

Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)

Susana Schoo¹

Facultad de Psicología, UBA.

susanaschoo@yahoo.com.ar

Resumen

Se presentan los primeros avances de una tesis doctoral cuyo objetivo general es investigar los modos en que el estado nacional argentino organizó en el período fundacional a los colegios nacionales ubicados en las provincias. Nos interesa problematizar algunos rasgos de la educación secundaria: las particularidades que asumió la concreción de un plan de estudios uniforme, las iniciativas locales que fueron tomadas para impulsar políticas nacionales y las formas en las que se fueron definiendo quiénes serían los destinatarios de este tipo de educación. En los documentos analizados es posible entrever el complejo proceso de construcción de la educación secundaria nacional del que participaron diversos actores, especialmente los rectores: las autoridades nacionales esperaban contar con sus opiniones para ajustar las decisiones a los contextos provinciales. Incluso, algunos rectores mostraron iniciativas propias que concretaron en sus colegios y fueron tomadas para aplicar en otros. Esto mostraría una particular forma de hacer política en la que aparecerían formas más negociadas con los actores locales en la estructura jerárquica del gobierno educativo. En el marco de estos diálogos, se iría delimitando a la educación secundaria a partir de la construcción de su especificidad y, al mismo tiempo, encontrándola al diferenciarse del resto de los niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria; Argentina; siglo XIX; organización federal

¹ Cátedra Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Introducción

En este trabajo presentamos los avances de una tesis doctoral cuyo objetivo general es investigar los modos en que el Estado nacional argentino organizó los colegios nacionales.¹ Se focaliza en la primera etapa de fundación de estos colegios, delimitada entre los años 1863 y 1888, cuando se creó uno en cada una de las catorce provincias existentes y en la Capital Federal. Luego de este primer momento, la educación secundaria se caracterizó por una evolución diferencial y despareja de creación de instituciones a lo largo del territorio argentino. Nos interesa problematizar algunos rasgos de la educación secundaria a partir de recuperar las voces de distintos actores que fueron incluidas en fuentes oficiales: las particularidades que asumió la concreción de un plan de estudios uniforme, las iniciativas locales que fueron tomadas para impulsar políticas nacionales y las formas en las que se fueron definiendo quiénes serían los destinatarios de este tipo de educación. En estos tres aspectos se pueden visibilizar las discusiones en torno a los fines y contornos de este nivel.

En la tesis nos proponemos visitar algunas ideas poco analizadas por la historiografía educativa: los orígenes de la educación secundaria en Argentina asociada con la figura del presidente Mitre y a la formación de las élites regionales como una estrategia de penetración nacional (Oszlak, 1997). Particularmente, en este trabajo presentaremos evidencia empírica que cuestiona su uniformidad en términos institucionales y académicos.

Adoptamos una perspectiva que problematiza la relación Nación-provincias. A través de ella se pueden advertir los matices de una relación conflictiva en la que “emergen imágenes mucho más complejas de las formas, si se quiere negociadas, que rigieron los vínculos entre poderes locales y poder central en la edificación del orden político” (Bragoni y Míguez, 2010: 10). En este sentido, los autores se alejan de una visión que explica la construcción del Estado nacional a partir de su emergencia como un nuevo actor que se impuso a la sociedad, sino a través de la convergencia con otras formas organizativas que lo precedieron (refiriéndose a las catorce provincias). Desde esta perspectiva, el proceso de centralización política y fortalecimiento del Estado nacional que se desarrolló entre las décadas de 1870 y 1880 puede ser entendido como producto de reclamos e impulsado por los propios sectores dominantes provinciales y no sólo como la forma en que, desde Buenos Aires, los grupos dirigentes fueron capaces de utilizar al Estado nacional para someter o eliminar toda insurrección que atentara

contra el orden político. Comprendemos, pues, la creación de los colegios nacionales en un contexto signado por conflictos y negociaciones de las que participaron actores locales y nacionales.

Recuperamos la propuesta de Bohoslavsky y Soprano de no *personalizar al Estado* sino de entenderlo como un “espacio polifónico en el que se relacionan y expresan grupos” (2010: 24), lo cual explicaría la constante modificación de los equilibrios y reacomodamientos en su interior. Además, se trata de *personalizar al estado*, dado que son las personas las que implementan las normas que lo configuran, moldeándolas así en el devenir de sus prácticas. Esta característica, como se verá a lo largo del trabajo, nos aleja de pensar al Estado como una entidad monolítica, única y homogénea; y a reconocer el peso que tuvieron algunas figuras en la vida institucional pública.

En este sentido, más allá del análisis de las normas sobre la educación secundaria en el nivel central así como de las personas que las llevaron a cabo, nos interesa captar las “incapacidades, incoherencias y renuncias” que también formaron parte del accionar del Estado (Bohoslavsky y Soprano, 2010:27). Analizar los procesos locales permite advertir las particularidades y los modos de apropiación, resistencia, oposición y alianzas que caracterizarían una relación lejana a la imagen hegemónica de subordinación provincial a un poder central inobjetable.

Los trabajos que abordan el proceso de formación del sistema educativo argentino referidos a la educación secundaria tendieron a focalizarse en las políticas y creaciones institucionales realizadas por el estado nacional a partir de la década de 1860 (Tedesco, 1994; Bonantini, 1996; Dussel, 1997; Legarralde, 1999). Si bien algunos describen la existencia previa de colegios en las provincias (Solari, 2000; Ramallo, 1999), lo realizan sintéticamente, omitiendo discontinuidades y aspectos conflictivos así como las formas en que estas iniciativas constituyeron experiencias ricas que servirían de plafón en el marco de la nacionalización de la educación secundaria.

El trabajo de Tedesco (1994) señala la función política de la educación y especialmente de los colegios nacionales en la conformación de élites provinciales bajo el mandato nacional y

con un currículo humanista. Dussel (1997) aborda el estudio de la formación humanista que prevaleció en la educación secundaria en nuestro país. La autora cuestiona la incidencia de la política partidaria en el sostenimiento del currículum humanista planteada por Tedesco. Por el contrario, argumenta que si aquella orientación logró convertirse en hegemónica fue por la alianza entre los letrados humanistas de la vieja usanza y los normalistas, que fueron quienes tuvieron incidencia en la reglamentación y disposiciones sobre la educación secundaria. Por su parte, un estudio de Legarralde (2000) cuestiona la estabilidad política supuesta por Tedesco al tiempo que destaca que la función de estos colegios, dada la preexistencia de las élites locales, podría haber sido la de darles un nuevo orden de legitimación antes que la de producirlas.

En los últimos años otras investigaciones han mostrado la conflictividad que atravesaba a estas instituciones educativas que se enclavaban en rencillas locales (Saguier, 2007; Schoo, 2009; Escobar, 2010). Además, un conjunto de trabajos ha comenzado a abordar el estudio particular sobre algunos colegios, alejándose de miradas lineales y fundacionales (Legarralde, 2000; Jiménez, 2001; Ben Altabef, 2008; Bustamante Vismara y Schoo, 2013; Ramallo, 2013). Estas producciones muestran los aspectos conflictivos en la organización de los colegios nacionales, temas que ameritan ser estudiados con mayor profundidad analizando las particularidades locales. Parafraseando a Ramallo (2013), la lectura sobre la creación de estas instituciones como "colegio-ferrocarril" conlleva cierta linealidad que impiden profundizar y comprender las dinámicas y características concretas que le fueron dando forma a la educación secundaria en cada contexto local.

En este trabajo realizaremos una aproximación general sobre las medidas tomadas desde el gobierno nacional entre 1863 y 1888, analizando la intervención –con convergencias y conflictos– de distintos funcionarios nacionales y actores locales, mostrando las particularidades que se manifestaron en distintos aspectos de la vida institucional de los colegios. El período retoma el recorte temporal adoptado en la tesis, justificado por la política sostenida durante aquellas tres décadas en las que el Estado se propuso crear un colegio nacional por provincia. Las fuentes utilizadas son las memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (en adelante MJCeIP).

El artículo se organiza en cuatro apartados. En el primero se esboza el lento proceso de creación de la inspección nacional de educación secundaria y los diversos mecanismos que desde el Ministerio de Instrucción Pública se desplegaron para conocer la marcha de estos establecimientos a partir de informes de actores locales. En los siguientes apartados, documentaremos las particularidades que fueron asumiendo estas instituciones educativas a partir de las adaptaciones que se les realizaban a los planes de estudio uniformes que se *bajaban* desde el Estado nacional, la heterogeneidad académica que excedía a la educación secundaria entre los colegios así como las discusiones y respuestas dadas acerca de los destinatarios de la enseñanza preparatoria. Estos aspectos muestran las voces convergentes y disidentes en torno a las políticas emanadas desde el centro y, fundamentalmente, expresan las tensiones que aparecen en los documentos oficiales entre los distintos actores intervinientes y que le fueron dando forma a la educación secundaria en torno a su organización y destinatarios, aspectos centrales para pensar la conformación histórica del nivel y que siguen vigentes al legalizar su obligatoriedad.

Actores educativos como productores de informes

En este apartado describiremos los distintos mecanismos que se establecieron desde el MJCeIP para conocer la marcha de los colegios nacionales. En particular, en momentos de una embrionaria y escasa composición estatal, se institucionalizó el pedido de informes a distintos actores con, al menos, tres funciones. Ellas eran: 1- tener un panorama acerca de lo acontecido institucionalmente a lo largo del año escolar, identificando necesidades de cada uno de los colegios; 2- contar con evaluaciones y propuestas de cambio y, por lo tanto, 3- servir como un mecanismo de control, en especial cuando se trataba de informes elaborados por personas externas a las instituciones. A continuación describiremos quiénes eran los redactores de los informes y, en los apartados que siguen, algunos de los temas que los ocuparon.

Tempranamente² se creó el cargo de Inspector de colegios nacionales, siendo el primero en ocuparlo José María Torres,³ quien fue vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires en sus primeros años. Entre otras funciones, el inspector debía: visitar los colegios examinando el estado de los estudios, su régimen económico y disciplinario; instalar los nuevos colegios que se crearan e inspeccionar las instituciones que recibieran subvención del gobierno nacional. A

su vez, cumpliría con una función clave al informar “sobre el estado de cada uno de los Establecimientos mencionados, proponiendo las reformas que repute conveniente, tanto para mejorar la enseñanza como su régimen interno, y adoptando las medidas que fueran urgentemente necesarias”.⁴

Pero, de hecho, el inspector Torres cumplió un papel mucho más vasto en sus visitas a los colegios, aprovechando su estancia como funcionario del Estado nacional para el desarrollo educativo de las provincias. En 1869 visitó los colegios del litoral y fundó el Departamento de enseñanza de preceptores en el Colegio de Corrientes. Según su informe, había tenido que prolongar su estancia en Entre Ríos ante el pedido de las autoridades provinciales para colaborar con la creación del Departamento de Escuelas. También había alentado la construcción del edificio para la creación de la Escuela Normal en la ciudad de Concepción del Uruguay.⁵ Durante 1871 hizo una recorrida por los colegios de Corrientes, Entre Ríos, Córdoba, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy, presentando sendos informes sobre cada uno de ellos. El Ministro Avellaneda decía respecto de esa tarea que:

“la voz pública y el testimonio de las autoridades que rijen las Provincias, se aunan para decir cuán útiles ha sido su tránsito por ellas, habiendo sus esfuerzos personales y directos contribuido poderosamente á la formación de los censos escolares, á la planteacion de nuevas escuelas y á la sancion por fin de las leyes que se han dado en todas ellas, con el designio de promover la educacion popular”.⁶

Más allá de esta mirada positiva, parecía evidente que esta figura no alcanzaba a cubrir todas las tareas que se le demandaban. En 1874 el Ministro de Instrucción Pública Albarracín solicitó que se creara el cargo de sub-inspector para que realizara los viajes a las provincias de manera que el inspector no desatendiera cuestiones relativas a la educación secundaria. A pesar de la insistencia de los sucesivos ministros para que hubiera mayor cantidad de inspectores, su institucionalización no estaría exenta de vaivenes,⁷ y su crecimiento fue lento: en 1888 había un Inspector General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales y dos Inspectores de Sección para un total de 49 establecimientos de todo el país.⁸

En forma paralela, existieron otras figuras que documentaron la marcha de los colegios en el siglo XIX. Desde 1863 y hasta 1879, se nombraba una Comisión Examinadora (conformadas por letrados externos) para tomar los exámenes de fin de curso para cada uno de

los colegios, que luego elevaba los respectivos informes al Ministro.⁹ También se institucionalizó tempranamente como función de los rectores la producción de informes anuales¹⁰ “sobre el estado en que se encuentra el colegio, de las mejoras que se han introducido y las que son convenientes introducir en adelante”.¹¹

Así, además de las visitas que en ocasiones los ministros realizaban a los colegios o de comisiones especiales para evaluar su marcha, se institucionalizaron mecanismos de seguimiento y control que, a su vez, colaborarían en la elaboración de políticas educativas. Para el caso de la educación primaria Legarralde (2007) muestra que los énfasis construidos desde los informes de los inspectores en relación con determinados objetos y temas fueron un modo importante de definir la arena de intervención del estado en el proceso de escolarización. En los documentos analizados es posible entrever la intervención activa de diversos actores en el caso de la educación secundaria, que excedieron a los inspectores. En estos escenarios los rectores parecen haber tenido un papel clave no sólo en la concreción de las directivas nacionales, sino en su reformulación y en la propuestas de distintas acciones que consideraban menester desarrollar. Analizaremos a continuación algunos de estos aspectos.

Variaciones locales de los uniformes planes de estudio

En este apartado, describiremos los esfuerzos de las autoridades nacionales por conocer la situación de la enseñanza en los colegios y de uniformarla mediante la aprobación de planes de estudios comunes a todos ellos. Sin embargo, a partir de los informes de los rectores, es posible advertir las particularidades que éstos asumieron en función de improntas locales, pero también de la tardía o dispar distribución de recursos nacionales así como de disposiciones emanadas del MJCeIP que habilitaron a realizar distintos recorridos, en particular, cuando se trataba de alumnos “libres”.

En el primer año de la presidencia de Mitre (1862) se nombró a los Doctores Eusebio Bedoya y Juan Domingo Vico para que inspeccionaran los colegios que dependían de la Nación: respectivamente el de Córdoba y el de Entre Ríos situado en la ciudad de Concepción del Uruguay. Otra medida tomada en los inicios de 1863, luego de haberse nacionalizado el

Colegio Seminario y de Ciencias Morales localizado en la ciudad de Buenos Aires, fue convertirlo en un “importante Establecimiento de educación preparatoria”. Tras los informes desfavorables sobre la situación de los colegios de Córdoba y del Uruguay, y de la necesidad de reorganizar sus estudios, el Ministro expresaba “la conveniencia de uniformar la enseñanza en los Establecimientos de educación de la República”.¹²

La organización del Colegio Nacional de Buenos Aires fue tomada como modelo para la reestructuración de los dos colegios pre-existentes y para organizar los que se fundarían posteriormente. El Estado nacional se comprometía a pagar los salarios del personal y establecer el plan de estudios siempre que las provincias cedieran el respectivo edificio. Sin embargo, esta aspiración a uniformar la enseñanza, como analizaremos a lo largo del artículo, distaría de ser una realidad.

Un primer punto para señalar al respecto, refiere a los edificios donde se organizaron los colegios, en su mayoría sobre la base de otras experiencias iniciadas por las provincias así como por particulares y congregaciones religiosas: algunos se montaron sobre colegios provinciales (como en el caso de San Juan), otros en edificios provinciales en los que estaban funcionando o lo habían hecho colegios particulares (Salta y Tucumán, respectivamente), mientras que un conjunto importante de provincias cedió edificios donde se habían establecido conventos (por ejemplo, en Catamarca, aunque no se cumplieron los tiempos estipulados y se debió alquilar una casa para instalar el colegio). En el caso de Santa Fe, si bien se había dispuesto por ley de presupuesto de 1868 la creación de un colegio en la ciudad de Rosario, los tiempos se fueron dilatando hasta que en 1872 se decretaron partidas para la construcción del edificio respectivo con fondos nacionales.¹³ De todas formas, según consta en el acta de su fundación, la creación de este colegio se debió a una “gesta patriótica” de un grupo de vecinos que habían recolectado fondos para tal fin (Ramallo, 2013:49). Así, en cada contexto local existieron negociaciones y conflictos particulares para la instalación de estas instituciones educativas.¹⁴

Con estos colegios se propició la organización graduada de la enseñanza secundaria, a partir de un plan de estudios común de cinco años. Tempranamente se documentan cuestionamientos respecto de ambos aspectos, por la sobrecarga e inutilidad de que los

estudiantes cursaran todos los ramos de enseñanza dada la “recarga á unos y otros de ramos que no han de ser para ellos de utilidad profesional alguna privándolos simultáneamente del tiempo indispensable para contraerse á los que más los importan, y haciendo de cada año de estudios una barrera insuperable para lo común de las inteligencias...”¹⁵

Los rectores informaban con recurrencia que habían realizado algunas modificaciones al plan de estudios: el del Colegio de Salta decía que había decidido alterar su orden por creerlo “más conveniente” al darle una mejor secuencia a los saberes.¹⁶ Otros argumentaban que la complejidad de las asignaturas a enseñar era tal que habían decidido reorganizarlas.¹⁷ También estaban aquellos que señalaron la falta de elementos para la enseñanza, como gabinetes de física o química o bien de libros de texto.¹⁸ Incluso en algunos casos no se habían nombrado profesores para el dictado de las clases. El rector del Colegio de Jujuy explicaba que los alumnos no habían cursado parte de los estudios de 2º año por carencia de la bibliografía respectiva. Para prevenir futuros inconvenientes había solicitado al gobierno nacional los libros para los años venideros, al tiempo que el provincial había organizado una comisión para adquirir donaciones o suscripciones de libros para la organización de la biblioteca.¹⁹ Asimismo, la poca concurrencia de estudiantes fue la excusa dada en 1876 – en un contexto en el que se debía “observar la mayor economía”–, para la suspensión de los tres primeros años de estudios secundarios en varios colegios, disponiendo que los alumnos podrían optar por seguirlos en otros colegios nacionales.²⁰

Así, la precariedad también fue un rasgo de algunas de estas instituciones que contrastaban con el *trato diferencial* que recibían otras. Por ejemplo, los profesores del Colegio de Buenos Aires tenían salarios más altos respecto de los del interior, además de contar con mejores condiciones edilicias y materiales para la enseñanza (Escobar, 2010). Podría plantearse al respecto que estas diferencias estaban condicionadas por la ubicación geográfica de los colegios, el tipo de relaciones establecidas entre las autoridades nacionales y los rectores (y el cuerpo de profesores) y la capacidad de estos actores locales de poner como tema de agenda los problemas que los atravesaban. Esto, a su vez, condicionaría las relaciones y negociaciones que a nivel local (con el gobierno provincial u otro tipo de organizaciones) los rectores debían o no desarrollar para obtener a través de ellos aquello que se demoraba o no llegaba por la vía nacional. Al respecto, es interesante destacar la importante proporción de rectores cuya formación e intereses se vinculaban con el desarrollo de una

carrera política antes que meramente educativa, siendo el rectorado un puente para lanzarse a otros cargos públicos (Escobar, 2010). Una hipótesis sobre ello sería que el rectorado les daría un espacio de negociación en la arena política provincial y nacional.

Además de las modificaciones en los planes de estudio mencionadas, algunos rectores motorizaron ofertas especiales para sus colegios. Por ejemplo, el rector del Colegio del Uruguay inauguró en 1868 un curso de historia natural y otro de música instrumental que debían cursar los alumnos como complemento del plan de estudios porque consideraba que les brindaría “buenos modales, s6l6z agradable, y al mismo tiempo infundir principios...”.²¹ El rector afirmaba que hab6a logrado que estos cursos se dieran sin erogaci6n extra. En el Colegio de Mendoza y por pedido de los alumnos, el rector permiti6 que se diera una clase de baile –que pagar6an los estudiantes– que hab6a contribuido a “la elegancia, soltura que hoy muestran estos j6venes en sus maneras y comportamiento social”.²² Aqu6i tenemos dos manifestaciones de iniciativas locales en torno a la formaci6n que, a su vez, encontraron distintas maneras de solventarse.

En el Colegio de Mendoza, asimismo, se dictaban clases de moral y religi6n. En 1876 dos rectores expresaban opiniones contrarias sobre la inclusi6n de religi6n como parte de la formaci6n de los estudiantes: mientras que el de Uruguay lamentaba que los alumnos asistieran los domingos y en las fiestas a misa, diciendo que, tal como hab6a dicho el Ministro “la educaci6n debe ser libre”, el de La Rioja manifestaba su preocupaci6n porque en los planes de estudio no se inclu6a la religi6n como asignatura.²³

De este modo, algunos rectores tuvieron un alto nivel de productividad: concretaban propuestas y modificaciones *de hecho* dado el margen de acci6n que, seg6n consta en los documentos analizados, habr6an tenido. Las directivas nacionales encontraban formas diferentes de concreci6n por las particularidades locales y por lo que los rectores comprend6an deb6a incluirse como formaci6n en la educaci6n secundaria, mostrando as6i matices en la mentada uniformidad propuesta originalmente en 1863.

Sin duda, como venimos planteando, uno de los temas recurrentemente discutido y alterado refer6a a la organizaci6n, duraci6n y secuencia de los estudios. A prop6sito del cambio del plan de estudios de 1870, el Ministro Nicol6s Avellaneda dec6a que “los m6viles, alcance y

los objetivos de las modificaciones introducidas [habían sido] calcadas en su mayor parte sobre las indicaciones de los Rectores...”.²⁴

En 1870 fue aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública un nuevo plan de estudios de seis años de duración. Dicho plan retomó el anteproyecto de ley de 1865, pedido por el gobierno a célebres letrados con destacada trayectoria en materia educativa para organizar los “planes de instrucción general”, tal como dictaba la Constitución Nacional. Si bien ese escrito no se consagró como ley, configuró la organización académica de los colegios nacionales al establecer que deberían tener una formación general en ciencias y letras y que debían instruir a todos los que quisieran ilustrarse “constituyendo y combinando un conjunto de enseñanzas que los preparen para todas las carreras activas de la vida social”.²⁵

Con el Plan de 1870, se legalizaron dos cuestiones fundamentales: por un lado, sería requisito de ingreso a la universidad completar todos los cursos de este plan y, por el otro, se admitirían alumnos que no aspiraran a seguir grados universitarios y, por lo tanto, podrían realizar asignaturas a su elección. Con esto último, la organización graduada no alcanzaría a todos los estudiantes dado que los alumnos podrían “rendir exámen sobre las asignaturas que hubiesen estudiado, y obtener el certificado competente”.²⁶ Se podría plantear como hipótesis que estas concesiones eran respaldadas por una concepción liberal en la que las decisiones de los individuos primaban para determinar el tipo de recorridos que quisieran realizar. Así, al tiempo que se ratificaba la organización graduada de la enseñanza, se admitía cierta libertad para quienes no aspiraban a seguir estudios universitarios. La regulación del Estado pasaba por conferir la certificación de estudios, pero, fundamentalmente, por determinar que los que quisieran seguir carreras universitarias aprobaran todo el plan de estudios.

Nuevamente, en 1874 y 1876 el plan de estudios fue reformado argumentado que los rectores de los colegios y las comisiones examinadoras habían señalado la necesidad de establecer una “graduacion mas logica á ciertas enseñanzas, estender o circunscribir otras, y sustituir á ramos de una utilidad remota”.²⁷ Las discusiones en torno a si debían ser estudios generales o tener orientaciones específicas acompañaron la implementación de estos planes de estudios. Respecto del plan de 1874, el rector del Colegio del Uruguay señalaba que:

“...En jeneral, se cree que son muy estensos (...) Los alumnos empiezan generalmente á estudiar a los 13 ó 14 años. A esta edad, ellos ó sus padres saben ya, ó deben saber, la cárrera á que van á dedicarse. No debieran, pues, seguir todos los ramos del vastisisimo programa sino hasta el 3er año inclusive, y de aqui para adelante, solo los ramos relacionados con la futura carrera”.²⁸

En la voz de este rector se expresaba la postura que defendía la libertad curricular a la que nos referíamos anteriormente, donde la educación secundaria debería responder a las demandas y necesidades de los individuos en función de sus aspiraciones profesionales futuras. Aquí aparece uno de los nudos que atraviesan las discusiones en torno a la educación secundaria hasta la actualidad y que se expresa en las antinomias formación general/profesional; currículo cerrado/abierto.

Las distintas formas de concebir la organización de la educación secundaria tendrían, en el siglo XIX, consecuencias en torno al régimen de promoción de los estudios. En 1874 el reglamento de colegios nacionales estableció que para pasar al curso inmediato superior los estudiantes deberían tener aprobadas todas las asignaturas. Sin embargo, la posibilidad de realizar recorridos diversos, especialmente cuando se trataba de alumnos libres, permitía que ciertos usos y costumbres fueran más difíciles de modificar. El rector del Colegio de San Luis explicaba que:

“Debido a la falta de disciplina ó interés de parte de los que han dirijido esta casa de educacion, los jóvenes podian á su capricho, no seguir cualquiera de los cursos que el programa señala (...). Para desarraigat esta corrupción (...) han sido necesarios esfuerzos inauditos, luchas diarias no solamente con los alumnos mismos que estaban ya acostumbrados á seguir el plan de estudios que ellos quisieran formarse, sinó también con los padres de familia, muchos de los cuales no comprendian que utilidad pudieran reportar sus hijos estudiando *tantas materias*, pues que antes decian *era costumbre quitarles algunos ramos*”.²⁹

Aquí, la organización graduada de la enseñanza aparece fuertemente impugnada por actores externos a la escuela: los padres y, al mismo tiempo, intentando ser impuesta por el Estado a través del rector. En los márgenes de las orientaciones nacionales, el rector tomó partido con una activa productividad, como él mismo señalaba a través de “esfuerzos inauditos” y “luchas diarias” con estudiantes y padres. El fragmento citado condensa una arista de los conflictos que la instauración y puesta en marcha de estos colegios implicaba. En especial cuando la propuesta de enseñanza contrariaba, como decíamos más arriba, ciertos usos y costumbres locales largamente construidos.

En 1886 el rector del Colegio del Uruguay Honorio Leguizamón manifestaba que, acorde con las disposiciones vigentes, en su colegio los alumnos regulares debían repetir el año si no aprobaban todas las asignaturas y que el mismo criterio adoptaba para los alumnos que se presentaban en condición de libres.³⁰ Sin embargo, decía que en otros colegios se daban como válidas las materias aprobadas por los alumnos libres, sólo debiendo repetir los exámenes en los que no les hubiera ido bien. Sugería dos alternativas para uniformar los criterios establecidos en los colegios para ambos tipos de alumnos: declarar solo obligatoria la repetición del curso en las asignaturas no aprobadas, o bien la repetición del año entero cuando no hubiesen aprobado alguna materia. La respuesta del Inspector General, Víctor Molina, fue que, dadas las disposiciones vigentes que permitían el cursado de una o más asignaturas aisladas, se debía adoptar la primera opción.³¹ Este ejemplo muestra que las normas eran interpretadas de manera diferencial en los colegios. En la voz del rector, era necesario acordar una forma en la que estudiantes regulares y libres fueran tratados en forma ecuaníme respecto del régimen de promoción. Sin embargo, la interpretación dada ahora por el inspector excluía a los alumnos libres del régimen de promoción establecido para los regulares.

En 1882 un decreto del Poder Ejecutivo Nacional sobre el régimen de estos colegios ratificó la elección libre de los estudiantes de diferentes cursos “matriculándose en las materias o ramos de enseñanza en que quieran perfeccionar o completar su educación, sin que pueda exigírseles otros estudios que los que respondan a su propio designio o vocación”.³² Al mismo tiempo, dispuso que serían las facultades universitarias las que determinarían en sus reglamentos la instrucción preparatoria requerida para la admisión de los estudiantes en sus aulas. Así, se derogó el decreto de 1870 que había establecido que los aspirantes a cursar estudios universitarios debían completar el plan de estudios de los colegios nacionales. Esta nueva regulación podría haber hecho tambalear la organización graduada de este nivel educativo dado que, tal como manifestaban algunos rectores, las exigencias de las facultades universitarias eran menores respecto de los vastos planes de estudios de los colegios nacionales (Schoo, 2009).

Así, en la organización de la educación secundaria convivían dos circuitos: uno graduado, donde se debían estudiar todas las materias establecidas y aprobarlas para pasar al nivel siguiente; y otro trazado por los propios estudiantes en función de sus necesidades y aspiraciones profesionales. Podría plantearse que esta convivencia fue fruto de, por un lado,

cierta convicción de las autoridades educativas de la necesidad de graduar el conocimiento, establecer ciertas normas, e institucionalizar una forma específica de organización de la enseñanza (tal como estaba ocurriendo con la educación primaria). Y, por el otro, cómo traccionaban ciertos grupos para que en las instituciones públicas se avalaran normas a favor de sus demandas y necesidades.

Es posible plantear como hipótesis que las modificaciones realizadas en la década de 1880 expresaron las pujas en torno a la organización y contornos de la educación secundaria que se reeditarían en las décadas siguientes. Por una parte, su tendencia histórica a estar articulada con los estudios universitarios se vio limitada dado que ya no se requería el título que estos colegios otorgaban como un requisito excluyente para acceder a las facultades. Sin embargo, en los colegios podían cursar y acreditar saberes que se establecían como requisito para el ingreso a las aulas universitarias. Por otra parte, como analizaremos luego, se la empezó a relacionar con los estudios primarios, pensados como su antesala y necesarios para batallar sobre la heterogeneidad de los saberes de los estudiantes. También, entonces, como una forma de establecer una secuencia y jerarquía entre lo que se estaba conformando como un sistema educativo. Dussel (1997) sostiene que la orientación general de la educación secundaria como continuación de los estudios primarios se concretó hacia los primeros años del siglo XX. Por los datos documentados, es posible argumentar que, aunque fluctuantes, estas discusiones se plasmaron previamente y se comenzaron a delinear como parte de la política ya en la década de 1880.

Hasta aquí hemos evidenciado cómo, más allá de que existiera un plan de estudios uniforme para los colegios, había diferencias académicas entre ellos signadas por la diversidad de presupuesto con el que contaban así como por la impronta de sus rectores y de ciertos grupos que traccionaban para que estas instituciones respondieran a sus demandas formativas. A continuación, interesa mostrar que los colegios nacionales constituyeron espacios de formación que excedieron a la educación secundaria, muchas veces relacionada también con pedidos elevados por sus rectores y por demandas locales.

Demandas locales con alcance nacional: las múltiples funciones de los colegios

La educación secundaria en Argentina se institucionalizó en los colegios nacionales. Sin embargo, sus funciones formativas fueron más vastas, en especial, a fines de la década de 1860 y durante la de 1870. En esos años fue común que en estas instituciones comenzaran a funcionar distintas ofertas educativas que, en su devenir, se independizaron o bien se discontinuaron. En algunos colegios existieron cursos nocturnos para obreros, de educación primaria, de formación de maestros³³, de derecho³⁴ y de comercio.³⁵ En este apartado, exploraremos y desarrollaremos las dos primeras –educación primaria y cursos nocturnos para obreros– dado que ilustran cómo algunas ofertas originalmente solicitadas para un colegio fueron redefinidas como parte de la política pública y asumieron particularidades en función del contexto local en el que se concretaron.

Ante un pedido del rector del Colegio de Salta³⁶ fueron abiertos cursos nocturnos para obreros “por ser la intención del Gobierno que la instrucción que importan los Colegios Nacionales abarque todas las clases sociales y no se haga el monopolio de una de ellas”.³⁷ Algunos profesores del colegio serían los responsables de su dictado por lo que el rector solicitaba, siendo esto también concedido, se les aumentara su asignación. En junio de ese mismo año (1869) un decreto autorizó a los rectores de los colegios de Uruguay y Mendoza a realizar los gastos que demandara la instalación de clases nocturnas para artesanos.³⁸ En el caso del Colegio de Buenos Aires, el Congreso de la Nación autorizó al PEN –mediante ley del 6 de octubre de 1869– a establecer tres clases nocturnas de: 1- Geometría y Mecánica, 2- Química y 3- Fonografía.³⁹ En 1870, el Ministro Avellaneda informaba que en el Colegio de Salta la asistencia oscilaba entre 150 y 200 alumnos, en el de Buenos Aires entre 110 y 130, mientras que en Santiago del Estero había más de 100 estudiantes. A su vez, expresaba la importancia de universalizar para todos los colegios este tipo de estudios ya que:

“abre acceso á las personas menos favorecidas por la fortuna, para que se instruyan, y que no ocasiona gastos sensibles, porque se establece con personal y demás elementos de que se encuentran ya dotados los Colegios para la enseñanza”.⁴⁰

Para 1875 en todos los colegios –a excepción del de Jujuy– funcionaban regularmente este tipo de cursos, alcanzando una matrícula general de 1.175 alumnos, con el objetivo de “fijar conocimientos elementales y vulgarizar conocimientos científicos entre las clases

industriales”.⁴¹ En 1876 son mencionados como “de adultos, obreros y artesanos”.⁴² El Estado avanzaba así sobre la *ignorancia*, tomando a la educación sistematizada como un instrumento de construcción de ciudadanía ajustada a los intereses de las clases dirigentes.

Sin embargo, en los años venideros las diferencias en cómo se moldearon estos cursos en los distintos contextos fueron evidentes. En el Colegio de Salta en 1880 la “asistencia media de artesanos há sido de setenta alumnos (...) bajo la direccion de tres profesores”. Sin embargo el carácter industrial que se le había querido imprimir en sus comienzos parece haberse erosionado. Se trataba de clases de lectura, escritura, aritmética, geografía y castellano para darle “al pueblo la educación que reclama para ponerlo en condicion de cumplir sus obligaciones como ciudadano”.⁴³

Además, en 1876 el rector del Colegio del Uruguay relatava la experiencia de unos cursos nocturnos solicitados originalmente por “15 o 16 individuos que manifestaron su deseo de instruirse durante sus horas desocupadas”. Sin embargo no habrían podido sostener el cursado por lo que “no fue posible cumplir estrictamente con la resolucion del 26 de Mayo en la parte que dispone `procurar el mejoramiento de las clases industriales, no admitiendo sino adultos`. Esto hubiera importado suprimirlas”.⁴⁴ En cambio, se optó por que esas clases sirvieran para los propios alumnos de educación secundaria como repaso, y para otros como preparación para el ingreso al 1° año de estudios secundarios. En contraste, el rector del Colegio de San Luis informaba ese mismo año, 1876, que el número de “niños pobres” que asistían a los cursos nocturnos ascendía a 180 dado que sus “tareas domésticas no les permiten asistir á la Escuela de día”. El gobierno provincial pagaba tres profesores para desempeñarse en ella, a los que se debían sumar cinco profesores de la escuela graduada.⁴⁵ En 1880, el rector del Colegio de La Rioja afirmaba que sólo 12 adultos de los 35 inscriptos habían seguido estudios en las clases nocturnas dada la “ajitación política” por la que había pasado esa capital, así como por “la naturaleza de los alumnos que concurren”. Agregaba que “es de esperar que pasada la cuestion electoral y por consiguiente vuelta la calma á los espíritus, la clase obrera venga de buen grado a participar de los beneficios de la instruccion”.⁴⁶ Sin embargo, al año siguiente sugería que se cerraran estos cursos dados sus “escasos resultados”.⁴⁷ Ese mismo año, 1881, el rector del Colegio de San Juan se pronunciaba a favor de sostener la escuela nocturna. Expresaba que, además de las nociones generales, había

abierto una clase de dibujo para atraer a artesanos y aprendices de oficios. La instrucción sacaría al pueblo de la “ociosidad y haraganería”.⁴⁸

Los cursos nocturnos asumieron distintas formas en función de las características particulares locales –en relación con la edad de sus alumnos y el tipo de contenido dado– así como de la orientación y apoyo que los rectores les dieron. De la demanda original por formar artesanos, al momento de concretarse se definieron en función de una variedad de características locales, siendo por ejemplo, instancias de formación general para adultos, o inclusive, como apoyo académico a los alumnos del propio colegio. Asimismo, hubo experiencias que se fueron discontinuando debido a la rotación de profesores, escasez de presupuesto y alumnos, tal como fueron interrumpidas otras iniciativas.

Respecto de la inclusión de la educación primaria en los colegios nacionales, es necesario situarla en el contexto del naciente sistema educativo y de su escasa y variable expansión a lo largo del territorio nacional. En 1863 se estableció como requisito de ingreso al 1º año de la educación secundaria saber escribir, leer y las operaciones fundamentales de aritmética. Se omitió disponer como obligatoria una edad teórica así como certificados de estudios previos.

En su informe sobre la situación del Colegio de Córdoba, el Dr. Bedoya –quien fuera nombrado en 1863– expresaba que, teniendo en cuenta la situación precaria en materia de educación primaria en la provincia y en el resto del país, incluía en su propuesta para los colegios nacionales:

“... abrir clases para la enseñanza de primeras letras, con el doble objetivo: 1º de dar instrucción á los que carecen de ella, y ofrecer así una buena base á la instrucción preparatoria; y 2º de dar una norma para el examen que se haya de exigir á los que vengan de otras partes á incorporarse á la seccion de estudios preparatorios”.⁴⁹

En el mismo sentido, el rector del Colegio de Buenos Aires explicaba en 1865 el rendimiento en los exámenes del 1º curso: “los resultados, aunque buenos, no son tan brillantes. Es lo que sucederá siempre con el primer año, y se explica bastante, por la insuficiencia general de la enseñanza elemental en este país”.⁵⁰ Se inauguraba una crítica y una respuesta política que se extendería a buena parte de los colegios – en la medida en que estos se fueron creando – como forma de suplir la carencia educativa provincial: los colegios

nacionales incluyeron dentro de sus funciones la preparación para la educación secundaria, a través de una *clase elemental* o bien de una *sección primaria* o *Departamento de Instrucción primaria*, en general, a cargo de un preceptor.

El rector del Colegio de Mendoza afirmaba en 1866 que de los 56 alumnos inscriptos en 1865 sólo 16 habían probado contar con los conocimientos suficientes para ingresar al 1° año. El resto había quedado en la “sección primaria”, a cargo del preceptor, “para recibir en ella la indispensable preparación”. A mitad de año algunos de ellos habían dado exámenes suficientes para el ingreso al 1° año.⁵¹ Asimismo, en 1868 el rector del Colegio de Tucumán solicitó la autorización para crear una escuela anexa al colegio con los mismos fines.⁵² En 1868 y 1869 nuevos colegios fueron creados en San Luis, Jujuy y Santiago del Estero teniendo adscrito cada uno de ellos un Departamento de Instrucción Primaria.⁵³ En 1872 se autorizó al rector del Colegio de Catamarca para establecer en ese colegio una escuela primaria graduada⁵⁴ asignándole una suma para ayudar en la construcción del respectivo edificio.⁵⁵ En 1877 se creó una Escuela Normal primaria anexa al Colegio de Jujuy, y en 1880 una escuela graduada anexa al Colegio de Córdoba.⁵⁶

Al respecto, interesa remarcar que el déficit en la formación de los estudiantes fue diagnosticado por algunos rectores que apostaron porque fueran estas mismas instituciones las encargadas de preparar a los jóvenes para su ingreso a la educación secundaria. Esto fue tomado en cuenta por las autoridades nacionales a la hora de crear nuevos colegios, siempre aseverando que esta función sería temporal en la medida en que las provincias desarrollaran sus propias escuelas primarias, tal como lo dictaba la Constitución Nacional en su artículo 5°. Sin embargo, a mediados de la década de 1880 aún existían ocho escuelas anexas a los colegios (de un total de 14). El Ministro Wilde expresaba que “su existencia no puede ser sino transitoria” y que “los Colegios encontrarán siempre alumnos bien preparados si la Nación adopta otro género de medidas más radical”.⁵⁷

Estas medidas, en rigor, empezarían a ser tomadas en 1883 cuando se estableció como requisito de ingreso tener 12 años de edad y presentar certificado de haber cursado satisfactoriamente los primeros cuatro grados de las Escuelas Comunes o de las de Aplicación anexas a las Escuelas Normales. A falta de dicho certificado se debería rendir un examen de las

mismas materias.⁵⁸ Así, se pensaba que la organización y expansión de la educación primaria resolvería la pobre formación de los ingresantes a los colegios, intentando desligarlos de esta función.

A través de estos ejemplos es posible argumentar que los colegios nacionales se caracterizaron en el período estudiado por concentrar múltiples funciones formativas además de la educación secundaria (cursos nocturnos para obreros, de educación primaria, de formación de maestros, de derecho y de comercio). Otro de sus rasgos fue su diversidad institucional dada, por un lado, por las ofertas que se implementaron en algunos de ellos y, por el otro, las diferencias que un mismo tipo de oferta tuvo en cada colegio. Buena parte de estas alternativas de formación surgieron en los albores de la década de 1870 – coincidente con la presidencia de Sarmiento y el Ministro Avellaneda. Hacia fines de esa década algunas se institucionalizaron de manera separada y otras se discontinuaron principalmente por motivos presupuestarios y/o por falta de alumnos. Incluso, aunque algunas siguieron funcionando en la década de 1880 (como es el caso de la educación primaria), las autoridades nacionales comenzaron a desarrollar acciones específicas para redefinir la política y deslindar institucionalmente a ambos niveles educativos. Ello muestra el lento proceso de sistematización (Müller, 1992) donde algunas iniciativas se suspendieron y otras se formalizaron y se convirtieron en motores del sistema educativo. Así como hasta el momento los colegios habían concentrado una multiplicidad de funciones formativas, en la década de 1880 se vislumbran los esfuerzos por circunscribir sus tareas a la educación secundaria en forma exclusiva.

Los destinatarios de la educación secundaria

Otro de los debates en los que participaron los rectores refiere al alcance de la educación secundaria a sectores sociales restringidos o ampliados. En este apartado, exploraremos las discusiones en torno a los destinatarios de la educación secundaria: las pocas referencias sobre la inclusión de mujeres, la apertura y cierre de internados, y la existencia de becas y su supresión, constituyeron los mecanismos privilegiados para definir los públicos de estos colegios.

Es interesante destacar que si bien en las normas analizadas no se explicita en ningún momento, uno de los requisitos de ingreso a los colegios nacionales era ser varón, dando por supuesto que las mujeres no eran destinatarias de este tipo de educación. Las formas de su inclusión se darían de manera tardía y acotada: en 1907 se creó el primer Liceo de Señoritas en la ciudad de Buenos Aires y el segundo recién en la década de 1930. Esto no significa que las mujeres no intentaran ser destinatarias de este tipo de educación.

Por nota de 15 de noviembre de 1881 el rector del Colegio de Buenos Aires José María Estrada consultaba al Ministro sobre la situación de una niña que había sido admitida a examen, temiendo que con esta aceptación otras también lo hicieran “en calidad de estudiantes regulares”. Seguía la nota proponiendo alternativas de formación para las mujeres, siendo provechoso que “algunas adoptaran aquellas profesiones científicas que son ejercidas en la vida privada, con rigurosa exclusión de todas las que se desempeñan en la vida pública o conducen directamente a ella, y que adquirieran la instrucción conducente en establecimientos especiales donde los jóvenes de ambos sexos nunca se mezclaran”.⁵⁹ Estas declamaciones vislumbraban la división de tareas de género y la educación secundaria vista como conducto para la vida pública, tarea asociada con los varones y no con las mujeres.

Sin embargo el Ministro determinó que se procediera a la admisión o rechazo del examen según lo establecieran “las disposiciones vigentes sobre exámenes libres”.⁶⁰ Ellas establecían que se trataba de un examen general que debería ser aprobado con un puntaje mínimo de 8 puntos (sobre 20) en cada uno de los ramos correspondientes y que en ese examen deberían rendirse todas las materias.⁶¹ Las mujeres que así lo optaran, serían tratadas como alumnas libres, con las exigencias que esto conllevaba.

Los destinatarios de estos colegios eran varones, pero dentro de este gran grupo se ponderaba, como ya hemos dicho, que fueran portadores de ciertos saberes y más tardíamente, de certificados de estudios previos. También, que los colegios tuvieran cierto alcance regional y que las condiciones económicas de los estudiantes de “talento” no constituyeran un límite para lograr sus estudios. Ambos temas serían abordados a través de la existencia de internados y de becas.

Ya hemos referido a las duras críticas que en los respectivos informes sobre la situación del Colegio de Córdoba y del Uruguay habían realizado los comisionados enviados por el gobierno nacional en 1862. Una de ellas refería al sostenimiento por parte del gobierno de jóvenes oriundos de las respectivas provincias que podían costear sus estudios. En contraste, se expresaba que “sería conveniente antes de conceder una beca, se comprobase que el solicitante, además de pobre, posea ciertos conocimientos rudimentales que se declararían indispensables”.⁶² También se insistía en la necesidad de continuar con la política de asignación de becas a jóvenes de distintas provincias, tal como se había dispuesto para la Universidad de Córdoba en 1854.⁶³

Los colegios nacionales organizados a partir de 1863 contaron con presupuesto para becas para asignar a jóvenes de las distintas provincias, constituyéndose las ciudades donde se ubicaban en polos de atracción para la instrucción. Asimismo, los alumnos podían ser pensionados –por lo que debían pagar una suma mensual– o externos. Éstos últimos debían abonar “únicamente un peso al tomar la matrícula cada año”.⁶⁴

En los documentos analizados es habitual encontrar pedidos de asignación de becas con criterios variables en función de las distintas situaciones con las que se encontraban en cada colegio. Por ejemplo, en su informe correspondiente al año 1866, el rector de Tucumán solicitaba autorización para que en lugar de enviar dos jóvenes tucumanos al Colegio de Salta se aprovecharan las becas asignadas al gobierno de Catamarca que no las había llenado en todo el curso escolar.⁶⁵ El mismo rector, dos años después, insistía en la conveniencia de que los becados fueran hijos de la misma provincia ante la evidencia de que los provenientes de otras dejaban sus estudios, además de que los becados fueran “jóvenes que se distinguen por su talento, aplicación y otras cualidades”.⁶⁶

Hacia 1872 el Ministro Avellaneda propuso –y fue aprobada– una ley para suspender las becas para alumnos de otras provincias,⁶⁷ entendiéndola como un paso previo para la abolición del internado “institución de la edad media, incompatible con las costumbres modernas”, una suerte de “claustro y cuartel”, que llevaba a la desobediencia e indisciplina.⁶⁸ Pero, además, el Ministro agregaba que el espacio del internado restaba para ocupar más aulas, restringiendo el acceso a más estudiantes: “suprímase el internado, y el solo Colegio de Buenos Aires podrá triplicar el número de los que concurren á sus aulas”.⁶⁹

Esta política ya había comenzado a desarrollarse con la creación de nuevos colegios hacia fines de la década de 1860: todos los alumnos de los Colegios de San Luis y Santiago del Estero eran externos.⁷⁰ En el caso del Colegio de Jujuy, el rector se manifestaba de acuerdo en que no contase con alumnos pupilos por los “inconvenientes reconocidos en todos los internados que carecen, como sucedería en este caso, de los requisitos de salubridad, inspección y vigilancia”. Al mismo tiempo, comentaba que se había resuelto de manera privada el alojamiento de los alumnos provenientes de “la campaña”: profesores del colegio habían tomado a cargo a jóvenes, comprometiéndose a “atenderlos y cuidar de su conducta fuera del Colegio” por la “módica suma de 10 pesos bolivianos mensuales”.⁷¹ En 1873 el Ministro Avellaneda era partidario de esta opción, ilustrando a partir de las experiencias de otros países expresando que “la casa del profesor es para el alumno una prolongación del hogar doméstico”.⁷²

Por su parte, el rector del Colegio de Buenos Aires explicaba que en 1872 buena parte de los alumnos de 1° año no habían estado a la altura de rendir los exámenes, la mayoría de ellos externos: “el alumno externo no estudia; y no estudia porque en su casa no es vijilado ni dirigido. Este hecho está en la conciencia de todos los padres de familia que por esta razón, solicitan con preferencia plazas de pupilos para sus hijos”.⁷³ Así, la vigilancia realizada por el cuerpo de profesores –con la desconfianza hacia los padres que esto implicaba– ya fuera en sus casas particulares o en el marco institucional de los colegios, era entendida como la estrategia para lograr mejores resultados educativos.

Si bien habría cierto acuerdo respecto de la supresión de los internados, en 1875 el Ministro Onésimo Leguizamón los defendía argumentando la distancia entre un colegio y otro. Además, el Ministro era partidario de que el Estado nacional sostuviera la educación secundaria “con perfecta igualdad para todos, sin crear clases privilegiadas, ni fomentarlas”. Por ello, pensaba que quienes pudiesen costearla deberían hacerlo, mientras que “el pobre de talento, merece que el Estado contribuya á su educacion, sin exigirle retribución alguna”.⁷⁴

Es interesante resaltar que, tomando los datos de matrícula de todos los colegios juntos, si bien la cantidad de alumnos becados e internos creció lentamente, el aumento de los externos fue mucho más pronunciado. Por ejemplo, en 1869 había 306 alumnos becados, 264

pensionistas y 1.314 externos mientras que dos años después el número de becados era de 282, los pensionistas sumaban 331 mientras que los externos alcanzaban el número de 2.015.⁷⁵ Podría sostenerse que este proceso se vio respaldado por una política de Estado ya que en 1878 se dispuso la suspensión de los internados⁷⁶ en conjunto con las becas.⁷⁷

Esta medida fue discutida en 1882 por el rector del Colegio del Uruguay. Decía que no había habido aumento de la matrícula en su colegio a pesar de los progresos de la educación primaria y del aumento de la población. Explicaba que, en parte, esto podía entenderse en el marco de la inestabilidad política, de las guerras que se habían sucedido en los últimos tiempos y de la pobreza que había afectado a Entre Ríos. También, desde su mirada, había contribuido la supresión del internado, las becas y los libros y útiles que el gobierno nacional proporcionaba. Por todo ello, la educación de los colegios tenía como destinatarios solamente a las clases más acomodadas. Y agregaba:

“Las becas restablecidas y con una buena reglamentación para impedir que ellas puedan adjudicarse en otras condiciones que las del verdadero mérito, beneficiarán a la clase que más lo necesita generalizando la ilustración de que nuestras instituciones tienen para su comprensión y desarrollo”.⁷⁸

A su vez, en 1877 se estableció el pago de derecho de matrícula por asignaturas obligatorias.⁷⁹ Ante la escasez de recursos diagnosticada por el Ministro Leguizamón:

“es ya tiempo de pensar que los gastos de la educación no pueden pesar exclusivamente sobre el Estado. El principal gasto, el que ocasiona el edificio, el material y la enseñanza está hecho por la Nación; justo es ahora que los alumnos paguen el pequeño derecho de matrícula (...) y que es apenas la compensación debida al trabajo de los registros escolares en que se anota la condición legal del alumno que sigue estudios regulares”.⁸⁰

Si bien las becas no volvieron a establecerse, en 1881 se dispuso que se podrían expedir matrículas de manera gratuita si el estudiante presentaba un certificado judicial en que se comprobara su falta de recursos.⁸¹ Esta medida se consolidaría a lo largo del tiempo. En 1886 se ratificó el pago de matrícula para los alumnos regulares –pudiendo ser exonerados– y los derechos de examen que también deberían abonar los alumnos libres.⁸² De todas formas, hasta mitad del siglo XX no existió un arancel periódico y se pusieron en juego distintos criterios para exonerar el pago de matrícula y de derechos de examen (por mérito, pobreza o formas que combinaban ambas). En 1952 se eliminaron estas erogaciones y se estableció la gratuidad

de la educación secundaria, incluyendo el resto de las modalidades existentes (normal, comercial, industrial).

Las disposiciones establecidas en los orígenes de los colegios acerca de la importancia de contar con internados y becas para costear los estudios de los varones de las distintas provincias pronto encontraron sus propios límites. Las discusiones sobre este tema también vislumbran los debates en torno a los alcances de la educación secundaria y sus destinatarios, en particular, las facilidades o no que podrían tener quienes no contaban con los recursos para costearla. Estos ejemplos muestran que la asociación entre pobreza y mérito para ser beneficiario de las políticas públicas ha sido largamente construida en el sistema educativo.

Consideraciones finales

En esta primera aproximación al material de archivo procuramos documentar el lento proceso de organización de la educación secundaria. Si bien los colegios nacionales tuvieron planes de estudio comunes, su alteración y los cambios dados en los contextos locales en función de una multiplicidad de razones –mejorar la secuencia de estudios, la ausencia de profesores y/o alumnos, la escasez de bibliografía y materiales de enseñanza, la preparación con la que llegaban los ingresantes, entre otros– así como la inclusión de cursos que se consideraban importantes para su formación, les fueron dando características particulares.

A pesar de que el cargo de inspector de colegios nacionales fue creado tempranamente, la escasez de personal para cumplir estas funciones, la extensión geográfica del país, los medios de transporte existentes y la inestabilidad política limitaron su accionar. En este contexto, el papel de los rectores puede ser considerado como el de un funcionario estatal que concentró múltiples funciones más allá de dirigir y dar cuenta de las necesidades de su colegio. En el lento proceso de burocratización del sistema educativo, estos actores fueron piezas claves en su organización. Si bien se establecieron reglamentos y planes de estudio para el conjunto de los colegios, se esperaba contar con sus opiniones para ajustarlos a los contextos provinciales. Incluso algunos rectores mostraron iniciativas propias en función de lo que consideraban necesario.

Lo documentado hasta aquí muestra las dificultades de llevar adelante la tarea en instituciones que concentraban múltiples funciones pero con variabilidad de recursos según el colegio del que se tratara. En la medida en que las decisiones gubernamentales en torno a la distribución de los recursos no se institucionalizaban, las capacidades de gestión, los lazos de amistades, parentesco y políticos de los rectores, entre otros, incidían en cómo se iba concretando la organización de estos colegios en cada contexto local. Si bien es posible situar estas diferencias en los avarates avatares políticos, las economías regionales, las particularidades sociales locales, nos interesa remarcar un estilo de gestión, principalmente en la década de 1870, donde se legitimaba cierto *dejar hacer* a los rectores, siendo una voz legitimada a partir de sus experiencias cotidianas. Así, las propuestas de algunos se convirtieron en medidas que no sólo afectaban al colegio que dirigían sino que se institucionalizaron en otros. Algunos rectores discutieron arduamente en sus informes respecto de las condiciones de los edificios, de la falta de material, las formas de asignación de becas, entre otros. Esto muestra no solo la convergencia, sino las disputas, las distintas miradas que se expresaban en los documentos oficiales y el alto nivel de productividad de estos actores.

A su vez, las autoridades nacionales requirieron la concurrencia de las provincias para avanzar en algunas políticas. Las continuidades y discontinuidades que la nacionalización de la educación secundaria implicó quedan aún sujetas a investigar. Lo que hasta aquí hemos documentado es que buena parte de los colegios nacionales se crearon sobre la base de edificios cedidos por las provincias, algunas de ellas becaron estudiantes para seguir distintos estudios en estos colegios y dispusieron fondos para la organización de estudios elementales, para dotarlos de libros, entre otros. Estas acciones provinciales no deberían ser desestimadas para poder comprender las particularidades de esta oferta educativa.

La organización de los colegios nacionales en este período estuvo signada por importantes debates en torno a la organización de los estudios. Hacia la década de 1880 las autoridades nacionales insistían en que tuvieran una formación general, conviviendo con posiciones que los entendían como meramente preparatorios para la universidad; normas que establecían la escuela única y, a la vez, la posibilidad de realizar recorridos diversos. Desde nuestra perspectiva, estas discusiones expresan disputas en torno a la organización graduada asociada con los fines del nivel. Su resultante fue un sistema mixto: la ley Avellaneda de 1885 vigente hasta 1947– dispuso que fueran las facultades universitarias las que establecieran los

requisitos de admisión a sus aulas, al tiempo que se ratificó el modelo de formación general. Estas discusiones en torno al tipo de formación que se deberían dar en los colegios nacionales fueron continuas y se expresaron en las siguientes décadas en la antinomia “escuela única”/ “escuela bifurcada”.

En los documentos analizados es posible entrever el complejo proceso de construcción de la educación secundaria nacional del que participaron activamente diversos actores. Esto mostraría una particular forma de hacer política en donde más que primar una orientación verticalista en la toma de decisiones aparecerían formas más negociadas con los actores locales en la estructura jerárquica del gobierno educativo. En el marco de estos diálogos, en los que se vislumbran distintas posturas, se iría delimitando a la educación secundaria a partir de la construcción de su especificidad y, al mismo tiempo, encontrándola al diferenciarse como nivel específico dentro de la estructura académica del sistema educativo.

Recibido el 06 de mayo de 2014.

Aceptado el 06 de enero de 2015.

Bibliografía:

- Ben Altabef, N. E. (2008): *El Colegio Nacional de Catamarca. Historia de sus treinta y cinco primeros años*. Buenos Aires. Secretaria de Cultura y Educación de la Municipalidad de Catamarca: Dunken.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (editores) (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bragoni, B. y Míguez, E. (2010). *Un nuevo orden político. Provincias y Estado nacional. 1852-1880*. Buenos Aires: Biblos.
- Bustamante Vismara, J. y Schoo, S. (2013). "Los vacilantes pasos de una institución de educación superior a mediados del siglo XIX (Concepción del Uruguay 1850-1860)". *Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior: a 400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba*.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863 – 1920)*. Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del CBC de la UBA – FLACSO.
- Escobar, Nancy R. (2010), "Los funcionarios de los colegios nacionales: entre la precariedad y los enfrentamientos con las autoridades locales. 1863-1880", en *VIII jornadas de investigadores del departamento de historia*, Mar del Plata: Facultad del Humanidades – UNMdP.
- García Merou, J. (1900). *Leyes, decretos y resoluciones sobre Instrucción Superior, secundaria, normal y especial. Años 1810 a 1880*. Tomos I (1810-1880) y II (1881-1900). Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires.
- Jiménez, D.A. (2001). "Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios". En Bonano, L.M. (coord.). *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX. Volumen II*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. Informe Anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Legarralde, M. (2007). La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871 – 1910). Tesis de Maestría. FLACSO.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Müller, D. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Müller, D., Ringer, F. y Simon, B. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920)*. España. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Ramallo, J.M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.
- Ramallo, F. (2013). De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940. Tesis de maestría en Historia. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Saguier, E. (2007). *Genealogía de la Tragedia Argentina (1600-1900). Auge y colapso de un fragmento de estado o la violenta transición de un orden imperial-absolutista a un*

orden nacional-republicano (1600-1912). Tomo V. Disponible: <http://www.er-saguier.org>

- Schoo, S. (2009). Orígenes y desarrollo de la educación secundaria, normal y especial en la provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1852-1920). Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- Schoo, S. (2014). "Las primeras iniciativas por organizar la educación secundaria nacional en Argentina: desencuentros y convergencias (1856-1865)". XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación.
- Tedesco, J. C. (1994). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. Buenos Aires: CEAL.

Notas

¹ Proyecto de tesis: "La organización académica e institucional de la educación secundaria nacional en un contexto federal. 1863-1888". FFyL, UBA.

² En 1864 José María Torres habría cumplido la doble función de inspector y vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires. Informe del Ministro Costa al Congreso. Memoria MJCeIP, 1865, p. XIV.

³ Decreto del 17 de abril de 1869. Memoria MJCeIP, 1869.

⁴ Artículo 3° Decreto del 17 de abril de 1869. Memoria MJCeIP, 1869.

⁵ Mensaje del Ministro Avellaneda al Congreso. Memoria MJCeIP, 1870, p. XXI.

⁶ Mensaje del Ministro Avellaneda al Congreso. Memoria MJCeIP 1871, p. XXI. Se respeta la ortografía de las fuentes citadas.

⁷ En 1876 el inspector Torres fue nombrado director de la Escuela Normal de Paraná, sin que fuera reemplazado. El cargo fue reestablecido a inicios de la década de 1880.

⁸ Mensaje del Ministro Filemón Posse al Congreso. Memoria MJCeIP 1888, p. XCV.

⁹ Sin embargo, esto fue conflictivo dado que la asistencia de los convocados era variable y poco confiable. Jiménez (2001) documenta que a partir de 1871 en el Colegio de Tucumán estos exámenes fueron tomados por el rector y los profesores ante las dificultades de que asistieran voluntarios externos. Es posible suponer que estas variaciones locales se hayan dado también en otros colegios y que por ello, en 1879 se dispusiera que en cada colegio se organizarían comisiones de examen compuestas por los profesores y presididas por el rector o vice de los colegios. Además, en 1878, la Ley de Libertad de Enseñanza dispuso que los exámenes a alumnos de colegios particulares fueran tomados por mesas conformadas por dos profesores del colegio particular, dos del nacional y presidida por el rector de éste último.

¹⁰ Primero, a partir de circulares anuales, luego, en los reglamentos propios de los colegios o en los generales que se fueron dictando.

¹¹ Informe anual del rector del Colegio de Buenos Aires, A. Jacques. Memoria MJCeIP, 1866, p. 81.

¹² Mensaje del Ministro Costa al Congreso Nacional. Memoria MJCeIP, 1863, p. 10.

¹³ Nota del Ministro Avellaneda a la comisión nombrada por el gobierno provincial, encargada de la construcción del edificio del Colegio Nacional de Rosario, 30 de noviembre de 1872. Memoria MJCeIP, 1873, pp. 173 y 174.

¹⁴ Para un abordaje sobre estos procesos en los cinco colegios creados en 1864 se puede consultar Schoo (2014).

¹⁵ Informe del rector del Colegio de Mendoza, Manuel J. Zapata. Memoria MJCeIP, 1866, p. 101.

¹⁶ Informe del rector del Colegio de Salta, Fray Francisco Castro. Memoria MJCeIP, 1866, p. 114.

¹⁷ Informe del rector del Colegio de San Juan, Pedro Álvarez. Memoria MJCeIP, 1869, p. 48.

¹⁸ Informe del rector del Colegio de Mendoza, Manuel Zapata. Memoria MJCeIP, 1869, p. 114.

¹⁹ Informe del rector del Colegio Jujuy, José Barcena. Memoria MJCeIP, 1871, pp. 175 - 183.

²⁰ Esto ocurrió en los colegios de San Luis, Mendoza, La Rioja, Catamarca, Jujuy y Santiago del Estero. Decreto del 16 de junio de 1876, ratificado por ley el 7 de agosto de 1876. Memoria MJCeIP, 1877.

²¹ Informe del rector del Colegio del Uruguay, Storrou Higginsow. Memoria MJCeIP, 1869, p. 23.

²² Informe del rector del Colegio de Mendoza, Francisco Zapata. Memoria MJCeIP, 1869, p. 35.

²³ Informes de los rectores de los colegios del Uruguay y La Rioja, Memoria MJCeIP, 1876, pp. 349 y 418, respectivamente.

²⁴ Mensaje del ministro Avellaneda al Congreso. Memoria MJCeIP, 1870, p. XVII.

²⁵ Considerando del decreto del 24 de marzo de febrero de 1870. Memoria del MJCeIP, 1870, p. 80.

²⁶ Mensaje del Ministro Avellaneda al Congreso. Memoria MJCeIP, 1872, p. 29.

²⁷ Considerando del decreto del 15 de enero de 1876. Memoria del MJCeIP, 1876.

²⁸ Informe anual del rector del Colegio del Uruguay, Clodomiro Quiroga. Memoria MJCeIP, 1876, p. 339.

²⁹ Informe del rector del Colegio de San Luis, I.F. Mousboussin. Memoria del MJCeIP, 1876, p. 381 y 382. El destacado es del original.

³⁰ Art. 7°. Decreto del 23 de febrero de 1884. Memoria MJCeIP, 1884.

³¹ Nota del 11 de enero de 1886 del rector H. Leguizamón, Informe del inspector Víctor Molina del 9 de abril y resolución ministerial adoptando el criterio del inspector del 10 de abril de 1886. Memoria MJCeIP, 1886, pp. 196 - 198.

³² Art. 2°. Decreto del 16 de enero de 1882. Memoria MJCeIP, 1882.

³³ En 1869 se creó en el Colegio del Uruguay una Escuela Normal de Preceptores a cargo del rector y una escuela primaria de aplicación, desempeñada por un preceptor nombrado y pagado por el gobierno de Entre Ríos. En el mismo año, también se dispuso la apertura de una Escuela Normal de Preceptores en iguales condiciones en el de Corrientes, y se creó una cátedra de pedagogía en el mismo decreto de creación del Colegio de Santiago del Estero. Se darían 20 becas a jóvenes que quisieran seguir estos estudios, costeadas por la provincia, debiendo una vez egresados comprometerse a desempeñar el cargo de profesor en una escuela primaria provincial por seis años. En 1876, se crearon Escuelas Normales de Maestras como anexas a los Colegios de Corrientes y San Luis, y en 1879 se estableció un curso normal en el de Jujuy y fue abierto un curso normal de maestras en el de Rosario que al año siguiente se institucionalizó como una Escuela Normal de Mujeres separada del colegio (Schoo, 2009).

³⁴ Los cursos de derecho comenzaron a dictarse en 1871 en el Colegio Nacional de Uruguay por un pedido de un grupo de letrados locales que se proponían para desarrollos en forma gratuita. También los cursos de derecho se dieron en esa década en los colegios de Tucumán y Rosario. En 1880 fueron suspendidos en todos los colegios donde funcionaban argumentando que los profesores los habían dictado gratuitamente, sin sujeción a un plan de estudios

Notas

aprobado por el gobierno nacional. El Ministro Pizarro en su mensaje a la legislatura se explayaba acerca de la necesidad de recortar esa "plétora de doctores", y de darle una orientación a los colegios nacionales que sirvieran para otras funciones sociales. Mensaje del Ministro Pizarro al Congreso. Memoria MJCeIP 1881, pp. 29 – 33.

³⁵ En el Colegio de Rosario, fue creada una Escuela Profesional de Comercio en 1876. Tenía un plan de estudios de tres años y algunas materias comunes a la educación secundaria. El requisito de ingreso era acreditar haber cursado o certificar mediante examen los conocimientos respectivos a los tres primeros años de la educación secundaria. Así, eran considerados como estudios superiores, tal como las Escuelas de Minas de San Juan y Catamarca, las de Agronomía de Tucumán, Salta y Mendoza. Si bien este establecimiento comenzó a funcionar en 1876, fue suprimido a mediados de 1881. El rector del colegio había informado que solo tres estudiantes se habían inscripto en estos cursos lo "que hace imposible la continuación de dicha clase, hartamente desmoralizada desde que empezó a funcionar fuera del local del Colegio, y sin la fiscalización inmediata del rector". Añadía que, si bien el año anterior había 23 estudiantes matriculados, sólo 5 se habían presentado a examen. Nota del rector del Colegio de Rosario, Eusebio Gomez, al Ministro fechada el 27 de marzo de 1881. Memoria MJCeIP, 1881.

³⁶ Pedido del rector Juan F. Castro mediante nota del 19 de diciembre de 1869. Memoria MJCeIP, 1869, pp. 111-2.

³⁷ Resolución del 16 de febrero de 1869. Memoria MJCeIP, 1869, p. 112.

³⁸ Decreto del 16 de junio de 1869. Memoria MJCeIP, 1870.

³⁹ En el decreto de creación se dispuso que los cursos serían gratuitos y podrían asistir quienes tuvieran enseñanza primaria elemental. Podrían seguir uno, dos o los tres cursos a la vez. También disponía que todas las personas podrían concurrir a estos cursos en calidad de oyentes. Sería facultad de cada uno de los tres profesores nombrados por el gobierno la elaboración de los programas de la respectiva asignatura. Decreto del 13 de enero de 1870. Memoria del MJCeIP, 1870.

⁴⁰ Mensaje del Ministro N. Avellaneda al Congreso. Memoria MJCeIP, 1870, p. XVI.

⁴¹ Mensaje del Ministro O. Leguizamón al Congreso. Memoria del MJCeIP, 1875, p. LXV-LVXI.

⁴² Mensaje del Ministro O. Leguizamón al Congreso. Memoria del MJCeIP, 1876, p. LXXV.

⁴³ Informe del rector del Colegio de Salta, Juan F. Castro. Memoria del MJCeIP, 1881, p. 254.

⁴⁴ Informe del rector del Colegio del Uruguay, Clodomiro Quiroga. Memoria MJCeIP, 1876, p. 338.

⁴⁵ Informe del rector del Colegio de San Luis, I.F. Mauboussin. Memoria MJCeIP, 1876, p. 388.

⁴⁶ Informe del rector del Colegio de La Rioja, Vicente García Aguilera. Memoria MJCeIP, 1880, p. 299.

⁴⁷ Informe del rector del Colegio de La Rioja, Vicente García Aguilera. Memoria MJCeIP, 1881, p. 288.

⁴⁸ Informe del rector del Colegio de San Juan, Pedro Álvarez. Memoria MJCeIP, 1881, p. 274.

⁴⁹ Informe del comisionado nacional para la inspección de los establecimientos de educación existentes en la provincia de Córdoba. 12 de noviembre de 1862. Memoria MJCeIP, 1863, p. 52.

⁵⁰ Informe anual del rector del Colegio de Buenos Aires, A. Jacques. Memoria MJCeIP. 1865, p. 61.

⁵¹ Informe anual del rector del Colegio de Mendoza, Manuel J. Zapata. Memoria MJCeIP, 1866, pp. 99 y 100.

⁵² Informe anual del rector del Colegio de Tucumán, B. Villafañe. Memoria MJCeIP. 1868, pp. 167.

⁵³ Decreto del 1° de diciembre de 1868 (San Luis), Decreto del 16 de febrero (Jujuy), Decreto del 5 de marzo de 1869 (Santiago del Estero).

⁵⁴ Resolución del 7 de febrero de 1872. Memoria MJCeIP, 1872.

⁵⁵ Resolución del 13 de junio de 1872. Memoria MJCeIP, 1873.

⁵⁶ Decreto del 15 de abril de 1880. Memoria MJCeIP, 1880.

⁵⁷ Las escuelas se localizaban en Corrientes, Catamarca, Corrientes, Mendoza, La Rioja, San Luis, Santiago del Estero, Córdoba y Jujuy. Informe del Ministro Wilde al Congreso Nacional. Memoria MJCeIP, 1885, pp. LXXVII y LXXVIII.

⁵⁸ El mínimo de enseñanza era: Lectura, Escritura, Gramática, Geografía, Aritmética y nociones de Geometría Decreto del 22 de octubre de 1883. También, se especificaron los temas que tomarían en esos exámenes. Decreto del 9 de diciembre de 1883. Ambos decretos en Memoria MJCeIP, 1884.

⁵⁹ Nota del 15 de noviembre de 1881 del rector del colegio de Buenos Aires, J.M. Estrada al Ministro. Memoria MJCeIP, 1882, p. 125.

⁶⁰ Nota del 21 de noviembre de 1881 del Ministro Pizarro. Memoria MJCeIP, 1882, p. 126.

⁶¹ Artículo 8°. Decreto del 8 de marzo de 1879. Memoria MJCeIP, 1878.

⁶² Informe del comisionado Juan D. Vico sobre el estado actual, necesidades y mejoras que reclama el Colegio del Uruguay. 22 de enero de 1863. Memoria MJCeIP, 1863, p. 76.

⁶³ Informe del comisionado nacional Eusebio Bedoya para la inspección de los establecimientos de educación existentes en la provincia de Córdoba. 12 de noviembre de 1862. Memoria MJCeIP, 1863, p. 56.

⁶⁴ Para cada uno de los colegios de Mendoza, Salta, Catamarca, San Juan y Tucumán fue aprobado un decreto especial, todos con fecha del 9 de diciembre de 1864, donde constaba el pago que debían hacer los alumnos externos. En el decreto de creación del Colegio de Buenos Aires no se había estipulado una cifra concreta, sino que ella se definiría "más adelante" (artículo 6° del decreto del 14 de marzo de 1863).

⁶⁵ Informe del rector del Colegio de Tucumán, Benjamín Villafañe. Memoria MJCeIP, 1866, p. 107.

⁶⁶ Informe anual del rector del Colegio de Tucumán, B. Villafañe. Memoria MJCeIP. 1868, p. 168.

⁶⁷ Sin embargo, ante un pedido del rector del Colegio de Córdoba, las cinco becas destinadas a alumnos provenientes de Corrientes fueron sostenidas. Resolución del 29 de mayo de 1871. En otros casos, el presupuesto para las becas fue solicitado para su uso para otros fines: se aprobó el pedido del rector del Colegio de Salta para usarlo en el Gabinete de Física. Resolución del 1° de junio de 1871. Memoria MJCeIP, 1872.

Notas

- ⁶⁸ Informe del Ministro Avellaneda al Congreso. Memoria del MJCeIP 1872, p. 30.
- ⁶⁹ Informe del Ministro Avellaneda al Congreso. Memoria del MJCeIP 1873, p. 64 y 65.
- ⁷⁰ Decreto del 1° de diciembre de 1868 (San Luis) y Decreto del 5 de Marzo de 1869 (Santiago del Estero).
- ⁷¹ Informe anual del rector del Colegio de Jujuy, J.B. Barcena. Memoria MJCeIP. 1871, p. 180.
- ⁷² Informe del Ministro Avellaneda al Congreso. Memoria del MJCeIP 1873, p. 65.
- ⁷³ Informe anual del rector del Colegio de Buenos Aires, A. Cosson. Memoria MJCeIP. 1873, p. 260.
- ⁷⁴ Mensaje del Ministro Leguizamón al Congreso. Memoria del MJCeIP, 1877, p. LXXXIV.
- ⁷⁵ Memorias del MJCeIP 1870 y 1872. En ésta última, la cantidad de alumnos externos está mal sumada, por lo que figura un total de 1915 estudiantes.
- ⁷⁶ Decreto del 14 de septiembre de 1878. Memoria del MJCeIP, 1878.
- ⁷⁷ Informe del jefe de la inspección general de educación, Francisco F. Fernández. Memoria del MJCeIP, 1878, p. 166.
- ⁷⁸ Informe anual del rector del Colegio del Uruguay, H. Leguizamón. Memoria MJCeIP. 1882, pp. 221 y 222.
- ⁷⁹ Decreto del 20 de enero de 1877. Memoria del MJCeIP, 1877.
- ⁸⁰ Mensaje del Ministro Leguizamón al Congreso. Memoria del MJCeIP, 1877, p. XCVI.
- ⁸¹ Art. 8°. Decreto del 9 de febrero de 1881. Memoria MJCeIP, 1881.
- ⁸² Artículos 17 y 119. Reglamento General de Colegios Nacionales de 1886. Memoria del MJCeIP, 1886.