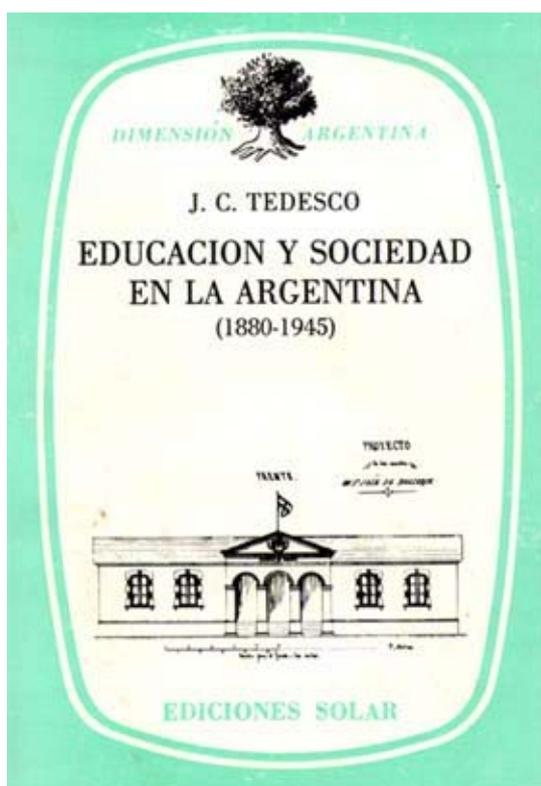


EDUCACION Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880- 1945)

J.C. TEDESCO



EDICIONES SOLAR

BUENOS AIRES

Nueva edición ampliada

1ª. edición, Solar, Buenos Aires, 1986

2ª. edición, Solar Buenos Aires, 1993

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

<i>Prólogo</i> de Gregorio Weinberg	9
Advertencia a la 3ª edición	17

EDUCACION Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1900)

Introducción	19
Capítulo I: La concepción de la educación en la historia argentina previa a 1880	23
Capítulo II: Economía y educación	36
a) La estructura económica	38
b) Los proyectos educativos de orientación económica	44
1. Sarmiento: agricultura y minería	45
2. La enseñanza industrial	49
c) Los estudios superiores	53
Capítulo III: La función política de la educación	63
a) El enciclopedismo	67
b) La década 1890-1900	79
c) Una interpretación diferente	85
Capítulo IV: El Estado y la educación	89
a) El problema de control en la enseñanza primaria (ley 1420)	94
b) Autonomía y dependencia en la enseñanza superior	101
Capítulo V: La enseñanza privada	106
Capítulo VI: El conflicto con la Iglesia	121
a) El poder declinante de la Iglesia católica	123
b) Independencia o control en las relaciones entre Estado e Iglesia	125
Capítulo VII: El progreso educacional	132
a) El crecimiento del sistema educativo	133
b) El crecimiento desigual	135
c) La deserción escolar	136
d) Financiamiento de la educación	140
Capítulo VIII: La Escuela Normal	149
La deserción estudiantil y la deserción ocupacional	157
Conclusiones	161
Bibliografía	166

OLIGARQUIA, CLASE MEDIA Y EDUCACION EN ARGENTINA (1900-1930)

Los intentos de reforma anteriores a 1916	179
El proyecto Saavedra Lamas	190
La actitud del gobierno radical frente a la enseñanza media	202

LA CRISIS DE HEGEMONIA OLIGARQUICA Y EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO, 1930-1945

Introducción	215
I. La crisis de 1930	217
1. La sustitución de importaciones y la estructura de poder	218
2. Los rasgos de la sustitución de importaciones	222
II. Sustitución de importaciones y enseñanza técnica	224
1. La opción del nacionalismo de derecha	229
2. La opción de la oligarquía liberal	233
III. Educación y política	237
1. La opción estatal-privada	242
2. El neutralismo ideológico	244
IV. La evolución cuantitativa	247
1. La enseñanza primaria	248
2. La enseñanza media	252

DIRECTIVISMO Y ESPONTANEISMO EN LOS ORIGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO	261
1. Introducción	261
2. El origen del sistema educativo argentino	262
3. La didáctica positivista	265
4. El espontaneísmo anti-autoritario de Carlos Vergara	269
5. Las ideas pedagógicas	272
6. Consideraciones finales	279

CAPÍTULO II

ECONOMÍA Y EDUCACIÓN

Conceptualmente, el hecho mismo de concebir la existencia de una relación positiva entre educación y economía es propia de una sociedad que ha entrado en la fase de tecnificación de sus actividades productivas. Es así que, históricamente, sólo a partir de la revolución industrial fue posible hablar de la educación desde una perspectiva económica, en tanto preparación de los recursos humanos necesarios para la producción. Sin embargo, no siempre esa preparación se produjo a partir de la educación como sistema institucionalizado de transmisión de conocimientos, hábitos, etc. El funcionamiento de cada parte de la estructura social es, dentro de ciertos límites, relativamente autónomo y desarrolla sus propias leyes de crecimiento. No fue fácil, por eso, que la enseñanza institucionalizada — centrada en la filosofía y las humanidades clásicas— recogiera los requerimientos del funcionamiento de la economía y los incorporara como exigencias para su propio desarrollo. Por un largo período surgieron elementos laterales que se encargaron de ese aspecto de la educación hasta que, una vez logrado cierto nivel de complejización técnica, la preparación empírica, espontánea y asistemática no resultó suficiente con respecto a la cantidad de conocimientos que un individuo debía asimilar para desempeñarse satisfactoriamente en las tareas técnicas.

El proceso a través del cual la enseñanza institucionalizada incorporó la formación profesional tuvo, según los lugares y las épocas, cursos totalmente diferentes. En el caso particular de la Argentina, ese proceso se caracterizó por la temprana existencia, a nivel teórico, de una conciencia clara sobre la necesidad de esa incorporación, y, al mismo tiempo, por una resistencia significativamente fuerte por parte de la estructura educativa real, que rechazó con éxito las sucesivas tentativas de modificar su carácter. Belgrano, Rivadavia, Sarmiento y Alberdi representan —a través de casi un siglo— diferentes expresiones de esa misma tendencia a transformar el carácter de la enseñanza con criterios pragmático-utilitarios.

Ahora nos toca ofrecer una explicación válida sobre las razones de la segunda característica mencionada: la resistencia al cambio. En el caso de la educación, lo que interesa es comprobar si esa resistencia se debe a características propias inherentes a la naturaleza misma de la educación como institución, y, por lo tanto, es inevitable, o —al contrario— las razones se encuentran en otros factores, tales como la dirección impuesta al cambio, las fuerzas sociales que participan de él, y, en última instancia, su magnitud.

No es éste el lugar indicado para un análisis teórico de este tipo. Pero en la medida que se entienda que ese análisis sólo podrá ser realizado en forma válida cuando se haya aclarado el proceso seguido en cada caso particular en que se produjeron cambios en el área educativa, podremos intentar describir lo sucedido en la Argentina en la segunda mitad del siglo pasado y tratar de probar empíricamente qué factores actuaron para impedir que la educación se transforme en su carácter.

Nuestra hipótesis al respecto consiste en sostener que los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron —cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder— en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas.

a) *La estructura económica*

Cuando, a partir de la segunda mitad del siglo pasado, la Argentina consolidó su proceso de incorporación al mercado mundial en calidad de exportadora de materias primas e importadora de productos manufacturados, debió ajustar en varios aspectos su estructura productiva. En primer término, fue preciso aumentar los niveles de producción con vistas a satisfacer las exigencias crecientes de los mercados extranjeros. Algunos autores han señalado que este aumento fue una variable dependiente de la extensión de tierra utilizable, la cual —a su vez— dependió de la incorporación de las posesiones hasta ese momento en manos de los indios que poblaban el sur del país¹. Para desalojar a los indios de esa zona se contó con la participación crucial del Estado a través del Ejército Nacional. Sin embargo esta participación no implicó un cambio con respecto a la estructura latifundista de la propiedad territorial. Las leyes dictadas en ocasión de la campaña dirigida por Adolfo Alsina y Julio A. Roca en 1879 son un buen ejemplo de los mecanismos utilizados para tal fin. La ley de subvención dictada el 5 de octubre de 1878 otorgaba una legua cuadrada (2.500 ha) por cada \$400 colocados, exigiendo un mínimo de \$1.600 para participar, lo cual implicaba que se otorgaba, por lo menos, un equivalente a 10.000 ha por contribuyente. La ley de premios, dictada en 1885 con motivo de esa misma campaña, aseguraba a los militares que participaron en ella una determinada extensión, según el grado jerárquico que ocupasen. Los herederos de Adolfo Alsina recibieron 15.000 ha; cada jefe de frontera, 8.000; los jefes de batallón 5.000; los sargentos mayores y jefes de plana mayor 4.000; los capitanes, ayudantes, tenientes primeros y segundos, 2.000; los subtenientes, alferoces, etc., 1.500; y cada soldado, 100 ha². Al parecer, los beneficiarios de toda la

¹ R. Cortés Conde y E. Gallo, *La formación de la Argentina moderna*, Paidós, Bs. As., 1967, pág. 52.

² El texto de la ley de Premios como así también el de la ley de Subvención a la Campaña al Desierto pueden consultarse en el libro de Jacinto Oddone, *La burguesía terrateniente argentina*, Libera, Bs. As., 1967, cap. xv. Un análisis muy útil para observar los efectos de la legislación agraria en la zona pampeana es el de Romain Gaignard,

legislación agraria de la zona pampeana fueron los suscriptores del empréstito de 1878, entre quienes se contaban una buena cantidad de extranjeros, especialmente ingleses. Las leyes agrarias dictadas con objetivos distintos³ fueron desnaturalizadas y en su conjunto provocaron el pasaje masivo de tierras fiscales a manos privadas de número muy reducido. Los intentos de colonización, que tuvieron por escenario la provincia de Santa Fe, tampoco condujeron a una situación sustancialmente distinta. Si bien en esta provincia el Estado conservó buena parte de las tierras y otro porcentaje fue entregado a colonos, toda esta política estuvo encuadrada dentro de los límites impuestos por los intereses de los especuladores y de los grandes propietarios. Las condiciones que establecían los contratos de entrega de tierra a colonos obligaban al nuevo "propietario" a pagar en moneda plata u oro, estipulándose claramente la exclusión del peso papel; por otra parte, se obligaba también a la entrega de la tercera parte de cada cosecha de trigo, como forma de amortización del capital y de los intereses devengados⁴. La colonización fue desvirtuada y se transformó en una entrega de tierras en arrendamiento que servía, a su vez, para la valorización del resto de las posesiones que quedaban en manos del terrateniente.

En segundo lugar, fue preciso construir una infraestructura de vías de transporte lo suficientemente eficaz como para ligar con rapidez los lugares de producción con el puerto y éste con las metrópolis. Con ese criterio se intensificaron las obras de construcción de vías férreas y se acondicionó el puerto de Buenos Aires. Estas construcciones contaron con el apoyo de los capitales británicos, que ya en 1875 dedicaban el 28,6 % de sus inversiones en el país, a la construcción de ferrocarriles⁵. Estas inversiones aumentaron considerablemente en especial durante el gobierno de Juárez Celman. Entre 1886 y 1888 pasaron de 15.993 miles de pesos oro a 89.419⁶.

Cuadro 1
AUMENTO DE LA RED FERROVIARIA
(1860-1900)

Año	Km
1860	39
1870	732
1880	2.313
1890	9.254
1900	16.767

Fuente: "El desarrollo de los ferrocarriles argentinos desde su comienzo hasta fines de 1913", en *Anuario de la Dirección General de Estadística*, Bs. As., 1914, pág. 865 y siguientes⁷.

A la oligarquía nativa no le interesaba invertir en empresas de este tipo. Según Ferns ". . . les resultaba más fácil ejercer presión sobre las compañías a través del gobierno y más provechoso especular con las tierras, vender ganado y arrendar sus posesiones, actividades que los ferrocarriles estimularon mucho al abrir un camino a los mercados, primero de Buenos Aires y luego, desde allí, a los mundiales"⁸.

El aumento general de las inversiones europeas en el país fue producto de una serie de factores, tanto de orden local como de orden internacional. En primer lugar, es preciso recordar que el desarrollo del capitalismo en Europa llegaba hacia 1880, al fin del período de la libre competencia y al comienzo de la fase imperialista, caracterizada por la presencia de monopolios y por el cambio en el tipo de exportaciones: del predominio de la exportación de mercancías se pasó al predominio de la exportación de capitales.

En la década del 80, por otra parte, las tasas de interés que prevalecían en los mercados de capitales europeos eran bajas, provocando de esta forma el deseo de los prestamistas en el sentido de arriesgarse a buscar mayores beneficios en las emisiones argentinas⁹. La seguridad que ofrecía el país para esas inversiones había aumentado considerablemente con la conquista del desierto y el logro de la estabilidad política que implicó la federalización de la ciudad de Buenos Aires y la llegada a la presidencia de Julio A. Roca.

En su primer discurso a las Cámaras del Congreso Nacional, Roca señalaba esa conexión con estas palabras: "Como habéis podido notar, la paz más profunda, el orden y la libertad más completas, con los signos de una larga duración, reinan en toda la República y nuestro crédito político y económico prueba en todos los pueblos y mercados europeos, que empiezan a creer, por fin, que hemos entrado en la época de la razón y de la edad madura"¹⁰.

"Origen y evolución de la pequeña propiedad campesina en la pampa seca argentina (el caso de la provincia de La Pampa)", en *Desarrollo Económico*, Bs. As., abril-junio de 1966, n° 21.

³ En 1864, 1876, 1882 y 1884 se dictaron leyes agrarias que manifestaban cierto sentido e intenciones antilatifundistas.

⁴ Gastón Gori, *El pan nuestro. Panorama social de las regiones cerealistas argentinas*, Galatea-Nueva Visión, Bs. As., 1958, págs. 15 y 16.

⁵ H. S. Ferns, *Argentina y Gran Bretaña en el siglo XIX*, trad. de Alberto Luis Bixio, Solar, Bs. As., 1967, pág. 329.

⁶ R. Cortés Conde, "Problemas del crecimiento industrial (1870-1914)", en T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba. Bs. As., 1965, pág. 63.

⁷ R. Cortés Conde y E. Gallo, *ob. cit.*, pág. 47.

⁸ H. S. Ferns, *ob. cit.*, pág. 339.

⁹ A. G. Ford, *El patrón oro: 1880-1914. Inglaterra y Argentina*, Instituto Di Tella, Bs. As., 1966, pág. 152.

¹⁰ Comisión Nacional de Monumento al Tte. Gral. Julio A. Roca, *Mensajes del presidente Roca*, Bs. As., 1941, t. I, pág. 9.

Además del aumento de producción y la construcción de medios de transportes, las actividades económicas variaron en cuanto a su contenido. A la casi total especialización ganadera previa a 1850, se agregó ahora el cultivo de cereales. La introducción de los cultivos siguió procesos diferentes en las distintas zonas del país, pero los más importantes (el trigo, por ejemplo) adoptaron la forma de explotaciones extensivas con bajos índices de inversión¹¹.

Por otra parte, las actividades relacionadas con la carne sufrieron un proceso de progresiva complejización técnica, marcada por la aparición del frigorífico¹².

El predominio de los intereses rurales trajo aparejado el desaliento al desarrollo de la industria local, que se manifestó básicamente a través de la política de créditos bancarios y las medidas aduaneras.

Con respecto al primero de estos aspectos, Cortés Conde ha señalado que las "...condiciones en que los bancos oficiales otorgaron los créditos a sola firma (sin caución de mercaderías) y a corto plazo (90 a 180 días) los hacían solamente aptos para la explotación agropecuaria de un ciclo más corto que el industrial"¹³. En cuanto a la política aduanera, el mismo autor ha indicado la existencia de un fenómeno muy ilustrativo, que dio en llamarse "proteccionismo al revés": se gravaba más la importación de materias primas que la de productos manufacturados.

El desarrollo industrial en este período se realizó fundamentalmente sobre la base de industrias ligadas a actividades agropecuarias, tales como la producción de azúcar, vinos, carne congelada, harinas, etc. Estas actividades, por estar sujetas a localizaciones geográficas precisas, favorecieron exclusivamente el desarrollo de ciertas zonas del país. El resto, que solamente podía beneficiarse con la colocación de sus productos en el mercado interno en expansión, quedó excluido de cualquier posibilidad de crecimiento y subordinado a las subvenciones del gobierno central. Este desarrollo desigual tuvo como beneficiario principal a la zona bonaerense y litoral.

Uno de los efectos salientes de la política económica llevada a cabo en este período fue la liquidación definitiva de los restos de actividad artesanal que aún permanecían en algunas provincias del noroeste del país. Los productos de esta actividad no pudieron resistir la competencia de la manufactura europea que, con el aumento de los medios de transporte, llegaba con facilidad a esos lugares¹⁴.

Cuadro 2 DISTRIBUCIÓN DE LA RIQUEZA (1884) *							
	Tierras	Ganado	Casas	Obras Públicas	Varios	Total	Per cápita
Buenos Aires	301	202	303	98	231	1.135	1.245
Santa Fe	45	18	24	8	24	119	628
Córdoba	26	20	25	18	22	111	346
Tucumán	14	6	13	6	10	49	272
Santiago	6	11	11	4	8	40	252
Catamarca	10	5	8	4	7	34	333
Salta	11	5	11	4	8	39	234
Jujuy	3	2	4	1	3	13	198
La Rioja	5	3	6	1	4	19	219
San Juan	13	3	8	3	7	34	374
Mendoza	19	4	10	5	10	48	485
San Luis	9	3	6	4	6	28	373
Entre Ríos	39	31	24	4	25	23	652
Corrientes	26	17	19	4	17	83	405
Total	527	330	472	164	382	1.857	656

* En millones de dólares.

Fuente: Cornblit, Gallo y O'Connell, "La generación del ochenta y su proyecto", en T. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *Argentina sociedad de masas*.

Sin embargo, el crecimiento urbano producido por la afluencia masiva de inmigrantes que, al no tener acceso a la propiedad rural se radicaban en las ciudades, trajo aparejado la aparición de numerosos talleres pequeños donde trabajaba una muy reducida cantidad de personal, en su gran mayoría de origen extranjero. El segundo censo nacional llevado a cabo en 1895, reveló la presencia de 22.204 establecimientos de ese tipo, donde el 84,2 % de sus propietarios

¹¹ James Scobie, *Revolución en las pampas: historia social del trigo argentino (1860-1910)*, trad. de Floreal Mazía, Ed. Solar, Bs. As., 1968.

¹² Horacio Giberti, *Historia económica de la ganadería argentina*, Ed. Solar, Bs. As., 1961.

¹³ R. Cortés Conde, *ob. cit.*, pág. 66.

¹⁴ Véase Aldo Ferrer, *La economía argentina; las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, F.C.E. México Bs. As., 1963. Ricardo M. Ortiz, *Historia económica de la Argentina (1850-1930)*, Pampa y Cielo, Bs. As., 1964. Adolfo Dorfman, *Evolución industrial argentina*, Losada, Bs.As., 1942.

y el 63,3 % de su personal eran extranjeros¹⁵. La mayor parte de ellos estaban agrupados en los rubros vestido y tocador, construcciones y alimentación. Su importancia, en comparación con la de los establecimientos que desarrollaban actividades ligadas a la producción agropecuaria, era significativamente menor: los 1.890 establecimientos ligados a la elaboración de productos agropecuarios tenían un capital de \$175.390.368, mientras que los 22.204 pequeños talleres reunían \$284.101.367.

En su conjunto, la política económica vigente en todo este período consolidó el predominio de los intereses ligados a los sectores rurales de Buenos Aires y del Litoral. Es necesario agregar, también, que esos intereses ya predominaban antes de producirse el proceso de integración al mercado mundial que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo. Como bien lo señalan los autores ya citados, el predominio de las actividades pecuarias fue un factor *a priori* pero al mismo tiempo condicionante del desarrollo posterior. Este desarrollo se llevó a cabo sin modificar la estructura previa, sino —al contrario— extendiendo y fortaleciendo su predominio¹⁶.

b) Los proyectos educativos de orientación económica

Las exigencias de preparación de los recursos humanos para el mantenimiento de una estructura económica como la descrita anteriormente fueron cubiertas a través de dos vías fundamentales: la acción espontánea que se produce en todo proceso de este tipo y la presencia de personal extranjero ya preparado en su país de origen. Los intentos de promover en la población nativa algún tipo de formación profesional o técnica tuvieron como destino un rápido fracaso, debido por un lado a la ausencia de apoyo oficial y por otro a las escasas necesidades de preparación formal requeridas por el reducido grado de tecnificación alcanzado en la producción.

Estos intentos respondieron a dos corrientes diferentes dentro de una misma tendencia pragmática. Uno de ellos fue el proyectado por Sarmiento, y se basaba en la enseñanza agrícola y minera al mismo tiempo que se oponía a la enseñanza industrial. El otro, encabezado en su origen por el entonces ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, centraba su interés en la enseñanza de oficios ligados a la industria.

1.—*Sarmiento: agricultura y minería*. El 16 de febrero de 1862, Sarmiento era elegido gobernador de la provincia de San Juan. Por primera vez en su vida tenía posibilidades de ejecutar en un ámbito geográfico definido, todos los postulados programáticos que había defendido desde su juventud. Independientemente de toda valoración acerca de su gestión en esa oportunidad —calificada por algunos como carente del sentido de realidad¹⁷—, ella nos permite advertir las notas más significativas de su accionar político. El centro de sus preocupaciones para sacar a San Juan del atraso pareció residir en el desarrollo de la agricultura y la minería. Elaboró un plan para la tecnificación de la producción agrícola basado en un nuevo sistema de riego y la promoción de la colonización con inmigrantes, con respecto a la minería sentó las bases de una corporación minera que trató —dificultosamente— de vender acciones para financiar su plan de exploración en el que Sarmiento basaba gran parte de sus esperanzas. "Mi palanca —decía en una carta a Posse del 13 de octubre de 1862— son las minas. Si ellas producen los resultados que prometen, todo lo que hago será realidad. Si no, convendrá despoblar esta provincia. No tiene medios para vivir ni objeto para que viva"¹⁸.

El énfasis de Sarmiento en la agricultura y la minería implicaba en su época y dentro de su pensamiento, varias cosas diferentes e importantes. En primer lugar, era coherente con el pensamiento exportador; ambas actividades encuadraban dentro del esquema de país pro veedor de materias primas para el mercado mundial. Sin embargo, suponían un enfrentamiento con el sector ganadero. Sarmiento se oponía explícitamente a la ganadería por cuanto advertía que estaba ligada a la existencia de latifundios que impedían la concentración de población y la consiguiente difusión de la "civilización"¹⁹. La agricultura, sobre la base de la pequeña propiedad y con un alto nivel de tecnificación, era el modelo sobre el cual insistió reiteradamente. Pero en su oposición al latifundio se basó más en el respeto por el orden existente que en el deseo de modificarlo. "Toda perturbación violenta en las leyes en que reposa la propiedad —decía— trae resquicios sociales que causan mayores estragos que el mal mismo que se intenta remediar. El legislador sólo debe encaminar la legislación a enderezar los errores, de manera que los intereses presentes sean resguardados y favorecidos, sin cerrar al porvenir la puerta para su desarrollo y progreso" (. . .). "Pediríamos, pues, a los actuales poseedores de grandes lotes de tierra consagrada al pastoreo, una pequeña porción para introducir en su misma propiedad elementos de riqueza que él aprovecharía el primero, y que el interés particular no sabría procurarse por sí solo, sino a mayores costos y sin la generalidad de impulsión que es lo que constituye la reforma de una grande industria"²⁰.

¹⁵ R. Cortés Conde, *ob. cit.*, pág. 74.

¹⁶ R. Cortés Conde y Ezequiel Gallo, *ob. cit.*, págs. 59 y 60.

¹⁷ Allison Williams Bunkley, *ob. cit.* pág. 344.

¹⁸ Citado en Allison Williams Bunkley, *ob. cit.*, pág. 347.

¹⁹ Véase el *Plan combinado de educación común* que Sarmiento escribió en 1355 y donde adelanta un proyecto de ley de educación cuyos artículos se refieren, todos, a cesiones de tierras para fondos permanentes de escuelas agrícolas. D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XXIII, págs. 230 y 231.

²⁰ D. F. Sarmiento, *Obras Completas*. t XXIII págs. 232 y 233.

El sector latifundista desoyó, lógicamente, estos pedidos. Acostumbrados a grandes ganancias con bajos índices de inversión, no promovieron ninguna política efectiva de tecnificación de sus actividades que fuera más allá de lo indispensable. Entregaron la tierra pero en arrendamiento y por poco tiempo, de manera que pudiesen capitalizar el rápido proceso de valorización que se dio especialmente en Buenos Aires²¹. Por otra parte, las descripciones existentes sobre las condiciones de vida y de producción de los habitantes de la campaña coinciden en señalar que la precariedad de medios, el aislamiento y la dispersión de la población, eran las características más salientes²².

El acceso a la presidencia de la Nación brindó a Sarmiento una nueva oportunidad para intentar llevar a cabo su programa. En 1871 creó el Departamento de Agricultura, desde donde se pretendió "... recoger y difundir en la República los conocimientos y noticias útiles sobre todas las materias relacionadas con la agricultura, en el sentido más lato y comprensivo de la palabra y procurar propagar y distribuir semillas y plantas nuevas y útiles"²³. Desde allí se intentó promover la enseñanza especializada en los dos rubros prioritarios: agricultura y minería. Con respecto al primero, el gobierno trató de canalizarlo a través de provincias donde las actividades agropecuarias habían dado lugar al surgimiento de industrias. El 30 de setiembre de 1870 ya se había sancionado una ley que autorizaba al Poder Ejecutivo la inversión de doce mil pesos fuertes en los gastos que demandare la instalación de departamentos de agronomía en los colegios nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza. Sólo en 1872 se sancionó el plan de estudios y en 1876, debido a la crisis económica, se dispuso el cierre de los de Salta y Tucumán. El único que permaneció fue el de Mendoza, pero a costa de llevar una existencia intrascendente hasta que, en 1897, se lo transformó en Escuela Nacional de Vitivinicultura.

El primer año que funcionó esta nueva escuela tuvo 38 inscriptos, el segundo sólo 15 y el tercero 25²⁴.

Con respecto a la minería se crearon escuelas en San Juan y Catamarca. En 1876, ésta última también fue suprimida y sobre la base de la de San Juan se formó una escuela de ingenieros. En la historia de este establecimiento hubo varias reducciones de presupuesto y de personal, que evitaron su cierre definitivo. Su falta de gravitación queda evidenciada a través de la cantidad de inscriptos que registra durante casi veinticinco años de actividad (véase cuadro 3).

Cuadro 3 INSCRIPTOS EN LA ESCUELA DE INGENIEROS DE SAN JUAN (1877-1898)	
<i>Año</i>	<i>Inscriptos</i>
1877	28
1880	21
1882	22
1884	26
1886	33
1890	23
1893	15
1898	26

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.*

En cuanto a la acción de los gobiernos provinciales, sólo se tiene noticias de los intentos programados por la provincia de Buenos Aires. En 1868 surgió en la Legislatura provincial el proyecto de crear un establecimiento de enseñanza agrícola. Sólo en 1870 se concretó, cuando se obtuvieron tierras en la localidad de Santa Catalina y hubo que esperar cuatro años para que comenzara a funcionar realmente. Sus primeros alumnos fueron 20 jóvenes entre 13 y 17 años de edad, pedidos al orfanato local, de los cuales quedaron, después de dos años, sólo 3. La escuela fue cerrada y recién volvió a funcionar en 1878, como escuela para jardineros. El fracaso de esta nueva tentativa no tardó en producirse. Años más tarde, en 1883, la provincia instaló en el mismo lugar el Instituto Agronómico Veterinario de Santa Catalina dotándolo de mayores recursos que a los anteriores. Al segundo año de funcionamiento ya contaba con 80 inscriptos y se notaba una actividad desusada. Una revista, producto de ese trabajo, comenzó a aparecer a fines de 1884 y en 1890 el Instituto se trasladó a La Plata. Al crearse allí la Universidad local, fue transformado en Facultad de Agronomía²⁵.

La suerte de la enseñanza agrícola argentina cambió un tanto cuando en 1899 el Departamento de Agricultura se convirtió en Ministerio. Ese mismo año se trató de impulsar la creación de escuelas especializadas y se aprobó la

²¹ En la zona cerealera, los valores de la tierra aumentaron entre 1881 y 1911 en un promedio del orden del 218 %.

²² J. Scobie, *ob. cit.*, págs. 94 a 113.

²³ J. B. Zubiaur, *ob. cit.*, pág. 91.

²⁴ *Ibidem*, pág. 98.

²⁵ J. Scobie, *ob. cit.*, págs. 186 y 187, y Zubiaur, *ob. cit.*, págs. 141 y 145.

creación de tres de ellas, una en Casilda (Santa Fe), otra en Córdoba y una tercera en Paraná. Estos esfuerzos fueron producto, frecuentemente, del entusiasmo con que algunos funcionarios del Departamento y luego del Ministerio, tomaron la tarea. A pesar de ello, los inconvenientes eran enormes. "La ignorancia de los chacareros, su pobreza, su carencia de horizontes intelectuales, un sistema de posesión de la tierra que anulaba en gran medida toda esperanza de progreso, y las escasas comunicaciones en las zonas rurales, todo ello servía para aislarlos de las pocas fuentes de instrucción existentes"²⁶.

2.—*La enseñanza industrial*. Las condiciones impuestas por la política de desaliento a las actividades industriales eran poco propicias para la aparición de una enseñanza especializada en este rubro. Sin embargo, en 1881 se produjo un hecho revelador en cuanto al movimiento de los diferentes sectores frente a este problema.

El primer ministro de Instrucción Pública que nombró el gobierno de Julio A. Roca fue Manuel Dídimo Pizarro. Pizarro era un caracterizado católico que había participado activamente en el proceso que llevó a la federalización de la ciudad de Buenos Aires, ganándose así la confianza del grupo roquista. Su concepción educativa era notablemente crítica frente a la orientación dominante en el país. En su *Memoria* presentada al Congreso Nacional en 1881, señalaba que la política educativa nacional manifestaba preferencias discriminatorias por los estudios preparatorios y descuidaba la enseñanza primaria y popular. "Este rasgo es característico y demuestra por sí solo el estado de la instrucción pública" —afirmaba—; y más adelante concluía: "Hemos comenzado por donde debiéramos concluir, y la instrucción pública encerrada en estrechos límites y sin el carácter verdaderamente popular que le asignan nuestras instituciones democráticas marcha de esta suerte al ocaso, sin orden, sin método, sin sistema, sin unidad y sin propósitos"²⁷.

Durante su breve gestión se pretendió diversificar los estudios secundarios, creando establecimientos de enseñanza profesional y científica separados de los literario-humanísticos²⁸; trató, por primera vez, de crear las escuelas de artes y oficios dedicadas específicamente a la formación industrial. Para ello, Pizarro se dirigió a Sarmiento —que en ese momento ocupaba el cargo de superintendente general de Escuelas—, consultándolo acerca de la posibilidad de realización de un proyecto de esa naturaleza. En su respuesta —que lleva fecha del 26 de febrero de 1881—, Sarmiento manifestó una cerrada negativa al proyecto, entendiendo que el país ". . . no será en largo tiempo país industrial. Fáltanle brazos, instintos o tradiciones industriales, carbón, caídas de agua y leña como motores. Cuando una industria ofrece utilidad se piden por el correo las máquinas y los maquinistas sobran para montarlas" (...). "Una fábrica que se instale, construirá y compondrá máquinas de vapor sin necesidad de que sean argentinos el director o los obreros mecánicos"²⁹. Proponía, en su lugar, crear una especie de asilo-reformatorio para niños y jóvenes vagabundos, huérfanos, etc.... La respuesta que Pizarro dirigió a Sarmiento en esa ocasión merece ser citada en extenso porque revela el grado de conciencia que los problemas relativos a la especialización agropecuaria proyectarían sobre el país en el futuro.

"El estado actual de nuestra población industrial es deplorable. Él hace que sea imposible utilizarla en el servicio de nuestras actuales líneas férreas, y que la Nación pague caro precio estos servicios al obrero u al industrial extranjero. Si se exceptúa la línea del Ferro Carril del Oeste, perteneciente a la provincia de Buenos Aires, todas las demás están en manos de obreros, maquinistas o industriales de esta clase, siendo milagrosa excepción encontrar en los trenes o talleres de los ferrocarriles un obrero o industrial argentino, si se encuentra alguna vez. Y a la verdad que no sabría darse razón plausible, porque las líneas de los ferrocarriles de la Nación no hubieran de ser servidas en sus talleres y en sus trenes, por obreros, mecánicos o industriales argentinos, debidamente preparados, arrebatando así parte de la población nacional a la ignorancia, a la holgazanería, a la miseria y la criminalidad, que es la consecuencia y el efecto de tales causas y antecedentes" (...). "No encuentro la razón porque la Nación haya de vivir eternamente uncida y subyugada a la suerte de la industria extranjera en las manufacturas y confecciones de importancia diaria, sin preparación a elaborarlas un día con la materia prima que para ellas entrega en su exportación anual a manos extrañas, vinculando de un modo fatal su vida económica a las vicisitudes actuales de las naciones a quienes se entrega en duro y humillante vasallaje"³⁰.

Pizarro no permaneció mucho más tiempo en su cargo. Una disputa muy violenta con Sarmiento, motivada no por el proyecto de crear escuelas de artes y oficios, sino, al parecer, por el comienzo de gestiones con el Vaticano para la firma de un concordato, fue el motivo circunstancial que lo obligó a renunciar. Solamente se alcanzó a crear una de esas escuelas en la localidad de San Martín (provincia de Buenos Aires), cuyo director fue Andrés J. Ferreyra, quien más tarde sería el principal representante del positivismo pedagógico argentino.

Durante toda la década del 80 no existió ningún otro intento serio de modificar la estructura del sistema educacional hacia orientaciones diferentes a las del bachillerato general, a pesar de los insistentes reclamos de algunos directores de colegios nacionales y de los entonces inspectores nacionales José B. Zubiaur y Juan Agustín García.

Zubiaur, hombre de formación positivista, criticó profundamente el sistema educativo de su época y propuso, en sus informes al ministro, una reforma de la enseñanza media tendiente a darle un carácter más utilitario. "Pienso —decía en su Informe de subinspector correspondiente al año 1886— que ni los colegios nacionales ni las escuelas normales tienen asignadas la tarea que les corresponde, porque al crearlos y al dictar los planes de estudios que rigen en

²⁶ J. Scobie, *ob. cit.*, pág. 189.

²⁷ *Memoria presentada ... (en) 1881*, págs. 4 a 6.

²⁸ *Ibidem*, págs. 33 a 35.

²⁹ D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XI-VII, págs. 136 y 137.

³⁰ *Memoria presentada... (en) 1881*, págs. 85 a 91 (la bastardilla es nuestra).

ellos se ha partido de un falso concepto de la educación, cuyo objeto se ha limitado al desarrollo de las facultades intelectuales, un poco de las físicas y casi nada de las morales. Pero aun en el supuesto de que en dichos colegios y escuelas se persiguiera el propósito del desarrollo armónico y completo de dichas facultades, no por eso dejaría de quedar limitada la compleja tarea de la educación, la cual comprende, a mi entender, a la par de lo dicho, el desarrollo de la habilidad técnica, o, en otros términos, la posesión de un arte o de un oficio manual o siquiera de los elementos para poseerlo"³¹.

Proponía, en reemplazo de la estructura vigente, la división de los colegios nacionales en dos categorías, la primera con una duración de cuatro años y la segunda de seis, "disponiendo, afirmaba, que la enseñanza en el cuarto año sea más práctica y comercial. Son comerciantes e industriales, es decir hombres trabajadores los que necesita la República y no ilustraciones a la violeta con una hora de contabilidad en sexto año, verdadera contabilidad para poetas o literatos o para los miembros de esa decantada clase media que se trata de formar entre nosotros a imitación de la que existe en Francia"³².

Juan Agustín García, por su parte, también insistió en la necesidad de diversificar los estudios hacia orientaciones productivas. En su *Memoria* de la Inspección General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, presentada el 13 de mayo de 1889, señalaba lo siguiente:

"Una nación como la nuestra que se inicia en su carrera industrial y comercial debe dedicar sus mayores cuidados a otra clase de enseñanza, menos brillante si se quiere, pero más en armonía con sus necesidades actuales. Se han educado en el año 1888, 2.571 bachilleres, pero no se han dictado todavía un solo curso de comercio o industria, de enseñanza práctica. Tenemos dos grandes universidades generosamente dotadas, como la requieren los estudios superiores, pero en cambio el joven que quiera dedicarse a cualquier profesión que no entre en el cuadro doctoral no encuentra escuela que lo prepare. No podemos, pues, quejarnos de la plétora de doctores; el Estado no ofrece otro refugio a la juventud que quiere cultivar su inteligencia; y desgraciadamente, la iniciativa privada que debería suplir estos vacíos es nula en nuestra sociedad" (...). "Si en lugar de esos Colegios que anualmente diploman media docena de bachilleres fundáramos escuelas prácticas, con un plan de estudios arreglado a las necesidades locales, la concurrencia se doblaría y los resultados serían más provechosos"³³.

Ninguno de estos proyectos y sugerencias tuvo eco en esos momentos. Posteriormente, cuando la crisis de 1890 determinó ciertos cambios en la concepción educativa de algunos sectores de la oligarquía, se produjeron algunos cambios en la situación. Las razones de estos cambios y sus consecuencias reales serán motivo de un capítulo especial.

c) *Los estudios superiores*

La situación de la enseñanza superior no difería en nada con respecto a la orientación general del resto de la educación. Después del período rosista y a pesar de los esfuerzos de hombres como Juan María Gutiérrez, la reorganización de las dos universidades existentes (Buenos Aires y Córdoba) se realizó sin la flexibilidad necesaria para la incorporación de las nuevas profesiones exigidas por el desarrollo y sin darle a los estudios tradicionales una orientación distinta a la de la mera profesionalización. La composición de ambas universidades, después de ser nacionalizadas, se reducía a tres facultades: Medicina, Derecho y Ciencias Físico-Matemáticas. Las dos primeras eran, por lejos, las principales. Las carreras de la facultad de Ciencias Físico-Matemáticas soportaron una política discriminatoria que provino más de las autoridades gubernamentales que de las propias autoridades universitarias. Los informes del rector de la Universidad de Buenos Aires en estos años reflejan permanentemente los reclamos de esa Facultad. En 1886, por ejemplo, el rector se quejaba en su informe anual, de lo siguiente:

"De lamentar es, Sr. Ministro, que las indicaciones del Consejo Superior y de las Facultades, hayan sido desatendidas a este respecto [se refiere a la provisión de cátedras para la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas] y que mientras la Facultad de Ciencias Médicas era dotada de cátedras que ella no había pedido, que ella no había reputado necesarias, la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas tuviera que reiterar todos los años su pedido sin éxito favorable"³⁴.

La preponderancia de los estudios clásicos se demuestra claramente si tenemos en cuenta la composición de la matrícula universitaria. A pesar de algunas oscilaciones temporarias, desde 1883 en adelante las carreras de derecho y medicina aumentaron su importancia en desmedro de las técnicas (véase cuadro 4).

Sin embargo, este proceso no fue uniforme en todo el país. En Córdoba, la importancia de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas creció a expensas —principalmente— de los estudios médicos. El cuadro 5 muestra la importancia de cada carrera, discriminando las dos universidades existentes.

A pesar de esta situación disímil entre Buenos Aires y Córdoba, la escasa importancia relativa de esta última en el conjunto de matriculados de todo el país determinó que prevaleciese la tendencia dominante en Buenos Aires. Los déficits provenientes de la escasa producción de técnicos nativos fueron cubiertos por la acción de un factor externo: los

³¹ *Memoria presentada... (en) 1887*, t.I, pág. 986.

³² *Ibidem*, t. I, pág. 988.

³³ Juan A. García, *Memoria de la Inspección general de Colegios Nacionales y Escuelas Normales*, 13 de mayo de 1889, en *Memoria presentada ... (en) 1889*, t. III, págs. 275 a 277.

³⁴ *Memoria presentada... (en)...1887*, t. I, págs. 1018 y 1019.

inmigrantes, de los cuales una cierta cantidad eran técnicos a cargo de compañías extranjeras. El mismo rector de la Universidad de Buenos Aires, cuando trató de explicar la disminución de inscriptos en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas, la atribuyó a ". . . que

CUADRO 4 COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA (1883-1898)				
Carrera	Años			
	1883	1886	1893	1898
Derecho	260 (30%)	216 (27%)	796 (37%)	900 (34%)
Medicina	428 (50%)	453 (56%)	760 (46%)	1.584 (54%)
Ciencias Físico-Matemáticas	174 (20%)	141 (17%)	287 (17%)	417 (11%)
Filosofía y Letras	—	—	—	27 (1%)

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*

se va arraigando en los padres de familia y en los jóvenes la idea de que la profesión de ingeniero no es una carrera entre nosotros, por la competencia del ingeniero extranjero, que lejos de encontrar trabas para el ejercicio de esta profesión, encuentra facilidades que no encontraría en parte alguna donde hubiera una facultad o una escuela que expidiese este título profesional. No deja de contribuir a esto que la mayor parte de nuestras grandes obras se hacen con capitales extranjeros, trayendo sus empresarios el personal necesario de empleados para ejecutarlos"³⁵.

La competencia del personal extranjero a la que alude el rector merece, sin embargo, un análisis más detallado. En términos generales, los inmigrantes ocuparon preferentemente los lugares ocupacionales ligados más de cerca con las actividades secundarias y terciarias³⁶. Pero en lo referente a las profesiones de nivel universitario, las diferencias entre los nativos y los extranjeros se acentuaban notablemente. Los cuadros 6 y 7 verifican esta afirmación.

CUADRO 5 COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA EN BUENOS AIRES Y CÓRDOBA (1883-1898)								
	1883		1886		1893		1898	
	Bs. As.	Córdoba	Bs. As.	Córdoba	Bs. As.	Córdoba	Bs. As.	Córdoba
Derecho	180 (26%)	80 (47%)	149 (25%)	67 (32%)	739 (37%)	57 (41%)	775 (29%)	125 (47,3%)
Medicina	363 (52,5%)	65 (38%)	354 (59%)	99 (48%)	713 (47%)	47 (33,5%)	1.517 (57%)	67 (25,3%)
Físico-Matemáticas	149 (21,5%)	25 (15%)	99 (16%)	42 (20%)	251 (16%)	36 (25,5%)	345 (13%)	72 (27,3%)
Filosofía	—	—	—	—	—	—	27 (1%)	—

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*.

Cuadro 6 PROFESIONALES UNIVERSITARIOS POR NACIONALIDAD

³⁵ *Memoria presentada ... (en) 1887*, pág. 1027.

³⁶ G. Beyhaut, R. Cortés Conde, H. Gorostegui y S. Torrado "Los inmigrantes en el sistema ocupacional argentino", en T. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena, *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Bs. As. 1965.

(1895)			
<i>Profesión</i>	<i>Argentinos</i>	<i>Extranjeros</i>	<i>Total</i>
Abogados	1.306	200	1.506
Escribanos	888	177	1.065
Contadores	334	823	1.157
Procuradores	987	528	1.515
Dentistas	32	102	134
Farmacéuticos	408	889	1.297
Médicos	893	755	1.648
Químicos	21	59	80
Veterinarios	24	59	83
Arquitectos	66	330	396
Agrimensores	194	131	325
Ingenieros	407	1.074	1.481

Fuente: *Censo Nacional de 1895*.

A través de ellos se observa fácilmente el predominio de los nativos en los estudios jurídicos y el de los extranjeros en los científico-técnicos.

La paridad que se observa en los estudios de medicina tiene algunos aspectos que merecen aclararse. La mayor parte de los nativos se encuentra en el rubro *médicos*, mientras que en el resto de las carreras ligadas a estas ciencias, pero de carácter más especializado (dentistas, farmacéuticos, etc.) predominan marcadamente los extranjeros.

A través de la descripción precedente se advierte con claridad un hecho obvio: las necesidades de recursos humanos para el funcionamiento del sistema económico fueron satisfechas por un agente "externo", tanto al sistema educacional nativo como al país mismo: los inmigrantes. Sin embargo, los sucesivos intentos por modificar esa situación y su ulterior y sistemático fracaso, merecen ser explicados.

Cuadro 7			
PROFESIONALES POR CARRERAS UNIVERSITARIAS Y NACIONALIDADES (1895)			
	<i>Argentinos</i>	<i>Extranjeros</i>	<i>Total</i>
Jurídicas	2.181 (71%)	905 (29%)	3.086 (100%)
Médicas	1.333 (43%)	1.746 (57%)	3.079 (100%)
Ciencias Económicas	334 (29%)	823 (71%)	1.157 (100%)
Científico-Técnicas	702 (29%)	1.653 (71%)	2.355 (100%)

Los proyectos de Sarmiento, de Pizarro, de los inspectores nacionales y de los directores de colegios nacionales pueden ser encuadrados dentro de la categoría de proyectos *pragmáticos*. Tal como se presentaron, todos ellos revelan que se operaba sobre la base de una relación muy directa es decir, sin casi ningún tipo de mediaciones— entre economía y educación. Para mejorar la producción agrícola, minera o industrial, no había más que fundar escuelas especializadas en esos rubros. Esto bien puede deberse en gran parte al optimismo pedagógico propio de todo este período, pero también está indicando otro hecho no menos importante: a diferencia de lo que pudo suceder en los países capitalistas de Europa y Estados Unidos, donde la modificación del carácter de la enseñanza fue una exigencia impuesta por las necesidades de los nuevos grupos sociales y económicos surgidos a partir de la Revolución Industrial, en la Argentina los proyectos de modificación fueron un intento previo al cambio económico y llevaban la intención — además— de promoverlo. Es decir, mientras que en el modelo clásico de desarrollo capitalista la educación fue una variable dependiente, en la Argentina se trató de hacerla jugar como independiente. Los grupos interesados en el cambio, pero sin posibilidades de actuar directamente sobre la economía, pretendieron hacerlo a partir de la educación. Desde Belgrano hasta Sarmiento, ésta parece ser la característica común.

En última instancia, las razones del fracaso de los intentos diversificadores en la educación residió en la ausencia de base social que los sustentara. Una esquemática descripción de los diferentes sectores sociales existentes en este período ayudará a comprender esto y permitirá, a su vez, advertir como el desarrollo de la educación cumplió más que una función económica una función esencialmente política.

De hecho, esto significa que los sectores sociales con intereses distintos a los de la oligarquía carecían de poder suficiente como para generar el cambio a partir de la estructura económica misma. El más típico de estos sectores puede ser el industrial; un análisis somero de su composición demuestra que era significativamente débil³⁷. Cuantitativamente, la mayor parte de sus miembros eran propietarios de pequeños talleres, con escaso poder económico y más escaso aun poder político, debido, en buena medida, a su origen inmigratorio.

Los industriales vinculados con actividades de elaboración de productos agrarios (azúcar, vino, alcohol, etc.) tenían intereses ligados estrechamente con los productores rurales y contaban —como en el caso del azúcar, por ejemplo— con una muy importante protección estatal. Por último, los restos del movimiento artesanal del interior parecen haber basado su estrategia en la oposición a cualquier forma de modernización de las actividades industriales único camino para lograr el autoabastecimiento del mercado interno de expansión—, porque esto también los afectaba con la misma intensidad, quizá que la política librecambista oficial³⁸.

Teniendo en cuenta esta composición, no sorprende que los movimientos proteccionistas con respecto a la industria local hayan tenido su origen en necesidades de la misma oligarquía rural. En la década del 70, por ejemplo, un grupo muy destacado de personalidades de la elite ilustrada inició un movimiento pro-industrialización de algunas materias primas producidas en el país, especialmente la lana. La orientación de este grupo —formado, entre otros, por Carlos Pellegrini, Dardo Rocha, Miguel Cané, Vicente F. López, etc.—, hacia posiciones de esa naturaleza parece paradójico si se tiene en cuenta las actitudes posteriores de muchos de ellos que, desde puestos oficiales, continuaron la política no industrialista de los gobiernos de la época. Sin embargo, si se consideran los motivos por los cuales estos personajes asumieron posiciones proteccionistas, la paradoja se desvanece. La baja continua de los precios de los artículos pecuarios y el cierre de la exportación de lana argentina a los Estados Unidos fueron los principales factores que preocupaban a los productores ganaderos nacionales en esos momentos. Esta situación —explican E. Gallo y Cortés Conde— sugirió a un grupo muy representativo de ganaderos la conveniencia de industrializar la lana en el país, posición reflejada desde 1867 en innumerables editoriales de los *Anales de la Sociedad Rural Argentina*. "Las postulaciones proteccionistas de la década del 70 representaban, en consecuencia, un momento de la evolución ganadera

³⁷ Véase R. Cortés Conde, *ob. cit.*

³⁸ José Carlos Chiaramonte, *Problemas del europeísmo en la Argentina*, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1964.

y desaparecieron cuando la aplicación de nuevas técnicas posibilitó una mejor adecuación en el mercado internacional"³⁹.

Son, pues, las necesidades y los intereses rurales los que condicionan la aparición y desaparición de las inquietudes industrialistas. Esta incapacidad para autogenerar una política consecuentemente favorable a su desarrollo, producto de su propia debilidad, parece haber sido una de las características más importantes del sector industrial argentino en este período.

Cuadro 8 MOVIMIENTO COLONIZADOR EN SANTA FE		
<i>Año</i>	<i>Número de colonias</i>	<i>Extensión colonizada</i>
1875	61	680.000
1880	65	714.913
1885	131	1.549.776
1890	241	2.757.578
1895	339	3.802.587

Fuente: Cornblit, Gallo y O'Connell, "La generación del 80 y su proyecto: antecedentes y consecuencias", en *ob. cit.*

Tampoco los sectores agrarios medios gozaron de poder. En este caso en particular es necesario hacer ciertas distinciones según las zonas, porque no se dio un proceso similar en todo el país. En todo el radio bonaerense, los mecanismos de distribución de la tierra impidieron que los inmigrantes y los nativos interesados tuvieran acceso a ella en condiciones diferentes de la de arrendatarios. En el litoral y la zona cuyana, en cambio, se produjeron fenómenos distintos. La distribución de tierras en Santa Fe, por ejemplo, condujo a que, en 1884, sólo el 24 % estuviera concentrado en poder de grandes propietarios; el 39 % estaba distribuido en pequeñas propiedades y el Estado conservaba todavía el 37 % restante. El movimiento colonizador, si bien tuvo lugar en el marco de una política favorable a los grandes intereses, permitió la aparición de un sector relativamente amplio de campesinos medios, que introdujeron formas modernas de explotación agrícola.

En la zona cuyana, por otra parte, el precio de la tierra apta para la explotación vitivinícola era accesible a las posibilidades de los inmigrantes, que traían técnicas e instrumental apropiado, de manera tal que en 1914 el 72 % de los extranjeros que dirigían establecimientos agrícolas en Mendoza, eran propietarios del suelo⁴⁰.

Sin embargo, como pudo observarse a través del cuadro 2, la importancia de Buenos Aires sobre el resto del país era manifiestamente superior. Por otra parte, la orientación de estos sectores agrarios periféricos se canalizó a través de las expresiones políticas del radicalismo que, como veremos con cierto detenimiento más adelante, no cuestionó los valores de la oligarquía sino que aspiró a participar de ellos sin modificarlos sustancialmente.

Dentro de la misma pauta, puede encuadrarse el comportamiento de los sectores medios urbanos, a los cuales una difundida interpretación otorga la característica de ser promotores de políticas industrialistas⁴¹. Por lo menos en el caso argentino, esta caracterización no ha podido ser verificada empíricamente. Al contrario, algunos estudios recientes⁴² confirman la impresión, según la cual la clase media urbana—al igual que los sectores agrarios periféricos—,

³⁹ E. Gallo y R. Cortés Conde, *ob. cit.*, pág. 88.

⁴⁰ Sergio Bagú, *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As. s/f.

⁴¹ John J. Johnson, *La transformación política de América Latina*, trad. de Mario Calés y Gabriela de Civiny, prólogo de Sergio Bagú, Lib. Hachette, Bs. As., 1961.

⁴² Luis Ratinoff, "Los nuevos grupos urbanos: las clases medias" en Seymour Lipset y Aldo Solari (comp.) *Elites y desarrollo en América Latina*, Paidós, Bs. As., 1967. Peter H. Smith, *Carne y política en la Argentina*, Paidós, Bs. As.

defendió el ordenamiento económico tradicional, cuestionando meramente los aspectos políticos del sistema que eran, por cierto, aquellos que impedían su participación en el poder.

1968. Ezequiel Galio (h.) y Silvia Sigal, “La formación de los partidos políticos contemporáneos: la UR.C. (1890-1916)”, en T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *ob. cit.*

CAPÍTULO III

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Las distorsiones que el programa de recuperación nacional elaborado por los intelectuales proscritos durante el gobierno de Rosas sufriera en su aplicación concreta, afectaron a todos los órdenes del mismo. La *colonización* no produjo una distribución equitativa de las tierras públicas sino el pasaje de propiedades fiscales a un escaso número de manos privadas; los *ferrocarriles* se extendieron según las necesidades de los sectores agroexportadores y no según un criterio racional de desarrollo equilibrado; la *inmigración* no se promovió con el sentido original de atraer al país a una población con hábitos industriales, provenientes de los países del norte de Europa, sino que se atrajo masivamente a la población de los países del sur. En lo que hace específicamente a la *educación*, la distorsión consistió en que no se la desarrolló con un criterio pragmático sino manteniendo las notas más características de la enseñanza tradicional: enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas.

El desarrollo de la educación en este marco cumplió, más que una función económica, una función política. Si bien la educación cumple un papel político en toda sociedad y en toda época histórica, en la medida que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante —el cual, por supuesto, incluye nociones acerca de la legitimidad de la distribución del poder—, en cada período y lugar determinado ese papel político asume formas particulares. En el caso que aquí nos interesa, el sentido político de la educación tiene varias connotaciones, todas ellas de similar importancia.

En primer lugar, la difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna. Esto se comprende fácilmente si se piensa en las teorías en boga en la época acerca del papel moralizador de la enseñanza. "Un pueblo ignorante siempre votará por Rosas", había sintetizado Sarmiento y, efectivamente, se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con eficacia en la tarea de eliminación de los focos de resistencia al gobierno central que permanecían, especialmente, en el interior del país. Recuérdese, en este sentido, que una vez derrocado Rosas, los gobiernos posteriores tuvieron que enfrentar sucesivos levantamientos en las provincias del interior, al mando de caudillos montoneros. Por este motivo, no resulta extraño comprobar el contenido —algunas veces francamente político— de las lecturas incluidas en los libros para la escuela primaria. Existen serias dificultades para presentar datos cuantificados sobre el contenido de los libros de lectura, ya que un análisis de ese tipo sólo podría hacerse sobre la consulta de series completas y representativas, a las cuales no es posible acceder fácilmente. Sin embargo; frases como las siguientes ilustran con claridad sobre lo que aquí queremos significar:

"El vulgo (que es decir casi todo el mundo) recibe sus opiniones ya hechas. Cuando la fábrica es mala, las recibe malas, que vale tanto como erróneas o poco favorables al bienestar de la sociedad"⁴³.

"Amar a la patria es amar la libertad, es amar la ley, es amar el orden, es amar la autoridad, es respetarla, sostenerla, defenderla, es sacrificar las malas pasiones. Amar la patria es detestar y combatir la tiranía, es detestar y combatir la anarquía"⁴⁴.

Asimismo, algunos títulos de lecturas ejemplifican nuestra hipótesis: "Dedicatoria a la juventud americana de una obra sobre las relaciones entre la Iglesia y el Estado", "La libertad y sus efectos", "La política", "Discurso de J. Milton sobre la libertad de prensa", "El siglo XIX y la Revolución", "Libertad de comercio", etc.⁴⁵.

Influye bastante en esto el hecho que una buena parte de los libros de texto pertenecían a personajes políticos relevantes del momento. Marcos Sastre, Juan María Gutiérrez, el mismo Sarmiento, escribieron sus propios libros de texto para las escuelas. Es posible, también, que a medida que el tiempo transcurría, los libros fueran perdiendo el contenido político *directo*, reemplazado por otro, mucho más mediatizado, donde lo *moral* jugó un papel fundamental. Estas hipótesis, sin embargo, deberían ser confirmadas y precisadas con los respectivos estudios empíricos.

Pero la función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella —especialmente en los niveles medios y superior— se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una *élite*, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido.

Esta característica —la de estar destinada a perpetuar en una *élite* las funciones directivas de la sociedad— es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica.

⁴³ Marcos Sastre, *Selección de lecturas para la niñez*, libro de lectura autorizado por el Consejo Nacional de Educación, Igón, 2ª serie, 4ª ed., Bs. As., 1884, pág. 107.

⁴⁴ J. B. Igón, *El mosaico argentino: lecciones útiles de diversos caracteres de letra manuscrita...*, Igón, Bs. As., 1894.

⁴⁵ Juan María Gutiérrez, *El lector americano, colección de trozos escogidos, extractados y ordenados por Juan María Gutiérrez*, Casavalle, 7ª ed., Bs. As., 1874.

Pero lo que unifica, además, a todo el pensamiento educativo de la época dentro de la categoría de oligárquico es que aun los intentos diversificadores-pragmáticos tuvieron ese carácter. Si la función de los colegios nacionales y la universidad era formar una *élite* directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa *élite* directiva a otros núcleos en ascenso. Antonio Gramsci planteó con agudeza este problema, cuando afirmó que el carácter social de una escuela determinada consiste en que cada grupo posee su propio tipo de escuela para perpetuar, a través de ella, una función directiva o instrumental. "La multiplicación de los tipos de escuela profesional —agregó— tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática"⁴⁶.

Este fenómeno fue claramente visible en la Argentina después de 1890, cuando hizo crisis el sistema y algunos sectores de la oligarquía advirtieron que si la única alternativa educacional que se ofrecía a los sectores medios en ascenso era la alternativa tradicional, éstos comenzarían a reclamar su participación en el poder.

En países como el nuestro, donde la diversificación del sistema educativo no respondía en esa época a los requerimientos del desarrollo económico —que transitaba por vías diferentes—, el sentido político que persiguen intentos de esa naturaleza es claramente visible. Esto explica porqué esos intentos provinieron siempre de los sectores oligárquicos y por qué, complementariamente, los sectores medios en ascenso se opusieron a ellos defendiendo la vigencia del sistema tradicional.

Conviene, a efectos de una mayor claridad, historiar sucintamente los acontecimientos de este período en relación a la enseñanza enciclopedista y a los intentos profesionalistas posteriores a 1890, para ejemplificar estas afirmaciones generales.

a) *El enciclopedismo*

Existe un consenso generalizado en cuanto a ubicar el decreto de creación de colegios nacionales en varias capitales de provincias, elaborado por el gobierno del general Mitre en 1863, como la fecha de iniciación en el país de una enseñanza media con caracteres más o menos definidos. El sentido de esta creación fue explícitamente político. Cuando, algunos años más tarde, Mitre tuvo que explicarlo, se refirió a ellos con estas palabras:

"Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación. Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, *elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos*"⁴⁷.

Con este criterio, francamente elitista, se fueron creando colegios nacionales en casi todas las capitales de provincias.

El desarrollo de los colegios nacionales y los esfuerzos que ello implicó, ocasionaron las críticas de algunos sectores. Sarmiento, por ejemplo, reclamó insistentemente por la prioridad de la enseñanza primaria, sobre cualquier otro nivel. Sin embargo, ya en 1878, parecía un tanto desengañado y afirmaba con un agudo sentido sociológico, que "...no volverá a reproducirse el movimiento popular que en 1857 hizo subir el número de los alumnos de ocho mil a once mil, de once mil a trece mil al año siguiente y de esta cifra a diez y seis mil" (...) "sobrevinieron épocas de calma, período de riqueza y contentamiento, y *los hombres que influyen en la dirección dada a la política se abandonaron a las inspiraciones de clase y cuidaron de desenvolver de preferencia la educación superior, en la universidad y colegios preparatorios*"⁴⁸.

Cuadro 9 CREACIÓN DE COLEGIOS NACIONALES (1863-1900)	
Año	Colegios
1863	Buenos Aires

⁴⁶ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, trad. de Raúl Sciarreta, Lautaro, Bs. As., 1960, págs. 122 y 123.

⁴⁷ Bartolomé Mitre, *Discurso en el Senado, 16 de julio de 1870*, en Manuel Horacio Solari, *Historia de la educación argentina*, Paidós, Bs. As., 1949, pág. 204.

⁴⁸ D. F. Sarmiento, *Obras completas*, t. XLIV, págs. 204 y 205 (la bastardilla es nuestra).

1865	Tucumán Mendoza San Juan Catamarca Salta
1869	Jujuy Santiago del Estero Corrientes San Luis
1871	La Rioja
1874	Rosario
1887	La Plata
1889	Paraná
1892	Buenos Aires (norte) Buenos Aires (sur)
1898	Buenos Aires (oeste)

Fuente: *Censo Escolar de 1909*.

La distribución de recursos del presupuesto educacional es un buen indicador de las preferencias oficiales por este ciclo de enseñanza (ver cuadro 32). Pero lo que también preocupaba era que ese desarrollo se hacía sobre la base de una enseñanza humanista clásica, que resultaba meramente preparatoria para la universidad. La discusión acerca del carácter de la enseñanza se replanteó alrededor de 1884 cuando se anunció la reforma del plan de estudios. Desde las direcciones de varios colegios nacionales del interior llegaron propuestas al Ministerio de Instrucción Pública, entonces ejercido por Eduardo Wilde, en el sentido de orientar la enseñanza hacia contenidos productivos. Paul Groussac, director del Colegio Nacional de Tucumán, había propuesto ya en 1881, la supresión de varios colegios nacionales y su reemplazo por escuelas primarias superiores de contenido práctico. Eusebio Gómez, director del Colegio Nacional de Rosario, en su informe correspondiente a 1884, señalaba que "...antes que abogados, médicos, estadistas y literatos, el país reclama imperiosamente el concurso de comerciantes, industriales, agricultores, ingenieros y trabajadores en general"⁴⁹. Proponía, en consecuencia, la supresión de materias no adecuadas a esos objetivos y su reemplazo por otras del tipo de la química industrial, agricultura teórica y práctica, química aplicada, etc. Ese mismo año, reclamos similares hacía el director del Colegio Nacional de Salta, señor Eliseo J. Outes, y el de Concepción del Uruguay, Honorio Leguizamón, quien afirmaba la necesidad de incorporar al nuevo plan de estudios cátedras como mecánica práctica "...que el progreso industrial y fabril de nuestro país reclama urgentemente". También desde Córdoba el Sr. Telasco Castellanos —rector del Colegio Nacional de esa ciudad— hacía reclamos de ese tono⁵⁰.

A pesar de todos estos pedidos, el programa sancionado respetó la tradición enciclopedista y la consolidó aún más. El nuevo plan no sólo no preveía ninguna orientación productiva para la enseñanza, sino que tampoco separaba los establecimientos de contenido humanista de los de contenido científico. Establecía la escuela única (es decir, no bifurcada por especializaciones), mantenía el latín como materia y acentuaba el predominio de las materias humanísticas sobre las científicas.

CUADRO 10 HORAS DEDICADAS A CADA TIPO DE MATERIAS EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS COLEGIOS NACIONALES (1870-1893)								
	1870	1874	1876	1879	1884	1888	1891	1893
Humanísticas	49 (37%)	43 (33,3%)	53 (40%)	51 (39%)	55 (42%)	66 (50%)	63 (54,3%)	54 (45,76%)

⁴⁹ El proyecto de P. Groussac puede consultarse en la *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública* del año 1881, págs. 448 y 449. El de Eusebio Gómez, en la de 1883 pág. 463.

⁵⁰ El reclamo de Telasco Castellanos está registrado en la *Memoria* del año 1883, pág. 463; el de H. Leguizamón, en la de 1884, pág. 623.

Científicas	39 (29,5%)	44 (34,2 %)	47 (36 %)	50 (38 %)	44 (33 %)	41 (31 %)	34 (29,3 %)	41 (34,74%)
Idiomas	32 (24 %)	31 (24%)	24 (18 %)	24 (18 %)	25 (19 %)	18 (14 %)	19 (16,3 %)	22 (18,64%)
Prácticas	12 (9 %)	11 (8,5 %)	8 (6 %)	6 (5 %)	6 (6 %)	7 (5 %)	— —	1 (0,84 %)
Total	132 (100%)	129 (100%)	132 (100%)	131 (100%)	132 (100%)	132 (100%)	116 (100%)	118 (100%)

Fuente: *Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción superior secundaria, normal y especial*, recop. por J. García Merou, Bs. As., 1900.

El cuadro 10 muestra cómo, a partir de, 1876 y con una leve disminución en 1879, las materias humanísticas fueron creciendo en importancia por sobre las científicas; las materias de contenido práctico llegaron a desaparecer y los idiomas se mantuvieron constantes.

Los colegios nacionales, con programas de este tipo, se desarrollaron en forma desigual según las zonas del país. Un desarrollo de estas características ofrece aspectos muy interesantes para el análisis de problemas tales como la correlación entre educación y desarrollo económico. Los datos sobre el tipo especial de crecimiento de la escuela media argentina sirvieron a varios autores para apoyar las hipótesis de estudios recientes que tienden a cuestionar la forma optimista con que tan frecuentemente se correlacionan esas dos variables. El cuadro 11 muestra que en el período que va desde 1869 a 1895, varias provincias del interior del país —donde el atraso económico con respecto a Buenos Aires y al Litoral era relevante—mantenían, sin embargo, porcentajes de enseñanza media que superan al resto de las provincias. Esta característica ha sido verificada también por datos de otras fuentes⁵¹, y estudios sobre períodos posteriores han comprobado que mantiene su vigencia.

Las explicaciones que se presentaron tendían a ver en este hecho una manifestación de la valoración diferencial de la educación en los sectores de clase media del interior y del Litoral. Torcuato Di Tella señaló esta característica indicando que "en ellas [las provincias del interior del país] la clase media aunque reducida en número y de débil basamento económico, mantiene importantes tradiciones culturales y familiares. Efectivamente debido a la escasa movilidad social allí existente, ella proviene en casi todos los casos desde varias generaciones de otros individuos de clase media o alta" (...) "En las provincias del Litoral, en cambio, la clase media, menos numerosa en general, se compone de individuos cuyos padres o por lo menos sus abuelos han sido campesinos de las zonas más atrasadas de Europa. Y en un par de generaciones no llegan a valorar en mucho la educación ni las tradiciones culturales de su nueva clase social, a pesar que económicamente pueden llegar a prosperar"⁵².

Cuadro 11
INSCRIPTOS EN COLEGIOS NACIONALES POR CADA 10.000 HABITANTES (1869-1895)

⁵¹ Véase Torcuato Di Tella, *Raíces de la controversia educacional en la Argentina*, Instituto de Sociología, Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As. También el artículo de Rubén Katzman, "Estratificación educacional en las provincias argentinas", en *Desarrollo Económico* vol. 7, n° 28; y el libro del mismo Di Tella, *La teoría del primer impacto en el desarrollo económico*, Universidad Nacional del Litoral, s/f.

⁵² T. Di Tella, *Raíces de la controversia educacional en la Argentina*, pág. 11.

Provincias	1869	1895
Capital Federal	—	74
Buenos Aires	4,6	8
Santa Fe	—	7,9
Entre Ríos	10,7	9,6
Corrientes	12	8,5
Córdoba	9,5	16
San Luis	32,8	23,3
Santiago	8,1	13,3
Mendoza	16,3	18,5
San Juan	25,1	13,6
La Rioja	—	11,5
Catamarca	12,8	15,7
Tucumán	8,1	6,7
Salta	9,5	6,1
Jujuy	14,6	17,2

Fuente: *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, Censos Nacionales.*

Más recientemente, Ana María E. de Babini ha tomado este hecho como un indicador más que probaría la hipótesis según la cual... "la asociación entre educación y desarrollo económico es más estrecha en etapas más avanzadas de desarrollo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza superior. Aun cuando las correlaciones entre indicadores económicos y educacionales no indican el sentido de la relación, probando la hipótesis anterior conseguiríamos apoyo para suponer que la educación (principalmente la universitaria) puede ser factor causal importante de la expansión económica en etapas avanzadas de desarrollo económico, mientras que es menos probable que su influencia sea decisiva en etapas anteriores"⁵³.

Ambas interpretaciones suponen que el crecimiento de la educación —en determinadas circunstancias— puede no cumplir una función económica, o, mejor dicho, puede estar asociado al estancamiento económico y no a su desarrollo. Ahora bien, si ese crecimiento educativo no se realizó en función de exigencias económicas, la pregunta que se plantea es: ¿en virtud de qué exigencias ha sido logrado? Nuestra respuesta está orientada en el sentido de afirmar que ese crecimiento se realizó en función de necesidades políticas que encontraron apoyo en factores muy importantes de la estructura social local, tales como los indicados anteriormente por Di Tella. Para satisfacer esas exigencias, el contenido de la enseñanza más coherente con la función política era el enciclopedismo. Este contenido —nos referimos al de la enseñanza media reflejado en el cuadro 10— no ofrecía ningún atractivo para los grupos dedicados a actividades productivas. Preparaba ya sea para el ingreso a la universidad o para los puestos en la administración pública. Tanto un destino como otro tenían una carga política muy fuerte. El título de "doctor" era casi imprescindible para tener acceso a los niveles más altos de la dirigencia política. El estudio de Darío Cantón sobre el parlamento argentino en épocas de cambio⁵⁴ —por ejemplo— reveló que para 1889, las cámaras de diputados y senadores del país estaban compuestas en un 96 % y 95 % respectivamente por individuos con título de médico o de abogado. La participación en las actividades políticas crecía significativamente en esos años, a tal punto que Wilde —un médico— señalaba en su memoria ministerial de 1884, lo siguiente:

"La política, gran escenario a que aspiraban a subir todos los que se sentían con aptitudes para dirigir los destinos de la Nación, no ofrecía facilidades sino a los versados en derecho. Durante los primeros años de nuestra organización, eran los abogados quienes exclusivamente ocupaban los puestos políticos. Los médicos encontraban aplicación a sus talentos en la práctica de su profesión y si no eran excluidos de la política totalmente, su falta de preparación en general para las funciones que la vida administrativa reclama los mantenía a distancia del gobierno.

"Data de épocas próximas el momento en que los médicos han extendido su esfera de acción, preparándose para el estudio de materias extrañas a su profesión para actuar en las Cámaras y en el gobierno, verificándose en esto un verdadero adelanto"⁵⁵.

⁵³ A. M. Eichelbaum de Babini, *Educación y desarrollo económico*, C.I.C.E., Di Tella, Bs. As., 1967 págs 8 y 9.

⁵⁴ Darío Cantón, *El parlamento argentino en épocas de cambio 1890, 1916 y 1946*, Di Tella, Bs. As., 1966.

⁵⁵ *Memoria presentada ... (en) 1885*, pág. XCIII.

Los puestos en la administración pública eran también, por lo regular, puestos políticos, ya sea por la función misma para la cual se creaban o por el mecanismo utilizado para conseguirlo: el "favor", la gratificación por el voto, etc.

La carrera política y la participación en la vida política de la época era patrimonio casi exclusivo de un sector de la población nativa. Los extranjeros, en su gran mayoría, se mantenían marginados de estas actividades. Muy pocos se naturalizaban y no existían incentivos para que lo hicieran.

En virtud de estos factores, es posible suponer que una zona como el Litoral con grandes porcentajes de población inmigratoria dedicada a actividades económicas en expansión, no haya percibido la educación como una vía de ascenso aconsejable, fenómeno que se mantuvo durante las primeras generaciones de hijos de inmigrantes.

Cuadro 12 EXTRANJEROS NATURALIZADOS POR CADA 100 EXTRANJEROS RESIDENTES EN CADA ZONA (1895-1914)		
	1895	1914
Buenos Aires	0,2	2,3
Resto del país	0,1	0,9

Fuente: G. Germani.

Algunos colegios de la zona evidenciaron no sólo una situación de estancamiento, sino también de retroceso. El Colegio Nacional de Rosario, por ejemplo, registró continuos descensos en su número de inscriptos, que pasaron de 169 en 1885 a 108 en 1889. Ese año, su director trató de explicar los motivos de esta decadencia y adujo, entre las principales causas "...la índole esencialmente industrial y comercial de esta ciudad"⁵⁶.

Pero el hecho que avala con mayor fuerza la hipótesis de las motivaciones políticas del crecimiento de la enseñanza en el interior es que los colegios nacionales de esa zona no aparecieron como producto de iniciativas propias, sino como manifestación del interés del gobierno central por lograr la formación de *élites* integradas en la ideología del grupo bonaerense. Los colegios nacionales dependieron del gobierno central en todos sus aspectos y tendían —tal como lo explicó Mitre— a formar *élites* homogéneas e integradas en los valores de la *élite* central.

En el cuadro 9, donde figuran los años de fundación de los colegios, se advierte que el impulso inicial estuvo puesto en las provincias del interior; sólo en 1874 se creó uno en Rosario y en la década del 80 aparecieron otros en La Plata y en Paraná.

Quizás lo más importante de este proceso es que la enseñanza media —y en menor medida la superior— contribuyeron a formar un sector de clase media con preparación y aspiraciones hacia el ejercicio de funciones políticas que, en el contexto de un sistema oligárquico de poder, estaban reservadas exclusivamente a una minoría. Esta *clase política*⁵⁷ creció con más fuerza en el interior y en Buenos Aires. Si aceptamos la hipótesis según la cual un sector frustrado en sus aspiraciones ocupacionales genera algún tipo de ideología anti *statu quo*⁵⁸, deberíamos probar que en este período efectivamente se produjo esto y que el contenido de esta ideología estaba fuertemente cargado de planteos donde la aspiración a compartir el poder era el elemento fundamental.

El surgimiento del radicalismo y la revolución del 90 como hechos políticos principales, parecen confirmar la hipótesis, al menos para Buenos Aires, donde la enseñanza media tuvo mayores progresos. El interior, sin embargo, parece haber podido absorber con mayor facilidad las aspiraciones de ese sector en tanto se mantuvo relativamente constante y se contaba —además— con la salida de la migración hacia otras zonas.

La aspiración a la participación política fue el elemento clave en el programa radical de este período. Por encima de las diferencias que separaban a hombres como Alem, Mitre, Goyena, Estrada, Aristóbulo del Valle, etc., todos se unieron en un programa basado en las reivindicaciones democráticas expresadas por la consigna del sufragio universal. Es importante observar que el programa aprobado en el mitin del Jardín Florida, donde quedó constituida la Unión Cívica, realizado el 1º de setiembre de 1889, no incluía ninguna apreciación sobre la política económica oficial vigente.

Este énfasis sobre los aspectos políticos de la estructura social ha permitido hablar de la acción del radicalismo como *complementaria* de la acción de la generación del 80. "En cierto modo —han afirmado Gallo y Sigal— el radicalismo completa en el plano político la asimilación al modelo europeo: es *moderno* allí donde la *élite* de 1880 era *tradicional*. En cambio, en lo económico —siempre teniendo como límite 1916— el silencio de la Unión Cívica Radical

⁵⁶ Memoria presentada ... (en) 1889, t. II, pág. 100.

⁵⁷ El concepto de *clase política* hace referencia a los grupos que ejercen el poder o se hallan empeñados en tener acceso a él. Dentro de la clase política existe un grupo particular y más reducido —la *élite* política o dirigente—, que está compuesto por aquellos individuos que ejercen efectivamente el poder en un momento determinado. Véase T. B. Bottomore, *Minorías selectas y sociedad*, Gredos, Madrid, 1965 págs. 19 y 20.

⁵⁸ Véase Torcuato Di Tella, *La teoría del primer impacto del crecimiento económico*, ob. cit.

frente a problemas claves del proceso económico y su reacción tipo «indignación moral» frente al acento que sobre la actividad económica ponen sus opositores, representa en cierta medida un recurso de valores del tipo *tradicional*: es tradicional allí donde la *élite* del 1880 era moderna⁵⁹.

El análisis del comportamiento de los sectores medios representados por el radicalismo con respecto a la educación permite aclarar desde este ángulo el contenido de esa complementariedad. Como vimos hasta aquí, la *élite* de 1880 llevó sus planteamientos modernizantes a la educación dentro de ciertos límites muy estrechos. Al difundir en sectores relativamente amplios una enseñanza enciclopedista y humanista, promovió la aparición de un grupo que presionaba para que la estructura política del sistema se permeabilizara. Evidentemente, la conducta más favorable a la oligarquía no era, precisamente, fomentar el crecimiento de esas presiones. Para impedir esto sólo se le presentaban dos alternativas: la primera, y más simple, era frenar el progreso educacional. Desde un punto de vista ideológico, la *élite* de 1880 no podía optar por una alternativa de este tipo. La convicción de que el desarrollo educativo era garantía y signo de progreso estaba muy arraigada —sinceramente o no, no interesa— en la gran mayoría de los políticos de la época, independientemente de su tendencia. La segunda salida era, precisamente, modernizar la orientación de la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico-profesionales. De esta forma se canalizarían hacia otros sectores de actividad a un grupo amplio de posibles aspirantes al poder. Esta salida —que era coherente con el pensamiento de orientación positivista de un núcleo importante de la *élite* de 1880— se manifestó en dos ocasiones con posibilidades de realización. La primera fue en la década 1890-1900 y la analizaremos enseguida; la segunda se produjo en 1915, cuando la oligarquía se decidió, por fin, a llevar a cabo un proyecto de esta índole y estableció la escuela intermedia y la secundaria especializada⁶⁰.

El arribo al poder de Hipólito Yrigoyen en 1916 determinó la anulación de estas reformas y un regreso al plan tradicional. Esta actitud —aparentemente paradójica— era coherente con el comportamiento que hasta esos momentos habían tenido frente a la educación los sectores radicales: en la medida que la preparación humanista-enciclopédica era un medio eficaz de preparación para reclamar la participación en el poder político, los sectores medios defendieron su vigencia y la mantuvieron, oponiéndose a cualquier intento renovador de la índole antes mencionada. Los argumentos para esta oposición tienen mucha similitud con los esgrimidos frente a la tendencia marcadamente economicista de la oligarquía: se decía que los valores humanísticos representaban al espíritu nacional mientras que el utilitarismo era extranjerizante⁶¹. Lo que al radicalismo le interesaba no era tanto modificar la estructura de la educación desde el punto de vista de sus contenidos, sino posibilitar la ampliación de las posibilidades de acceso a la enseñanza. De ahí el contenido democratizador de sus reivindicaciones en este plano.

Con este marco de referencia, creemos, es posible interpretar las actitudes del radicalismo frente a fenómenos como los de la Reforma Universitaria de 1918 que, como se sabe, afectó principalmente a los aspectos *políticos* de la enseñanza superior y no a la orientación de los estudios, en la cual se mantuvo la preponderancia de derecho y medicina.

b) La década 1890-1900

La crisis de 1890 determinó una merma sustancial en los aportes de capital extranjero al país. Los acontecimientos políticos y la crisis de Baring Brothers eran elementos suficientes para atemorizar a los inversores europeos con respecto a la Argentina. Internamente, la baja de salarios y la desocupación creciente motivaron una retirada masiva de inmigrantes. Para esa fecha el número de personas que ingresaba al país era similar al que regresaba a Europa o se embarcaba hacia Brasil. El excedente de inmigrados sobre emigrados en 1890 fue de sólo 49.320 personas, frente a los 220.260 del año anterior. En 1891, el saldo fue todavía peor: salieron 29.837 personas más de las que ingresaron.

Sin embargo, debido a la desocupación motivada por la suspensión de los planes de obras públicas, construcciones, etc., no se advirtió la falta de mano de obra. La tarea de recuperación estuvo a cargo —fundamentalmente— del aumento de la producción local y de los bajos salarios. Si bien esta situación pudo haber motivado en parte a algunos sectores de la oligarquía para orientar la enseñanza hacia contenidos productivos, no parece posible que haya sido el elemento clave. Más bien debe pensarse en la existencia de una combinación de factores, donde, además de la crisis económica, actuaba como motivo importante la crisis política que sobrevino con la Revolución del 90. Éste fue un movimiento donde, según las descripciones conocidas, jugó un papel relevante la juventud universitaria de Buenos Aires, impedida de acceder al poder político⁶².

⁵⁹ Ezequiel Gallo (h.) y Silvia Sigal, “La formación de los partidos políticos contemporáneos: la U.C.R. (1890-1916)” en T. S. Di Tella, G. Germani, J. Graciarena y colaboradores, *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Bs. As., 1965.

⁶⁰ Los antecedentes y datos sobre este intento se concentran en la obra de Carlos Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública, sus antecedentes y fundamentos*, Peuser, Bs. As., 1916.

⁶¹ Ricardo Rojas, *La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, 2ª ed., La Facultad, Bs. As., 1922, pág. 149.

⁶² Véase las siguientes obras: Juan Balestra, *El noventa; una evolución política argentina*, Roldán, Bs. As. 1934. Roberto Etchepareborda, *La revolución argentina del 90*, Eudeba, Bs. As. 1966. José M. Mendía y Luis V. Naón, *La Revolución del 90*, Artes y Letras Bs. As. 1927. Luis V. Sommi, *La Revolución del 90*, Editorial Pueblos de América,

No es causal, por eso, que los proyectos ministeriales de esta década, destinados a lograr la diversificación de la enseñanza, se basen en las críticas ya formuladas en el sentido de que la escuela media preparaba exclusivamente para la universidad o para la administración pública.

En el análisis de estos proyectos tenemos que distinguir dos planos diferentes: el del proyecto en sí y el de las realizaciones concretas. En este segundo nivel, lo único que puede señalarse es la creación de dos escuelas comerciales en Buenos Aires (una para varones y otra para mujeres) en 1890 y 1897, respectivamente, otra en Rosario, en 1896, y al final de la década, la creación de la primera escuela industrial.

Mientras esto sucedía en la enseñanza media, también la escuela primaria recibía la influencia de las nuevas corrientes. A partir de la acción de las primeras generaciones de maestros normalistas, educados en un ambiente de tipo cuasi-positivista, se comenzó a reclamar la introducción del trabajo manual como materia de enseñanza. Mientras algunos pretendían darle a esta materia un carácter *educativo*, otros sostenían que debía entenderse como una actividad *industrial*. Ya en 1889, el Colegio Nacional de Corrientes, dirigido por Santiago Fitz Simon, había incorporado el trabajo manual en calidad de cursos libres; en 1892, el Poder Ejecutivo nombró una comisión para que estudiara la aplicación de esta asignatura a la escuela primaria y a los jardines de infantes. La mayoría de la comisión era favorable a la adopción del trabajo manual con carácter educativo y recomendó, en su dictamen, la adopción de ese sistema, considerando que era el único que satisfacía las finalidades de la escuela primaria.

Por su parte, los partidarios del trabajo manual encarado industrialmente tuvieron oportunidad de aplicar sus concepciones en algunos lugares del Litoral. En la provincia de Corrientes, por ejemplo, la experiencia realizada en las escuelas populares, permitió a Pedro Scalabrini presentar un proyecto de reformas de la escuela primaria que dividía la enseñanza en dos ciclos; en el primero, de cuatro años, se daría la enseñanza común y general; en el segundo, de dos años, se enseñaría un oficio a elección del alumno. Los talleres creados en estas escuelas y en algunos colegios nacionales fueron todos de tipo artesanal: encuadernación, fotografía, costura, talabartería, carpintería, pintura, etc.

Esta acción estuvo limitada a las provincias de Buenos Aires y del Litoral; el resto sólo participó muy embrionariamente y, a pesar del entusiasmo con que se encaró la tarea, no logró cambiar la fisonomía de la educación. Poco a poco, el trabajo manual quedó reducido a una materia más en los programas de estudio, sin conseguir impregnar su carácter al resto de la enseñanza.

Esta serie de innovaciones en el ciclo primario y medio no implicaron una modificación sustancial de la estructura del sistema educativo. Sin embargo, a nivel ministerial se plantearon proyectos que sí implicaban esa modificación, pero que no consiguieron la sanción legislativa correspondiente.

En 1895, el entonces ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Bermejo, señalaba la necesidad de modificar los planes de estudio de los colegios nacionales ". . . tomándose las medidas para que la enseñanza sea eminentemente práctica"⁶³. Dos años después, volvía a repetir sus críticas a la enseñanza oficial caracterizándola de esta manera:

"Hasta el presente, los planes de estudio de los colegios nacionales han encaminado la juventud estudiosa de nuestro país a las carreras universitarias cuyas facultades se ven invadidas por los estudiantes que terminan sus estudios secundarios en todos los colegios nacionales de la República. El defecto de la enseñanza, tal cual se da por los planes actuales, a más de los resultados deficientes como preparación para los cursos universitarios, por el cúmulo de materias y ;a extensión de los cursos, en cada año, es considerar a una rutina perjudicial ciertas ramas del comercio, de la industria, de la agricultura, etc., nuestras principales fuentes de riqueza pública, que no pueden desarrollarse sin el auxilio de conocimientos variados y positivos"⁶⁴.

Recomendaba, a continuación, un plan de estudios con un ciclo básico de cuatro años y luego un período de dos, especializado según la distribución de las fuentes de producción de todo el país.

Al año siguiente, Luis Beláustegui reemplazó a Bermejo, pero continuó manteniendo las intenciones de su antecesor. Recomendaba, en su *Memoria*, la adopción del plan de Bermejo, repitiendo las críticas de aquél sobre el conjunto del sistema educativo.

A Beláustegui lo reemplazó Osvaldo Magnasco. Magnasco mantuvo también las orientaciones anteriores, obteniendo los mismos resultados negativos.

La prosperidad económica había renacido en el país, pero no en virtud del adelanto técnico en la producción —a pesar que esto en cierta medida se había logrado—, sino por el bajo costo de la mano de obra y la abundancia de tierra sin explotar⁶⁵.

Bs. As., 1957. Alfredo Parera Dennis, "Claves para la historia argentina: La Revolución del 90", en *Fichas de investigación económica y social*, n° 6, junio de 1965, *Revista de Historia*, n° 1, Bs. As., 1957.

⁶³ *Memoria presentada... (en) 1896*, t. I, págs. XXI a XXIII.

⁶⁴ Citado en J. B. Zubiaur, *ob. cit.*, págs. 11 y siguientes.

⁶⁵ H. S. Ferns, *ob. cit.*, pág. 480.

Esta prosperidad restableció también la indiferencia tradicional hacia los estudios que se apartaran de las carreras "doctorales". En 1898, el director de la Escuela Nacional de Comercio de la ciudad de Buenos Aires señalaba lo siguiente:

"Con mucho sentimiento debo declarar que nuestra escuela no ha recibido apoyo alguno de parte de los hombres de negocios de la Capital, ni de tantas otras personas de quienes bien podría esperarse una palabra de aliento. Parece que las Intendencias de Guerra y Marina y las autoridades de la Aduana ignoran por completo la existencia de este establecimiento. Hace algunos años tuve ocasión de recomendar un excelente estudiante al Ministerio de Hacienda, y al joven se le dijo que presentase una recomendación de alguna persona influyente, pues en aquel departamento nadie conocía la escuela en que se había educado"⁶⁶.

Cuadro 13 MATRÍCULA EN LAS ESCUELAS COMERCIALES (1890-1900)			
<i>Año</i>	<i>Capital</i>	<i>Rosario</i>	<i>Capital (mujeres)</i>
1890	153	—	—
1891	225	—	—
1892	366	—	—
1893	475	—	—
1894	491	—	—
1895	512	—	—
1896	530	50	—
1897	582	133	142
1898	659	153	?
1899	666	132	?
1900	673	238	?

Fuente: *Censo Escolar de 1909*.

Los reclamos a favor de una mayor ligazón entre educación y economía fueron inclusive, reflejados a nivel presidencial. En el discurso que Roca pronunció ante las cámaras legislativas en 1899 expresaba ese deseo, aunque enfatizando la orientación hacia la agricultura.

"El país —decía Roca en el mensaje de 1899— debe esforzarse en aumentar y mejorar en cantidad, calidad y precio, aquellos ramos de producción que tienen ya fácil aceptación en los mercados extranjeros, absteniéndose de proteger industrias efímeras, en condiciones de irremediable inferioridad, con evidente menoscabo de nuestras grandes y verdaderas industrias, la ganadería y la agricultura, tan susceptibles todavía de adquirir un inmenso desenvolvimiento" (...). "La instrucción general para ser fecunda, ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a las lenguas vivas y a conocimientos de utilidad material e inmediata. Creo que se hace indispensable entrar resueltamente en ese orden de ideas y abandonar tradiciones y costumbres cuyos deplorables resultados pueden sentirse y palpase no sólo entre nosotros sino en todas las civilizaciones que se han dejado dominar por ellas. En la esperanza de poder contribuir a esos objetos, solicitaré vuestra cooperación para la fundación de colegios y escuelas de agricultura, y demás industrias de inmediata aplicación"⁶⁷.

⁶⁶ *Memoria presentada ... (en) 1899*, t. IV, pág. 83.

⁶⁷ Comisión Nacional de Monumento al Tte. Gral. Julio A Roca, *Mensajes del presidente Roca*, t. I, págs. 201 a 203.

Sin embargo, los proyectos fueron rechazados⁶⁸. La economía parecía desenvolverse satisfactoriamente sin esas escuelas, y el optimismo no tenía límites. Cuando la oligarquía se dio realmente cuenta del peligro que suponía el sistema de enseñanza tal como se lo había establecido, ya era demasiado tarde.

c) *Una interpretación diferente*

Esta interpretación del sistema educativo creado en las dos últimas décadas del siglo pasado en nuestro país difiere de las escasas explicaciones que hasta ahora se dieron sobre el mismo fenómeno. Sin pretender desviar el curso de este trabajo hacia la crítica de otras postulaciones, puede ser útil intentar una confrontación con alguna hipótesis diferente. Una de las pocas que ha sido presentada con ese carácter y desde la cual se intentó ofrecer una versión coherente del funcionamiento de la educación argentina es la que Gustavo F. J. Cirigliano planteó en sus últimos escritos.

Para Cirigliano, la variable central en la explicación de este problema reside en las necesidades económicas y no —como se intenta probar aquí— en las necesidades políticas. Según esta hipótesis, el sistema educativo creado en las últimas décadas del siglo pasado sería una respuesta a los requerimientos de una estructura económica dependiente, basada en la exportación de materias primas y concentrada en las actividades portuarias. "La estructura educacional del país —afirma Cirigliano— estaba pensada en función de preparar *funcionarios portuarios*: individuos discretamente cultos, literaria y espiritualmente alienados, teóricamente preparados para la vida de gran urbe, pero de hecho inútiles para salirse de la esfera de lo aprendido y fundamentalmente dependientes. Esto fue posible porque la estructura educacional del país fue pensada para Buenos Aires y para Buenos Aires concebido como simple puerto. Este puerto capitalino, para toda la maniobra de importación, depósito, control y exportación, necesita una hilera de burócratas: desde los más altos abogados presidenciables hasta el más modesto escribiente. Y a esa formación estaba orientada la educación, de manera proporcional, en sus tres niveles"⁶⁹.

Cirigliano no intenta probar empíricamente sus afirmaciones, sino que las presenta en calidad de esquema previo de trabajo. Sin embargo, a través de toda esta investigación no apareció ninguna evidencia tan fuerte como para probar una hipótesis de ese tipo. La correspondencia que se puede establecer entre educación y economía dependiente está al nivel de decir que la educación correspondió a dicha estructura económica en la medida que no incluyó dentro de sí a ninguna forma de preparación de recursos humanos para actividades técnicas, y no, como parece sugerir la hipótesis de Cirigliano, a través de la formación de funcionarios portuarios. Inclusive la descripción que él mismo ofrece de esos funcionarios no coincide con lo que la economía puede requerir en calidad de tal.

A pesar de la gran imprecisión que caracteriza el lenguaje con el cual Cirigliano planteó sus hipótesis, algunos párrafos confirman la impresión según la cual trata de decirnos que entre economía y educación existe —en el período que aquí estamos analizando— una correspondencia activa, o sea, que la educación responde a las necesidades de la economía formando los recursos humanos que ella precisaba para su funcionamiento. Así, por ejemplo, afirma que ". . . todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. *La clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación de exportar*"⁷⁰.

La descripción de la estructura económica de la época no parece confirmar una apreciación tan rotunda. Si bien algunos sectores de la clase baja se dedicaban a tareas de tipo rural, otros sectores se radicaban en el ámbito urbano, rechazados por las pocas posibilidades de tener acceso a la tierra, y comenzaban a desarrollar actividades de tipo semiartesanal. Por otra parte para las actividades que Cirigliano asigna a la clase baja no se requería una escuela primaria obligatoria, porque esas tareas se podían cumplir perfectamente sin saber leer y escribir. Al respecto vale la pena recordar los conceptos de James Scobie acerca de lo técnicamente fácil que resulta el cultivo del trigo, por ejemplo, que fue uno de los cultivos básicos.

Con respecto a la clase media, los datos empíricos rechazan aun más la esquemática caracterización de Cirigliano. Los sectores medios formados por el colegio nacional no estaban vinculados con ninguna actividad productiva. El burócrata era un funcionario de la administración estatal y no estaba ligado sino muy mediatamente con las actividades del puerto. Por otra parte, esta hipótesis no logra explicar por qué los colegios nacionales tuvieron tanto éxito en el interior del país, donde no existía ninguna forma de actividad portuaria. Además, y según este esquema, los

⁶⁸ El 31 de mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y Osvaldo Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria acompañado de un mensaje en el cual se explicitaban los deseos del gobierno en el sentido de dar a la enseñanza un carácter más utilitario. Un año después, el gobierno elevó ante el Congreso otro proyecto en el cual se establecía la supresión de varios colegios nacionales y su transformación en escuelas prácticas. Este proyecto ocupó la atención de la Cámara de Diputados durante varios meses hasta que, finalmente, fue rechazado. Es útil recordar que la oposición fue encabezada por Alejandro Carbó —un representante destacado del normalismo de entonces— y que los principales argumentos radicaron en el carácter *antidemocrático* del proyecto, en tanto dejaba a un sector de las provincias sin posibilidad de renovar localmente sus *élites* y, por otra parte no permitía que un vasto sector del alumnado de la escuela media recibiera formación general. Véase el debate completo en el *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación* mayo-setiembre de 1900.

⁶⁹ D Gustavo F. J. Cirigliano, *Educación y futuro*, Columba, Bs. As., págs. 80 y 81. Véase también, del mismo autor, *Educación y política; el paradójico sistema de la educación argentina*, Librería del Colegio, Bs. As., 1969.

⁷⁰ G. F. J. Cirigliano, *ob. cit.*, pág. 83 (bastardilla en el original).

colegios comerciales debieron haber tenido un desarrollo mucho más amplio que el que tuvieron; sin embargo, hemos visto que tienen un surgimiento tardío, una muy escasa importancia numérica y que su existencia era desconocida inclusive hasta por los funcionarios de la Aduana del puerto de Buenos Aires.

En cuanto a la clase alta, es cierto que dirigía o controlaba las operaciones de exportación, pero seguramente no lo hacía a partir de los conocimientos adquiridos en instituciones de educación y, menos aún, en la universidad.

No resulta, pues, demasiado fructífero intentar explicar el sentido del sistema educativo argentino a través de una correspondencia lineal y un tanto mecánica entre educación y economía. La correspondencia que existe entre esos dos sectores de la estructura social se dio al nivel que una economía agroexportadora basada en la producción extensiva no requería un aparato de formación de recursos humanos capacitados técnicamente. De allí que el sistema educativo argentino no incluyera por mucho tiempo ninguna forma para satisfacer requisitos de ese tipo. Pero si nos quedáramos meramente en el planteamiento de la relación entre economía y educación, tendríamos que concluir que no hacía falta estructurar un sistema de enseñanza como el que se formó, ni hacer crecer la educación de la población de la manera como se lo hizo. Ante la presencia de estos hechos es necesario intentar alguna explicación que se enfrente satisfactoriamente con los datos empíricos y logre explicarlos. Creemos que la hipótesis de las motivaciones políticas satisface suficientemente la prueba y permite explicar, adicionalmente, hechos tales como el origen oligárquico de los proyectos que tendían a modificar en un sentido industrialista el sistema educacional, o el comportamiento de los sectores medios que consolidaron el sistema tradicional y no intentaron modificarlo.