

El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la *Enquête* Naón de 1909 en Argentina y la *Enquête sur l'enseignement secondaire* de 1899 en Francia.

Felicitas Acosta¹

Universidad Nacional de La Plata
Universidad Nacional de General Sarmiento
Universidad Nacional de General San Martín
acostafelicitas@gmail.com

Soledad Fernández²

Universidad Nacional de General Sarmiento
kuarahy@erebor.com.ar

Resumen

El artículo focaliza sobre la relación entre el Estado nacional y la configuración de la escuela secundaria en la Argentina. Luego de varias décadas de desarrollo de los colegios nacionales y frente al debate sobre la necesidad de una ley destinada a la enseñanza secundaria, en 1909 el ministro de Instrucción Pública, Dr. Rómulo S. Naón, resolvió efectuar una "Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria" en la Argentina. En el presente trabajo, se analiza dicha encuesta en el marco del proceso de configuración de la escuela secundaria en la Argentina en tres dimensiones: contextualización de la encuesta en un escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas (una encuesta similar se realizó en Francia en 1898), descripción de sus principales características en tanto herramienta propia de los estados nación (el siglo XIX fue el siglo de la estadística en el sentido de "inventario exacto del Estado") y análisis de sus resultados en términos de la construcción de una concepción acerca de la forma y los fines de la escuela secundaria en

¹Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Es investigador docente de la UNGS en donde dicta Problemática Educativa, Educación I e Historia General de la Educación. Es, además, profesora de Educación Comparada e Historia de la Educación General en UNLP y UNSAM. Se ha desempeñado como consultora en organismos nacionales e internacionales en las áreas de investigación educativa, política y gestión de la educación, formación docente y educación secundaria. Es vicepresidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Dicta seminarios de posgrado en la Universidad Tecnológica Nacional y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Actualmente investiga sobre la escuela secundaria en perspectiva histórico comparada.

²Profesora Universitaria en Historia y estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional General Sarmiento (Los Polvorines, Buenos Aires). Actualmente se desempeña como ayudante Ad Honorem en la asignatura Historia Moderna y Contemporánea de la Educación en la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín y es becaria de Historia General de la Educación en la Universidad Nacional de General Sarmiento.

el país. Se logra así profundizar sobre el modelo institucional propio de los colegios nacionales, sus cambios y continuidades, y su relación con las políticas del Estado nacional.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización; sistemas educativos nacionales; estadística escolar; escuela secundaria; modelo institucional

Presentación

El trabajo que se presenta focaliza sobre la relación entre el Estado nacional y la configuración de la escuela secundaria en la Argentina. Parte de la tesis de la internacionalización de los discursos y prácticas educativas entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX entre las que la sistematización estatal ocupó un lugar central. Utiliza la realización de encuestas por parte del Estado como una vía para analizar el lugar que éste ocupó en la configuración de dicha escuela.

Para dar cuenta de ello, el trabajo se estructura en tres partes. En la primera se presentan de manera breve las categorías de internacionalización y sistematización estatal como marco de referencia para el análisis de la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria. La segunda parte avanza sobre el caso de la escuela secundaria argentina a través del análisis de algunos elementos vinculados con la internacionalización en la fase anterior a la sistematización estatal. La tercera parte se adentra en el proceso de configuración de la escuela secundaria por parte del Estado a través de un primer análisis de una encuesta sobre la situación hacia 1909. La comparación de esta herramienta con otra similar desarrollada en Francia unos años antes abona a la perspectiva de internacionalización de la escolarización en general y de la escuela secundaria en particular adoptada a lo largo del artículo.

1. La internacionalización de discursos y prácticas educativas en la configuración de los sistemas educativos: la matriz de sistematización estatal

Este trabajo parte de la tesis del proceso de internacionalización de ideas y modelos en la configuración de los sistemas educativos en general y de la escuela secundaria en particular. El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (2011),

refiere al proceso de migración, de difusión y de recepción transnacional, proceso constituido históricamente en una variedad de lógicas de apropiación determinadas por estructuras culturales profundas (Caruso y Tenorth, 2011, pág. 16). Supone, al mismo tiempo, la difusión global de modelos educativos estandarizados transnacionalmente y la persistencia de varias redes de interrelación sociocultural durante la configuración de los sistemas educativos (Schriewer, 2011, pág. 72).

Dentro de este marco de referencia, para este trabajo funcionan como puntos de partida los siguientes procesos de internacionalización en relación con la configuración de los sistemas educativos y la escuela secundaria:

- El triunfo de un formato escolar a fines de siglo XIX bajo las variables de la estatalización, la simultaneidad, la gradualidad, la constitución de nuevos oficios (docentes y alumnos).
- La articulación de institución educativas bajo procesos de sistematización y segmentación como matriz de configuración de los sistemas educativos (Ringer, 1992).
- La configuración de la escuela secundaria como institución con rol diferencial en el proceso de segmentación educativa a partir dos elementos: su propio modelo institucional (una forma organizacional –la gramática de la escolarización-, una forma pedagógica –la localización de esa gramática- y una historia institucional –la escuela secundaria como institución receptora de la práctica de los colegios humanistas-) y su expansión a partir de modelos institucionales con funciones de instituciones determinantes (Steedman, 1992).

Una de las claves conceptuales para sostener estos puntos de partida se apoya sobre el concepto de sistematización. Muller (1992) propone el modelo analítico de sistematización para identificar los procesos y rasgos que formaron el sistema educativo durante la fase de formación y que determinaron su posterior evolución. Para Schriewer y Harney (1992) esa estructura teórica hace posible una conceptualización de la investigación histórico-comparada lo suficientemente compleja como para permitir el análisis de los supuestos universales evolutivos (o modelos globales o ideas estimulantes de sistema a sistema) en su realidad histórica, es decir en su inserción dentro de procesos de diferenciación social, de interacción social y de difusión global.

Siguiendo a Muller (1992), durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX lo que inicialmente era un grupo variado de escuelas vagamente definido, se transformó gradualmente en un sistema muy estructurado de instituciones educativas, delimitadas con

precisión y funcionalmente interrelacionadas; esto significa que se delimitaron con más exactitud los límites entre los diferentes tipos de instituciones existentes, se especificaron meticulosamente los planes de estudio y las cualificaciones para los titulados para cada una de ellas y se articularon a fondo las relaciones funcionales entre las distintas partes del sistema.

En otras palabras, las instituciones educativas que se encontraban dispersas a principios del siglo XIX, se transformaron durante el transcurso de dicho siglo en sistemas educativos a escala estatal, con relaciones cada vez más codificadas y organizadas entre los tipos de escuelas (sistema escolar), entre los estudios universitarios (sistema universitario) y entre estos dos niveles entre sí. Para este autor se trató de la reorganización y reclasificación de las formas escolares existentes y tiene lugar en tres fases:

- Aparición: procesos inconexos que se adelantan al posterior (tipos de escuelas particulares).
- Formación: organización integral, articulación, clasificación funcional.
- Perfeccionamiento: modificación formas existentes y/o nuevas instituciones para objetivos no previstos.

El autor sostiene que los principios estructurales y de organización fundamentales, así como las distinciones y clasificaciones funcionales, se establecieron en el sistema educativo durante la fase de formación del sistema en tanto las nuevas demandas del sistema se satisfacen sobre todo por medios internos al sistema.

Viñao (2002) plantea una hipótesis diferente respecto de la existencia de “un” sistema educativo aunque sus conclusiones respecto del papel del Estado en la configuración de los sistemas educativos nacionales lo lleva a la idea de la sistematización mundial a fines del siglo XIX. El autor diferencia entre sistema educativo (la red de instituciones), sistema educativo nacional (la red de instituciones como aparato estatal) y el proceso de escolarización. Estos tres procesos van de la mano en el sentido del lugar que el Estado ocupa en su legitimación.

Respecto de cómo se dio este proceso en Occidente, es posible remitirse al trabajo de Green (1994) sobre la formación de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX en Europa y América del Norte. Dicho autor propone el uso del análisis comparado para

determinar qué factores sociales estuvieron por debajo del desarrollo de las nuevas formas de escolarización y para analizar las diferencias nacionales específicas en la cronología y el desarrollo de los sistemas públicos de educación.

Interesa al autor destacar las diferencias en los tiempos y las formas en que cada país adoptó un modelo de escolarización de amplia difusión en Occidente. Sobre la base de un modelo global en las naciones de Occidente (sistema público financiado por el Estado con una burocracia administrativa para regular las escuelas y crecientes grados de estructuración de las instituciones educativas y sus agentes) distingue tres situaciones diferentes:

- Los estados germanos, Francia, Holanda y Suiza que establecieron las formas básicas de los sistemas educativos modernos hacia 1830.
- El caso de los estados del norte de Estados Unidos, de origen descentralizado, que lo hicieron entre 1830 y los años de la Guerra Civil.
- Gran Bretaña, el sur de Europa y los estados del sur americano quienes lo hicieron hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Más allá de la divergencia cronológica, nótese que la tesis de la internacionalización durante el siglo XIX se sostiene sobre el lugar que se le asigna al Estado como figura clave del proceso de sistematización o lo que se denominará sistematización estatal¹.

2. La configuración de la escuela secundaria argentina en el marco de los procesos de internacionalización de la escolarización

Tal y como destacan Savoir, Bruter y Frijoff (2004), el término “educación secundaria” aparece en el pasaje del siglo XVIII al siglo XIX, en el momento en que algunos estados europeos comenzaron a construir instituciones públicas para la educación. En ese momento en particular, dicha educación adquirió mayor visibilidad como herramienta del Estado. Sin embargo, la Historia de la Educación permite rastrear ciertas prácticas y discursos educativos anteriores que dejaron marcas importantes en la configuración final de la educación secundaria.

En efecto, el modelo institucional de referencia para la educación secundaria fue el de los colegios humanistas. Estos se organizaron hacia el siglo XV con raíces en prácticas educativas anteriores como las Escuelas Catedralicias del siglo XI y las Facultades de Artes de los siglos XII, XIII y XIV y con características propias en cada escenario. Asimismo, entre los siglos XVI y XIX se hallan una serie de innovaciones institucionales, ligadas en forma directa a la emergencia de nuevas funciones para la educación, que incidieron en la configuración de la escuela secundaria (Acosta, 2011; Acosta, 2014). Esta situación puede pensarse para el caso de la escuela secundaria argentina.

En las páginas que siguen se presenta el caso de la Argentina en relación con la internacionalización de modelos educativos globales y procesos de transferencia contextualizada que se producen por medio de diversos vehículos de transmisión (pedagogos, normas, dispositivos estatales, modelos institucionales) y que, durante el período de la configuración, pueden pensarse como ejemplos de externalización dando origen así a redes de interrelación sociocultural locales.

Al respecto cabe recordar que la Historia de la Educación argentina siempre reconoció la influencia de la pedagogía europea, particularmente en la enseñanza secundaria. Dice Solari (1949/1991) en su clásico libro de Historia de la Educación Argentina:

“Esta tendencia a buscar en la pedagogía foránea inspiraciones que nos sirvieran para mejorar nuestra educación, es tan antigua como la Nación misma. Desde los días anteriores a Mayo, todos nuestros educadores y gobernantes, en mayor o menor grado, enfocaron nuestros problemas educacionales teniendo en cuenta las soluciones adoptadas por los países más adelantados. La influencia más decisiva y permanente ha sido, indiscutiblemente, la de la pedagogía francesa (...) La gravitación de la pedagogía francesa ha sido importante en todos los ciclos de la enseñanza, particularmente en nuestra escuela media, en la que una pléyade de insignes educadores franceses ha dejado huella perdurable” (pág. 159).

Sin embargo, son pocos los estudios histórico-comparados que abordan esta relación entre las llamadas influencias europeas y la escuela secundaria argentina². En este sentido es posible localizar la internacionalización de modelos y prácticas en un momento anterior, pre configurativo o de “aparición” en términos de Mueller (1992) de la escuela

secundaria. Se hace referencia aquí al período entre 1825-1863, es decir los años previos a la organización del Estado nacional y, en consecuencia, al decreto de Mitre respecto de la creación de los colegios nacionales.

En cuanto al período pre configurativo resulta interesante señalar el dinamismo del sector privado en la creación de oferta institucional y la participación de europeos en ese proceso. Dicha oferta correspondía en su mayoría a institutos con poca continuidad temporal (por problemas de financiamiento o de restricción política durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas en particular), un curriculum combinado entre la formación humanista (el latín), las lenguas modernas (español, inglés y francés) y, en menor medida, la orientación administrativa-comercial (teneduría de libros, aritmética mercantil) y, relevante para este trabajo, fundados o dirigidos por europeos.

Para ese momento, Argentina se había independizado de España y se encontraba envuelta en las luchas internas pos revolucionarias. La oferta institucional, sin embargo, no era sólo de españoles residentes sino, en buena medida, de ingleses y franceses. A modo de ejemplo, de las 47 instituciones relevadas por Newland (1992) en Buenos Aires entre 1852 y 1860, 14 tenían origen inglés y 10 tenían origen francés.

Esta situación no sólo se apreciaba en Buenos Aires. En el cuadro siguiente se presenta un panorama de las instituciones educativas dirigidas a la segunda enseñanza entre 1823 y 1863 en varias provincias del territorio argentino pos revolucionario. Las instituciones seleccionadas compartían rasgos con las mencionadas más arriba aunque eran mayormente internados de corte humanista (en muchos casos combinando con la formación administrativo-comercial).

En la tabla 1 se destacan dos elementos para cada una de ellas. Por un lado, características pedagógico organizacionales que puedan vincularse a procesos de sedimentación de herencias para el modelo institucional (como se mencionara al comienzo de esta trabajo nos referimos aquí a la herencia del colegio humanista sobre la escuela secundaria). Por otro lado, elementos que permitan vincular cada institución con “indicios” de procesos de internacionalización (presencia de profesores extranjeros, cuerpos directivos extranjeros, nominaciones que hacen referencia a instituciones europeas, entre otros; véase Tabla 1).

Tabla 1. Panorama sobre instituciones educativas de segunda enseñanza período pre configurativo (1825-1863).

INSTITUCIÓN	MODELO INSTITUCIONAL	INDICIOS INTERNACIONALIZACIÓN
Colegio de Ciencias Morales (1823, Buenos Aires; a partir de 1863 Colegio nacional de Buenos Aires).	Internado de formación humanista preparatoria para la universidad.	Amadeo Brodart (francés) profesor de Francés y materias de Comercio.
Academias privadas en Buenos Aires (1827-1828).	Combinación de estudios humanísticos y de orientación comercial.	Fundadas en su mayoría por ingleses (Ramsay, Bradish, Hull).
Academia Jujeña (1828-1829).	Escuela lancasteriana de formación superior a las primeras letras.	Fundada por el francés Carlos Deluze.
Colegio de Buenos Aires (1836-1843).	Internado del tipo colegio Humanista.	Perteneciente a la orden de los Jesuitas.
Colegio Republicano Federal (1843-1851, Buenos Aires).	Internado de orientación clásica y mercantil.	Director Alberto Laroque (francés, director del Colegio del Plata), sub director Miguel Gannon (sacerdote irlandés).
Colegio Argentino de San Martín (1845-1860, Buenos Aires).	Internado centrado en Latín, Francés, Inglés, Poesía clásica, Gramática castellana Historia (en francés).	Entre sus directores Miguel Gannon (irlandés), Carlos Clarmont (francés), Roberto Hempel (prusiano).
Escuela Escocesa de San Andrés (1833 hasta la actualidad, Buenos Aires).	Castellano, Inglés, Francés, Latín.	William Brown (reverendo escocés). Alexander Watson Hutton (escocés), Miss Budge (escocesa).
Gimnasio santafecino (Santa Fe).	Brindó enseñanza elemental.	Idea de "gimnasio".
Colegio de Latinidad (1834, Entre Ríos).	Modelo humanista.	
Colegio de la Independencia (1847, Salta. A partir de 1864 Colegio nacional de Salta).	Surge con cursos de gramática y latinidad a los que luego se suman geografía, historia universal, inglés, francés, música, filosofía y matemática.	Fundado por el jesuita español secularizado Agustín Bailón.
Colegio del Uruguay (1849, Entre Ríos, nacionalizado a partir de 1864).	Internado de estudios preparatorios para la universidad.	Director fundador Lorenzo Jordana (español); director 1854-1863 Alberto Laroque (francés).
Colegio Patriótico Federal de la Merced (1849-1868, Catamarca).	Estudios de latinidad y filosofía.	

Fuente: Elaboración propia en base a Ramallo, J. *Historia de la Educación Argentina* (1999).

Esta situación de dispersión institucional se alteró en la fase de “formación” según Mueller (1992) o de sistematización estatal de acuerdo con este artículo. En efecto, el decreto del Presidente Mitre para la creación del colegio nacional de Buenos Aires en 1863 inauguró no sólo un establecimiento educativo si no más bien un modelo institucional que constituiría el modelo de los colegios nacionales durante los siguientes treinta años a partir de su fundación (Legarralde, 1997). A la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires siguió en 1864 la de los colegios nacionales de Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta con programas que debían ajustarse al programa del de Buenos Aires.

Como señala Dussel (1997) el plan de estudio del colegio nacional constituyó una jerarquía cultural que se apoyaba sobre el estudio de las materias literarias, Humanísticas y las Lenguas Extranjeras constituyendo un curriculum humanista de base enciclopedista. Dicho curriculum, centrado en 11/14 disciplinas, funcionó como un patrón de organización de la vida institucional en tanto el calendario de actividades (clases y evaluaciones) se estructuró en torno al pasaje por dichas disciplinas.

En ese mismo período se crearon las escuelas normales, las que inauguraron una vía de formación paralela a la de los colegios nacionales aunque su finalidad era distinta ya que formaban para el ejercicio de la docencia. Si bien éstas crecieron de manera notable entre 1870 y 1890, dada la expansión de la enseñanza primaria, ya hacia 1916 los colegios nacionales contaban con más alumnos que las escuelas normales y para 1930 la cantidad de colegios nacionales -149- superó a la cantidad de escuelas normales -130- (Bonantini, 2001). Tal como destaca Schoo (2012) el Estado nacional mantuvo, al menos hasta 1960, la responsabilidad principal en la creación de oferta institucional de nivel secundario y efectuó un control curricular sobre la exigencia de adaptar los planes de estudio al modelo del colegio nacional.

3. La configuración de la escuela secundaria argentina en el marco de la sistematización estatal: una mirada a través de la *Enquête Naón* y su “homónimo” francés

Una vez creada la escuela secundaria el Estado buscó distintos mecanismos para avanzar en su organización. En esta sección se focaliza sobre la encuesta como herramienta de indagación sobre la situación de la enseñanza secundaria. Desde la

perspectiva de internacionalización adoptada en este artículo resulta interesante destacar que a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en dos escenarios diferentes como el de Francia y Argentina, se encuentra el uso de este tipo de herramienta con esa finalidad. Su circulación a nivel global y su articulación, en mayor o menor medida, con regulaciones locales permite ubicar el uso de las encuestas estatales en el marco de procesos de internacionalización de la escolarización en general y de la escuela secundaria en particular.

En función de ello en esta sección se propone: contextualizar la realización de las encuestas en un escenario de internacionalización de ideas y prácticas educativas creadas y controladas por el Estado, describir sus principales características en tanto herramienta propia de los estados nación (el siglo XIX fue el siglo de la estadística en el sentido de “inventario exacto del Estado”) y analizar algunos de sus resultados en tanto indicadores de algunos de los problemas sistematizados por el Estado en torno de la situación de la escuela secundaria.

El uso de encuestas en un contexto de internacionalización de modelos y prácticas educativas estatales.

Tal como señala Karila-Cohen (2010) el siglo XIX es conocido como la era del entusiasmo estadístico (pág. 25): desde los Estados Unidos a Rusia, del Báltico al Mediterráneo se produce una intensificación por parte del Estado tanto en la recolección de datos sobre la población como en la institucionalización de oficinas estadísticas. El “régimen de la encuesta” como lo denomina Kalifa (2010, pág. 3) no sólo no declina frente al surgimiento de otros dispositivos como la inspección sino que se acrecienta. Interesa destacar aquí, junto con Karila-Cohen (2010) el rol del Estado en la difusión de la “forma encuesta” y en las relaciones entre quienes encuestan y la sociedad observada (pág. 25). Esto permite pensar, según el autor, al Estado como producto de la encuesta puesto que todo ingresa en el inventario del Estado y éste se transforma entonces en un Estado bien organizado³:

“Poblaciones, productos, salarios, crímenes, opiniones: en todas las naciones europeas, el Estado contabiliza, describe, analiza como nunca antes. No podemos ver en esto solamente un proyecto secular de control panóptico. La naturaleza de la autoridad del Estado y su inscripción en las sociedades se encuentra largamente modificada por la práctica y el uso de las encuestas” (pág. 29).

En el caso del estado argentino, en 1909 el ministro de Instrucción Pública, Dr. Rómulo S. Naón, resolvió efectuar una "Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria" en la Argentina. La indagación estuvo vinculada a las varias décadas de existencia de los colegios nacionales (se recuerda que su creación fue en 1863 y en 1909 había 27 colegios en total) y al debate sobre las sucesivas reformas de los planes de estudio durante ese lapso y la necesidad de una ley destinada a la enseñanza secundaria (Tavarone, 1967). La consulta estuvo dirigida a todos los profesores de los colegios nacionales y fue realizada por una comisión oficial integrada por el Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, ingeniero Emilio Palacio, el rector del Colegio Nacional Central, Enrique de Vedia y el inspector de Colegios Nacionales, Rodolfo Senet.

De Vedia⁴ tuvo a su cargo la sistematización de los informes y posterior publicación y presentó los resultados al ministro Naón con la siguiente introducción:

"Me es altamente satisfactorio poner en manos del señor Ministro, el resultado de la *Enquête* realizada entre "los hombres consagrados a la enseñanza secundaria" y las personalidades á que se refería el artículo 4º de la resolución ministerial, de Enero 8 de 1909, -que la planeó" (Tomo 1, Pág. 10).

El hecho que De Vedia se refiera al estudio a través del término en francés "*enquête*" remite a pensar en un estudio similar que el Estado francés encargara en 1899 a una comisión presidida por Alexandre Ribot⁵ titulado *Enquête sur l'enseignement secondaire*. En este sentido, los procesos de internacionalización bajo la forma de la "pedagogía del extranjero"⁶ no eran nuevos en la configuración del sistema educativo argentino ni en la gestión de Naón: a mediados de 1907, Ricardo Rojas había sido enviado a Inglaterra, Italia, Francia y España para estudiar las formas de enseñanza de la historia en las escuelas europeas; el informe presentado por R. Rojas es contemporáneo del que realizara Ernesto Quesada en Alemania para relevar la enseñanza de la historia en la educación superior.

Es claro que los escenarios en los que Ribot como De Vedia llevaron adelante los estudios encargados por el Estado central eran diferentes. Al momento de la encuesta en Francia, dicho país atravesaba su Tercera República, guiada por los ideales del republicanismo y el laicismo con una serie de reformas tendientes a separar a la Iglesia del Estado. En el caso de la encuesta Argentina, el gobierno se hallaba bajo un régimen oligárquico liberal desde el punto de vista económico y conservador en el ámbito político,

manteniendo la restricción de derechos y la participación política. De todas formas se trató de un período de continuidad en el intento por fortalecer la autoridad del Estado, a través de una serie de políticas liberales con la finalidad de promover la modernización económica y social⁷.

De todas formas, y a los fines de la comparación, interesa aquí el papel de equivalente funcional que cumplen las instituciones referidas en cada escenario cuando se habla de escuela secundaria: en el caso de Francia se refiere principalmente a los liceos y en el de la Argentina a los colegios nacionales. Más allá de las diferencias entre estas instituciones interesa su función en la configuración de los sistemas educativos: se trató en ambos casos de instituciones ligadas a la preparación para los estudios superiores, la formación del personal del estado y elites dirigentes, caracterizadas por la tendencia humanista a lo largo de la formación⁸.

La referencia de De Vedia a la encuesta utilizando el francés y su probable relación con la encuesta francesa también se enmarca en cierta ambigüedad de la clase dirigente argentina, la que frente a la fragmentación que parecía producir la inmingración apostó a la creación del ser argentino al tiempo que mantuvo un vínculo estrecho con la cultura europea. Las palabras de De Vedia en la introducción a la sistematización de los resultados de la encuesta dan cuenta de las características de la operación:

“...el concepto de nuestra instrucción pública, que á las actuales desgraciadas condiciones llegó precisamente porque sus directores pretendieron, invariable y desacertadamente, encuadrarla en los términos que informan el problema alemán, noruego ó abisinio!, -acaso“ (pág. 20). “No perseveremos, pues, en el bastardo afán de alemanizarla, de afrancesarla, ni de yankeizarla; apliquemos nuestra capacidad, leal y patrióticamente, á la noble empresa de argentinizarla porque lo necesita y lo quiere. (...) Esta educación no ha de encontrarse por similitudes que no existen entre nuestra juventud (...) vaya el caso de Francia que empeñada en imitar al vecino feliz, quiso implantar en la propia casa “l’education anglaise, si incontestablement supérieure à la nôtre para le développement qui elle donne au caractère, par le façon dont elle exerce l’initiaive, la volonté, et aussi, ce qu’on oublié généralement de remarquer, la discipline”. Tales prestigios deslumbran más intensamente cuanto que la realidad los ratifica por los productos que dá; pero para ser “inglés” es necesario no nacer en Francia y de papás franceses,- sino lo otro: nacer en Inglaterra, de padres ingleses y educarse en la viril escuela inglesa y bajo la saludable influencia de su tradición,- que ni se trasplanta ni prende de gajo, como la civilización à que se refería Alberdi” (pág. 21; nótese que parte del texto se presenta en francés).

A continuación se presenta una comparación de las encuestas desde dos dimensiones de análisis: el instrumento utilizado y sus resultados.

La comparación de instrumentos de encuesta como indicador de problemas de la enseñanza secundaria

Desde el punto de vista formal ambas encuestas responden a un mismo patrón de diseño aunque la encuesta francesa diversifica las fuentes y objetos de información. La *enquête* Naón se publicó en 6 tomos que presentan los 682 informes recibidos por parte de los sujetos encuestados: principalmente profesores y rectores de los colegios nacionales (el tomo I presenta un procesamiento estadístico de los resultados por ítem de la encuesta y en los cinco restantes se exponen las respuestas de profesores de los colegios). La encuesta francesa también se publicó en 6 tomos: en los primeros dos se presentan las presentaciones de ex ministros, académicos y profesores de las universidades. El tercer tomo consiste en un relevamiento general de la población de todos los establecimientos de enseñanza secundaria a través de los inspectores de Academia, seguida de observaciones de rectores e inspectores acerca de las causas de los cambios producidos después de 20 años en la población de los establecimientos. Un gran número de miembros de la universidad respondieron por escrito y sus presentaciones y análisis se publican en el tomo IV de la encuesta. En el tomo V están las opiniones de las cámaras de comercio y en el VI el informe general de Ribot junto con una serie de resoluciones que fueron comunicadas al ministro y aceptadas por él en los puntos esenciales.

Otro elemento interesante para la comparación en esta perspectiva de internacionalización de instrumentos del Estado es el cuestionario mismo. El formato es similar en ambas encuestas y se presenta en el primer tomo como parte de la resolución que da origen a la investigación (en el caso de la *enquête* Naón el cuestionario forma parte de la resolución). El contenido tiene algunos puntos en común sobre la organización de la enseñanza en los liceos y *collège* (Francia) y en los colegios nacionales (Argentina) y difiere respecto de elementos más propios de cada contexto: el mantenimiento de los internados en Francia, la diferenciación entre enseñanza clásica y moderna que en Argentina no se produce de manera tan marcada o el examen de ingreso a los colegios nacionales (cuestión que no aparece en Francia; véase Tabla 2).

Tabla 2. Comparación simple de ítems de las encuestas.

Elementos comunes	Elementos diferentes
<ul style="list-style-type: none"> • Preparación de los profesores • Estado de los planes de estudio • Enseñanza clásica/moderna; preparación científica/literaria • Duración de los estudios • Cómo deben ser los programas • Finalidades de la enseñanza secundaria • Vínculo con la enseñanza primaria y superior • Sistemas de exámenes y promociones • Establecimientos para las mujeres 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística sobre población escolar (F) • Régimen de organización interna (F) • Régimen para los internados (F) • Mecanismos de inspección (F) • Becas de estudio (F) • Condiciones de ingreso a los Colegios Nacionales (A) • Métodos de enseñanza para cada asignatura (A)

Fuente: Elaboración propia en base a fuentes.

La comparación entre los ítems que contienen ambas encuestas muestra rasgos comunes y rasgos distintivos. Respecto de los primeros se encuentran preguntas referidas a: la preparación de los profesores; el estado de los planes de estudio; la enseñanza clásica/moderna; la duración de los estudios; cómo deben ser los programas; las finalidades de la enseñanza secundaria; el vínculo con la enseñanza primaria y superior; sistemas de exámenes y promociones y; los establecimientos para las mujeres. Respecto de los segundos, mientras en la encuesta francesa aparecen como cuestiones relevantes la estadística sobre población escolar; el régimen de organización interna; el régimen para los internados; los mecanismos de inspección y; las becas de estudio; para el caso argentino el énfasis se encuentra en las condiciones de ingreso a los Colegios Nacionales y los métodos de enseñanza para cada asignatura.

Como se observa, La *enquête* Naón se encuentra más focalizada sobre los aspectos pedagógico-didácticos mientras que su par francesa se vuelca más hacia los aspectos organizacionales. Probablemente esto se deba al recorrido temporal de los liceos y *collèges* en Francia y al de los Colegios Nacionales en la Argentina. A los fines de este trabajo, resulta interesante destacar entre los elementos comunes los que refieren al problema de la enseñanza clásica y moderna. Si bien en la Argentina no se produjo la bifurcación institucional en función de una orientación u otra sí apareció en la encuesta la discusión entre el peso del contenido literario (clásico) y el científico (moderno) dentro del Plan de estudios de los Colegios Nacionales. Es una forma de localización de un problema que hereda este tipo de instituciones por la herencia de un modelo institucional (el de los colegios humanistas como antecedente de la enseñanza secundaria). Otro elemento a

agregar en esta dirección refiere a los ítems sobre el vínculo de la enseñanza secundaria con la primaria y con la superior: ¿es la enseñanza secundaria complementaria o preparatoria? Como ya se destacara en otro trabajo (Acosta, 2011; Acosta, 2014) este problema puede rastrearse hasta el siglo XVI (y antes también) cuando las Facultades de Artes de las universidades medievales dieron origen a los colegios, haciéndose responsables de los estudios preparatorios.

La comparación de las encuestas desde algunos de sus resultados: la relación entre el Estado y los actores de la escuela secundaria

En esta primera presentación se tomarán dos elementos de los resultados de las encuestas que aparecen como problemas comunes en la relación entre el Estado y los actores e instituciones de la enseñanza secundaria.

Un primer elemento a analizar respecto de los resultados de ambas encuesta refiere a lo expresado en torno al uso del instrumento. Dice De Vedia (1909):

“Soy enemigo de la *enquéte* (y allí pone a nota a pie: En castellano: Encuesta...)” (pág. 4) porque “...quien consulta a varios, á la manera del que pregunta sin que le importe: como les va a Uds.?- sino como quien interroga al pasante: quiere Ud. Decirme cual es el mejor camino para llegar pronto y sano á tal parte?” (pág. 3).

Pero acto seguido dice que se encuentra en “la selva oscura de la instrucción pública” (pág. 4) y justifica la *Enquéte* Naón justamente por esa selva oscura:

“...de tal magnitud es el fárrago de formas y reformas tratadas ó implantadas en materia de instrucción secundaria en nuestro vigoroso país, que no es de asombrar á nadie la desorientación de todos cuando se trata de marcar un rumbo que nos saque de ella –de la selva” (pág. 4).

Dice Ribot:

“La obra de una comisión de encuesta no es hacer ella misma las reformas que señala como necesarias. Ella debe atenerse a trazar las direcciones generales (...) La organización de los liceos, los planes de estudio, el *bac*, han sido hasta nuestros días, reglas no establecidas por leyes si no por decretos o arranques de ministros, tomadas bajo el asesoramiento del Consejo Superior de la Instrucción Pública. No hemos redactado, con todas sus piezas, un proyecto de ley sobre la instrucción secundaria (...)” (Tomo VI, pág. 5-8).

Mesura aunque necesidad, estas parecieran ser las expectativas de quienes tuvieron a cargo la realización de las encuestas en cada caso. Incluso aún considerando las diferencias entre la situación de los liceos en la Francia de fines de siglo XIX y los colegios nacionales de Argentina de principios de siglo XX llama la atención cierto hastío frente a los cambios y reformas sin horizonte, que parecieran haber dejado a la enseñanza secundaria en un estado cercano al caos.

Si se mira esta cuestión del sentido de la encuesta desde la perspectiva de los encuestados se encuentra una posición similar en ambos casos. En Francia uno de los profesores miembro de la Sociedad para el estudio de los problemas de la enseñanza secundaria destaca que muchos de los participantes de la sociedad (personal administrativo y enseñante):

“...han emitido dudas sobre la eficacia de esta nueva consulta (...) La falta de éxito de las deliberaciones y consultas que después de 20 años han tenido lugar entre el personal enseñante explican, en alguna medida, el escepticismo que aqueja a nuestras demandas. Esperemos que en la especie los hechos muestren que este escepticismo es injustificado” (Tomo IV pág. 349; la traducción es nuestra).

Por su parte De Vedia (1909), comienza la presentación de su informe con un tono de mucha indignación frente a la cantidad de profesores que no han contestado la encuesta o que lo han hecho parcialmente. Manifiesta que un cierto escepticismo en cuanto a los resultados de la encuesta y aún sobre las posibilidades de que sus respuestas llegaran siquiera a leerse, hace que muchos profesores contesten descuidadamente o aún que expresen esas dudas en su respuesta. Destaca textualmente lo expresado por uno de profesor: "Si pensara que alguna vez se leerían mis conclusiones..."

Un segundo elemento a considerar en el análisis de las respuestas surge de una preocupación sobre el centralismo en la organización de la enseñanza secundaria en ambos casos. Dice Ribot en su reporte general:

“Menos uniformidad, menos burocracia, un poco de libertad: esta es la voz general que se despeja de la encuesta. Luego de 80 años de existencia el liceo ha perdido sus últimos vestigios de autonomía. Nuestros liceos no tienen historia: una triste uniformidad, dice un *provisieur*, reina en nuestras casas. En lo que concierne a la enseñanza la libertad del *provisieur* y los profesores es casi nula. No hay que inquietarse si los planes generales no se

avienen a las necesidades locales. No solamente los programas son sacados en todos sus detalles por el consejo superior de la instrucción pública pero la cantidad de sillas es fijada por el ministerio sin que los establecimientos puedan decir nada (...) No hay ni libertad ni medios (...) No es solamente la enseñanza la que está reglada de manera uniforme. La disciplina, el empleo del tiempo, la vida interior de los establecimientos son así por todos lados (...) La enseñanza secundaria no puede estar descentralizada y no se trata de crear establecimientos absolutamente autónomos. Pero si la centralización implica la unidad de dirección y de espíritu general, ella puede conciliarse con una cierta *souplesse* en los resorts y una cierta variedad en los medios de ejecución (Tomo VI pág. 12-17; la traducción es nuestra).

Y continua el presidente de la Sociedad para el estudio problemas de la enseñanza secundaria:

“...demandamos primero el abandono del método que se ha seguido hasta ahora en la aplicación de las reformas. No destruir nada, mejorar progresivamente el estado de cosas actual al hacer desaparecer las imperfecciones que la práctica cotidiana revela, generalizando sólo las modificaciones consagradas por ensayos probados: esa debiera ser la regla adoptada. Es, en suma, la aplicación del método experimental a la resolución de uno de los problemas más delicados de la biología: el de la formación del espíritu, el desarrollo de la inteligencia, de la educación, de la voluntad. Para que este método pueda aplicarse es necesario proceder a una amplia descentralización, que le de a los establecimientos una cierta autonomía, que asocie más fuertemente a los profesores y a los repetidores a la prosperidad de cada casa, y que deje al *chef d'établissement* la independencia necesaria para adaptar el liceo o el *collège* que dirigen a las necesidades regionales” (Tomo IV, pág. 349-350; la traducción es nuestra).

Para el caso argentino destaca De Vedia (1909) que el problema del regionalismo no aparece formulado directamente en la encuesta pero él, en tanto su principal difusor, dice al respecto:

“Fui acaso el primero que en materia de educación nacional señalara los caracteres de ese regionalismo, combatiendo el desacertado unitarismo educacional que rige en nuestro país y que ha sido la causa fundamental de nuestra enseñanza secundaria implantada y mantenida dentro de esa forma y de un absoluto criterio metropolitano” (pág. 11). “No forma parte entre ellas la de la argentinización de esa educación, acaso porque está resuelta en cierto modo por un decreto reciente del mismo ministerio (...) Algo hemos avanzado en el sentido de argentinizar nuestra educación nacional y en esta noble empresa el actual

presidente del Consejo Nacional de Educación doctor José Ma. Ramos Mejía ha realizado mucho y muy bueno, como la “Jura de la Bandera”, implantada desde ayer para la escuela primaria...” (Pág. 18).

Asimismo, en varias de las presentaciones de los profesores aparece el problema del “regionalismo educacional”. La idea del regionalismo tuvo una presencia marcada en los planes de estudios de los colegios nacionales entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Estuvo presente en la reforma del ministro Bermejo en 1897 que proponía especializar la formación entre preparatoria para la Universidad y orientada hacia la formación práctica de acuerdo con las necesidades de cada zona (agrícola, ganadera, vitivinícola, etc.). Esta idea había estado también en el propio Jacques cuando tuvo a su cargo la organización del colegio de Tucumán pero fue dejada de lado por el Estado desde el 1900, continuando con su política de unificación curricular como una forma de implantar un mismo modelo institucional.

Llama la atención la similitud entre la conclusión de De Vedia sobre la forma de llevar adelante las reformas y las del presidente de la Sociedad para el estudio de problemas de la enseñanza secundaria citado más arriba:

“Es preciso, pues, cerrar el ciclo de las reformas por tanteo ante la palabra experimentada y digna de los que más de una vez, y hoy mismo, supieron ofrecer el caudal acaso doloroso de su experiencia docente; es necesario reaccionar contra las improvisaciones veleidosas, pues, si a esta altura de la marcha no hemos acumulado algún capital de procedimientos proficientes o de conquistas dignas de ser mantenidas, hemos aprendido, en cambio, a conocer, siquiera, cómo no debemos proceder, pues, si en otros campos de actividad, aprendimos, según la feliz expresión de uno de nuestros creadores del presente, que será más grande en un futuro inmediato, 'a conocer el límite de la maleza', yo digo que si en materia de educación ello es también verdad, es porque estamos dentro del malezal, y es necesario que salgamos de él" (Tomo IV).

En conclusión, si se consideran los elementos mencionados, a pesar de la diferencia de escenarios, aparecen elementos comunes respecto de la relación con el Estado: la opinión sobre la encuesta como forma de llevar adelante posibles reformas y el centralismo constituyen algunos de ellos. La implementación de las sugerencias recabadas por estos instrumentos dependió de cada configuración particular (la red de significado local).

Síntesis

A través de este trabajo se analizaron algunas características del proceso de configuración de la escuela secundaria en la Argentina. La perspectiva adoptada fue la de la internacionalización de la escolarización por sus aportes a una comprensión más compleja de las prácticas triunfantes en la última parte del siglo XIX y primera del siglo XX respecto de la creación y extensión de la enseñanza secundaria.

En efecto, se intentaron mostrar algunas conexiones entre prácticas internacionales y locales anteriores al momento de sistematización estatal (o momento pre configurativo) y durante dicho momento. En este sentido, se encontró en el uso y la comparación de encuestas estatales una manera de mirar no sólo la situación de la escuela secundaria sino también el grado creciente de intervención estatal.

Para finalizar puede decirse que las diferencias entre el uso de la encuesta en uno y otro caso permiten ahondar sobre las características de la red de significados local con la que se entrelazan herramientas de circulación internacional. En este sentido, Karila-Cohen (2010) señala que el desarrollo de encuestas generalmente se encontró ligado al progreso del parlamentarismo, en la medida que este tipo de estudio era reclamado por las cámaras para debatir proyectos de ley. Ése fue el origen de la encuesta francesa: la cámara de diputados encargó a la comisión de la enseñanza presidida por M. Ribot realizar una encuesta sobre la enseñanza secundaria. La *enquête* argentina tuvo un origen más unipersonal ya que fue el Ministro de Educación, Rómulo Naón, quien designó una comisión para llevar a cabo la investigación; indicador de este personalismo es el hecho que la encuesta sea luego conocida como la *Enquête* Naón.

Entre otros factores, quizá este sirva también como una explicación para el resultado de la encuesta en términos parlamentarios: mientras que en el caso de Francia se la asocia directamente a la reforma de la enseñanza secundaria de 1902⁹ (Prost, 2008), en Argentina no pareciera haber tenido ese efecto: Zanotti (1993) incluso habla de “la encuesta olvidada”.

Recibido el 19 de agosto de 2013.

Aceptado el 21 de abril de 2015.

Bibliografía

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la argentina. *HISTEDBR*, n° 42, 3-22.

Acosta, F. (2014). Entre procesos globales y usos locales: análisis de categorías recientes de la historia de la educación para el estudio de la escuela secundaria en la Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), 23-37. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.001>

Bonantini, C. (2000). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomo II (1945-1983)*. Buenos Aires: UNR editora.

Caruso, M. (2008). World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. *History of education*, 37 (6), 825-840. Doi: 10.1080/00467600802158256

Caruso, M. y Tenorth, H.E. (2011). Introducción: conceptualizar e historizar la internacionalización y la globalización en el campo educativo. En: Caruso, M. y Tenorth, H.E. (comps.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.

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

Green, A. (1990). *Education and the State formation. The rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Kalifa, D. (2010). Enquête et “culture de l’enquête” au XIXe siècle. *Romantisme: Revue du dix-neuvieme siecle*, 149, 3-23.

Karila-Cohen, P. (2010). État et enquête au XIXe siècle: d’une autorité à l’autre. *Romantisme: Revue du dix-neuvieme siecle*, 149, 25-37.

Legarralde, M. (1998). La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887. *Propuesta Educativa*, 21, 38-43.

Mueller, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires No es pampa: La educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Prost, A. (2008). De l’enquête à la réforme. L’enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902. *Histoire de l’éducation*, 119, 29-81.

Ramallo, J.M. (1999). *Etapas históricas de la educación argentina*. Buenos Aires: Fundación Nuestra historia.

Ringer, F. (1992) Introducción. En: Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Savoie Ph., Brutter. A. y W. Frijhoff (2004). Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History. *Paedagogica Historica*, Vol. XL, Núm. 1 y 2, 9-14.

Schoo, S. (2011). La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina. Ruiz, G. (coord.) (2012) *La estructura académica argentina: Análisis desde la perspectiva del Derecho a la Educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En: Caruso, M. y Tenorth, H.E. (comps.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Buenos Aires: Granica.

Schriewer, J. y Harney, K. (1992). Los “sistemas” de educación y su comparabilidad: comentarios metodológicos y alternativas teóricas. En: Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad.

Solari, M. (1949/1991). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.

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

Tavarone, Carlos M. (1967) La enseñanza secundaria durante la época de la encuesta Naón. *Estudios* (581), 125-136.

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

Zanotti, L.J. (1993). Una encuesta olvidada. En Zanotti, J.L. *Su obra fundamental. Tomo II*. Disponible en <http://luiszanotti.com.ar/>. Consultado 10 de Junio de 2012.

Fuentes

De Vedia, E. (1909). *La enquête Naón*. Buenos Aires: Arnoldo Moen y Hnos.

De Vedia, E. (1910). *Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Investigación sobre el estado de la enseñanza secundaria. Tomo I: informe oficial: Ministerio Naón*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Ribot, M. (1899). *Enquête sur l'enseignement secondaire*. Tomo I. Paris: Imprimerie de la Chambre des Députés.

Ribot, M. (1899). *Enquête sur l'enseignement secondaire*. Tomo IV. Paris: Imprimerie de la Chambre des Députés.

Ribot, M. (1899). *Enquête sur l'enseignement secondaire*. Tomo VI. Paris: Imprimerie de la Chambre des Députés.

Notas

¹ Al respecto se recomienda ver el trabajo de Ruiz, G. (2012). Allí se analiza el comportamiento del Estado nacional como actor clave en la configuración del sistema educativo argentino a través de la creación de oferta institucional y la regulación de los planes de estudio. Véase Ruiz, G. (coord.) (2012) *La estructura académica argentina. Análisis desde la perspectiva del Derecho a la Educación*. Buenos Aires: Eudeba.

² Sobre este punto se recomienda Dussel, I. (2011) *How European was the Argentine Education system?* Paper presentado en Internationalization and National Standardization and Differentiation of Educational Systems from a Historical Perspective, Suiza.

³ Un análisis similar puede pensarse para el caso de los sistemas educativos durante su configuración en el siglo XIX: en qué medida contar con un sistema de escuelas no se volvió un aspecto constitutivo y distintivo de los estados modernos. La Teoría de la Cultura Mundial por un lado y la perspectiva de la Internacionalización de la educación por otro abordan esta cuestión. Véase al respecto Caruso y Tenorth, 2011 y Caruso, 2008.

⁴ Enrique de Vedia, miembro de la comisión investigadora del estado actual de la Enseñanza Secundaria en la República, fue rector del Colegio Nacional de Buenos Aires y ex rector del Colegio Nacional del Uruguay (1898-1902).

⁵ Alexandre Félix Joseph Ribot fue un magistrado, miembro del Consejo de Estado francés y político francés, nacido el 7 de febrero de 1842 en Saint-Omer (Pas-de-Calais) y fallecido el 13 de enero de 1923 en París.

⁶ La noción de “Pedagogía del extranjero” proviene de la Educación Comparada y refiere a la primera fase de formación de la disciplina durante el siglo XIX caracterizada por los viajes de funcionarios de distintos países de modernización temprana de Occidente con el fin de conocer las experiencias en la configuración de sistemas de escolarización.

⁷ El período de organización institucional del Estado argentino (1862-1880) se caracterizó por: el sometimiento de los caudillos federales del interior; la organización de un ejército nacional; la captación de los grupos dominantes provinciales; la intervención federal; la organización institucional del Estado; la federalización de todo el territorio de la provincia de Buenos Aires; y la creación de una “conciencia nacional” a través de la educación. A partir de 1880 la oligarquía gobernante consolidó su predominio político a través del control sobre el acceso a los cargos de gobierno y la práctica del fraude electoral. Por otro lado, las leyes laicas continuaron con la política de robustecimiento del Estado argentino, desplazando a la Iglesia Católica de funciones que controlaba de manera exclusiva. Asimismo, y como se señaló más arriba, tanto la escuela pública como el ejército fueron pensados como focos desde donde impartir un sentimiento de nacionalidad, crear una conciencia común. Dentro de la gestión del Dr. Rómulo S. Naón como ministro de Instrucción Pública, es posible destacar, además de la realización de la encuesta objeto de este trabajo: la puesta en marcha de la Ley 419 que creaba una Comisión Protectora de Bibliotecas Populares; la elevación a la categoría de Escuela Normal de Educación Física, por decreto del 14 de mayo de 1909, del Curso Normal de Educación Física; la realización del Censo General de Educación; la creación del Instituto de Altos Estudios Comerciales, sobre la base de la “Escuela de Comercio de la Capital de la República”; la aprobación de la Ley N° 8890 de impuesto a la transmisión gratuita de bienes (12/08/12) en la jurisdicción nacional, cuyo producto total formará parte del tesoro escolar.

⁸ En este punto remitimos al trabajo de Viñao (2002) sobre las instituciones que en distintos estados de Europa tuvieron dichas características. Refiere el autor a los liceos en Francia, las escuelas de gramática en Inglaterra y los Gimnasios en Alemania.

⁹ Los institutos (creados por Napoleón en 1802) formaban parte de las Universidades y eran los responsables de formar los futuros cuadros que se desempeñarían en la función pública. En 1808 se creó el *baccalauréat* en tanto examen y/o título de enseñanza secundaria que permitía el acceso a los estudios superiores. En 1880 se produjo una modernización en la enseñanza secundaria clásica que aminoraba el papel de las lenguas clásicas en beneficio de la disertación francesa, la historia y la geografía. En 1902 se produjeron dos innovaciones: la diferenciación de las series del *baccalauréat* que, a partir de entonces, dejaron su sitio a las disciplinas «modernas», y la creación de dos ciclos en el segundo grado: uno de cuatro años de duración seguido de un segundo de tres años.