejemplo, la geografía debía dejar de considerarse como un ramo literario y ser incluida dentro de las ciencias, “como una obra de laboratorio, siguiendo a Dryer, Dewey y Mill en EE.UU., a Herbertson en Inglaterra...”. El dibujo de mapas, los relieves, los cuadros-fotografías, las observaciones astronómicas y meteorológicas, las perturbaciones atmosféricas, medición del tiempo, las excursiones sistemáticas y las investigaciones del suelo, “son los medios usuales para desarrollar la más sintética y comprensiva de todas las ciencias”.⁵¹

La enseñanza de las lenguas debía centrarse en el placer de la lectura y no en la preceptiva dogmática. Había que estudiar a los clásicos de la civilización occidental, como Dante, Shakespeare, Victor Hugo, Goethe. Para ello, era necesario dominar las lenguas extranjeras modernas: “los fines de la cultura general en los pueblos modernos son posibles con la lectura de las obras maestras en otros idiomas, completado con la información histórica de la época en que vivieron”.⁵²

La filosofía, por su parte, quizás debía desaparecer hasta que aparecieran buenos maestros, porque hasta ahora “sólo pasa por un texto leído maquinalmente”. Si no desapareciera por las presiones en contra, debería limitarse a “los elementos más positivos, que sólo la ciencia ha revelado, como funda-

50. *Idem*, p. 61.

51. *Idem*, p. 57.

52. *Idem*, p. 62.

mento de toda operación mental o fenómeno afectivo, y extenderse en forma de exposición en la historia de los sistemas, que por sí sola educará y sugerirá más que todos los códigos dogmáticos”.⁵³

Una parte importante de la enseñanza debía ocuparse de la moral, en general canalizada a través de la filosofía y la historia. Habría que revalorar la Instrucción Cívica “desde el punto de vista de los fines políticos de la enseñanza oficial, ... desde que el Estado procure constituir una moral indivisible y única, que suprima la horrenda distinción entre la moral privada y la pública; que engendra las más temibles perturbaciones de orden social”.⁵⁴ Lejos de la preceptiva apegada a la constitución, la educación ciudadana debía contemplar la internalización de las normas y valores que llevarían a actuar al alumno, tanto en el espacio doméstico como público, como un sujeto civilizado.

4. La transformación del canon cultural en la formación estético-literaria

Quizás resulten más claras las transformaciones que propuso J. V. González, si las analizamos en una disciplina en particular, como es la enseñanza de la literatura.⁵⁵

La enseñanza de la lengua era, hasta ese momento, considerada la catedral de los retóricos y los conservadores. Inicialmente asociada a la oratoria, desde 1880 venía siendo hegemonizada por un grupo de profesores, orientados por Calixto Oyuela (1857-1935), que estaba a cargo de la enseñanza de la literatura en el Colegio Nacional de Buenos Aires y que era autor de una serie de libros de texto que siguieron editándose hasta mediados del siglo XX. Hay que señalar que la literatura tuvo un lugar de creciente importancia en el currículum, sobre todo teniendo en cuenta que muchas de las asignaturas se estudiaban a partir de textos literarios.

53. *Idem*, p. 58.

54. *Idem*, p. 59.

55. Nos hemos ocupado con mucho más detenimiento de este proceso en otro trabajo, “La enseñanza de la literatura (1863-1920): la batalla por la construcción del canon literario”, Informe final de investigación UBACyT, 1995. Véase entre otros, la obra de Lore Terracini, *I segni e la scuola. Didattica della letteratura come pratica sociale*. Torino, Edizione La Rosa, 1980; la recopilación de G. Bombini, 1992, *Literatura y educación*, Buenos Aires, CEAL, 1994; y el trabajo de Bombini, ...

Cuadro Nº 6

Enseñanza de la Literatura española y nacional, cursos por asignatura,
1863-1912

Costa - 1863	1
Avellaneda - 1870	2
Albarracín - 1874	3
Leguizamón - 1876	2
Lastra - 1879	2
Wilde - 1884	3
Posse - 1888	2
Carballido - 1891	2
De la Torre - 1893	2
Bélaustegui - 1898	2
Magnasco - 1900	2/5
Magnasco - 1901	1
Serú - 1901	2
Fernández - 1903	1/4
González - 1905	3
Garro - 1912	3

Fuente: Elaboración propia en base a Saavedra Lamas, 1916.

Oyuela señalaba que la enseñanza de la literatura debía dejar de lado los vanos pormenores retóricos, y tratar de reunir “cuanto pueda servir de base a los alumnos para sus futuros estudios, precaviéndolos cuidadosamente de los extravíos que en tan lamentable estado mantienen nuestra literatura, y apartándolos, así, de las vistas estrechas y mezquinas, como de las teorías frívolas y licenciosas”.⁵⁶ Así también, en el prólogo de su primer libro de texto, Oyuela confesaba que su propósito inicial fue “desnudar esta enseñanza de todo rigorismo retórico, de todo estrecho espíritu de escuela, deteniéndome sólo en los principios generales del arte, y estudiar en seguida cómo esos principios informan las buenas obras literarias. El gusto, como se ha dicho acertadamente, se forma gustando”.⁵⁷ El método que se debía seguir en la enseñanza literaria era

56. Colegio Nacional de la Capital, *Ser. Año de estudios. Programa de Literatura Preceptiva*, por el prof. Don Calixto Oyuela, Buenos Aires, Imprenta de M. Biedma, 1884.

57. C. Oyuela, *Trozos escogidos de literatura castellana. Desde el siglo XII hasta nuestros días. España y América*, Buenos Aires, Angel Estrada, 1885, 5 tomos; tomo I, p. V.

la contemplación y estudio de grandes modelos artísticos, a los que se accedía a través de trozos seleccionados de autores buenos pero también de mediocres. La razón de no limitarse a lo sobresaliente era que debía darse un cuadro completo de la literatura, y “no romper el lazo que une a unos escritores con otros..., seguir..., de una manera relativamente completa, el desenvolvimiento de la literatura castellana a través de los siglos”. Las tradiciones que se propuso canonizar eran las menos dinámicas en el campo cultural de su época: la novela, el periodismo, el teatro, el sainete, la ópera, o no aparecen mencionados, o lo hacen como “géneros menores”. La poesía gauchesca es reconocida sólo en sus formas “legítimas”: Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo. No hay referencia, en sus libros de texto del siglo XIX, al Martín Fierro de José Hernández, ni a los payadores como coplistas populares.

La orientación puede calificarse, con pocas dudas, de elitista y aristocrática. El eje de sus programas era la poesía, entre otros motivos, porque sólo era accesible a los *aristoi*. “El sentido y amor de la belleza no están al alcance de la generalidad. Ambos nacen de un natural exquisito y de una inteligencia cultivada con los más selectos estudios. La mayor parte de los hombres, afanados con los negocios, la política o las diversiones y fiestas, no se hallan en situaciones de conocerla ni de amarla. La poesía es la flor que esparce su penetrante aroma en una esfera serena y elevada, cuya existencia o ignora o conoce de oídas la inmensa mayoría de los nacidos. El género lírico, sobre todo, es en sus más altas manifestaciones, inaccesible a los espíritus vulgares.”⁵⁸

Los programas que firma Oyuela comprendían Literatura Preceptiva y Literatura Española y de los estados iberoamericanos. La tercera asignatura del área, Estética y Literaturas Extranjeras, estaba a cargo de Ernesto Quesada (luego Enrique García Mérou). En su curso de Literatura preceptiva, se empezaba por el estudio de la lengua, la importancia del lenguaje oral, la definición de la literatura, nociones estéticas generales, y el análisis de los géneros: la poesía, la historia, la oratoria y la didáctica. En el curso siguiente, se procedía a una historia de la literatura castellana, empezando desde la literatura sagrada, la greco-latina, la medieval, hasta culminar en los poetas del siglo XIX.

Podría decirse que Oyuela produjo un canon literario que iba a tener considerable duración en la enseñanza de la literatura. Planteó la especificidad del discurso literario escolar, de acuerdo a las funciones sociales que creía debía cumplir la enseñanza de la literatura: moralización, formación de identidades nacionales (en este caso, sobre todo de tinte hispanista e iberoamericano, más que “argentina”), y formación de perfiles culturales “civilizados”. Opo-

58. C. Oyuela. *Elementos...* p. 204.

niéndose y negándose a movimientos y transgresiones de los órdenes instituidos de clasificaciones e identidades que estaban teniendo lugar, como la emergencia de otras formas literarias y de autores “no legítimos” -ya fuera por su género, por su nacionalidad o por su origen social-, Oyuela construyó un canon literario que fuera capaz a la par de controlar y disciplinar estas transgresiones (casi excluirlas de los límites de la experiencia), y de producir una nueva subjetividad modernamente aristocrática.

Al mismo tiempo que Oyuela se afirmaba como la autoridad reconocida en el campo de la literatura escolar nacional -provocando más tarde la crítica en sordina de Rodó y Lugones-, otros eran los movimientos que se daban en el plano internacional. Dentro de la enseñanza de la literatura, si hasta ese momento la historia era uno de los géneros literarios -como puede observarse en el programa de Oyuela-, la relación empezó a invertirse, y la historia literaria empezó a imponerse como forma dominante. En el caso inglés, Matthew Arnold había propuesto, en 1868, la inclusión de modelos civilizatorios antiguos (griegos o latinos) en la formación de las nuevas clases medias, que sirvieran como ejemplos para las clases populares. La historia literaria empezó a aparecer como una vía privilegiada para asumir estas tareas.⁵⁹

Pero fue probablemente de Francia de donde llegaron los vientos renovadores más potentes. Allí, Gustave Lanson (1857-1934) lideró un movimiento por reformar la enseñanza de la literatura, centrándose en la historia literaria, que era sólo un aspecto de la historia de la civilización. Teniendo como marco el predominio de las ciencias y la hegemonía de los historiadores positivistas de La Sorbonne (Lavissee, Monod, Langlois y Seignobos), Lanson juzgó que la pregunta que debía orientar la enseñanza de la literatura era: “¿cómo contribuyen los estudios literarios a la adquisición del método, del espíritu científico?”.⁶⁰ Para él, la literatura debía volverse objeto de un escrutinio “científico”: los literatos hasta ahora sólo habían tenido “estilo”, cuando el resto de las ciencias humanas, sobre todo la historia, ya habían logrado formular un método. Era necesario, entonces, encontrar uno propio. Este método fue la explicación de textos: centrándose en la observación y la experimentación, antes que en la memoria y la imitación, el docente debía proceder a una explicación del sentido gramatical del texto, y luego a una explicación histó-

59. Sobre este proceso, véase R. Proctor, *Education's Great Amnesia. Reconsidering the Humanities from Petrarch to Freud*, Bloomington, Indiana University Press, 1988; S. Ball, A. Kenny y D. Gardiner, "Literacy, Politics and the Teaching of English", en I. Goodson, y P. Medway, *Bringing English into Order. The History and Politics of a School Subject*, London, The Falmer Press, 1990.

60. A. Compagnon, *La Troisième République des Lettres, de Flaubert à Proust*, Paris, Ed. du Seuil, 1983, p. 79.

rica del sentido literario. La filología y la historia eran las dos fuentes principales del saber literario. El profesor debía trabajar en la dialéctica entre la impresión personal (el sentir) y el conocimiento erudito (el saber). En este fondo de saberes comunes, la escuela secundaria dejaría de ser una escuela de la clase burguesa y pasaría a ser la educación de la adolescencia.⁶¹ También contribuiría a la formación de la nación: “la crítica, dogmática, fantasiosa o apasionada, divide; la historia literaria reúne, como la ciencia en cuyo espíritu se inspira”.⁶² Por eso, era necesario establecer un panteón de escritores nacionales, una *gran* literatura francesa, en la que todos los adolescentes pudieran reconocerse.

Esta tentativa, finalmente hegemónica después del *affaire Dreyfus*, fue rechazada por la mayor parte de los profesores de literatura, más partidarios del viejo estatuto de la enseñanza, tanto en sus contenidos como en su carácter elitista. Señala otro historiador que “el ideal crítico (de estos profesores) era de la ‘justa medida entre el estudio de los fenómenos que han circundado el nacimiento de una obra y el sentimiento, la intuición estética que permite su disfrute’...”.⁶³ La crítica al lansonismo dio paso a esta formulación intermedia entre la historia y la tradición retórica. En ese camino, se afirmaron discursos disciplinarios y reglas del juego que establecieron que “la enseñanza de la literatura” era un dominio propio de los profesores de literatura y los pedagogos.

Queremos remarcar, porque tuvo considerables efectos en el campo pedagógico argentino, que en el caso francés y probablemente también en el español esta mutación hacia una pedagogía específica de las disciplinas venía enmarcada en la producción de un discurso pedagógico republicano y científico. Uno de sus mayores “monumentos” es el *Dictionnaire de Pédagogie et d’Instruction Primaire*, dirigido por el inspector Ferdinand Buisson, aparecido en París en 1882. Allí se señaló que el objetivo de la enseñanza de la literatura era, fundamentalmente, el estudio de la lengua a través de sus máximas expresiones. Debía renovarse el método de enseñanza, y adoptarse el método analítico-histórico. La literatura, dijeron los pedagogos, deriva de la psicología y la lógica; como ellas, tiene sus principios y sus leyes (de composición y de estilo), que es preciso conocer y transmitir. La enseñanza debía superar la acumulación fragmentaria de descripciones, narraciones, retratos, y asumir el carácter de *sistema*, articulando en un conjunto más complejo las

61. Afirmación de Lanson de 1903. Compárese con lo señalado en los capítulos sobre Mercante y Nelson, en relación a la aparición del sujeto adolescente en la pedagogía argentina.

62. Lanson, en Compagnon, *op. cit.*, p. 143.

63. Dicho por Gendarme de Bévoite, inspector general de 1924 a 1936, en 1903. P. Albertini, 1987, “L’histoire littéraire au lycée: repères chronologiques”, en *Histoire de l’éducation*, N° 33, Janvier, p. 43.

ideas y ejercitaciones. Los géneros debían estudiarse como lo que son, esto es, productos espontáneos del alma humana en condiciones sociales determinadas; apoyándose en la historia, debía trazarse la evolución de la poesía hasta la prosa y los géneros contemporáneos. La percepción de la obra de arte debía darse a través de la emoción y la imaginación; se repudiaban el pedantismo y la afectación lingüística, proponiendo en cambio un estilo simple, vivo, espiritual. Nació por entonces el “estilo republicano”: correcto, preciso, natural, noble, claro, armonioso y conciso.⁶⁴

González, lector atento de las discusiones francesas y alemanas, reiteró en su reforma muchas de estas afirmaciones. Por un lado, compartía la idea de una cultura colectiva menos elitista y más democrática, centrada en el estudio de los sistemas y en la modificación de los métodos. Decía en su mensaje a los profesores secundarios: “El método científico será siempre el más eficaz, aunque se trate de las letras, ya que él ha renovado las fuentes de la historia y la crítica, y porque es el único que forma el espíritu, y el único capaz de liberarnos de los viejos dogmas y de las antiguas supersticiones atávicas... Sólo él ha de conducir a la sociedad argentina del porvenir a un estado más perfecto, cuando algunas generaciones educadas en el culto y en la observación de los hechos y fenómenos reales de la vida física y del medio en que vivimos, adquiera sobre sí mismo y su destino un concepto serio, definitivo y práctico”.⁶⁵ Por otro lado, para él las referencias internacionales eran uno de los principios básicos de legitimación de la reforma. Una nación civilizada no puede marchar “en contra de las corrientes que siguen las que califican la civilización, y en cuanto las contraríe o las diversifique, habrá perdido su tiempo o retardado su camino en relación a las conquistas que constituyen el bienestar de la sociedad humana”.⁶⁶

No es de extrañar, entonces, que los programas de Literatura sufrieran varios cambios en relación a la propuesta de Oyuela. En primer lugar, se separó a la historia del grupo literario, convirtiéndola en una disciplina específica dedicada a la formación del espíritu nacional. En cuanto a la literatura, se suprimió la enseñanza del latín y el griego, reemplazándolos por lenguas modernas como el inglés y el francés. Se señaló la importancia de la enseñanza de la literatura por la “noble misión que desempeña en el futuro de las naciones”.

64. Sobre esto último: R. Balibar, “L'école de 1880. Le français enseigné”, en G. Antoine y R. Martin, *Histoire de la Langue Française. 1880-1914*, Paris, Ed. du CNRS, 1985. F. Buisson, *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Paris, Hachette, 1882, tomo II, entrada: “Littérature”. Véase también P. Nora, “Le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire”, en P. Nora, 1984, *Les Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard, 1984.

65. González, 1905, p. 64.

66. *Idem*, p. 48.

En este nuevo plan, se empezaba a estudiar literatura en el 3er. año, en una materia llamada “Idioma y Literatura”. Allí se seguían las propuestas generales de la “pedagogía moderna”: se empezaba por los autores modernos de prosa, como el Facundo de Sarmiento, *La vida en la América del Norte*, por Paul de Rousiers o *Sitios de la Cordillera*, por Humboldt. En base al trabajo con estas obras, o con trozos escogidos de otros autores, debían estudiarse la sintaxis y la ortografía, junto con nociones generales de teoría literaria. También se estudiarían las locuciones latinas más usuales en esos textos. Finalmente, se recomendaba: “El profesor tiene derecho a hacer leer, fuera de las indicadas en estos programas, otras obras; pero siempre de manera que vayan relacionadas con la geografía, la Historia nacional y la Historia Natural de cada curso”.⁶⁷

En el cuarto año, ya dedicado al estudio de la Literatura, también se estudiaban prosistas modernos: las obras sugeridas eran *Cuadros de la Naturaleza*, por Humboldt; *El Desierto, y Jerusalén*, por Pierre Loti; y algunos trozos críticos de Larra. Se introducía la poesía, a través de lecturas en verso, seleccionando *El romancero del Cid*, y algunos poemas de Campoamor. Esta enseñanza “sólo tiene por objeto familiarizar al alumno con el octosílabo y el endecasílabo”. La enseñanza derivada de estos ejercicios eran ideas generales sobre los géneros literarios, la elocución y el estilo. Se les pedía a los alumnos que hicieran composiciones literarias. Finalmente, se daban breves nociones sobre formación de la historia literaria, empezando por las literaturas antiguas, en concordancia con el programa de Historia.

La estructura se repetía en el 5º año: se leían autores modernos, se estudiaban nociones generales de estética, y se continuaba con la historia literaria de Grecia, Roma y la Edad Media. Los autores escogidos fueron H. Taine, Castelar, Bret-Harte y Julio Verne en prosa, y Olegario Andrade y Ricardo Gutiérrez en poesía.

En el 6º año, se estudiaba historia literaria, comenzando por la formación del idioma castellano. La prosa se estudiaba desde el primer período, junto con la poesía y el drama. Después del romanticismo español, se introducían las “primeras tentativas literarias en el Río de la Plata”, y se estudiaban prosistas y poetas argentinos del siglo XIX.

A nuestro entender, cuatro cuestiones aparecen como novedades. En primer lugar, la organización de los contenidos no sigue la prescripción literaria por géneros pero tampoco la cronológica de la historia literaria; más bien, crea una nueva, fundada en los preceptos pedagógicos de empezar por lo

67. MJIP. *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*. Buenos Aires, Imprenta Didot de Félix Lajouane. 1905.

conocido y particular para avanzar hacia lo desconocido y general. En segundo lugar, hay un cambio en la economía interna de los géneros: la poesía pierde peso, y la prosa pasa a ser la forma literaria más importante. Pero es sobre todo la legitimación por la ciencia, la búsqueda del método y del estudio sistemático, lo que aparece como elemento disruptivo. La hegemonía de la historia literaria debe ser leída en esa clave que habla de la profunda transformación de las formas de legitimación del discurso pedagógico. En cuarto lugar, como un esbozo tímido de lo que años más tarde se afirmaría como el eje del programa, se introducía la literatura nacional como último capítulo de la historia literaria. La tónica nacional empezaba a ser incluida con fuerza en el currículum.⁶⁸

La transformación del canon, sin embargo, no fue todo lo radical que esta propuesta deja entrever. La suerte de la reforma, marcada por sucesivas negociaciones y conciliaciones con la tradición anterior, puede seguirse en parte con los avatares que sufrió la enseñanza de la literatura en los años siguientes. En 1908 se produce otra transformación de los planes de estudio, que acorta en un año la duración de los estudios pero que mantiene la misma estructura disciplinaria. La Literatura se estudiaba en 4º y 5º año, siendo la estructura de 4º similar a la de 1905, y la de 5º equivalente a la historia literaria española y argentina de 6º año anteriormente. Entre los géneros contemporáneos que se estudiaban, figuraban el teatro, la poesía lírica, la novela, la erudición y la crítica literaria.

En 1910, la renovación empieza a ceder a la presión de los seguidores de Oyuela. La nueva reforma de los programas se fundamentó en la "necesidad de reducir la extensión de los actuales, e intensificar la enseñanza de las nociones básicas". En Literatura, se volvió a la estructura de Oyuela: teoría literaria en 4º año, e Historia Literaria en 5º.⁶⁹ Se reivindicó a la poesía, que ocupaba casi una tercera parte del programa de 4º año; por otro lado, en un programa con escasas variaciones respecto a la historia literaria española que proponía Oyuela, en 5º año se incluyó a José Hernández. Las modificaciones que se proponían en 1905 (empezar por los contemporáneos, de lo conocido a lo desconocido, inclusión de la literatura occidental no española) fueron dejadas de lado.

68. Es interesante subrayar aquí que esta introducción es más temprana que la acción de la "generación del Centenario", o que la Cruzada Patriótica comandada desde el Consejo Nacional de Educación por José María Ramos Mejía. Cf. C. Escudé, *El fracaso del proyecto argentino*, y las discusiones de Puiggrós, 1990 y Braslavsky, 1992.

69. Remarcamos que el autor del programa no figura en los programas ni comisiones redactoras.

La discusión, sin embargo, ya estaba bastante extendida. Por un lado, la producción editorial era ya muy pluralista; y entre las obras de gran tirada, pueden encontrarse algunas que hablan de una renovación efectiva de la formación estético-cultural.⁷⁰ En 1912, se produjo una nueva reforma bajo el ministerio Garro que apuntó a la “formación integral de los estudiantes”, “con prescindencia de toda orientación hacia profesiones o carreras determinadas”. En este Plan, el eje fue puesto en la formación humanística, dándosele más peso a la preparación histórica y filosófica, y se incorporó el idioma italiano. Los programas de Literatura siguieron conservando la distribución de 1910: Preceptiva en 4º e Historia Literaria en 5º, aunque ya incluían a la prosa moderna y las lenguas extranjeras entre sus contenidos fundamentales. Con la afirmación de Ricardo Rojas y de Roberto Giusti en la crítica e historia literaria, en un lapso de 30 años los contenidos de la asignatura iban a ser completamente hegemonizados por la historia literaria que definía como espacio cultural común el continuum España-Iberoamérica-Argentina. En algún sentido, se afinaba el panteón de autores y la selección de una tradición cultural que había propuesto inicialmente Oyuela, aunque con un “aparato crítico” más renovado.

En suma: la propuesta de transformación del canon cultural que proponía esta “burguesía inteligente” expresada por la reforma González se consolidó sólo en la medida en que pudo conciliar algunos de sus aspectos con los “tradicionalistas”. Entre estos elementos comunes, remarcamos los ejes que permitieron la emergencia de discursos escolares separados de los campos disciplinares de referencia: la naturalización de las reglas literarias, la modelización de los autores clásicos (luego trasladada a los autores modernos), la negación de los contemporáneos y por lo tanto la exclusión de los procesos heterogéneos de conformación del campo literario. Estas transformaciones, acordadas y consensuadas por ambos grupos, instalan la problemática de los contenidos escolares dentro de un estatuto del saber típicamente moderno, con bases “pedagógicas” y “científicas”. Sin embargo, esta modernidad cultural-pedagógica que se constituye en discurso pedagógico hegemónico era marcadamente anti-liberal, no sólo por las exclusiones rígidas en que se fundaba (en el lenguaje, en la moral, en las formas literarias priorizadas y en la selección de obras y autores), sino sobre todo porque no concebía a ese sujeto que se quería formar como *individuo*. En este anti-liberalismo, no sólo tuvo influencia la herencia de la vieja élite letrada, sino que también fue fundamental el aporte de la pedagogía normalista, que a nuestro entender constituyó el otro gran sostén del currículum humanista en la enseñanza media argentina.

70. Nos referimos sobre todo a las obras de Alonso Criado y de José Fernández Coria. Remitimos a nuestro trabajo anteriormente citado sobre la enseñanza de la literatura.