

Entre la ideología y la institución: El establecimiento de idiomas extranjeros modernos en la educación superior en una comparación entre Prusia y Zurich*

Between ideology and institution: The establishment of modern foreign languages in the Higher Education in Prussia and Zurich in comparison

Daniel Tröhler

Institut für Historische Bildungsforschung. Zurich

Resumen:

Este artículo examina los diferentes tratamientos de la enseñanza de idiomas extranjeros modernos en Prusia y Zurich. Al plantear la comparación, procedí contextualmente de tres maneras. Primero, examino la significación cuantitativa de la enseñanza de idiomas extranjeros modernos con respecto a otros temas de escuela en los diversos tipos de Gimnasios o Institutos. En segundo lugar, fijo los progresos de los tipos de Institutos y de sus planes de estudios en lo referente a elementos formales de organización futura de la escuela, tales como administración o control. Y tercero, examino esta organización total de la escuela en el contexto de convicciones culturales fundamentales en los dos territorios. Más allá de las afinidades transnacionales, la contextualización de la organización total dentro de convicciones culturales revela las diferencias fundamentales que llegan a ser visibles justo cuando nos referimos a idiomas extranjeros modernos.

Palabras clave: Educación Secundaria (Bachillerato), reforma, currículum de lenguas extranjeras, Prusia y Zurich.

Abstract:

This paper examines the different handling of instruction in modern foreign languages in Prussia and Zurich. When drawing the comparison, I proceed contextually in three ways. First, I examine the quantitative significance of instruction in modern foreign languages as compared to other school subjects in the different types of gymnasiums. Second, I set the developments of the types of gymnasiums and their curricula in relation to further, formal organizational elements of the school, such as administration or control. And third, I examine this overall organization of the school in the context of fundamental cultural convictions in the two territories. Beyond the transnational affinities, the contextualization of the overall organization within cultural convictions reveals

Recibido: 02/09/2007

Aceptado: 21/12/2007

Traducción: Slava López Rodríguez, Revisión Técnica: Miguel Peryra y Antonio Bolívar
Este trabajo fue presentado en la conferencia internacional e interdisciplinar *Looking Ahead with Curiosity. Visions of Languages in Education* en la Johann Wolfgang Goethe University de Frankfurt, Alemania, Abril 28-Mayo 1, 2007.

fundamental differences that become visible precisely when we look at modern foreign languages

Key words: Higher education, reform, curriculum foreign languages, Prusia and Zurich.

* * * * *

O. INTRODUCCIÓN

En la inauguración de la gran conferencia sobre la escuela en Berlín en diciembre de 1890, que dio lugar a la controversia sobre los diversos tipos de gimnasios (Institutos de Secundaria y Bachillerato), el joven emperador Guillermo II se levantó para hablar y acusó a la escuela de haber descuidado durante años la educación patriótica. De acuerdo con su propia experiencia en un gimnasio en Kassel, Guillermo se sintió cualificado para cuestionarse el valor de la educación clásica/humanidades con sus dos temas centrales de la escuela, el latín y el griego (Wilhelm II, 1891):

Cualquiera que haya estado en el Instituto y ha mirado atrás sabe lo que falta. Se desea una base nacional. La fundación del Instituto debe ser alemana; debemos criar jóvenes alemanes nacionales y no jóvenes griegos y romanos (p. 72).

Además de aumentar las horas dedicadas al alemán en el plan de estudios, Guillermo también exigió fomentar de forma preferencial el estudio de la historia patriótica, mayor énfasis en la educación física que había sido descuidada bajo del lastre intelectual, y en conjunto una reducción de instituciones educativas de enseñanza superior y de graduados de la universidad (Wilhelm II, 1891, 73).

Hacia el final de su discurso, el emperador trató la razón real de la conferencia sobre la escuela de Berlín –es decir, el conflicto sobre el papel de los diversos tipos de Institutos. Además del Instituto clásico criticado por Guillermo, comenzaba en Prusia en 1859 el Realgymnasium, o el Instituto semi-clásico, y en 1882 el "Oberrealschule", o el Instituto no-clásico, que tenía, sin embargo un estatus diferente. El privilegio de servir en el ejército, aunque por un solo año también facilitó la entrada a la universidad, estaba aún restringido a los estudiantes con un conocimiento extenso del latín y del griego –es decir, a los estudiantes que terminaron el Instituto (gimnasio) clásico. Guillermo II exigió una reducción de tres a dos tipos de Gimnasios, uno clásico y otro que se centraría en las ciencias. No debería existir más un tipo intermedio como el "Realgymnasium" fundado en 1859 (Wilhelm II, 1891, 74). Pero Guillermo II fracasó con su demanda: siguieron existiendo los tres diferentes tipos de Gimnasios que ya existían, y diez años más tarde, en la segunda conferencia sobre la escuela en Berlín en noviembre de 1900, el emperador declaró que los tres tipos tenían la misma situación¹ y reconoció la necesidad del latín en el Gimnasio clásico y el Gimnasio semiclásico. Sin embargo, el emperador exigió

¹ Para una descripción que comenzó en 1901, ver Albisetti and Lundgreen (1991, 273, Table 2).

generalmente un énfasis perceptiblemente mayor en el estudio del inglés en el plan de estudios, que debía ser incluido a cuenta del estudio del griego y, en parte, del francés también (citado en Michael y Schepp, 1993, 189).

Las sugerencias del emperador no encontraron un respaldo total. En la segunda conferencia de la escuela llevada a cabo en 1900, el propio profesor particular anterior del emperador, Georg Hinzpeter (1901), se quejó de cómo los tiempos habían cambiado y cómo el viejo ideal educativo había sido corrompido:

El desarrollo intelectual personal era considerado una alta meta digna de esfuerzo, y ahora se ve simplemente como una actividad exitosa en la lucha salvaje por la existencia. [...] Con esto, me parece, ha habido un cambio significativo en todo el ideal de la educación. En el pasado, ser un hombre educado incluyó el conocimiento de los idiomas clásicos, de la cultura y de la historia de la antigüedad; hoy, ser un hombre educado incluye el conocimiento de los idiomas más modernos, la cultura y la historia de Alemania, y las ciencias naturales (p. 3).

Las razones dadas sobre la necesidad de los idiomas extranjeros modernos estaban basadas en el hecho utilitario². Mientras que el emperador había discutido muy generalmente que la lengua inglesa fuera “de gran importancia”, en la conferencia sobre la escuela, Böttinger, un director de fábrica y miembro de la cámara de representantes, insistió en el aumento del estudio del inglés porque el inglés “es hoy, fuera duda, la lengua del mundo”, un hecho al cual hubo que adaptarse para que Alemania pudiera mantener su posición en el exterior (Böttinger, 1900, 131). Tomando una perspectiva utilitaria similar, Oskar von Truppel, un capitán y el jefe de servicio en la oficina naval imperial, acentuó las diversas ventajas de los idiomas extranjeros modernos también para las fuerzas armadas. Tuvo sentido “enseñar a los soldados, los oficiales, la lengua del país en el cual se espera que una guerra ocurra” (Truppel, 1900, 132; traducido libremente aquí³). Este patrón utilitario de la justificación todavía fue utilizado en 1915 durante la gran guerra: “enseñaremos francés e inglés, porque necesitamos ambos, por razones simplemente prácticas” (Weck, 1915, citado en Christ, 1983, 99; traducido libremente aquí).

Detrás de estas ideologías del plan de estudios, que revelaron un gran impacto en publicaciones educativas en la Alemania de finales de siglo, están los complejos progresos culturales que en este grado son singulares en Alemania y especialmente en Prusia. Lo que es único en Prusia no es el hecho de que había presión por adaptarse, o la influencia que los progresos del siglo XIX también ejercieron en el sistema educativo, sino la manera en la cual estos fenómenos fueron tratados social, político y, en general, culturalmente. Esto se puede ver

² Debido a que no se impartía latín en los *Oberrealschulen*, o a la aceptación de los gimnasios no clásicos que comenzó en 1882, la lengua francesa tomó la posición del latín como disciplina suprema y hasta la actualidad en este tipo de escuela, perdió el rango de “útil” (Albisetti & Lundgreen, 1991, 256).

³ Un año después de su discurso en Berlín, Truppel fue nombrado gobernador de Kiaochow (Qingdao), colonia alemana en China, donde sirvió desde 1901-1911.

particularmente en comparación con la Suiza de habla alemana, en donde los mismos asuntos estaban parados bajo discusión como en su país vecino al norte⁴ pero donde la discusión sobre el valor y el estado de la educación del Instituto (gimnasio) en general y el papel de los idiomas extranjeros modernos en particular tomaron un curso diferente. Es esta diferencia de tratamiento de la enseñanza de idiomas extranjeros modernos en Prusia y Zurich la que quisiera examinar, por lo que en el actual marco tenga que limitarme a las muestras y a las indicaciones.

Al plantear la comparación, procedí contextualmente de tres maneras. Primero, examino la significación cuantitativa de la enseñanza de idiomas extranjeros modernos con respecto a otros temas de escuela en los diversos tipos de Gimnasios o Institutos. En segundo lugar, fijo los progresos de los tipos de Institutos y de sus planes de estudios en lo referente a elementos formales de organización futura de la escuela, tales como administración o control. Y tercero, examino esta organización total de la escuela en el contexto de convicciones culturales fundamentales en los dos territorios. Procuro interpretar los datos cuantitativos recogidos en la enseñanza de los idiomas extranjeros modernos basados en la reconstrucción de estas creencias culturales.

Mi tesis es que durante el curso del siglo XIX, parecen haber existido grandes afinidades transnacionales con respecto a ambos, la diferenciación del Instituto en tipos y el desarrollo del plan de estudios –particularmente con respecto a los idiomas extranjeros modernos. Sin embargo, la contextualización del plan de estudios dentro de la organización total del sistema escolar pone en duda si la semejanza es algo más que cuantitativo. La contextualización de la organización total dentro de convicciones culturales hace no sólo este aún más dudoso sino también revela las diferencias fundamentales que llegan a ser visibles justo cuando nos referimos a idiomas extranjeros modernos. Para hacer mi tesis plausible, primero demostraré semejanzas entre Prusia y Zurich, tomando el ejemplo de los tipos de Institutos y de sus planes de estudios (1). En un segundo paso, examinaré problemas historiográficos y haré requerimientos para la contextualización organizativa y cultural del plan de estudios (2) y, en un tercer paso, aplicaré este modelo a los casos de Prusia y de Zurich (3). Finalmente, llego a algunas conclusiones teóricas sobre la relación de la cultura, la organización de la escuela, y el control político (4).

1. ¿EXISTE UNA GRAMÁTICA DEL CURRÍCULUM?

En la investigación americana sobre la escuela, se ha establecido un concepto desde los años 90 que ahora se utiliza por todo el mundo – nos referimos al concepto de “gramática de la escuela”. Se refiere a la aceptación resultante del análisis histórico de que las escuelas no son virtualmente

⁴ Por ejemplo, lo relacionado con el exceso de trabajo de los alumnos se discutió en Suiza (Welti, 1885); este era un tema que en Alemania estaba conectado con la enseñanza de idiomas extranjeros (Vietor, 1882).

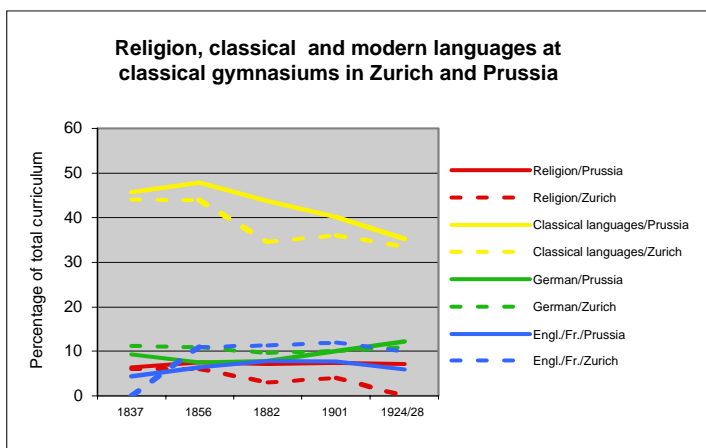
resistentes a las reformas por la razón que los profesores son demasiado letárgicos o que el tamaño de las clases es demasiado grande, sino porque la enseñanza tiene su propia gramática o reglas formales, que reaccionan muy selectivamente a las reformas desde el exterior (Cuban, 1979; Cuban, 1993). Las características centrales de esta gramática incluyen la división del conocimiento en temas escolares identificables y de éstos, alternadamente, en períodos de enseñanza idénticos en un horario, la distribución de alumnos en las clases basadas en edad, la regulación de transiciones de un nivel escolar al siguiente y, como parte de ese, la evaluación y la certificación de logros (Tyack y Tobin, 1994). Si los reformadores desean tener éxito, tienen que adaptarse a la gramática de la escuela y realizar cambios dentro de ella (Tyack y Cuban, 1995). Los cambios en el sistema escolar son siempre y solamente posibles con el acuerdo entre las estructuras internas de organización históricamente desarrolladas.

La tesis de que la escuela tiene una propia gramática se puede formular no solamente para la escuela como totalidad, sino también para sus partes, tales como el currículum o plan de estudios, que define las asignaturas de la escuela y les asigna conocimientos. Limitado al currículum de los Institutos (gimnasios) en el siglo XIX, según la tesis de la "gramática escolar", encontramos progresos comparables con los que se pueden considerar como reacción a los varios impulsos de la modernización. Podemos mencionar aquí el triunfo de las ciencias naturales modernas, de las mejoras masivas en transporte y la comunicación, del crecimiento de industrias nacionales, de la internacionalización del comercio, o de la aparición de los Estados, y, conectados con éste, también de la aparición de sistemas educativos. La comparación de las estructuras y de los planes de estudios de la educación superior en Prusia y Zurich alrededor de 1900 revela un acuerdo extenso. En ambos territorios hay tres tipos de Institutos (gimnasios) que alternativamente regulan la entrada a la universidad:

1. En Prusia y Zurich, había un gimnasio clásico, cuyos temas centrales eran el latín y el griego; en Prusia fue llamado *Gymnasium*, en Zurich *Literarygymnasium*.
2. En Prusia y Zurich había una versión más ligera del gimnasio clásico, un gimnasio semi clásico, que incluía latín pero no griego, idiomas extranjeros modernos y ciencias naturales en plan de estudios. En Prusia y Zurich, este tipo de gimnasio fue llamado *Realgymnasium*.
3. En el Prusia y Zurich había un gimnasio que no ofrecía ninguna enseñanza de los idiomas clásicos que fue orientada principalmente a las matemáticas y a las ciencias naturales. En ambos territorios este tipo de gimnasio fue llamado *Oberrealschule*.⁵

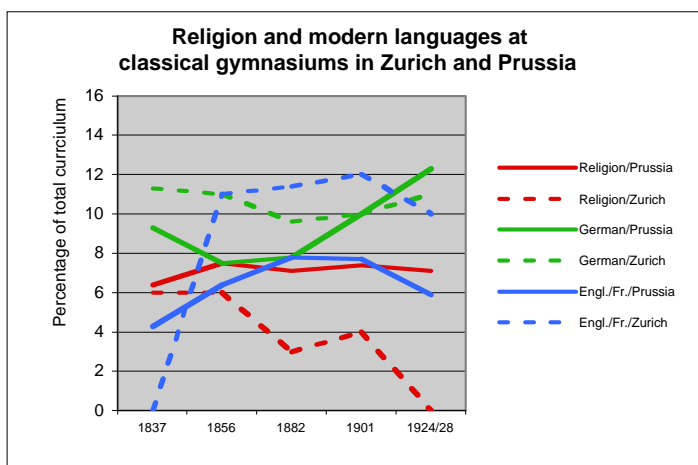
⁵ Con más precisión, el *Oberrealschule* en Zurich se dividió en dos, la técnica/ natural y la comercial, las cuales comenzaron en 1904 y se llamo *Kantonale Handelsschule* [Cantonal Business School], cuyos graduados fueron admitidos en la Universidad, aunque solamente en algunos cursos. Para poder hacer el análisis comparativo, solamente aparecen las divisiones de las ciencias técnicas y naturales de *Oberrealschule*.

Con respecto a los currículos, los tres tipos demuestran paralelos llamativos. Las asignaturas definidas son prácticamente idénticas, y experimentan progresos similares en el desarrollo histórico del currículo. La tendencia general es la disminución de la importancia del latín en favor de otras asignaturas en la escuela, especialmente también los idiomas extranjeros modernos. En el gimnasio clásico, el desarrollo fue el siguiente:



Fuentes: Herrlitz, Hopf, and Titze (1993); y programas escolares del Cantón de Zurich (see *Programm der Kantonsschule in Zürich*)

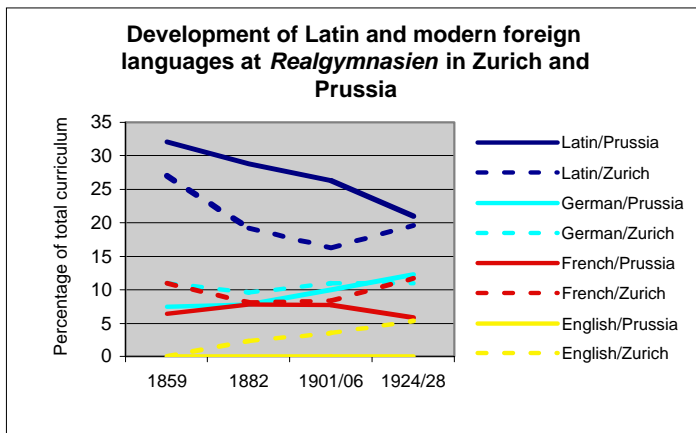
Sin embargo, la tendencia general de la reducción del latín y del griego en el plan de estudios se asocia a un aumento diferente en los idiomas modernos en ambas regiones, una visión más detallada lo revela más claramente:



Fuentes: Herrlitz, Hopf, and Titze (1993); y programas escolares del Cantón de Zurich (see *Programm der Kantonsschule in Zürich*)

En el gimnasio clásico prusiano, no solamente el latín sino también el francés declinaron en importancia. El inglés no se enseñaba (el francés era el único idioma extranjero moderno que se enseñaba en el período discutido aquí). Los estudios de alemán aparecen en la mejora que comienza en 1882, una tendencia que llega a ser más fuerte con el discurso del emperador Guillermo II en 1890. En Zurich, en contraste, la importancia del francés se estabiliza en cierto nivel, al igual que también el inglés, que ya se establece firmemente en 1882. Visible es el desarrollo muy diverso de la asignatura religión: En Prusia el porcentaje de las horas de la escuela dedicó a la religión se mantuvo estable, mientras que en Zurich la religión desaparece del plan de estudios obligatorio completamente por los años 20.

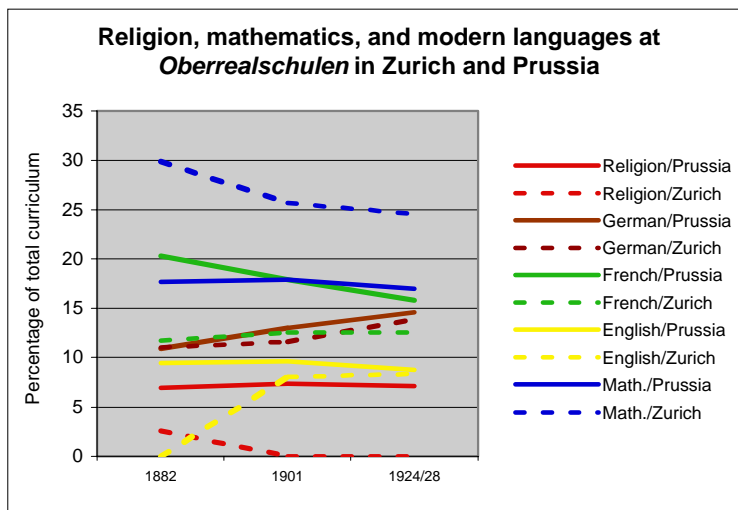
Una tendencia general similar se encuentra para el *Realgymnasium* semiclásico:



Fuentes: Herrlitz, Hopf, y Titze (1993); y programas de la escuela cantonal de Zurich (véase *Kantonsschule de Programm en Zurich*)

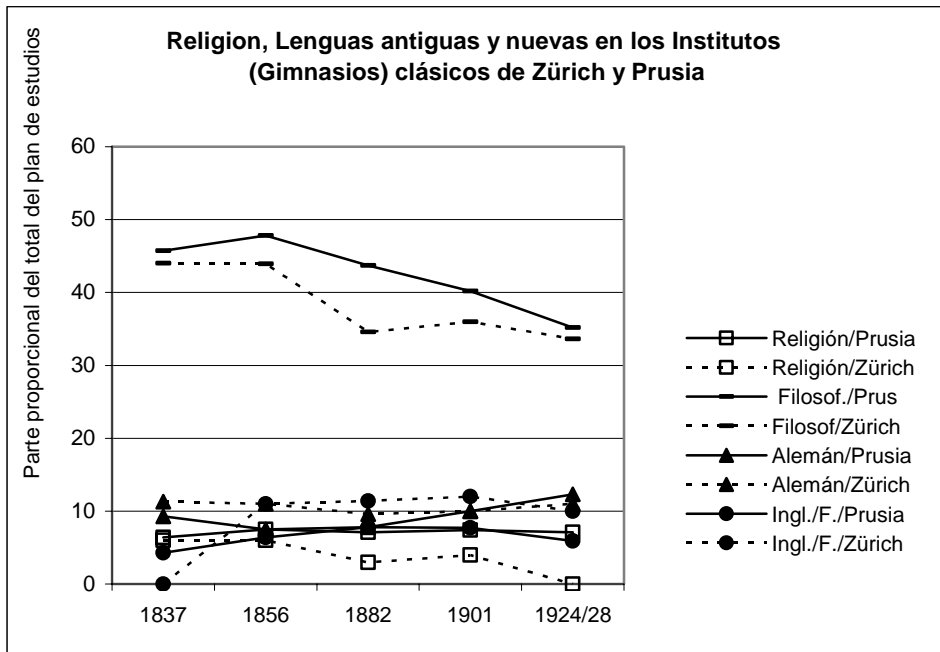
Aquí también, la importancia del latín disminuye erróneamente, y en Zurich claramente antes que en el Prusia, con el 20% de disminución del plan de estudios dedicado al latín en ambos lugares en los años 20. Visible es la omisión del inglés en Prusia, mientras que en Zurich el inglés demuestra un aumento claro mientras que en Prusia después de 1882 solamente se observó en la lengua alemana. La impresión de una mayor flexibilidad con respecto a los fenómenos de la modernización en Zurich no fue un engaño y es solo confirmada por los datos del gimnasio no-clásico, "Oberrealschule", que existió en Prusia solamente después de 1882⁶:

⁶ Debemos recordar que en Zurich, en el contexto de *Oberrealschule* existía la posibilidad de completar un diploma en negocios, lo que no estamos considerando aquí.



Fuentes: Herrlitz, Hopf, and Titze (1993); y programas escolares del Cantón de Zurich (see *Programm der Kantonsschule in Zürich*)

En Zurich las matemáticas predominan, y la religión se convierte en electiva en 1900; esto es inconcebible en Prusia, donde la religión constituye el 7% del plan de estudios y las matemáticas el 17%. Destacable, además, es la disminución de la importancia de los idiomas extranjeros modernos (francés, inglés) en Prusia, mientras que hay un aumento leve en importancia en Zurich, aunque al principio los idiomas modernos conformaban una mayor proporción del plan de estudios en Prusia. El alemán como lengua no-extranjera moderna representa un porcentaje similar de horas del plan de estudios en ambos territorios. En suma los datos demuestran una tendencia clara a reducir la instrucción del latín en ambos territorios. En Prusia hay un aumento marcado en la instrucción del alemán y una posición notablemente estable de la instrucción religiosa. En Zurich, en contraste, la importancia de la religión disminuye perceptiblemente, y los idiomas extranjeros modernos en el gimnasio semiclásico y las matemáticas en el gimnasio no-clásico adquieren una posición mucho más importante que en Prusia. Los diversos tipos del gimnasio se acentúan así mucho más claramente en Zurich que en Alemania. Pero incluso si Prusia es erróneamente más conservador y es más reservada en la diferenciación de los diversos gimnasios que Zurich, los paralelos siguen siendo obvios. Pero si con la hipótesis de una gramática y también del plan de estudios no asumimos un principio de entelequia, según el cual, el desarrollo procede según lo determinado por una naturaleza dada, la pregunta se presenta en cuanto a lo que hicieron las condiciones del contexto para que estos progresos fueran posible u obligatorios.



2. DIFICULTADES HISTORIOGRÁFICAS

No existe ninguna historia de la escuela que ofrezca una interpretación cultural de la teoría del desarrollo histórico en Prusia y Zurich. La doctrina dominante de la historiografía prusiana de la escuela comienza con la premisa histórica social de que especialmente el nivel clásico del gimnasio estaba sujeto a una lucha entre las clases educadas, clases adineradas, y otras clases sociales que todas perseguían sus propios intereses y, que si ascendían, excluirían a esos debajo de ellos (Becker & Kluchert, 1993; Lundgreen, Kraul, & Ditt, 1988). La historiografía de la escuela en Suiza se conceptúa casi totalmente opuesta, pues no describe una lucha de clases vertical entre las clases medias y alta sino que, por el contrario, sigue más una historia de ideas en el nivel horizontal. Según este acercamiento, la escuela en el cantón de Zurich, o Suiza, se desarrolla en el conflicto en medio en las primeras dos ideologías, que se parafrasean como "progresistas" o "liberales" por un lado y como "conservadoras" por el otro, y que al final del siglo se convirtieron en una que fue llamada escuela del pensamiento "democrático". Las discusiones, las recomendaciones, los conceptos, y los materiales didácticos se subdividieron y se asignaron según este patrón dual (para la crítica, véase Tröhler, 2007).

Las dos formas de historiografía de la escuela dicen mucho sobre los paradigmas predominantes en la historia de la investigación de la educación

actualmente, pero no mucho sobre la escuela en el siglo XIX⁷. Demuestran ser las trampas históricas e historiográficas que en el extremo confirman simplemente las premisas metodológicas y lanzan poca luz en los progresos históricos en sí mismos. La historia cultural se presta a evitar este peligro, precisamente porque incorpora las dimensiones social e histórica de las ideas y puede superar su dualidad. La historia cultural es especialmente provechosa si es comparativa en su diseño. Solamente de esta manera es posible revelar las ideas colectivas, o dominantes, y las convicciones que están en el fondo de las estructuras de organización de la escuela y que, entre otras cosas, forman el plan de estudios⁸.

Con este propósito, los datos y los resultados recogidos se deben poner en un contexto más amplio de la organización total de la escuela. El hecho de que los tipos de gimnasios son más claramente distintivos en Zurich y que los idiomas extranjeros modernos tienen menos problemas allí que en Prusia tiene primero que ser vinculado con otros elementos formales de organización, que se pueden contextualizar culturalmente como la organización formal total. En la aplicación de la conexión de la organización formal y del contexto cultural, una línea de investigación se ha establecido en los pasados treinta años que se conoce como "neo-institucionalismo". La tesis principal de este enfoque es que la estructura formal de una organización siempre se adapta a las expectativas colectivas, las asunciones dadas por hecho, para ganar legitimidad como organización. Así la organización requiere siempre legitimidad a través del ambiente, que también se llama institución. La presión de la legitimidad a través de la institución, o las ideas y las expectativas colectivamente compartidas, conduce la organización formal de la escuela –a la cuál pertenece el plan de estudios también– para adaptarse a estas instituciones (Meyer; Rowan, 1977; Brunsson; Olson, 1993). El plan de estudios y la cuestión del ranking de prioridad de idiomas extranjeros, por supuesto, no es el único aspecto de organización formal de la escuela. Algunos otros ejemplos son cuestiones relacionadas con los requisitos y la autorización de la entrada a la escuela, la diferenciación del sistema, certificación, control, o financiamiento. Todos éstos se deben considerar y entender como resultado de las interacciones que ocurren entre la lógica, o la gramática, de enseñar y las expectativas culturales.

3. LA ORGANIZACIÓN Y LA INSTITUCIÓN

La gran diferencia entre la organización de la educación superior en Prusia y en Zurich se puede representar absolutamente bien mirando algunos

⁷ Asignar argumentos históricos o datos a los patrones estructurales ya existentes, sean clases sociales o ideologías políticas, siempre refuerza solamente la doctrina existente, que ciertamente no puede ser el propósito de la historiografía.

⁸ Parto de un enfoque en el cual la organización de la escuela así como la distribución del conocimiento en los planes de estudio se conecta con ideas dominantes en la sociedad, tal como la idea del niño y su alma y desarrollo y su papel futuro como ciudadano en la patria y con la estructura normativa básica del estado; ver Popkewitz, Franklin, y Pereyra (2001).

aspectos que demuestren cómo la escuela fue organizada y situada diferentemente en el contexto del orden social total. Comentaré aquí respecto a apenas tres aspectos: primero, la relación de la organización de la educación y el fondo social; en segundo lugar, la cuestión de la adaptación de la organización a las cambiantes necesidades educativas de la sociedad; y tercero, el orden de organización y estructura interna. Intentaré interpretar los tres con respecto a su contexto cultural, o su institucionalización cultural.

La cuestión de la estratificación social es quizás la diferencia más obvia de los tres aspectos. En principio, el gimnasio de Zurich estaba abierto a todos los ciudadanos, según lo establecido en la ley de 1832 que gobernaba el sistema educativo (*Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens*, 1832):

§86. El estado considera él que todos sus ciudadanos pueden elegir libremente educarse naturalmente para la ciencia y el arte.

§87. A este propósito el estado establece una escuela cantonal, para continuar inmediatamente después de las escuelas elementales y secundarias básicas, y la universidad.

La diferencia en Prusia es evidente, donde la entrada al gimnasio estaba generalmente dependiente de un curso particular privado o la atención en un *Vorschule*, una escuela preparatoria diseñó preparar los alumnos para el gimnasio que existió junto a la escuela pública y estaba abierta a las clases privilegiadas⁹. Esta selección temprana tuvo consecuencias en cuanto las numerosas posiciones importantes en el gobierno prusiano, requirieron los diplomas del gimnasio o aún de la universidad, aunque no fueron en absoluto necesarias para los trabajos más adelante (Albisetti & Lundgreen, 1991, 273, tabla 2). No se encuentra ninguna regla para Zurich, en donde solamente las ocupaciones académicas –sobre todo esas ocupaciones que fueron llamadas profesiones– requirieron los diplomas de la universidad¹⁰. También llama la atención en Prusia que la terminación del gimnasio fue recompensada con privilegios militares –que serían totalmente inconcebibles en Suiza, con su tradición de los milicianos, o de los ciudadanos siempre listos para responder la llamada a las armas para defender la patria. A excepción de la instrucción algo marginal del cadete en el gimnasio, Suiza separó la educación de asuntos militares tan terminantemente como hizo la educación una cuestión basada socialmente. La situación social, según la ideología centenaria de

⁹ Hasta donde puedo ver, no hay estudios disponibles en el preparatorio *Vorschulen*, que ya no hayan sido ferozmente discutidos en aquel momento (Lehmhaus, 1894) pero solamente suprimidos en la republica de Weimar, que proporciona cualquier información de como los mecanismos de selección funcionaron, si sobre bases legales cuestiones financieras o prácticas culturales, o una mezcla de los tres factores- la entrada controlada a las escuelas preparatorias.

¹⁰ Las posiciones administrativas superiores en el gobierno o en el sector privado usualmente se cubrían por graduados de la división de ciencias técnicas y naturales (*Oberrealschule*), y las posiciones administrativas inferiores por graduados de la división comercial (Cantonal Business School).

Republicanism suizo, no se debe nunca determinar por nacimiento sino que por el contrario se debe basar exclusivamente en los méritos públicos de la persona¹¹. Mientras que en siglos anteriores principalmente el funcionamiento militar en la defensa de la patria formó la orden meritocrática, en los siglos XVIII y XIX eran actos para el bien común, que requirió generalmente la penetración en conexiones sociales, o la educación. Debido a estos antecedentes, la educación tuvo que ser organizada libremente.

El segundo aspecto organizativo se centra en la educación no-clásica del gimnasio que no ofrece ninguna enseñanza de obras clásicas. El *Oberrealschule* que no ofrecía ni latín ni griego se estableció solamente en 1882 en Prusia pero desde 1833 en Zurich –en paralelo con el establecimiento del gimnasio clásico. Ya en 1831 antes de las agitaciones políticas, los intelectuales principales en Zurich habían hablado de la “separación externa y unidad de espíritu” de dos tipos de gimnasios (Orelli, 1831), que condujeron a la fundación del “*Industrieschule*”, como fue llamado en aquel momento. El objetivo de esta escuela era el “equipar a sus pupilos con esas habilidades y conocimientos científicos que se requieren para la búsqueda de propósitos industriales más altos”, conocimiento al cual también el francés perteneció, comenzando el “de abajo hacia arriba” (Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens, 1832, §§101, 103). Aunque la cuestión de la entrada a la universidad para los graduados del gimnasio no-clásico siguió estando sin resolver durante mucho tiempo¹², no aparece ninguna retórica desacreditativa en las publicaciones contemporáneas, referentes al gimnasio que no enseñaban ni latín ni griego, y la educación en el gimnasio clásico, está libre de expectativas excesivas. La ley sobre la educación de 1832 ve el propósito del gimnasio clásico simplemente como “ser una escuela preparatoria para el estudio en las facultades de la universidad, al mismo tiempo, sin embargo, generalmente el de expandir el conocimiento académico” (Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens, 1832, §91).

Es absolutamente evidente que en aspectos educativos Zurich no solamente era más liberal sino también más pragmática que Prusia y justo por

¹¹ Eso no significa que las acusaciones de corrupción no fueron hechas repetidamente, son esas acusaciones las que demuestran cuán fuerte era la expectativa colectiva.

¹² Aun cuando la entrada a la Universidad se convirtió en un hecho para los graduados de los gimnasios no clásicos con la fundación del instituto de tecnología federal suizo en 1855, y la entrada a ciertas facultades de la Universidad fue posible solamente después de 1904, la diferencia entre Suiza y Prusia era evidente: nunca en Prusia sería encontrada una descripción que conectaran la instrucción en lenguas modernas con la formación académica y que a su vez hablara de objetivos “industriales más altos”, el término, “más alto” y a propósito también “más profundo”, pertenecían a la esfera de la “verdadera” formación. representaba un tipo de pensamiento dominante en la educación que después de 1900 se propagó con efecto duradero llamado *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, o educación como una de las artes y humanidades (Tröhler, 2003).

esta razón también en mejores condiciones para adaptarse al cambio. Esto explica las diferencias en los diversos perfiles de los tipos de gimnasios y en la cuestión de los idiomas extranjeros que llegaron a ser evidentes en las estadísticas presentadas anteriormente. El enfoque relativamente pragmático en Zurich es debido a una actitud "cultural" que no marca ninguna separación terminante entre el mundo espiritual y empírico. El hecho de que Zurich tenía una vista mucho menos despreciativa de la educación vocacional técnica que los eruditos prusianos es apenas asombroso, sin embargo, considerando que desde 1336 Zurich había sido una república gobernada por gremios, es decir, una ciudad de los ciudadanos que se organizaron políticamente en gremios de artesanos y comerciantes. Esto condujo no solamente a una actitud en gran parte no dogmática hacia la educación vocacional pero dio lugar también –y ésta es la tercera diferencia de organización fundamental– al principio republicano del gobierno autónomo que era aplicado por la organización del gobierno. Para nuestro caso, esto significó una amplia autoadministración de la escuela cantonal con el primer y segundo (y más adelante, tercer) tipo – un claro contraste con respecto a Prusia, donde estaba más fuertemente resuelta y controlada la escuela por el gobierno. Los profesores en la escuela cantonal de Zurich elegían de sus propias filas y por el voto secreto al director y vice-director (Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens, 1832, §113), que entonces dirigió la escuela.¹³

Los tres ejemplos de la diferencia en organización además de los planes de estudios –atando la escuela al fondo social de los alumnos, la apertura a los gimnasios que no ofrecen la instrucción en latín, y a la autoadministración– reflejan la diferencia entre una monarquía y una república. En su contextualización cultural, las diferencias de organización demuestran a las instituciones que no podrían ser más diferentes. Así, la dualidad de la educación superior contra la educación simplemente útil desarrollada en Prusia apunta a las nociones que habían definido el concepto alemán de *Bildung* [educación de una forma interna y armoniosa del espíritu] a finales del siglo XVIII. Ese concepto vinculó la reacción conceptual alemana de las ciencias naturales del oeste y a la democracia, que fue criticada por superficial y atomista. Detrás de este rechazo estaba una noción que fue formulada por Lutero y reforzada definitivamente por Kant –la dualidad de interno/externo, por el que se le atribuía un valor superior lejano al mundo interno. La meta educativa en el contexto de esta noción es la formación/desarrollo armonioso del espíritu a

¹³ Comenzando en 1847 los directores fueron seleccionados por el Consejo de Educación y desde 1865 en adelante por el *Regierungsrat*, Consejo Ejecutivo de Canton. Los dos (y luego tres) gimnasios eran atendidos por una comisión especial de superintendencia. La cual era seleccionada por voto secreto por el Consejo de Educación Cantonal (§114), El Consejo de Educación era una agencia del gobierno elegida por el Parlamento Cantonal (Staatsverfassung für den Eidgenössischen Stand Zürich, 1831, Art. 70) y sus miembros no eran remunerados (Gesetz betreffend die Organisation des Erziehungsrathes, 1831, §7). Este Consejo era responsable de determinar el plan de estudios de los gimnasios (Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens, 1832, §138).

convertirse en una totalidad interna, que no se puede realizar comprensiblemente en el encuentro con el mundo empírico concreto, o las ciencias naturales sino por el contrario en la revisión del mundo del ideal/estético de la antigüedad¹⁴. La noción de la superioridad nacional en Prusia fue unida así a un concepto de educación que requería griego y latín como la única alternativa, que a su vez explica la fuerte resistencia del gobierno a la introducción de un tipo de Instituto (gimnasio) que no incluyera latín en el plan de estudios, sin importarle que lo ponía en igualdad con el Instituto “clásico”¹⁵. Sobre este fondo, era extremadamente difícil que los idiomas extranjeros modernos ganaran un asimiento en la competición de las disciplinas escolares. Solamente la asignatura alemán, montada en el torbellino de la hélice del movimiento desenfrenado de lo popular-nacional (“völkisch”); y el nacionalismo general después de 1880, tuvo éxito y ganó un espacio adicional en el plan de estudios, en parte a costa del latín pero también de la enseñanza del francés¹⁶.

¹⁴ Es característico que el concepto de *Bildung* tuvo una connotación diferente en la Suiza de habla alemana que estaba mas distante de la política que en Alemania (Horlacher, 2004).

¹⁵ La importancia de los idiomas clásicos también fue enfatizada en Suiza en 1860, por ejemplo, como reacción a la reforma de la escuela Suiza la que de forma efectiva declaró el estudio del griego como opcional en el plan de estudios, el *Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer* [Asociación de maestros de gimnasios de Suiza] fue fundada, la que abogó por una educación clásica y humanista, a través de la publicación, *Neues schweizerisches Museum: Zeitschrift für die humanistischen Studien und das Gymnasialwesen in der Schweiz* [New Swiss Museum: Journal for Humanities Studies and the Gymnasium System in Switzerland]. Pero la revista retirada en 1866 después de editar solo 6 números y la que nunca desveló la acrimonia de la discusión prusiana. La siguiente publicación, sin embargo, sobrevivió: *Jahreshefte des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer* [renombrada en 1910 *Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer*], la que fue publicada desde 1869 y renombrada *Gymnasium helveticum: Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule* en 1947.

¹⁶ Esto nos llevo a un primer paso hacia el triunfo sobre el sistema tradicional basado en el género. Aunque en el siglo XIX a las mujeres jóvenes no se les permitía asistir a los gimnasios y por lo tanto no tenían participación en la ida clásica de educación. En contraste, en el contexto de las escuelas secundarias para niñas, recibían una instrucción extensiva en ingles y francés, los que se les enseñaban utilizando métodos que diferían de la instrucción en idiomas clásicos y que eran por ende mas efectivos (Doff 2002). En este sentido, el nacionalismo fue beneficioso, aun cuando no fuera, quizás, intencional, en cuanto a que la noción de *Bildung* se alemanizó y por lo tanto que se extendió e incluyo en la educación de las mujeres. Tan temprano como en el 1880 Otto Weddingen abogó por una instrucción más alemana en los gimnasios en el marco de una educación nacional más comprensiva: “también en nuestra educación para las mujeres, en nuestras escuelas superiores para mujeres necesitamos dar prioridad a lo nacional. Por que queremos convertir a nuestras niñas en jóvenes mujeres alemanas! Este pudiera ser un logro valioso para nuestra patria. Pero desafortunadamente en vez de literatura relajante para el alma, dos idiomas extranjeros se enseñaron de manera

4. CONCLUSIONES

En la investigación educativa actual no son los aspectos relacionados con el currículum sino los estándares los que dominan, y en esa conexión los problemas del control eficiente del sistema escolar. En países con una tradición democrática fuerte, la persistencia de la escuela contra tentativas de reformas y el control se está atribuyendo al control democrático local; es decir, esta persistencia se dice ser causada por las administraciones locales de la escuela. Como alternativa verdadera y única, se está promoviendo el manejo y el control centralizado de la escuela por los expertos, pues se cree que este monopolio centralizado del poder y del control terminará con la resistencia de las escuelas para con las reformas y la hará más eficiente (Tröhler, 2006). La comparación entre Zurich y Prusia demuestra, sin embargo, que el caso puede ser y es justo lo contrario. El fuerte entreteje democrático del sistema político y del sistema escolar en Zurich previno una ideología elitista. Prusia, en contraste, sostuvo de forma obstinada los medios mentales y la organización de la estratificación social en un momento en que los progresos generales habían hecho necesarias diversas ofertas educativas. Por supuesto, las adaptaciones no fueron hechas en Zurich sin discusiones feroces, sino que se mezclaron con las preocupaciones públicas y así se les concedió alta legitimidad debido a la estructura democrática de la toma de decisión. En Zurich no era posible dictar reformas extensas, tales como el enorme paquete de reformas en 1871, que era una propuesta apoyada por el Consejo de educación y que fue rechazada por los votantes en 1872. Las reacciones eran tan vehementes que desde entonces, que no fueron propuestas más reformas de esa manera. En lo adelante, solamente fueron propuestos los cambios paso a paso que se correspondían con la gramática escolar existente, o con las ideas culturales de la población que legitimaban esta gramática escolar (Tröhler, en prensa). Convocar una conferencia sobre educación por autoridades superiores, según lo ocurrido en 1890 y en 1900 en Prusia, a la cual solamente podrían asistir las personas seleccionadas por el gobierno, habría sido absolutamente inconcebible en Zurich.

Ciertamente hubo esfuerzos de reforma en Prusia, por ejemplo los esfuerzos en la segunda mitad del siglo, cuando el "*Allgemeiner Deutscher Realschulmännerverein*" [Asociación de los hombres de Realschule] y el Verein Deutscher Ingenieure (VDI, la asociación de ingenieros alemanes) abogaron por subir el estado de las ciencias naturales y de los idiomas extranjeros modernos, que condujeron en 1900 al reconocimiento de una situación igual en los diversos tipos de gimnasios. Pero la retórica que legitima en el caso de Prusia todavía permanecía principalmente en la vieja discusión sobre su utilidad. Eso se refleja en el hecho de que en Prusia, las estructuras del Realgymnasium y el Oberrealschule eran menos diferentes que el gimnasio clásico que estaba en ese momento en Zurich. Y puede ser visto en la diferencia de asistencia que existía entre los tres tipos de gimnasios. Incluso en 1914, catorce años después de que a las secundarias les fueran concedidas el mismo estatus que en Prusia, sólo el

predominante! Conversaciones francesas y conversaciones inglesas! Y su propia lengua nativa?" (Weddigen, 1880, 8, Note; traducción libre).

16% de los alumnos asistieron al gimnasio no-clásico, el 24% al gimnasio semiclásico, y el 60% al gimnasio clásico (Becker & Kluchert, 1993, 13). Esto significa que el 60% de todos los alumnos del gimnasio aprendieron solamente un idioma extranjero moderno, que representaba solamente el 6% del plan de estudios e incluso menos que el porcentaje del plan de estudios que se dedicó al estudio obligatorio de la religión. La educación todavía fue considerada en la perspectiva de los valores clásicos, internos, y del concepto contra-Occidental de *Bildung*, y hacia el final del siglo XIX que la base religiosa del concepto de introspectiva se había ligado cada vez más con una nación sagrada y así con la importancia preeminente de la lengua alemana (Tröhler, 2003). Sobre este fondo cultural, los idiomas extranjeros modernos estaban en una posición difícil.

Referencias bibliográficas

- Albisetti, J. C., & Lundgreen, (1991). Höhere Knabenschulen [Higher schools for boys]. En C. Berg (Ed.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte IV: 1870–1918* (pp. 228–278). Munich: Beck.
- Becker, H., & Kluchert, G. (1993). *Die Bildung der Nation* [The building of the nation]. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böttinger, ... (1900). (Stellungnahme) [Position]. In *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts: Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten herausgegeben im Auftrag des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten* (pp. 130-132). Berlin.
- Brunsson, N., & Olsen, J. P. (1993). *The reforming organization*. London: Routledge.
- Christ, H. (1983). Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer [On the history of French instruction and the French teacher]. In A. Mannzmann (Ed.), *Geschichte der Unterrichtsfächer I* (pp. 94-117). Munich: Kösel.
- Cuban, L. (1979). Determinants of curriculum change and stability, 1870-1970. In J. Schafferzick & G. Sykes (Eds.). *Value conflicts and curriculum issues* (pp. 139-196). Berkeley, CA: McCutchan.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1880–1990* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Doff, S. (2002). *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert* [Learning English between tradition and innovation. Foreign language instruction for girls in the nineteenth century]. Munich: Langenscheidt-Longman.
- Gesetz betreffend die Organisation des Erziehungsrathes* [Law on the organization of the Education Council] (20. Juni 1831). Zurich.
- Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens* [Law on the organization of the whole educational system] (1832). Zurich.
- Herrlitz, H. G., Hopf, W., & Titze, H. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* [German school history from 1800 to the present. An introduction]. Weinheim and Munich: Juventa.
- Hinzpeter, G. (1901). Rückblick auf die Schulkonferenz 1890 [A look back at the school conference of 1890]. In *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts : Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten* (pp. 2-3). Berlin.
- Horlacher, R. (2004). *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert* [The theory of Bildung before the theory of Bildung. The Shaftesbury reception in Germany and Switzerland in the eighteenth century]. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Jahresbericht über die Leistungen der zürcherischen Cantonsschule im Schuljahre 1836 und 1837, und Einrichtung des neuen Cursus von 1837 bis 1838* [Annual report on the

- achievements of the Cantonal School of Zurich in the school years 1836 and 1837, and introduction of the new course of study of 1837 to 1838. (1837). Zurich.
- Lehmhaus, F. (1894). *Die Vorschule* [The preparatory school]. In *Pädagogisches Magazin, Heft 46*. Langensalza: Beyer.
- Lehrplan der Oberrealschule Zürich* [Curriculum of the Oberrealschule Zurich] (1928). Zurich.
- Lundgreen, , Kraul, M., & Ditt, K.(1988). *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts* [Educational opportunities and social mobility in the urban society of the nineteenth century]. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363 [Trad. castellana: Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En W.W. Powell y P.J. DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (pp. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica/Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública/UAEM, 1999].
- Michael, B., & Schepp, H.-H. (1993). *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* [The school in city and society. Documents on German school history in the nineteenth and twentieth centuries]. Göttingen: Muster-Schmidt Verlag.
- Orelli, J. K. (1831). *Pädagogische Ansichten über äussere Trennung und geistige Einheit der wissenschaftlichen und technischen Schulen, nebst einem Bruchstück aus dem Zürcherischen Schulplane von 1830 und einem Vorschlag für die neue Organisation des Unterrichtswesens im Kanton Zürich* [Pedagogical opinions on external separation and unity in spirit of the academic and technical schools, in addition to an excerpt from the Zurich school plans of 1830 and a suggestion for the new organization of the educational system in the Canton of Zurich]. Zurich.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereira, M. A. (Eds.) (2001). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: RoutledgeFalmer [Edición española: *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003].
- Programm der Kantonsschule in Zürich 1856. (1856). Zurich.
- Programm der Kantonsschule in Zürich 1859 auf das Schuljahr 1859-1860. (1859). Zurich.
- Programm der Kantonsschule in Zürich 1882. (1882). Zurich.
- Programm der Kantonsschule in Zürich 1901. (1901). Zurich.
- Programm der Kantonsschule in Zürich 1906. (1906). Zurich.
- Programm des kantonalen Gymnasiums. Abteilung der Kantonsschule in Zürich. Mit vollständigem Lehrplan. (1928). Zurich.
- Staatsverfassung für den Eidgenössischen Stand Zürich* (10. März 1831; vom Volk am 20. März 1831 angenommen). Zurich.
- Tröhler, D. (2003). The discourse of German "geisteswissenschaftliche Pädagogik" – A contextual reconstruction. *Paedagogica Historica*, 39, 759-778.
- Tröhler, Daniel (2006). The new languages and old institutions: Problems of implementing new school governance. En P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.). *Educational research: Why 'what works' doesn't work* (pp. 65-80). Dordrecht: Springer.
- Tröhler, D. (2007). Schulgeschichte und Historische Bildungsforschung. Methodologische Überlegungen zu einem vernachlässigten Genre pädagogischer Historiographie [School history and historical education research. Methodological considerations concerning a neglected genre of historiography of education]. In D. Tröhler & A. Schwab (Eds.), *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Schulumfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/72: Quellen und Studien* [The public school in the eighteenth century. The School Inquiry of 1771/72 in the Canton of Zurich: Sources and studies] (2nd ed.) (pp. 65-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröhler, D. (in press). From city Republicanism to the public school of the Republic. Pragmatism and continuity in school development in Zurich. In D. Tröhler, T. S.

- Popkewitz, & D. F. Labaree (Eds.), *The child, the citizen, and the promised land: Comparative visions in the development of schooling in the long 19th century*.
- Truppel, O. von (1900). Stellungnahme [Position]. In *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts: Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten herausgegeben. im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten* (pp. 132-134). Berlin.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press [Ed. castellana: *En busca de la utopia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001].
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.
- Vietor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* [Language instruction must turn back! A contribution regarding the issue of overworking the pupils]. Heilbronn: Henninger.
- Weddigen, O. (1880). *Die nationale Reform unserer höheren Lehranstalten: nebst einem Anhang über die Notwendigkeit einer Professur für neuere Litteratur an den deutschen Hochschulen* [The national reform of our higher education institutions with an appendix on the necessity of a professorship for new literature at German universities]. Essen: Alfred Silbermann.
- Welti, J. J. (1885). Inwieweit sind Klagen über Überbürdung an den schweizerischen Gymnasien gerechtfertigt, eventuell wie ist Abhilfe zu schaffen? [To what extent are complaints of overworking at the Swiss gymnasiums justified and what are possible remedies?]. In *Siebzehntes Jahresheft des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer* (pp. 27-51). Aarau: Sauerländer.
- Wilhelm II (1891). Eröffnungsrede [Opening speech]. In *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten* (pp. 70-76). Berlin.