

La lengua italiana en el sistema educativo argentino (1863-1941)



Paula Giménez

Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

pgpaulagimenez@gmail.com

Trabajo recibido el 30 de mayo de 2022 y aprobado el 4 de mayo de 2023.

Resumen

Este trabajo aborda la inclusión de la lengua italiana en el sistema educativo argentino entre 1863 y 1941. Las medidas que se toman con relación a la inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos político-lingüísticos y, aunque parezcan tener un peso menor en el conjunto curricular, como todo hecho relacionado con el uso de las lenguas son siempre signos de determinadas relaciones sociales. En este artículo, las determinaciones político-lingüísticas serán analizadas en el marco de las políticas educativas articulando, de este modo, políticas educativas y políticas lingüísticas. Para ello, es necesario indagar las argumentaciones esgrimidas para determinar las motivaciones que llevaron a la inserción del italiano en el sistema educativo (como parte de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general) y establecer conexiones entre la fundamentación de la inclusión del italiano y las funciones que se le atribuyen. El período seleccionado inicia en 1863. En este año se crean los colegios nacionales, instituciones de enseñanza media donde las lenguas extranjeras en general, y el italiano en particular, se desarrollan. El análisis finaliza en 1941, año en el que se modifican los planes de estudio y se decide que, dado que el aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras era una de las mayores críticas, se estudiarían sólo dos lenguas en forma sucesiva. La modificación en los planes de estudio incrementa la presencia del inglés en el sistema, ya que era obligatorio el estudio de esta lengua en uno de los dos ciclos propuestos e instala definitivamente el italiano, en alternancia con el francés, en los dos últimos años del nivel medio.

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

The Italian language in the Argentine educational system (1863-1941)

Abstract

This paper deals with the inclusion of the Italian language in the Argentine educational system between 1863 and 1941. The measures taken in relation to the inclusion of foreign languages in educational systems are political-linguistic facts and, although they seem to have less weight in the curriculum as a whole, they refer to social relationships. In this paper, political-linguistic determinations will be analyzed within the framework of educational policies, thus articulating educational policies and linguistic policies. We will investigate the arguments used to determine the motivations that led to the insertion of Italian in the educational system (as part of the teaching of foreign languages in general) and to establish connections between the rationale for the inclusion of Italian and the functions attributed to it. The selected period begins in 1863. In this year the national colleges are created, secondary education institutions where foreign languages in general, and Italian in particular, are developed. The analysis ends in 1941, the year in which the study plans are modified and it is decided that, since the simultaneous learning of foreign languages was one of the greatest criticisms, only two languages would be studied successively. The modification in the study plans increases the presence of English in the system, since the study of this language was compulsory in one of the two proposed cycles and definitively installs Italian, alternating with French, in the last two years of the medium level.

Keywords: policy, educational policy, foreign languages, Italian, secondary level.

A língua italiana no sistema educacional argentino (1863-1941)

Resumo

Este trabalho aborda a inclusão da língua italiana no sistema educacional argentino entre os anos 1863 e 1941. As medidas que são tomadas com relação à inclusão das línguas estrangeiras nos sistemas educativos são fatos político-linguísticos e, embora semelhe ter um menor peso no conjunto curricular, tal e como todos os fatos relacionados com o uso das línguas, sempre são sinais de certas relações sociais. Neste artigo, as determinações político-linguísticas serão analisadas no âmbito das políticas educativas, articulando, assim, as políticas educativas e as políticas linguísticas. Para isso, é necessário investigar os argumentos apresentados para determinar as motivações que levaram à inserção do italiano no sistema educacional -como parte do ensino de línguas estrangeiras em geral- e estabelecer conexões entre as justificativas para a inclusão do italiano e as funções que lhe são atribuídas. O período selecionado começa em 1863. Neste ano são criados os colégios nacionais, instituições de ensino médio onde se desenvolvem as línguas estrangeiras em geral e o italiano em particular. Dita análise acaba em 1941, ano em que os planos de estudos são modificados e fica decidido que, sendo que o aprendizado simultâneo de línguas estrangeiras recebe uma das maiores críticas, apenas duas línguas seriam estudadas de

maneira sucessiva. A modificação nos planos de estudo aumenta a presença do inglês no sistema, uma vez que o estudo desse idioma era obrigatório em um dos ciclos propostos e instala definitivamente o italiano, em alternância com o francês, nos dois últimos anos do nível médio.

Palavras-chave: política de línguas, política de educação, línguas estrangeiras, nível médio.

1. Introducción

Las lenguas extranjeras tuvieron una presencia importante en la educación formal en Argentina. En este artículo se abordará la inclusión de la lengua italiana en el sistema educativo argentino en el período comprendido entre 1863 y 1941.

Las medidas que se toman en relación a la inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos lingüísticos y, aunque puedan parecer tener un peso menor en el *currículum*, como todo hecho lingüístico son siempre signos de determinadas relaciones sociales (Calvet 1997, 5; Bourdieu 2014, 21; Arnoux y Bein 2015, 15). En este trabajo las determinaciones lingüísticas serán analizadas desde una perspectiva educativa, articulando, de este modo, políticas educativas y políticas lingüísticas. Para ello, es necesario indagar las argumentaciones esgrimidas para determinar la inclusión del italiano, y establecer conexiones entre la fundamentación de la inclusión de esta lengua y la función atribuida al nivel en el que esta se insertaba, sin olvidar que de la gran inmigración europea llegada a este país entre 1880 y 1930 aproximadamente, los italianos fueron poco menos de la mitad del total de inmigrantes.

En cuanto a la educación, el eje estará puesto en el nivel medio, más específicamente en los colegios nacionales, ya que es en ese nivel donde la enseñanza de determinadas lenguas extranjeras se desarrolla. El período seleccionado inicia en 1863, año de creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, que determina el surgimiento del nivel medio en el sistema. El recorrido finaliza en 1941, año en el que se modifican los planes de estudio y se decide que, dado que el aprendizaje simultáneo de las lenguas extranjeras era una de las mayores críticas de los funcionarios del ministerio y de los rectores de las diferentes instituciones educativas, se estudiarían sólo dos lenguas en forma sucesiva. La modificación en los planes de estudio aparte de incrementar la presencia del inglés en el sistema, ya que era obligatorio el estudio de esta lengua en uno de los dos ciclos propuestos, afianza el italiano en los dos últimos años del recorrido, en alternancia con el francés. Esta decisión perdura en los colegios nacionales hasta 1988, año en el que por resolución ministerial se resuelve el estudio de una misma lengua durante los cinco años del nivel medio.

El trabajo está articulado en tres secciones: en la primera se identifican algunos conceptos teóricos, en la segunda se realiza un recorrido por las características del sistema educativo argentino entre 1863 y 1941. La

tercera parte es el análisis de la inclusión del italiano en el sistema educativo, analizado desde su normativa, y con particular énfasis en el *currículum* del nivel medio entre 1863 y 1941.

2. Algunos conceptos teóricos

En este trabajo se expondrán las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión del italiano en el sistema educativo en el período 1863-1941 a través de la normativa del sistema. Las determinaciones político-lingüísticas serán analizadas en el marco de las políticas educativas, articulando, de este modo, políticas educativas y políticas lingüísticas y para ello es necesario explicitar estos conceptos.

La política educativa es “la acción del Estado sobre la educación sistemática o formal” (Imen 2010, 18). Es decir, el análisis de las políticas educativas

es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado —entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil— para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación histórica determinada (Paviglianiti 1996, 8).

Se debe considerar también que, dado que una política es expresión de relaciones de poder, la política educativa que se plasma en una sociedad no es sólo y exactamente aquella que se planifica desde las clases dominantes, aun con diferencias entre los sectores de poder, sino aquella que logra imponerse en relación con la oposición de las fuerzas subalternas con el objeto de mantener y garantizar su poder (cfr. Morgenstern de Finkel 1986).

Dentro de la política educativa encontramos la legislación educativa: el conjunto de leyes, decretos, disposiciones y resoluciones que rigen el sistema educativo, sus actores e instituciones. La legislación educativa no debería considerarse un cuerpo homogéneo de disposiciones, sino que debería examinarse en su complejidad como un producto de negociaciones concretas y que responde a una multiplicidad de intereses e intencionalidades producto de las disputas de los diferentes actores implicados (cfr. Almandoz 2004). El análisis de los discursos oficiales, en definitiva, muestra quiénes han triunfado en las disputas fundamentales acerca de los sentidos de la educación, pero no deberíamos olvidar que siempre quedan huellas de aquellos que fueron vencidos (cfr. Imen 2010, 19). Es por ello que resulta de gran riqueza recuperar tanto aquello que los documentos, los discursos y, entre ellos, las normas dicen, pero también aquello que callan u omiten (cfr. Shiroma et al 2005, 439).

Un último aspecto en relación con la política educativa es la necesidad de poner en juego su dimensión histórica ya que

[la dimensión histórica] siempre puede resultar enriquecedora para las ciencias humanas y sociales, tradicionalmente centradas en el presente. Permite mantener una cierta

distancia ante los puntos de vista contemporáneos, las concepciones establecidas, los estereotipos y los prejuicios (Depaepé 2006, 28).

Los otros conceptos que se ponen en juego en este artículo son los de política lingüística y planificación lingüística. A lo largo de la historia, la determinación de usos correctos e incorrectos en las lenguas, la imposición de una lengua a la mayoría social, la revalorización de la lengua de una minoría, la elección de una lengua oficial para gobernar un Estado y las legislaciones sobre las lenguas a enseñar o prohibir dan cuenta de intervenciones en la lengua. La política lingüística y la planificación lingüística son conceptos más recientes que solo en parte abordan algunas de esas prácticas más antiguas (Calvet 1997, 5).

Por consiguiente, en este artículo la política lingüística

abarca el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público del lenguaje, como la de instituir una lengua como lengua oficial, dotar de escritura una lengua ágrafa, ordenar una reforma ortográfica, fijar una terminología, proteger las lenguas minoritarias, establecer qué lenguas extranjeras se deben enseñar en el sistema escolar público, decidir qué habilidades lingüísticas deben adquirir los estudiantes de los distintos niveles, velar por la edición de libros para ciegos, garantizarle a alguien que no conoce la lengua oficial un intérprete en los juzgados u obligar a los locutores provinciales de radio y televisión a usar el estándar de la capital (Bein 2002, 2).

La legislación lingüística, que es una de las herramientas principales de las políticas lingüísticas, es toda reglamentación que en forma directa o indirecta refiere a las lenguas, con relación al uso, a la defensa o prohibición, a la enseñanza y a los derechos lingüísticos, sean individuales o sociales (Bein 2002, 3).

Los conceptos detallados resultan centrales en la articulación de este trabajo, pero además quisiera agregar dos consideraciones. En primer lugar, en este artículo se analiza la inclusión del italiano, en el conjunto de las lenguas extranjeras, en el currículum del nivel medio. Aquellos contenidos que se incorporan a la enseñanza comportan una serie de decisiones que, aunque pretendan ser consideradas como técnicas y neutrales, involucran un proceso de disputa social (cfr. Dussel 1997; Apple 1986; Goodson 1995). En este sentido analizar históricamente el devenir de cómo determinados contenidos se incorporan, o eliminan del currículum, permite explicar

cómo las disciplinas escolares y las asignaturas de estudio han constituido un mecanismo para designar y diferenciar a los estudiantes. También ofrece una forma de analizar las complejas relaciones existentes entre escuela y sociedad, porque muestra cómo las escuelas reflejan y refractan a un tiempo las definiciones de la sociedad acerca de lo que es conocimiento culturalmente valioso, en formas que desafían los modelos simplistas de la teoría de la reproducción (Goodson 1995, 33).

Desde el punto de vista analítico, en este trabajo las lenguas extranjeras son entendidas como una disciplina escolar, o sea un cuerpo de contenidos concretos dispuestos con un orden, con un método de enseñanza, una

extensión determinada en forma de temas, cuestiones, unidades didácticas u otras agrupaciones semejantes y, central para este trabajo, definidos en los planes de estudio públicos o privados. No son sólo contenidos sino también es el discurso elaborado por los componentes del campo disciplinar sobre el valor formativo y la utilidad académica, profesional o social de dichos contenidos. Por último, es importante aclarar que en este caso se utiliza la denominación *lenguas extranjeras* ya que es aquella designación habitual utilizada en las ciencias del lenguaje. Así y todo, en los documentos analizados aparecen diferentes denominaciones, como “idiomas vivos”, “idiomas extranjeros”, “inglés”, “francés”, “italiano”, “lenguas modernas”.

3. El sistema educativo argentino 1863-1941

A fines del siglo XIX presenciamos la expansión de los modelos educativos liberales. En los distintos continentes los Estados nacionales decidieron tomar en sus manos el control de la educación dotando a los sistemas educativos de un conjunto de normas. En líneas generales las características de estos sistemas de educación eran la determinación de la obligatoriedad de la escuela primaria, con diferentes años de duración en cada uno de ellos, y también la uniformidad de un currículum con determinados conocimientos como lectura, escritura, geografía nacional, historia nacional, moral, etcétera¹.

El caso argentino no escapa a este contexto internacional. Por primera vez se dotó al sistema educativo de un *corpus* normativo, se diferenciaron los niveles relacionándolos y articulándolos entre sí, el Estado tomó en sus manos la formación de maestros, se designó también un cuerpo de inspectores y el Estado asumió la financiación de la educación (cfr. Tedesco 2009; Puiggrós 2006; Ruiz 2014). El decreto Mitre (1863), que organizaba los colegios nacionales, la creación de la Escuela Normal de Paraná (1870), cuyo objetivo era la formación de los maestros, la sanción de la ley N° 1.420 (1884), que regulaba la educación primaria, y la denominada Ley Avellaneda (Ley N° 1.597 de 1885), que regulaba las universidades, sumados a la articulación de cada uno de los niveles educativos, conformaron un sistema educativo de corte oligárquico-liberal con una fuerte impronta nacional en la escuela primaria y una educación para élites, acorde a modelo europeo, en la enseñanza media (Tedesco 2009, 156; Cucuzza 1985, 104). Da cuenta de este proceso las declaraciones presentes en el *Informe sobre Educación* presentados al Ministro de Instrucción Pública por el presidente del Consejo Nacional de Educación, B. Zorrilla (1889, 184)

¹ A modo de ejemplo podemos observar los siguientes casos: en 1867 en México, el gobierno encabezado por Benito Juárez dictó la Ley Orgánica de Instrucción Pública. En Italia las denominadas leyes Casati y Coppino (1859 y 1877, respectivamente) reorganizaron el sistema educativo estableciendo la gratuidad y la obligatoriedad de la escuela primaria. En Uruguay se sancionó en 1877 el decreto-ley de educación común y se puso en marcha la denominada reforma valeriana que determinó la obligatoriedad y la laicidad de la escuela primaria. En Francia, las leyes Ferry (1881-1882) y Goblet (1886) hacían lo propio. En Inglaterra, en 1904, se dictó el Código de Escuelas Públicas y se realizó la primera Conferencia Internacional de Educación en la ciudad de Londres. En Japón, en 1885, se modernizó la educación tomando influencias francesas, norteamericanas y especialmente prusianas (Puiggrós 2006, 81-82).

la actual administración, dice V. E. en su última memoria al Honorable Congreso, ha emprendido la tarea de dar a la instrucción pública una organización completa, desde los primeros rudimentos de la escuela primaria, hasta las últimas investigaciones de los estudios superiores. Este vasto plan comprenderá los diversos grados de la instrucción acertadamente coordinados, dará con claridad y fijeza las bases de una reglamentación general, abrazando por primera vez, en su conjunto y en sus menores detalles, todo el sistema de la enseñanza pública [destacado en el original].

Cada una de estas instituciones tenían funciones distintas y estaban dirigidas a diferentes sectores sociales, aspectos que impactaban al momento de decidir qué contenidos incluir en cada nivel. A continuación, realizaré un recorrido por la normativa educativa fundante del sistema educativo argentino analizando sus características principales y sus funciones.

Durante la presidencia de Bartolomé Mitre se sancionó el decreto N° 5447 (1863) que estableció la creación del primer Colegio Nacional (actual Colegio Nacional de Buenos Aires) sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales con el fin de ser “una casa de educación científica y preparatoria” (decreto N° 5447/1863). A este hecho histórico se lo considera el inicio del nivel medio público (cfr. Tedesco 2009; Puiggrós 2006; Schoo en Ruiz 2014), el único que careció durante casi todo el siglo XX² de una ley que lo regulara y, como afirma Tedesco (2009, 159),

[...] no es casual que el sistema inaugurado en 1880 contemple la organización de la educación por la base y por la cúspide, dejando sin definir con precisión el papel que le corresponde al ciclo medio. Tanto la ley 1420 como la ley Avellaneda se ocupan de definir para la escuela primaria y para la universidad respectivamente, los términos que las rigen, su forma de gobierno, sus objetivos, etc. En cambio, para la escuela secundaria no se elaboró nada similar, lo cual no implicó —como podría pensarse en primera instancia— una despreocupación por dicho ciclo.

Los colegios nacionales cumplieron una función netamente política: la formación de las élites dirigentes. Si bien la educación siempre posee una función política, en el caso argentino el nivel medio (y el superior) tenía por objetivo casi exclusivamente la formación de individuos para el ejercicio del poder público (Tedesco 2009, 63). Entre 1863 y 1898 se crearon dieciséis colegios nacionales en casi todas las capitales provinciales que buscaban formar a las élites de manera homogénea e integrada, en cuanto a valores se trataba, con la élite central de Buenos Aires (Cucuzza 1985, 109; Tedesco 2009, 73; Ruiz 2014, 92).

Entre 1863 y 1904 los colegios nacionales sufrieron al menos unos doce cambios, tanto en los planes de estudios como en su extensión. Las discusiones centrales giraban en torno al carácter enciclopedista, poco práctico, a la excesiva extensión de los programas y a la cantidad de materias humanísticas (cfr. Tedesco 2009; Dussel 1997). A pesar de las incesantes discusiones, entre 1900 y 1941 aproximadamente, se profundizó el carácter

² El nivel medio es el único de los niveles educativos que no contó con una ley nacional que lo regulara hasta la Ley Federal de Educación (N°24.195), de 1993.

humanista y enciclopedista de los colegios nacionales ya que “una de las razones de la perdurabilidad fue que la inclusión en este patrón cultural, mezcla de herencia del viejo humanismo y de las humanidades modernas, se transformó en *un signo de distinción cultural*, un valor más alto para ciertos sectores que la orientación hacia una preparación laboral” (Dussel 1997, 33, itálicas en el original).

Unos años después de la creación del colegio nacional, en 1869³, se creó la primera escuela normal en la ciudad de Paraná impulsada por Domingo F. Sarmiento después de haber vuelto de su experiencia en Massachusetts. Allí vivía Horace Mann, secretario de educación del Estado de Massachusetts, quien, junto a su mujer, Mary Mann, desarrolló no solo un sistema de educación primaria para toda la población sino también la formación de docentes para ese sistema. De esta experiencia Sarmiento trajo, además de una concepción de institución para la formación de docentes, un grupo de maestras estadounidenses que se diseminaron por todo el país llevando su “lucha contra la barbarie” a cada rincón del territorio. La escuela normal, sea por las características de su creación, sea por su forma de organización interna, se diferenció claramente de la enseñanza que se impartía en los colegios nacionales. Las escuelas normales se crearon a raíz de la necesidad de tener maestros dotados de preparación especial para desarrollar las nuevas funciones que la expansión de la escuela primaria requería. La escuela normal de Paraná marcó un hito en la formación de maestros y en el sistema educativo: entre 1870 y 1898 se fundarían en el país treinta y ocho escuelas normales siguiendo el modelo paranaense. De esta manera, el Estado decidió tomar en sus manos la formación de maestros, dejando en cada uno de sus egresados una impronta muy particular (cfr. Puiggrós 1992; Tedesco 2009).

En 1882, siendo ministro de educación Eduardo Wilde, el Poder Ejecutivo nombró una Comisión Nacional de Educación (presidida por Benjamín Zorrilla) que convocaría a un Congreso Pedagógico. El Congreso Pedagógico Sudamericano inauguró sus sesiones el 10 de abril de 1882 y tenía por objetivo principal presentar un anteproyecto de ley de educación. Fueron temas de discusión, fundamentalmente, el papel de la escuela, los agentes de la educación, la obligatoriedad y la gratuidad, el financiamiento y aspectos relacionados con los programas, los métodos de enseñanza y la formación de los maestros. En 1884, luego de dos intensos años de discusiones, se sancionó la ley 1420 que regulaba la educación primaria en la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Era una ley reglamentarista que, en sus 82 artículos, realizaba un recorrido por las principales funciones no solo de la escuela primaria, sino también de las personas que la habitaban.

La escuela primaria fue concebida como aquella que se encargaría de la formación básica para toda la población. El objetivo primero de la enseñanza primaria estaba explicitado en la ley N.º1420 y era el de favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico del niño de 6 a 14 años y, como se detallaba en el *Informe sobre Educación Común* del año

3 La ley N.º345 que creó la Escuela Normal de Paraná, establecía que esta comenzaría a funcionar en 1870.

1887 (81-82): “no se enseña tampoco en nuestras escuelas ningún arte o profesión especial, la instrucción primaria no es enseñanza profesional; ella tiene por principal objeto desarrollar las facultades del alumno, despertar su actividad propia y darle la posesión de los instrumentos que más tarde le serán útiles para dedicarse a un estudio o una carrera cualquiera”. De hecho, en la ley se proponía un *minimum* de instrucción obligatoria que comprendía las siguientes materias:

lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma Nacional, Moral y Urbanidad; nociones de Higiene; nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional (art. 6).

Tan solo un año después de haber sancionado la ley 1420, se sancionó la ley N° 1597 (denominada Ley Avellaneda) que regulaba las dos instituciones universitarias existentes hasta ese momento: la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires. A diferencia de la ley 1420 esta es una ley marco, un instrumento jurídico de gran flexibilidad que se podía adaptar a diferentes instancias tanto políticas como institucionales. La norma regulaba la forma de integración de los cuerpos directivos y sus atribuciones, el modo de designación de los docentes y el origen de los recursos presupuestarios (Buchbinder 2005). En 1905 se sancionó una nueva norma, la ley N° 4878 denominada Ley Láinez a causa del senador que la presentó, que permitía la creación de escuelas primarias en las provincias que lo solicitaran⁴. Esta ley es la última normativa de relevancia, en cuanto a educación se refiere, que se inscribe en el proceso de concentración del Estado nacional que articula una serie de instituciones, hasta entonces relativamente autónomas, y que terminan de configurar el sistema educativo argentino el que, a pesar de presentar cambios y de documentar incesantes discusiones sobre sus funciones finalidades y funcionamiento, mantuvo su estructura sin grandes modificaciones por prácticamente un siglo.⁵

Hacia fines del siglo XIX, sin embargo, surgieron diferentes instituciones que buscaban redireccionar los estudios de los jóvenes. Como ejemplo de ello, en 1890 el Poder Ejecutivo Nacional, a través del decreto de Carlos Pellegrini (vicepresidente de la nación en ejercicio), creó la Escuela de Comercio de la Capital (actual Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”). La finalidad de la enseñanza comercial sería la formación de personas preparadas técnicamente para actuar en las diferentes especializaciones de la actividad mercantil. Las escuelas de comercio no eran establecimientos destinados a preparar el ingreso a la universidad (Solari 1950, 154). En esta misma dirección, en 1899, por decreto del presidente Julio A. Roca y con firma del Ministro de Educación Osvaldo Magnasco se creó la Escuela Industrial de la Nación (actual Escuela Técnica N° 1

4 Hasta ese momento la creación de instituciones educativas de nivel primario era potestad de las provincias como se formulaba en el artículo 5° de la Constitución Nacional.

5 Se modifica recién con la Ley Federal de Educación N° 24.195.

“Otto Krause”), que en sus orígenes funcionó como departamento industrial anexo a la Escuela de Comercio de la Capital. La institución ofrecía título de técnico en diferentes especialidades y su finalidad era la formación de técnicos para los trabajos en establecimientos industriales, fabriles y de construcción (Solari 1950, 155).

En los inicios de 1900 comenzó una serie de reformas en diferentes ámbitos de aplicación. Algunas se proponían la transformación de todo el sistema educativo, y otras, modificaciones que tenían fundamentalmente por objeto la escuela media. De todos los proyectos de una ley orgánica de educación (que incluyera primaria, secundaria y universidad) que fueron presentados, solo uno, el proyecto de reforma Saavedra Lamas, llegó a convertirse en ley y tuvo una vigencia de tan solo un año. Si bien a la escuela primaria se le había encontrado su función, la escuela media, a través de los cambios en los planes de estudio, siguió presentando continuas modificaciones. Las controversias giraban en torno a la cantidad de años en los colegios nacionales, al exceso de enciclopedismo en los planes de estudio, a la carencia de saberes prácticos que redundaba en una gran cantidad de doctores (Schoo en Ruiz 2014, 126-128) y a la necesidad de diversificar el sistema.

Como se presentó con anterioridad, la escuela normal formaba a los futuros maestros que desarrollarían su tarea en la escuela primaria. No se había resuelto aún dónde debían formarse aquellos que se desempeñarían como docentes en el nivel medio. Es por ello que en 1904 surgió una institución de educación superior no universitaria que determinó la formación de docentes para el nivel medio y se transformó en un establecimiento modelo que sería replicado en las órbitas nacionales, provinciales y privadas: el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (actual Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González) (Vior y Misuraca 2007, 14). En el mismo año se creó una institución que resulta central para el objeto de análisis de este artículo: la Escuela Normal para el Profesorado en Lenguas Vivas (actual Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández). De esta manera, el Estado nacional tomó en sus manos la formación de docentes de lenguas extranjeras constituyendo, de esta manera, un acto político lingüístico de gran relevancia (Bein et al 1996, 1). En el momento de su surgimiento estaban previstos los profesorado de inglés, francés, italiano y alemán; pero solo comenzaron los profesorado de francés e inglés. El título que otorgaba el Lenguas Vivas habilitaba a la enseñanza en los colegios nacionales, escuelas normales y escuelas especiales. Asimismo, había cursos para adultos que quisieran realizar estudios de lengua extranjera en los siguientes idiomas: francés, italiano, inglés, alemán y español para extranjeros.

A nivel metodológico la Escuela de Profesores de Lenguas Vivas fue una institución de vanguardia, fundamentalmente en la aplicación del llamado método directo que era así denominado porque

salvo escasas excepciones, enseña la lengua extranjera sin valerse del idioma materno. Lo que significa que la lengua de la enseñanza es la lengua misma que se enseña, sin que por eso se prohíba, de un modo absoluto, el uso de la lengua materna. La verdad no

se halla en teorías extremas y solo hay que pedir a cada una, lo racional [...] Al imponer el método directo se ha querido, no prohibir la traducción, sino provocar una reacción enérgica contra los métodos de traducción a todo trance, legados por la pedagogía de las lenguas muertas, y hacer ver que su enseñanza se halla basada a la vez sobre su práctica, y el conocimiento de su literatura (Abeille 1910, 150).

La concepción de enseñanza de lenguas extranjeras continuaba siendo elitista: se formaba a los profesores para enseñar la variable literaria del idioma y la formación de la conciencia nacional de los futuros profesores se realizaba, como fue dicho anteriormente, en comparación con las naciones europeas (Bein et al 1996, 2; Arnoux et al 2015, 20-21).

El profesorado de italiano, si bien fue proyectado, nunca se concretó hasta que, a partir de un decreto de 1917, se organizó un Profesorado de italiano en la Escuela Normal de Profesores N° 2 (actual escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 2 Mariano Acosta). En el decreto del 26 de mayo de 1917 se exime a los maestros normales de cursar las materias de pedagogía del profesorado de italiano y, además, se autoriza a las mujeres que cursen en la Escuela Normal de Profesores, ya que en la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas no existía profesorado de dicha lengua.

Este breve recorrido por el sistema educativo y sus instituciones permitirá analizar la inclusión de la lengua italiana en la educación formal en Argentina entre 1863 y 1941, lo que detallaré en el siguiente apartado.

4. La lengua italiana en el sistema educativo argentino 1863-1941

La configuración del sistema educativo tuvo características bien definidas y se otorgaron funciones diferenciadas en a cada uno de los niveles: la escuela primaria construía la ciudadanía y daba los elementos básicos para la formación del ciudadano mientras que el nivel medio, fundamentalmente a través de los colegios nacionales, daba una formación enciclopedista y humanista propia para ejercer cargos públicos y permitir el acceso a la universidad.

Una de las cuestiones que fue objeto de preocupación de los sectores dominantes de fines del siglo XIX fue la cuestión de la construcción de nacionalidad. La necesidad de instalarse como una nueva nación moderna, sumada a la presencia masiva de la inmigración, hicieron que la cuestión de la integración nacional fuera uno de los centros de interés en la concepción de los hombres del momento. Dado que hacia fines de 1890⁶ casi un tercio de la población de Buenos Aires era extranjera, surgió un gran temor frente a las consecuencias que podía acarrear la pérdida de la identificación con los valores de la nación (Bertoni 2001, 18).

⁶ Según el censo de población de 1895 realizado durante la presidencia de J. E. Uruburu, el 25,4% de la población total era extranjera, mientras que la cifra asciende al 29,9% en el censo realizado en 1914 durante la presidencia de R. Sáenz Peña (dentro de esta cifra sólo el 2% pertenece a extranjeros de países limítrofes, y el resto, a otros países). Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (INDEC).

Para lograr y reforzar esta identificación nacional, cuya creación se buscaba a través de la castellanización en la escuela primaria, la cuestión del idioma era determinante ya que

la «lengua nacional» es, como la nacionalidad, una construcción que, de uno u otro modo, se impone sobre la realidad lingüística heterogénea con el propósito de crear un marco de referencia común, necesario para la administración y la cultura. Esta construcción demanda una “maquinaria” técnica —los mecanismos de la estandarización— y una base ideológica, destinada a hacer sentir en la comunidad la necesidad de contar con un instrumento superior de comunicación y de incitar a su conocimiento y a su conservación (Di Tullio 2003, 30).

No sólo se buscaba la *argentinización* de los hijos de los extranjeros a través de la lengua, sino también de las costumbres y de la adhesión a la idea de patria, ya que esto permitiría dividir los enclaves de nacionalidades extranjeras que empezaban a ser vistos como peligrosos por los sectores dominantes (cfr. Bertoni 2001). Podemos tomar como ejemplo el peligro que suponían las escuelas privadas de distintas colectividades de inmigrantes; en especial, la italiana, que celebró el Congreso Pedagógico Italiano en 1881, un año antes del Congreso Pedagógico Nacional y que despertó la furia de Domingo F. Sarmiento.

La dimensión educativa resultó de suma relevancia tanto en la construcción de la nacionalidad como en la cuestión del idioma. De hecho, la preocupación por la enseñanza del idioma nacional consta en *El Monitor de Educación Común* en el que se afirma que

échase de menos en la descripción de los adelantos de que es susceptible el plan general de instrucción, la indicación del empeño especial que es menester dedicar al cultivo del idioma español. Mil causas lo corrompen, y sobre todo en Buenos Aires. La inmigración incesante a estas riberas trae su ininteligible gerigonza [sic]. Los padres y los preceptores sostienen diálogos en que apenas logran entenderse, si unos son del Septentrión, y los otros del Mediodía (1884, 202).

La “depuración” del lenguaje, fundamentalmente de la lengua escrita y, además, un proyecto educativo en el que una fuerte impronta nacional se establecía como valor supremo fueron características del período de conformación del sistema⁷. Estas intervenciones fueron medidas direccionadas a reforzar el carácter monoglósico del Estado argentino (Di Tullio 2003, 78). La perspectiva de una nación lingüísticamente homogénea, de inclusión pacífica de los inmigrantes llegados y los aborígenes sobrevivientes, se debió a una clara política lingüística del Estado argentino que intervino activamente en aspectos referidos a la lengua. En este proceso, la escuela cumplió un papel fundamental: la escuela primaria *argentinizando* y *castellanizando* y la escuela media a través de la *uropeización* de las futuras clases dirigentes allí formadas:

⁷ Las intervenciones sobre la lengua son de diverso tipo. La forma privilegiada es la *estandarización* o *normalización* que se desarrolla a través de: a) un proceso de selección entre las formas alternativas, b) la codificación en gramáticas y diccionarios, c) la elaboración o desarrollo de funciones y terminología y d) imposición de esa norma a la comunidad, fundamentalmente a través de la escuela (ver Arnoux 1995, Di Tullio 2003).

la educación —en sus diferentes niveles— ofrece la clave para interpretar el éxito de un proceso probablemente único entre los países con una fuerte presencia inmigratoria: la eficacia de un mecanismo homogeneizador y nivelador, en el que las oportunidades de ascenso social y consiguiente prestigio estaban cifradas en clave educativa (Di Tullio 2003, 166).

En la escuela primaria, entonces, era fundamental instruir en la lengua nacional, y la inclusión de las lenguas extranjeras iba en desmedro de la función prioritaria del nivel. Las lenguas extranjeras no solo no tenían cabida, sino que debían ser erradicadas de los hijos de los inmigrantes.

El enciclopedismo y el humanismo que caracterizaron la currícula de los colegios nacionales de nivel medio otorgaban gran valor a la enseñanza de las lenguas extranjeras⁸. En su informe sobre “La enseñanza de los idiomas vivos en la República Argentina”, Lucien Abeille (1910, 148), titular de la cátedra de francés del Colegio Nacional de Buenos Aires, asevera que

[d]esde 1862 hasta nuestra época, el estudio de los idiomas extranjeros se ha desarrollado cada vez más. Estas lenguas son materias de enseñanza en los Institutos Militares y Navales, en los Colegios Nacionales, en las Escuelas Normales y en los establecimientos de Enseñanza Especial.

La importancia de las lenguas extranjeras no estaba dada solo por su presencia, sino también por la cantidad de horas que se les asignaba. Las lenguas extranjeras presentes en los colegios nacionales, además de las lenguas clásicas, eran francés, inglés, italiano y alemán. De estas cuatro lenguas las que tenían una presencia constante en la currícula eran el francés y el inglés. En muchos casos, además, la enseñanza de las lenguas extranjeras superaba, en cuanto a carga horaria, la enseñanza del castellano. A modo de ejemplo, podemos observar que en los programas de los colegios nacionales de 1876 en 3er. año, francés e inglés ocupaban 7 de las 15 horas totales, mientras que en 1891, latín, francés e inglés ocupaban, en el mismo año de estudios, 11 horas en total y el resto de las materias sumaba 14 (entre ellas, álgebra, castellano, historia y geografía y geometría plana)⁹. Esta primacía de las lenguas extranjeras aun sobre la propia lengua nacional encuentra su motivación, según Dussel (1997, 27), en que “la inserción en el mundo era tanto o más importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia”.

La enseñanza de las lenguas extranjeras revestía una dimensión formativa. Abeille (1910, 149) afirmaba que

en un país de emigración [sic] como éste, donde merced a la ley del amor, el gran factor de la procreación, se halla en gestación una raza superior; en este país, inmenso y poderoso

8 En este artículo no se tomarán como objeto de análisis las otras instituciones que también formaban parte del nivel medio: las escuelas normales, las escuelas superiores de comercio y las escuelas industriales. Si bien en estos establecimientos hay presencia de lenguas extranjeras, siempre la cantidad y la carga horaria son menores respecto de los colegios nacionales.

9 Información del Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884 y del Censo General de Educación 1909, levantado el 23 de mayo de 1909.

crisol donde vienen a refundirse todos los pueblos de la vieja Europa, el conocimiento de las lenguas extranjeras, además de las ventajas inmediatas y prácticas que proporcionan como instrumentos de comunicación, procuran otro resultado más lento, por cierto, pero no menos evidente y benéfico: el conocimiento del alma extranjera.

El *conocimiento del alma* es el conocimiento de una cultura superior en su variedad de prestigio. El conocimiento del alma extranjera suponía el conocimiento del pueblo extranjero, de su cultura, para comprender, de este modo, aquello que le faltaba a la joven e imperfecta nación argentina. Los modelos de nación, sinónimo de progreso y de grandes herencias culturales eran Inglaterra, Alemania, Francia e Italia (Bein et al 1996, 2). El conocimiento de las lenguas extranjeras en ese período, además, contribuía a constituir lo que se denominaba *hombre culto* (Bein 1999, 207). Como esclarece Bein (2010, 309):

En la Argentina concurren dos motivos más para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria: por una parte, actúa sobre los legisladores el peso de la ideología romántica del monolingüismo estatal como constitutivo de una nación que, en este caso, está formándose con un gran caudal de inmigrantes alóglotas; dicho de otro modo, la creación de la “argentinidad” se asocia con la castellanización de los inmigrantes y de los aborígenes no desplazados por las guerras en pos de la expansión de la frontera agrícola; por la otra, interviene una cuestión de clase: las masas deben adquirir una formación básica que les permita conocer sus derechos y sobre todo sus deberes, mientras que la instrucción en una cultura más amplia, que incluye el conocimiento de determinadas lenguas extranjeras, se limita a los segmentos superiores de la sociedad.

La lengua italiana no escapa a esta concepción de lengua que se tenía de las lenguas extranjeras. De hecho, la cultura italiana fue considerada, para los sectores más altos de la sociedad argentina, “heredera de la tradición clásica y portadora de una literatura considerada patrimonio universal” (Bein 2012, 89). Uno de los que impulsaron la creación del colegio Nacional de Buenos Aires, Bartolomé Mitre, tradujo la *Divina Commedia* e intelectuales como Alberdi y Echeverría se sirven de epígrafes de autores italianos como Dante y Petrarca (Bein 2012, 89). Es por ello que la inclusión del italiano en todo el período analizado sigue la misma lógica que el resto de las lenguas extranjeras: es aquella que permite conocer a través de la lengua las grandes civilizaciones europeas.

A continuación, detallaremos los planes de estudios en los que hallamos la presencia del italiano y una de las primeras observaciones que pueden realizarse es que la lengua italiana aparece siempre como tercera opción, luego del francés y del inglés, y en algunos casos junto con el alemán.

Del período que tomamos en consideración, en el primer plan de estudios donde encontramos presencia del italiano es en el de 1876. Este plan de estudios, propuesto por Onésimo Leguizamón, ministro de Justicia e Instrucción Pública del gobierno de Nicolás Avellaneda, no presentaba muchas diferencias respecto al de 1874. El italiano en este plan de estudio no es parte del currículum, pero aparece del siguiente modo: “Art. 8- Habrá clases de alemán e italiano en dos días cada semana, en las horas que el

rector determine, para los jóvenes que quieran cursar estos idiomas". De la misma manera vuelve a aparecer en el plan de estudios de 1879.

En 1900, 1901, 1902 y 1903 se sancionaron planes de estudios que se ocupaban de diferentes aspectos de los colegios nacionales. En el plan de estudios de 1903 aparece una novedad respecto de las lenguas extranjeras: aparecen mencionadas como *Idioma extranjero* y los estudiantes podían optar entre italiano, francés o inglés. Es la primera vez que aparecen bajo esta denominación y con la posibilidad de elegir cuál lengua estudiar ya que, hasta ese momento, las lenguas extranjeras se estudiaban de manera simultánea y las lenguas presentes en los planes de estudio eran obligatorias. No se especifica en ningún momento cómo es la elección de la lengua, ni si se podían garantizar las tres lenguas propuestas para todo el recorrido escolar. En ese sentido es interesante recuperar las palabras de los rectores de los Colegios Nacionales que presentaban un informe sobre la situación de las instituciones que ellos dirigían y que elevaban al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Estos informes están reagrupados en las *Memorias* y son un documento de gran interés para poder analizar la forma en la que los planes de estudios propuestos se plasmaban en las diferentes realidades del país. En la Memoria de 1904 afirma el rector del Colegio Nacional de San Juan:

El carácter opcional del estudio de los idiomas vivos, ha tenido por resultado que la casi totalidad de los alumnos, se inscriban en el curso de francés, habiendo quedado casi desiertos el de inglés y el de italiano que fueron clausurados en segundo, porque quedaron reducidos a dos. Estos alumnos debieron ingresar a la clase de francés de segundo año, sin haber cursado el primero (1906, 170-171).

En las mismas memorias, el rector del Colegio Nacional de Corrientes afirma:

para el estudio de las lenguas extranjeras no hubo, como se comunicó oportunamente, opción por la italiana, y en cuanto a la inglesa, existe la opinión del cuerpo docente de que, en vez de ser optativa, debe ser obligatoria, teniendo en vista varias razones: 1° que es la lengua del comercio y que nuestras relaciones son vastas con naciones de esa lengua 2° porque es necesario para el estudio del derecho federal, cuyas fuentes están en dicha lengua; y 3° por la predilección que empiezan a manifestar nuestros estudiantes de dirigirse a los Estados Unidos para dedicarse a estudios técnicos diversos (1906, 143).

Dos aspectos me interesa poner en evidencia de estas declaraciones. En primer lugar, el dejar sin determinar qué lenguas debían enseñarse puede producir problemas en la apertura de las materias. Y, en segundo lugar, es interesante cómo se utiliza una argumentación política para la elección del inglés como contenido de enseñanza. La relación con los Estados Unidos de América para la justificación de la inclusión del inglés será retomada en el Plan Rothe 1941 que detallaremos a continuación.

En 1905 se presenta un nuevo plan de estudios de los colegios nacionales y escuelas normales que fue aprobado por decreto del 4 de marzo y firmado por Joaquín V. González, Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante

la presidencia de Manuel Quintana. El documento posee un largo considerando en el que se justificaba la necesidad de modificación de los planes de estudio, dada la confusión originada por la convivencia de los planes de 1900-1902 y 1903. Era necesario presentar un nuevo proyecto para, de esta manera, “adoptar un sistema definitivo que destruya la anarquía reinante, e imprima sencillez, claridad y eficiencia al régimen de los colegios nacionales y escuelas normales” (González 1905, 5).

En este nuevo plan de estudios se conservaba el núcleo duro del *currículum* humanista pero se le agregaban conocimientos científicos, fundamentalmente en aspectos referidos al método. Se extendían los estudios secundarios a seis años, ya que se consideraba que era la cantidad necesaria para brindar los conocimientos de cultura general y, de este modo, poder intensificar en los dos últimos años el estudio de las ciencias, la literatura y la filosofía.

En este plan de estudios por primera vez se incluye el italiano en el *currículum* de los colegios nacionales. La incorporación del italiano comparte los mismos motivos que las otras lenguas extranjeras (el francés y el inglés): las influencias culturales de esos pueblos en nuestro país y las relaciones comerciales que se mantenían con esas naciones. De hecho, en los considerandos del Plan de Estudios afirma que “no solo por el hecho de la población difundida en el territorio, sino porque día a día la literatura científica de Italia interesa a todos los órdenes intelectuales de la República” (González 1905, 17). El aprendizaje de las lenguas extranjeras entonces, mantenía su valor formativo: su objetivo era el conocimiento de una cultura superior en su variable de prestigio. Muestra de ello es que la inclusión del italiano no está relacionada con la masa inmigratoria, sino con el conocimiento científico.

El plan de estudios presenta otro aspecto interesante: poseía apartados en donde se presentaban programas de las materias y algunas discusiones didácticas. En lo que respecta a las lenguas extranjeras, en los considerandos del decreto hay referencias al método que debía utilizarse. Afirma González (1905, 17) que “gracias al método directo y materno de Gouin, Berlitz y otros, las clases pueden darse en el mismo idioma, y las lecturas de libros auxiliares de otras enseñanzas realizarse de idéntica manera”. El método directo, en auge en ese período, rompía con la tradición del método gramática-traducción suprimiendo el uso de la lengua materna en el aula (solo debía usarse la lengua objeto), la enseñanza de la gramática *a priori* y las traducciones como ejercicio de aplicación de aquello que habían aprendido. Como aspectos novedosos, se proponía la enseñanza del vocabulario concreto y cotidiano (el abstracto se hacía a través de asociación de ideas) y se incluía la fonética como objeto de estudio (cfr. Richards et al 1998; Serra Bornetto 1998; Klett 2004).

En 1908 se vuelve a modificar la duración de los estudios en los colegios nacionales: se pasa de seis años a cinco años; a pesar de ello el italiano sigue presente en los dos últimos años (en 4° y 5° en este caso).

El denominado Plan Garro¹⁰ es una serie de decretos y resoluciones de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial que fue elaborada durante la presidencia de Luis Sáenz Peña. El Plan Garro fortalecía la concepción de la secundaria como preparatoria para la Universidad y por ello intensificaba el carácter enciclopedista del nivel dando gran relevancia a las humanidades, entre ellas la Historia, la Filosofía y las lenguas modernas (cf. Bombini 2011). Respecto de las lenguas extranjeras, se aumentaba la cantidad de horas de todas las lenguas y se continuaba con el estudio simultáneo de estas. El currículum, en este plan de estudios, recuperaba las características del humanismo enciclopedista de los primeros colegios nacionales, dando gran importancia a las materias humanísticas y a las lenguas extranjeras. En el Plan Garro el estudio de las lenguas extranjeras superaba siempre las horas dedicadas a castellano y en algunos casos constituía incluso el doble de la carga horaria respecto de esa materia.

El Plan Garro recupera los aspectos más tradicionales del nivel medio desde su configuración: el enciclopedismo y la gran importancia dada a las humanidades. Como muestra de ello pueden enumerarse los contenidos que se presentan en los programas analíticos para italiano. En 5° año como lectura se propone *Il cuore* de Edmondo de Amicis, junto a poesías breves y fáciles. Se presenta también un apartado que denomina nomenclatura (léxico) en el cual se enseñaban las cuatro operaciones aritméticas, el calendario, objetos domésticos y escolares. En los aspectos referidos a la gramática se presentaba la pronunciación, la pluralización y la conjugación de los verbos regulares e irregulares indispensables (1913, 373). En el 6° año la lectura era *I promessi sposi* de Alessandro Manzoni y *Prosa viva della letteratura italiana* de Ferdinando Martini. Dentro de la gramática se incluía enumeración de los principales metros de la poesía italiana y comparación con los metros castellanos, además de un cuadro sinóptico en la sección literatura. Estos contenidos confirman la enseñanza de la lengua italiana en su variante de prestigio y como puerta de acceso a una cultura superior, que distaba mucho de querer ser un acercamiento a la lengua de comunicación de los italianos arribados a estas tierras.

Esta reforma, sancionada en el mismo año que el voto universal y obligatorio para todo hombre de más de 18 años, no propone innovaciones a nivel curricular. Recupera las funciones de la escuela media como preparatoria para los estudios superiores y el canon clásico dando gran importancia a las humanidades (Filosofía, Castellano, Literatura, Lenguas Extranjeras, Historia, Latín). Refuerza de este modo la función que el Estado y la generación del 80 le daba al nivel medio: formar a las clases dirigentes según un programa amplio, clásico y universalista.

La reforma Saavedra Lamas de 1916 fue la primera que propuso una reorganización del conjunto del sistema y tuvo una vigencia de tan solo un año (cfr. Puiggrós 1992; Dussel 1997; Tedesco 2009; Ruiz 2014). Esta propuesta creaba una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria, reduciendo

.....
¹⁰ El Plan Garro tuvo vigencia de 1912 a 1916, año en que se sancionó la reforma Saavedra Lamas. Luego del intento fallido de reforma en 1917, se repuso el plan Garro, pero con cambios en su estructura, entre ellos, en vez de los seis años proyectados para los colegios nacionales, la estructura era de cinco.

a cuatro años la escolaridad primaria y a cuatro años la secundaria. La reforma Saavedra Lamas fue objeto de una gran cantidad de análisis¹¹, por un lado, porque se convirtió en ley y, por el otro, por la profundidad que implicaba en los cambios del sistema. Es el primer proyecto integral para todo el sistema educativo. Presenta interesantes innovaciones desde los aspectos pedagógicos (propuesta de escuela intermedia, inclusión de trabajos manuales, etc.) en un marco de diversificación de estudios para ir canalizando a la población hacia diferentes ramas de la educación. Esta propuesta, que se plasma en 1916, recupera aspectos de intentos previos de reformas que apuntaban a establecer circuitos educativos diferenciados para limitar el acceso de determinados sectores sociales a los estudios superiores que, en aquel momento, eran determinantes para su acceso al poder. Mientras que recorta la escuela primaria y la secundaria, estableciendo una escuela intermedia con saberes de índole teórico-prácticos, establece la dependencia total del currículum de los colegios nacionales de la Universidad. En este sentido, no hay un cambio sustancial en el currículum que propone el Plan Garro para los colegios nacionales. La novedad, en cuanto a lenguas extranjeras se refiere, residía en el momento en el cual se enseñaban: comenzaban en la escuela intermedia. En el tramo general de la escuela intermedia con 3 horas semanales los alumnos podían optar entre el francés o el inglés (sin más especificaciones que éstas). No está presente el italiano en ningún recorrido del nivel medio.

La Reforma Saavedra Lamas tuvo la oposición de los sectores medios que eran los mismos que habían apoyado a Yrigoyen para que llegara a la presidencia. Es por ello que una de las primeras medidas del yrigoyenismo al llegar al poder fue la derogación de la reforma Saavedra Lamas. En el mismo decreto en el que se restablecían los planes de estudios para el nivel medio anteriores a 1916, se determinaba la obligatoriedad de la enseñanza del italiano en 4° y 5° año de los colegios nacionales. En 1917 otro decreto del Poder Ejecutivo Nacional proponía la organización de un profesorado de italiano, dada la obligatoriedad de la enseñanza del idioma italiano decretada en febrero de ese mismo año. Es interesante notar cómo esta legislación refuerza la enseñanza del italiano que, si bien se presentaba en los planes de estudio desde 1905, no se debería de estar llevando a cabo en las instituciones. Pero, además, creaba un profesorado que, si bien había sido propuesto en la Escuela de Profesores en Lenguas Vivas, como dijimos anteriormente, no se había puesto en funcionamiento.

En 1941 se emiten un conjunto de decretos denominado Plan Rothe, que regulaba varios aspectos de la vida en las instituciones de enseñanza media. Por un lado, reglamentaba un régimen de exámenes y promociones, y por el otro lograba plasmar, para los colegios nacionales, liceos de señoritas y escuelas normales, un ciclo básico de tres años y uno de especialización de dos. Esta estructura tuvo vigencia, con algunos cambios mínimos en la estructura curricular, hasta la ley Federal de Educación N° 24195 de 1993 y se extendió a las otras ramas del nivel medio.

11 Ver Dussel, I. (1997); Puiggrós, A. (1992); Ruiz, G. (2014 [2012]); Tedesco, J. C. (2009 [1986]).

El Plan Rothe comportó un cambio sustancial en la currícula con relación a las lenguas extranjeras: se suprimía la enseñanza simultánea de lenguas extranjeras que había caracterizado a los colegios nacionales desde su creación en 1863. Esta era una de las mayores críticas que se realizaba a los colegios nacionales de la que Rouquette de Fonvielle (1910, 114), en su monografía sobre la educación media, da cuenta:

Como se puede ver era un programa de estudio muy recargado [...]. Lo mismo que en la imposición de tres idiomas extranjeros debía resultar un fracaso forzoso. En el 5º año, por ejemplo, leemos: alemán (traducción y conversación). ¿Habrán sabido jamás un palote de este idioma los alumnos de antaño? Cuando se trata de una materia tan ardua, ¿cómo podíase pedir de ellos que traduzcan y conversen en la lengua de Goethe? Entre paréntesis, ha sido siempre la manía de los encargados de confeccionar programas el exigir dos o tres idiomas. Con uno sería suficiente, el francés para los colegios nacionales y el inglés para las escuelas comerciales. Por lo menos, con el estudio prolijo de un solo idioma extranjero, habría probabilidades de que los escolares lo sepan¹².

Según el decreto, la enseñanza simultánea de idiomas constituía uno de los defectos más criticados de los planes de estudio vigentes en ese momento, algo que redundaba en un mediocre rendimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras. En la nueva propuesta se mantenían las tres lenguas extranjeras, pero los estudiantes sólo optarían por dos de ellas y, en forma sucesiva, no simultánea. De esta manera, en primer año se debía optar por el francés o el inglés, y en cuarto por el inglés, el francés o el italiano. Aquellos estudiantes que optaran por el inglés en primer año del bachillerato deberían continuar con esa lengua extranjera en segundo y en tercero, mientras que en cuarto y en quinto debería estudiar el francés o el italiano a elección. En cambio, el alumno que optara por el francés en primer año, una vez pasados los tres primeros años, debía estudiar obligatoriamente el inglés en los dos sucesivos.

En segundo lugar, comportaba una reducción general en la carga horaria de las lenguas extranjeras, más allá de cuál fuera la lengua. Reducción debida, por un lado, a la definitiva eliminación del latín de la currícula de los colegios nacionales y, por otro, a la eliminación de la simultaneidad en el aprendizaje de las lenguas y a la cantidad de lenguas que se aprendían (se pasa del aprendizaje de tres a dos lenguas extranjeras).

Y, en último lugar, en esta estructura tomaba primacía el inglés sobre el francés, lengua extranjera que había tenido prioridad en los colegios nacionales desde sus inicios, e instala en manera alternada con otra lengua el italiano en los dos últimos años. La justificación para esta decisión era la siguiente:

La obligación de estudiar el Inglés en uno u otro de los dos ciclos del bachillerato obedece a razones de solidaridad continental, cada día más imperiosas con motivo del acrecentamiento de nuestro intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América. También se ha tenido en cuenta que en esa forma los bachilleres conocerán, además del idioma nacional, uno sajón y otro latino, y no idiomas latinos exclusivamente, lo que resultará beneficioso para su cultura general (Jaime 1941, 763, mayúscula en el original).

¹² El autor hace referencia al plan de estudios de 1863.

Esta justificación conjugaba un argumento pedagógico (la no simultaneidad de enseñanza de lenguas), uno cultural (la representación de que una cultura argentina completa tenía que tener elementos latinos y sajones) y uno político (el intercambio intelectual y comercial con los Estados Unidos de Norte América). Con respecto a este último argumento, se debe destacar que la primacía del inglés en el nivel medio del sistema educativo tiene como telón de fondo el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. Pero lo significativo es que esta decisión política no se legitimó en la referencia al ya secular vínculo económico estrecho con Gran Bretaña, sino a la “solidaridad” continental con la potencia emergente: los EE.UU., cuya hegemonía venía poniéndose en evidencia desde la Primera Gran Guerra y que se consolidó definitivamente una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. La inclusión de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos son hechos político-lingüísticos y en este sentido el cambio propuesto en el Plan Rothe es una muestra de ello.

La decisión de enseñar tres años de una lengua y dos de otra perduró en los colegios nacionales hasta 1988, año en el que por resolución ministerial¹³ se impuso el estudio de una misma lengua durante los cinco años del nivel medio.

5. Algunas consideraciones finales

Las representaciones sobre la lengua y, en particular, sobre las lenguas extranjeras, son producto de cada época. Cada momento histórico concibe de distintas maneras la lengua nacional, las lenguas extranjeras y las relaciones que se establecen entre ellas. Este artículo gira en torno del abordaje de las políticas lingüísticas del Estado argentino con respecto a la inclusión del italiano como lengua extranjera en el sistema educativo. Se buscó ir entrelazando políticas educativas y políticas lingüísticas teniendo en cuenta un aspecto de ambas dimensiones: la política educativa en el sistema formal a través de sus normativas y las políticas lingüísticas referidas a la inclusión del italiano en el sistema educativo.

Hacia mediados del siglo XIX comienza la necesidad de dotar a los Estados nación de sistemas educativos. En la Argentina el sistema educativo surgió otorgando a cada uno de sus niveles funciones bien diferenciadas. La escuela primaria era la encargada de formar al ciudadano de la incipiente nación argentina y los contenidos que allí se impartían apuntaban en esa dirección. La enseñanza de la lengua nacional era fundamental en un país de inmigración como este y es por ello que, ni el italiano, ni ninguna lengua extranjera tenían cabida en este nivel. Como pudimos analizar en el artículo, esta necesidad se debía a dos motivos: por un lado, lograr la *argentinización* de los hijos de los extranjeros no sólo a través de la lengua, sino también de las costumbres y de la adhesión a la idea de *patria*, y por el otro, dividir los enclaves de nacionalidades extranjeras, fundamentalmente la italiana, que empezaban a ser vistos como peligrosos por los sectores dominantes.

¹³ Resolución ministerial N° 1.813/88.

En Argentina, la inclusión de las lenguas extranjeras pretendía cumplir la función de formación de las futuras élites dirigentes del país a imagen y semejanza de la elite europea, a través de los colegios nacionales. Esta es la razón por la que se crearon tempranamente colegios nacionales en todas las capitales de provincia. La consolidación del currículum humanístico y enciclopedista otorgaba gran importancia a las lenguas extranjeras. Estas últimas fueron parte constitutiva de los colegios nacionales desde su origen, ya que perseguían un objetivo formativo: se estudiaban para leer a los grandes intelectuales de Europa y eran la forma de comprender y compenetrarse con una cultura superior. Además, el conocimiento de lenguas extranjeras volvía culto al hombre, un futuro dirigente debía tener conocimiento del mundo y de las lenguas que allí se hablaban.

El italiano se incluyó como tercera lengua en los colegios nacionales, primero como cátedras nocturnas, para instalarse definitivamente en el sistema a partir de 1941. Las argumentaciones para la incorporación de la lengua italiana eran las mismas que la de las otras lenguas extranjeras y no están asociadas a la gran presencia de italianos en estas tierras. Da muestra de ello los programas para la enseñanza del italiano en el plan Garro de 1912: los contenidos y los textos que se incluían presentan a la lengua en su variedad escrita y de prestigio.

Como se ha visto en el desarrollo del artículo, el sistema educativo cumplió un rol fundamental: la escuela primaria *argentinizando* y *castellanizando* al conjunto de la población y la escuela media, fundamentalmente a través de los colegios nacionales, *européizando* a las futuras clases dirigentes allí formadas.

El inicio de este período está signado por la creación del colegio nacional, que fue la institución en las que se instalaron las lenguas extranjeras. En el desarrollo del artículo, el análisis de diferentes documentos que se ocupan del nivel medio permite observar la situación de la lengua italiana en el sistema: en algunos hay amplias justificaciones respecto de la inclusión del italiano, en otros son someras referencias a estas.

El período se cierra con el análisis del Plan Rothe, que es determinante en los cambios que propone en la estructura del nivel medio, así como en la inclusión de las lenguas extranjeras en el sistema. El Plan Rothe establece definitivamente un ciclo básico de tres años y uno de especialización de dos años tanto para los colegios nacionales como para las escuelas normales. Elimina la simultaneidad en la enseñanza de lenguas extranjeras (conjugando argumentos pedagógicos, culturales y políticos), establece la estructura de 3+2 (tres años de una lengua latina y dos de una sajona o viceversa), y consolida la supremacía del inglés en el nivel medio (que hasta ese momento había sido ejercida por el francés). La decisión de establecer un ciclo básico y uno superior, así como la no simultaneidad de la enseñanza de lenguas extranjeras fueron discusiones que atravesaron todos los documentos analizados que se concretarían más tarde en el Plan Rothe de 1941.

Bibliografía

- » Abeille, Lucien. 1910. “Enseñanza de los idiomas vivos en la República Argentina 1810-1910”. En *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*, Tomo III Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.
- » Acosta, Felicitas. 2012. “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX” en *Cadernos de História da Educação*, volumen 11, número 1, p. 131-144.
- » Almandoz, María Rosa. 2004. *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- » Apple, Michael. 1986 [1979]. *Ideología y currículo*. España: Akal.
- » Arnoux, Elvira y Bein, Robert. 2015. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- » Bein, Roberto. 1999. “El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación, sociolingüística y como estrategia glotopolítica” en *Prácticas y representaciones del lenguaje* compilado por Arnoux, Elvira y Bein, Roberto, 191-222. Buenos Aires: Eudeba.
- » Bein, Roberto. 2002. “Política y legislación lingüísticas”. En *Signos universitarios virtual*, año II, número 3, Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- » Bein, Roberto. 2010. “Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación”. En *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, compilado por Arnoux, Elvira y Bein, Roberto, p. 307-328. Buenos Aires: Eudeba.
- » Bein, Roberto y Varela, Lía. 1996. “El discurso de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904, 1994”. En *I Encuentro Nacional de Investigadores del Discurso*. UBA-UNLP-ALED.
- » Bertoni, Lilia Ana. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bombini, Gustavo. 2011 [2004]. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- » Bourdieu, Pierre. 2014 [1982]. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Buenos Aires: Akal.
- » Buchbinder, Pablo. 2010 [2005]. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- » Calvet, Louis Jean. 1997 [1996]. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- » Cucuzza, Héctor Rubén. 1985. “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”. En *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis* editado por Hillert, Flora; Paso, Leonardo; Cucuzza, Rubén.; Nascimento, Rosa.; Zimmerman, León, 103-137. Buenos Aires: Ed. Cartago.
- » Depaepe, Marc. 2006. *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. España: Ediciones Octaedro.
- » Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

- » Dussel, Inés. 1997. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.
- » González, Joaquín Víctor. 1905. *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires: Imprenta Didot de Félix Lajouane.
- » Goodson, Ivor. 1995. *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. España: Ediciones Pomares-Corredor.
- » Imen, Pablo. 2010. *La escuela pública tiene quien le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas*. Buenos Aires: Ediciones del CCC Floreal Gorini.
- » Klett, Estela. 2004. “Lenguas extranjeras, comunicación y gramática: historia de una relación controvertida” en *Rasal Lingüística*, número 2, 139-153. Buenos Aires: Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística.
- » Morgenstern de Finkel, Sara. 1986. “Transición política y práctica educativa”. En *Revista Témpora*, número 8, Tenerife, 37-46. España: Universidad de La Laguna.
- » Paviglianiti, Norma. 1996. “Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional” en *Praxis educativa*, volumen 2, número 2, 3-8.
- » Puiggrós, Adriana. 2006 [2003]. *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- » Richards, Jack, C.; Rodgers, Theodore, S. 1998 [1986]. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- » Rouquette De Fonvielle, Andrés. 1910. “La enseñanza secundaria en la República Argentina”. En *Censo general de educación 1909 levantado el 23 de mayo de 1909*. Tomo III Monografías. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteopapelógica Argentina.
- » Ruiz, Guillermo. 2014 [2012]. *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba.
- » Serra Borneto, Carlo. 1998. *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci editore.
- » Shiroma, Eneida Oto; Campos, Roselane; Cardoso Garcia, Rosalba Maria. M. 2005. “Decifrar textos para comprender a política: subsidios teórico-metodológicos para análisis de documentos” en *Perspectiva*, v. 23, n. 02, 427-446. Florianópolis.
- » Solari, Manuel Horacio. 1950. *Política educacional argentina. Política, legislación y organización escolar de la República Argentina*. Buenos Aires: Editorial el Ateneo.
- » Tedesco, Juan Carlos. 2009 [1986]. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Iberoamericana.
- » Vior, Susana y Misuraca, María Rosa. 2007. “Diferentes instituciones formadoras de profesores para la enseñanza media: del debate a la naturalización” en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, volumen 1, número 1, 13-27. Chile: Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Fuentes primarias y normativa consultada

- » Boletín oficial. XXV: 6925. 24 de febrero de 1917.
- » Boletín oficial. XXV: 6950. 26 de marzo de 1917.

- » Boletín oficial. XXV: 6993. 26 de mayo de 1917.
- » Decreto N°5.447, del 14 de marzo de 1863, de creación del Colegio Nacional.
- » Decreto del 10 de febrero de 1904. Fundación del Profesorado en Lenguas Vivas.
- » Decreto N.º88.584, del 17 de abril, encargando a la Inspección General de Enseñanza el proyecto de un régimen de exámenes y promociones y la reforma de los actuales programas de estudios, de conformidad con las bases que en el mismo se establecen. En *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*. Año IV – N.º 16, enero-abril 1941. pp. 100-102.
- » Decreto N°101.107 del 22 de septiembre, sobre reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza. En *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*. Año IV – N.º 19, septiembre 1941.
- » *Educación común de la capital, provincias, colonias y territorios nacionales. Año 1888*. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamín Zorrilla Presidente del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, 1889.
- » Ley N°1.420, del 8 de julio de 1884, de Educación Común.
- » Memoria presentada al H. Congreso de la Nación por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Año 1906 (1904). Tomo II Anexos de Instrucción Pública, 1904 y 1905. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- » Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1913). Dirección General de Enseñanza Secundaria y Especial. La enseñanza secundaria. Decretos orgánicos. Resoluciones de la Dirección General. Plan de Estudios. Programas Analíticos. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- » Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, (1941). Departamento de Instrucción Pública. Planes de Estudios para colegios nacionales, liceos de señoritas, escuelas normales, escuelas nacionales de comercio y escuelas industriales. Informe de la Inspección General de Enseñanza y Decreto del Poder Ejecutivo, setiembre de 1941.