

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

Juan Carlos Tedesco*

“No hay época en la historia ni ha habido jamás una generación de seres humanos con la suficiente calidad para absorber en si la plenitud de un vicio”.

William Faulkner

* Consultor del proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe”.



Introducción

Los estudios sobre los aspectos superestructurales de la “década infame” — denominación con la que generalmente se alude a este período de la historia argentina— no son abundantes; por lo general, se ubican en un nivel de análisis descriptivo o adoptan el tono de la denuncia virulenta (plenamente avalado por los hechos) que lamentablemente no permite comprender la dinámica de un proceso que (las denuncias lo prueban) materializa la crisis y la disolución de la hegemonía ejercida por la burguesía agraria argentina durante casi un siglo.

El texto que sigue intenta plantear algunas cuestiones relativas a un sector específico de la superestructura: el aparato educativo. En dicho sector, la crisis tuvo manifestaciones peculiares y el referente más significativo de su existencia, es el fracaso de la “oligarquía” en la tarea de readecuar el funcionamiento del aparato educacional desde el punto de vista de sus intereses ante las nuevas condiciones impuestas por la quiebra del modelo de crecimiento hacia afuera.

Este fracaso se manifestó en dos aspectos fundamentales; por el primero de ellos, la oligarquía no pudo —en función de sus compromisos cada vez más profundos con las capas medias— ni detener ni orientar el nivel y las formas en que ellas habían logrado insertarse en el sistema educacional en la etapa anterior a la crisis. En este sentido, el período que nos ocupa vuelve a presentar —agudizadas— las mismas contradicciones que se planteaban a la oligarquía con respecto al sistema educativo antes de 1930.

El segundo de los aspectos de la crisis se refiere a las nuevas exigencias sociales planteadas por el desarrollo de la industrialización sustitutiva y de los sectores sociales más dinámicamente vinculados a ella: la clase obrera y la burguesía industrial. Ante las opciones abiertas por el desarrollo de la industria, así como la oligarquía no podía asumir las consecuencias de la ampliación del mercado interno y de la redistribución del ingreso, tampoco podía dar satisfacción a las exigencias de mayor participación de los nuevos sectores promovidos por esas consecuencias. En este sentido, la hipótesis que se postula consiste en sostener que en las primeras fases de la industrialización sustitutiva no son las demandas del proceso productivo las que promueven la expansión del sistema educativo sino que son sus consecuencias sociales y políticas. Tal como se podrá ver más adelante, la industrialización se produjo durante un largo período (el que aquí nos ocupa, precisamente) sin ningún tipo de requerimiento especial al sistema educativo. La ampliación masiva del sistema y en particular de sus modalidades técnicas, se produjo recién con el peronismo y no en función de cambios en el aparato productivo (en las formas de organización del trabajo, en la densidad de la tecnología utilizada, etc.) sino en función de los reclamos políticos y sociales de los nuevos sectores que ampliaron su participación social.

Asimismo, y en forma complementaria con los factores macrosociales de la crisis oligárquica en el ámbito de la educación, es posible analizar algunos de los aspectos que se refieren específicamente al funcionamiento interno del sistema. En este sentido, el índice más elocuente de la crisis hegemónica lo constituye la creciente influencia sobre el aparato educacional de los métodos propios de la coerción utilizados en el ámbito de la sociedad política.

El estudio de este período permite apreciar estos fenómenos de manera parcial. Se observa más bien el fracaso y las tentativas para evitarlo, pero no puede observarse el producto o la resultante de la crisis: el ascenso al poder de una nueva alianza de clases hegemonizada por la fracción nacional de la burguesía industrial con participación de la clase obrera y del ejército. Sin embargo, el estudio de estos años permite vislumbrar algunos de los rasgos del peronismo, que serán objeto de un estudio posterior.

I. La crisis de 1930

La crisis mundial por la que atravesó la economía capitalista en el año 1930 produjo — en el contexto general de América Latina y en el caso particular de la Argentina— una profunda alteración en los moldes dentro de los cuales se venía desarrollando la actividad económica y el conjunto de la vida social. De acuerdo a cierta nomenclatura, común en los tratados de historia económica, la crisis del 30 marcaría el fin del ciclo de crecimiento hacia afuera”, basado en la exportación de productos agropecuarios e importación de productos manufacturados (vigente desde la segunda mitad del, siglo XIX) y el comienzo de una nueva etapa con características, tanto a nivel de las actividades productivas como de las instancias ideológicas e institucionales que las acompañaban, significativamente diferentes.

En un estudio referido al caso argentino, Eduardo Jorge ha sintetizado las consecuencias de la crisis del 30 a través de cuatro hechos fundamentales; a) el derrumbe del comercio internacional; b) los cambios en los montos y orígenes de los movimientos de capital; c) la crisis de las políticas económicas liberales y la adopción de medidas autarquizantes e intervencionistas y d) el traspaso definitivo de la hegemonía mundial de Gran Bretaña a los Estados Unidos³⁶. En el caso argentino, el deterioro del comercio internacional como producto de la reducción no sólo del volumen físico de las exportaciones sino también del valor monetario de las mismas, ocasionó un debilitamiento muy fuerte de la capacidad de importación. Estas circunstancias obligaron a una readecuación del sistema productivo, cuyas principales manifestaciones fueron la limitación de las importaciones, el control de cambios, la creación de juntas reguladoras de algunos rubros importantes de la producción y el diseño de una política de incentivación industrial, enmarcada en los límites y características de lo que generalmente se conoce como proceso de sustitución de importaciones.

A. La sustitución de importaciones y la estructura de poder

La ruptura del modelo de crecimiento hacia afuera” y la adopción de una línea de política económica basada en el crecimiento industrial estuvo asociada, como es obvio, a cambios de importancia en la composición del poder político.

Las teorías clásicas sobre las relaciones entre crecimiento industrial y poder político tendieron a concebir, como condición necesaria del proceso de industrialización, el desplazamiento de los representantes de los intereses agrarios tradicionales. Sin embargo, la experiencia argentina muestra que —al menos en las primeras fases de la industrialización— fueron precisamente los sectores más concentrados de la burguesía agraria quienes —asociados con los sectores también más concentrados de la burguesía industrial— impulsaron este proceso y lo hegemonizaron durante todo el periodo que nos ocupa.

³⁶ Jorge, Eduardo. *Industria y Concentración Económica*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

No obstante, este proceso no fue simple ni pacífico. Su comprensión exige, sin dudas, un análisis preciso de la composición interna de las diferentes fracciones de la burguesía y de sus intereses.

Con respecto a la burguesía agraria, existe un consenso relativamente alto en cuanto a la existencia de dos sectores claramente diferenciados: los “invernadores” (localizados geográficamente en la provincia de Buenos Aires y en la Pampa Húmeda), asociados a los frigoríficos y con un alto grado de concentración económica por un lado, y los “criadores” (localizados en la zona ganadera periférica a la Pampa Húmeda), con baja concentración económica y sometidos a las presiones y a la intermediación de los invernadores para la comercialización de sus productos. Las consecuencias de la crisis afectaron muy seriamente las posibilidades de estos últimos y la firma del pacto Roca-Runciman expresó cabalmente su debilidad³⁷.

Sin embargo, la prolongada retracción de la demanda de productos agropecuarios en el mercado mundial, el deterioro de la moneda a partir de abandono del patrón oro, las políticas proteccionistas de los países centrales, los mismos términos del pacto, etc., redujeron ostensiblemente la capacidad adquisitiva de productos manufacturados, materias primas o bienes semiterminados requeridos por la industria. Las circunstancias apuntadas, entre otras, sirvieron de marco para que el sector hegemónico de la burguesía replantease su proyecto y, desde el ejercicio directo del aparato de estado, introdujera un elemento dinamizador en la economía nacional: la incentivación y ampliación de la producción industrial destinada a sustituir por elaboración local aquellos bienes que antes se importaban en términos considerables.

En la prosecución de este objetivo se concentrará la convergencia de intereses con los sectores nucleados en la Unión Industrial Argentina (U.I.A.). Para comprender este fenómeno es preciso referirse brevemente a las características de la burguesía industrial argentina en este período. Los datos aportados por el trabajo de Mónica Peralta Ramos³⁸ y por el ya citado de Eduardo Jorge relativos tanto al capital extranjero invertido en la industria, como también a la creciente participación del capital nacional, permiten advertir la diferenciación progresiva de la burguesía industrial de dos fracciones diferentes. Una, de alta concentración, vinculada a las potencias extranjeras o a los intereses agropecuarios tradicionales y representados por la U.I.A.; el otro sector, vinculado al capital nacional, más disperso y —probablemente debido al origen inmigrante de la mayor parte de sus componentes— carente de representación política. Este sector no participó directamente de la alianza, pero las condiciones objetivas del proceso favorecieron su crecimiento y lo convirtieron —según algunos autores— en el sector más dinámico de este periodo. La diferenciación apuntada se agudizará en forma progresiva durante esta etapa, dando lugar posteriormente a los cambios que permitirán el surgimiento del peronismo.

³⁷ Las disposiciones del pacto favorecieron claramente a los invernadores” quienes, a cambio de importantes concesiones al imperialismo británico, consiguieron asegurarse el mantenimiento de su participación en el comercio de carnes con una cuota fija de venta inferior a la vigente antes de la crisis, pero estable y permanente. Este acuerdo produjo una fuerte reacción en los sectores no favorecidos. El testimonio más claro lo representa el debate de las carnes, que tuvo a Lisandro de la Torre como protagonista activo de la defensa de los pequeños productores ganaderos y criadores del interior. Véase Smith, Peter. *Carne y Política en Argentina*. Buenos Aires, Paidós, 1969. Círia, Alberto, *Partidos y Poder en la Argentina Moderna*. Buenos Aires, J. Alvarez, 1968; Skupch, Pedro. *El Deterioro y Fin de/a Hegemonía Británica sobre la Economía Argentina. 1914-1947”*; en Panaia y otros. *Estudios sobre los Orígenes del Peronismo*, vol II. cap. 1. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

³⁸ Peralta Ramos, Mónica. *Etapas de Acumulación y Alianza de Clases en Argentina 1930-1970*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.

Hegemonizada por la oligarquía agropecuaria exportadora, esta alianza con los industriales más concentrados quedó claramente fundamentada en el discurso que pronunciara a fines de 1933 en la U.I.A. el entonces ministro de Agricultura, Luis Duhaú:

“Ha concluido la etapa histórica de nuestro prodigioso desenvolvimiento bajo el estímulo directo de la economía europea (...) Somos demasiado pequeños en el conjunto del mundo para torcer las corrientes de la política económica mundial, mientras las grandes potencias se empeñan en poner nuevas trabas al intercambio (...) La Argentina podía obtener buena parte de las manufacturas que requeriría ya sea produciéndolas o ya obteniéndolas en los países extranjeros mediante el canje con sus productos agrarios. Lo más económico, lo más provechoso para el país resultaba con frecuencia el último procedimiento, el procedimiento del intercambio. A la industria nacional le tocará pues, resarcir a la economía nacional de las pérdidas incalculables que provienen de la brusca contracción de su comercio exterior”³⁹.

Pocos meses antes el presidente de la Sociedad Rural Argentina había expresado ideas muy similares:

“...ahora nos encontramos todos de acuerdo en la necesidad de ayudar a la organización de industrias que puedan prosperar trasformando las materias primas varias y cuantiosas que nuestra tierra produce y brinda generosamente”.

En las reflexiones precedentes quedan sentadas las connotaciones básicas asignadas al proyecto industrializador. En primer lugar, la motivación para el cambio surgía a partir de las condiciones derivadas de la situación económica externa y tenía como objetivo recuperar el equilibrio del intercambio comercial seriamente afectado luego de la crisis. En segundo lugar, se buscaba en lo posible alentar industrias de insumos agropecuarios o que no significaran en el futuro un obstáculo para que los intereses agropecuarios continuaran rigiendo la economía nacional. En ese sentido son reveladoras las palabras de Federico Pinedo quien, al presentar su proyecto en 1940 al Poder Ejecutivo, expresaba:

“No creemos... que sea posible ni conveniente cambiar las bases económicas del país. No pensamos en establecer la autarquía... Sigo creyendo que la mejor forma de procurarnos los artículos que necesitamos es vendiendo aquello para lo cual estamos especialmente dotados”.

El mismo Poder Ejecutivo, al elevar este programa al H. Senado, sostuvo:

... debemos precavernos del error de promover aquellas producciones que tienden a discriminar las importaciones de los países que siguen comprando nuestros productos en la medida suficiente para permitimos pagar esas importaciones. De lo contrario, crearemos nuevos obstáculos a las exportaciones: hay que importar mientras se pueda seguir exportando”.

Ninguno de los sectores que participó en esta alianza de la década del 30 tuvo intereses que superarán esta concepción y propiciaran una industrialización que rompiera con las relaciones de dependencia. En el caso de la burguesía agraria, es obvio que no podía promover un proyecto que en última instancia la relevara de su posición

³⁹ *Revista de Economía Argentina*, Buenos Aires, Tomo 32, No. 187, enero de 1934.

hegemónica. Respecto al sector industrial más concentrado, las limitaciones de su planteo se relacionan directamente con su vinculación al capital extranjero. En este sentido, es preciso tener en cuenta que en esta etapa su participación en la alianza no resultaba antagónica con los intereses del capital internacional. Al parecer, la acumulación de capital en los países centrales imponía la necesidad de superar la etapa de exportación de bienes no durables y comenzar un periodo en el cual fuera posible la exportación de maquinarias y equipos en general, que ya no tenían posibilidades de uso en los países centrales. Según lo expresa M. Peralta Ramos,... en esta primera etapa de industrialización sustitutiva de importaciones de bienes de consumo no durables en la Argentina coincidiría entonces con el logro de un cierto nivel de acumulación de capital en los países más desarrollados, que haría más lucrativo exportar en lugar de bienes de consumo no durables, los equipos y herramientas que no tienen porque tener un nivel tecnológico excesivamente refinado”⁴⁰.

A partir de estas circunstancias fue posible la coincidencia de intereses entre la oligarquía terrateniente y la burguesía industrial vinculada al capital extranjero, para impulsar el proceso de industrialización sustitutiva cuyas limitaciones quedan perfiladas tanto por el rol táctico que le asigna la oligarquía por un lado, como por el carácter dependiente en cuanto a tecnología, insumos y equipos.

B. Los rasgos de la sustitución de importaciones

Si bien las características concretas que asumió el proceso de industrialización sustitutiva son suficientemente conocidas, puede ser útil resumir algunos rasgos generales del proceso, que resulten pertinentes para el análisis posterior del sistema educativo.

En primer lugar, se advierte que las ramas que crecieron con mayor significación correspondieron a artículos de consumo directo que demandaban la importación de equipos y repuestos (en algunos casos también materia prima) de los países centrales. El rubro de mayor crecimiento fue, sin duda, el textil, que guió conjuntamente con el de alimentos y bebidas la primera etapa del desarrollo industrial. El dinamismo de estos sectores provocó un marcado descenso en las importaciones manufactureras y un sostenido incremento en la importación de combustibles, insumos y productos intermedios.

Otra nota que caracterizó el crecimiento de la industria en este período fue su concentración en los grandes centros urbanos, especialmente en el gran Buenos Aires. Los motivos que explican esta concentración son varios y bien conocidos: la existencia previa en Buenos Aires de un nivel relativamente alto de capacidad industrial instalada, disponibilidad de mano de obra, existencia del grueso del mercado interno para las manufacturas, cercanía del puerto que aseguraba un rápido acceso a los insumos importados, infraestructura importante en materia de energía, transportes, etc. Este conjunto de factores, unido a una acción congruente por parte del estado en política crediticia, contribuyeron a consolidar la estructura desigual de distribución de la riqueza ya existente en el país.

Por último, conviene recordar que la diferenciación interna de la burguesía industrial, señalada más arriba, se apoyaba en el grado de concentración y complejidad tecnológica de ambos sectores. Los datos disponibles coinciden en mostrar la coexistencia de un

⁴⁰ Peralta Ramos, Mónica. *op cit.*, Pág. 87.

sector altamente concentrado junto a otro, compuesto por una gran cantidad de pequeñas y medianas empresas. El primer grupo reunía más de la mitad de la producción total y ocupaba casi igual proporción de mano de obra. En ambos casos, la complejidad tecnológica del proceso de producción no alcanzó a niveles altos. La utilización extensiva de mano de obra en el caso de las industrias más poderosas y los reducidos excedentes que obtenían los sectores más débiles hacían difícil la inversión en reequipamiento de maquinaria y nueva tecnología.

En síntesis, esta etapa del proceso de sustitución de importaciones se realizó sobre la base de una organización del trabajo relativamente simple, liderada por las ramas textil y alimenticia, con uso extensivo de mano de obra, vigencia del pleno empleo y acumulación de capital basada en la extracción de plusvalía absoluta.

II. Sustitución de Importaciones y la Enseñanza Técnica

A pesar de algunos antecedentes importantes que revelan la existencia de inquietudes por el desarrollo de la enseñanza técnica anteriores a 1930, es evidente que su crecimiento se produjo recién después de esa fecha y, más intensamente, a partir de la década del 40. Este dato permite establecer una primera proposición general acerca de la relación entre sistema educativo y desarrollo industrial a través de la cual puede postularse la existencia de un cierto retardo en la respuesta del sistema educacional a los requerimientos del proceso productivo o, para decirlo más claramente, el crecimiento industrial operado durante la década y que se caracterizó por una absorción importante de mano de obra, pudo efectuarse sin requerir formación especial de esa mano de obra fuera del proceso mismo de producción*.

Esta falta de correspondencia entre el desarrollo industrial y el funcionamiento del sistema educativo no constituye en sí misma una novedad ni un rasgo original de este período. Sin embargo, la búsqueda de explicaciones de los motivos específicos de este retardo puede arrojar cierta luz sobre algunos problemas importantes del desarrollo del sistema educativo argentino.

Una explicación posible de este retardo podría apoyarse en el grado de complejidad tecnológica de la industrialización sustitutiva desarrollada en el período que nos ocupa. De acuerdo a lo expuesto más arriba, los equipos y maquinarias importados en esa etapa se componían de una tecnología ya superada en los países centrales, razón por la cual, precisamente, eran exportados. Esta escasa complejidad tecnológica podría explicar la ausencia de necesidad y de estímulos para la formación especializada fuera del proceso de producción ya que, para los requerimientos de un aparato productivo de este tipo, la educación primaria incompleta parece ser suficiente y la Argentina había logrado ya antes de 1930 un fuerte desarrollo de la enseñanza primaria en esos límites.

A su vez, la baja complejidad tecnológica permitiría entender la relación entre empleo y enseñanza técnica, ya que —como ha sostenido Graciarena—: es el tipo de técnica utilizada en la producción y su densidad lo que facilita o disminuye la convergencia entre la educación técnica y las ocupaciones técnicas⁴¹. En contextos económicos caracterizados por el uso de técnicas empíricas, el entrenamiento en el trabajo constituye

* Los datos estadísticos más significativos pueden consultarse en la sección V de este trabajo.

⁴¹ Graciarena, Jorge. "Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas", en *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, 1971, No. 6.

una forma apta (más barata y más rápida que la formación escolar) para resolver los problemas de calificación.

Si bien esto quedó expuesto más arriba, cuando se afirmaba la evidencia que el crecimiento industrial se había operado con mano de obra formada en el propio proceso productivo, las referencias acerca del destino ocupacional de los técnicos calificados en la escuela corrobora aún más esa afirmación. Los datos sobre este punto son pocos y fragmentarios, ya que los estudios sistemáticos sobre calificación de la fuerza de trabajo parten de fechas muy posteriores a las que aquí nos ocupan; sin embargo, algunos testimonios autorizados avalan bastante bien lo que venimos exponiendo. Juan José Gómez Araujo, inspector de enseñanza técnica de vasta actuación en este período, ha sintetizado los resultados de una encuesta que se efectuara en 1942 para determinar el grado de aprovechamiento por parte de la industria local de los egresados de las escuelas técnicas. Según sus informes, esa encuesta habría arrojado los resultados siguientes:

“...muy pocos egresados de las escuelas industriales trabajan en realidad en la industria particular. La inmensa mayoría de ellos desempeñan cargos técnicos en reparticiones del Estado (...) Y.P.F. ocupa más de 500 técnicos egresados de las escuelas industriales (...). No todos estos técnicos desempeñan cargos en oficinas, pues muchos de ellos están en las destilerías y en las propias explotaciones. En Obras Sanitarias de la Nación hay cerca de un centenar de técnicos egresados de las escuelas industriales y alrededor de 300 en la Dirección Nacional de Vialidad. Varios centenares más de egresados desempeñan cargos, a veces de responsabilidad, en la Dirección de Navegación y Puertos, en la Dirección de Elevadores de Granos, en las direcciones de vialidad de las provincias y en el Ministerio de Agricultura (...). La opinión de las grandes reparticiones del Estado respecto a los resultados dados en la vida profesional por los egresados de las escuelas técnicas no es coincidente con la que han expresado respecto de los mismos los industriales a los cuales se consultó con motivo de la encuesta ya mencionada. Muy por el contrario, algunas de esas reparticiones están tan conformes con ellos y ya puede decirse que en algunas de ellas es condición “sine qua non” el ser egresado de una escuela industrial para aspirar al desempeño de determinados cargos técnicos”⁴²

De acuerdo a estos testimonios, es posible sostener que el empleador de los egresados de las escuelas técnicas era fundamentalmente el Estado y las opiniones de los industriales acerca de su desempeño no parece muy favorable*. Dejamos por ahora de lado el problema de la capacitación en sí misma para retener el dato, evidente a través de las palabras de Gómez Araujo, de la escasa absorción de técnicos por parte de la industria. Este dato vendría a corroborar lo señalado más arriba acerca de la correspondencia entre complejidad tecnológica y ocupaciones técnicas. Pero sin embargo, el grado de complejidad tecnológica de las fuerzas productivas no es un factor que logre explicar por sí solo las variaciones en el desarrollo de la enseñanza técnica. Expliquemos esto: el período durante el cual la industria local mantuvo sus rasgos de baja concentración de capital orgánico y uso extensivo de mano de obra abarcó hasta los años 1950-55. A partir de allí la industria —asociándose cada vez más orgánicamente con el capital extranjero— fue revirtiendo la tendencia anterior. Pero la nueva situación de la

⁴² Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1942, Torno 1, Págs. 220-221.

* Por otra parte, es sabido que en toda esta fase de la industrialización sustitutiva, una cuota importante de las necesidades de mano de obra calificada fue satisfecha por personal extranjero. El censo de 1947 indicó este origen para el 30% del personal calificado en industria, energía, transporte y otros servicios y un porcentaje todavía mayor para sectores de más alta calificación.

industria —más compleja técnicamente — tampoco fue un factor estimulante para el desarrollo cuantitativo de la enseñanza técnica, por cuanto a medida que la tecnología se complejiza, la industria pierde su capacidad de absorber mano de obra. Si bien esta nueva modalidad de desarrollo industrial requerirá personal capacitado, sus limitaciones en cuanto a las posibilidades de absorber ocupacionalmente cantidades significativas de personal tiende a limitar el desarrollo de la enseñanza técnica.

Es decir que, en resumen, la baja complejidad tecnológica no estimula el desarrollo de la enseñanza técnica precisamente por sus escasos requerimientos de calificación y la alta complejidad tecnológica tampoco lo requiere por el número limitado de personal que puede absorber. Esto permitiría afirmar que la complejidad tecnológica —en la medida que es un factor con una dinámica de crecimiento y desarrollo que los países dependientes no controlan— jugó en ambos momentos del desarrollo industrial un rol limitativo con respecto al crecimiento de la enseñanza técnica.

El grado de complejidad tecnológica no parece, pues, una variable que alcance para explicar las alternativas que se produjeron en el crecimiento de la enseñanza técnica. Para colocar su papel en el lugar adecuado corresponde analizar las opciones tecnológicas a partir de los intereses de clase en juego en cada momento histórico determinado.

Un análisis muy general de este problema haría posible sostener que en este período ninguna de las fracciones de clase que conformaban el bloque de poder, tenían intereses que los condujeran a postular un proyecto educativo que incluyera entre sus pautas el estímulo para un desarrollo masivo y en todos los niveles de la enseñanza técnica. La alta burguesía agraria, porque en definitiva una enseñanza de ese tipo, sólo tiene sentido si va asociada con una industrialización que supere los límites de la sustitución de importaciones y, por lo tanto, asociada a un proyecto que la desplazaría de la hegemonía que detentaba. Con respecto a la burguesía industrial más concentrada sucede lo mismo, pero por motivos diferentes. Su escaso interés se basa en la conexión con el capital extranjero, que es el que provee precisamente de la tecnología a los países periféricos dentro de los límites que marca su situación de dependencia. Por supuesto, la posición de ambos sectores (burguesía agraria-burguesía industrial) no es similar. La burguesía industrial, por su misma ubicación en relación a las fuerzas productivas, percibe el problema de la enseñanza técnica de una manera muy distinta a la de los sectores agrarios. Pero en este aspecto cabe reiterar una observación de carácter general formulada con respecto a la burguesía industrial: “Tanto en el caso de la fracción más poderosa de la burguesía industrial como en el caso de la pequeña y mediana industria, existe una asincronía entre su interés objetivo en un cierto tipo de acumulación de capital y la expresión orgánica del mismo. En ambos casos la expresión es delegada a otros sectores de la sociedad; en un caso por la élite conservadora estrechamente ligada a la oligarquía terrateniente” (...)

“...en el otro caso, a un sector del Estado”⁴³ Esta asincronía está expresando otro hecho, no menos importante: las fracciones de la burguesía industrial desarrollaron más o menos orgánicamente las expresiones ideológicas que tendían a legitimar sus intereses económicos, pero en el resto de los ámbitos de la ideología no alcanzaron a expresarse con el mismo grado de autonomía. De ahí que, en lo específicamente educativo, siguieron vigentes las expresiones de los intereses de las clases que se hablan manifestado tradicionalmente en el debate educativo: la oligarquía y las capas medias urbanas.

⁴³ Peralta Ramos, Mónica, *op cit.*, Pág. 111.

Las capas medias, como se sabe, fueron las destinatarias del crecimiento del sistema educativo argentino hasta ese momento. Pero su interés estuvo dirigido a utilizar el sistema educativo como vía para el acceso a las posiciones dotadas de mayor prestigio social y que les permitieran, a su vez, una inserción plena en el aparato político y administrativo del país. En ese sentido, siempre percibieron las tentativas de canalizar su ascenso dentro del sistema educativo a través de modalidades técnicas como intentos de desplazarlas de los centros de socialización más aptos para el acceso al poder. Esto se da unido, por supuesto, a la propia inserción de las capas medias en el aparato productivo, inserción que se da principalmente a través de actividades terciarias. Si unimos a todo esto la oposición a los proyectos industrializadores provenientes de las fracciones más débiles de la burguesía agraria, expresados políticamente por la Unión Cívica Radical (U.C.R.) por ejemplo, se obtiene un cuadro en el cual la clase media (destinataria social de cualquier modificación de las orientaciones del sistema educativo en los niveles medio y superior) aparece desalentando tentativas de modificaciones en este sentido.

Este problema es uno de los de mayor significación en este análisis. En realidad, el centro del debate educativo argentino está en la situación de las capas medias. Tanto los proyectos de reorientación, limitación o continuación de la expansión en los parámetros tradicionales, significaban afectar la participación social de estos sectores. Para que la enseñanza técnica se hubiera extendido hasta modificar los niveles medio y superior de la enseñanza habría sido preciso reorientar los intereses educacionales y la inserción en la estructura productiva de sectores importantes de las capas medias. Pero las limitaciones de la sustitución de importaciones no exigían modificaciones de tal envergadura, razón por la cual las clases dominantes tenían solo dos opciones, que intentaremos describir a continuación.

A. La opción del nacionalismo de derecha

Una opción era limitar la expansión del sistema educativo en sus modalidades técnicas al nivel primario y post-primario y ejercer al mismo tiempo un fuerte control limitativo de las modalidades clásicas tradicionales impidiendo el acceso masivo de las capas medias. Esta opción fue, con rasgos y matices diferentes según los voceros, la opción planteada por el nacionalismo oligárquico que, en este período elaboró una revalorización de los estudios clásicos y de su necesario carácter elitista. Esta opción implicaba, por supuesto, un enfrentamiento profundo con la clase media desde el momento que se le quitaba su principal soporte de ascenso social y, por ello, se traducía en una postura claramente antidemocrática.

Es preciso aclarar aquí, que la incentivación de los estudios técnicos no era contradictoria con el tradicionalismo ideológico de los representantes del nacionalismo de derecha. Al contrario, una de sus bases fue precisamente postular la existencia de una división clara en el ámbito de la cultura y una jerarquización neta entre ambos tipos de saber: el técnico y el humanístico. El saber técnico era jerárquicamente inferior y sólo tenía sentido si se lo insertaba en un contexto éticamente marcado por la moral cristiana.

La bibliografía documental sobre este tema es amplia y está bien difundida. Aquí nos limitaremos a citar algunos testimonios y hechos representativos de esta tendencia, a título meramente ilustrativo de lo que venimos planteando y sin intentar agotar con ello el tema del nacionalismo de derecha y la educación, cuyo alcance merecería un tratamiento especial.

La jerarquización del saber y la promoción de los estudios técnicos en el marco de la metafísica católica, puede verse crudamente expuesta en el siguiente párrafo perteneciente a Jordán Bruno Genta:

“Una inteligencia destituida de su fin último que es el testimonio de Dios y de aquello que en las cosas lleva el sello de Dios, es una inteligencia sometida y humillada a las condiciones de la materia. Tal es la inteligencia sin disciplina metafísica y privada del hábito de las esencias. Esta inteligencia mutilada que se ha cultivado exclusivamente en el conocimiento exacto y experimental, ha dejado su vida de contemplación en la que actúa como un principio separado o infalible y se ha convertido en una mera función práctica (...). De ahí esa pedagogía del hacer y de las manualidades, esa escuela activa y esa universidad exclusivamente profesional, que se viene declamando desde entonces, sin que hayamos conseguido siquiera multiplicar los hombres manuales, artesanos y técnicos que el país reclama urgentemente (...). La solución del problema que planteaba la falta de hábitos económicos e industriales en la población criolla..., no estaba en sustituir, sino en integrar jerárquicamente la ciencia útil y sus artes derivadas con la formación primordial en las humanidades clásicas⁴⁴”

En el marco de esta jerarquización del saber, los estudios técnicos podían estar al alcance del conjunto de la población, mientras que la cultura humanística sólo podía estar al alcance de muy pocos. Ya otros trabajos han señalado el carácter elitista de estas concepciones⁴⁵, pero conviene especificar aquí cómo ese elitismo se traducía en formas concretas a nivel educativo. Castellani, por ejemplo, en ocasión de debatirse la reforma 1939 elaborada por el ministro de educación del gobierno de Ortiz, Roberto Coll, proponía un bachillerato basado en las humanidades clásicas cuyo eje central fueran el griego y el latín. Obviamente, este bachillerato no podía tener la masividad del vigente y Castellani percibía eso claramente:

“...si existiese tan siquiera un bachillerato serio (porque el de ahora es chirimbaina) muchísimos muchachos sin vocación real para el trabajo intelectual serían detenidos a tiempo en el engranaje fatal que los lleva a la ruina como hombres y al destino de ser desadaptados sociales y polilla de la sociedad (...). Entre nosotros se ha producido el temible fenómeno de la falsificación de la cultura; se ha sacrificado la calidad a la cantidad y se han multiplicado abaratándolos los centros de enseñanza con menos precio del vigor de la enseñanza”.

La concretización de estas ideas aparece en el programa educativo del gobierno surgido del golpe de estado del 4 de junio de 1943, en el cual este sector tuvo una

⁴⁴ Bruno Genta, Jordán. *Acerca de la Libertad de Enseñar y de la Enseñanza de la Libertad*. Buenos Aires, 1945, Págs. 88-89. Sobre este mismo aspecto vale la pena recordar otro hecho ilustrativo. En el año 1936 se implantó en la provincia de Buenos Aires, bajo el gobierno de Manuel Fresco, una reforma a la enseñanza primaria consistente en reducir el ciclo de estudios generales a cuatro grados dejando los dos últimos para un ciclo de ‘preaprendizaje’ basado en cursos de industria, comercio, agricultura, ganadería, quehaceres domésticos, etc. Paralelo a la reforma, el gobierno creó un Instituto de formación pedagógica destinado a preparar los docentes en el marco adecuado para las finalidades que la reforma pretendía. Este instituto estaba dirigido por un grupo de intelectuales vinculados al nacionalismo entre los cuales se encontraba el propio Jordán B. Genta. Los propósitos que la documentación oficial asignaba a esta entidad incluían, precisamente, “... evitar el peligro (...) que la reforma, en su ejecución, pueda transformar los valores instrumentales con que tiene que operar, en fines y derivar a objetivos practicistas que la desnaturalizarían, malogrando la bienhechora influencia espiritual que está llamada a desarrollar”. Véase Ministerio de Gobierno. *Reforma Educativa en Buenos Aires*. La Plata, 1937, Págs 255-2 60.

⁴⁵ Marsal, Juan F. “La ideología de la derecha”, en *Argentina Conflictiva*, Buenos Aires, Paidós, 1972. También Marsal, Juan F. y M. Arent. “La Derecha Intelectual Argentina. Análisis de la Ideología y Acción Política de un Grupo de Intelectuales”, en *Revista Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires, Inst. Di Tella, Vol. V. noviembre de 1969.

presencia e influencia decisiva. Allí se sostiene que la enseñanza media debía tender en general:

... a apartar a las juventudes de las profesiones liberales encaminándolas hacia las profesiones vinculadas con el comercio, la industria y la producción nacionales⁴⁶

Para lograr esto preveía la elaboración de planes de estudio **diferenciados**: por un lado un bachillerato preuniversitario de seis años de estudio con ingreso directo a la universidad y por el otro, planes especiales para el magisterio, comercial, industrial y técnico en general⁴⁷.

La jerarquización del saber elaborada en estos términos puede concebirse como el punto de articulación que hizo posible (a nivel ideológico exclusivamente) que estos representantes intelectuales del pre-capitalismo pudieran convertirse en ciertos momentos de la historia argentina, en los voceros de las políticas educacionales de fracciones importantes de la burguesía industrial.

B. La opción de la oligarquía liberal:

La segunda opción se planteó a partir de los compromisos de la oligarquía con la pequeña burguesía y con las capas medias en su conjunto. Sintéticamente, esta opción consistió en permitir una limitada expansión de la enseñanza técnica en el nivel primario y post-primario dejando el resto del sistema intacto y con el ritmo de expansión que tenía hasta entonces⁴⁸.

Esta fue, en definitiva, la opción asumida por las clases dominantes. Más adelante, al analizar el contexto político de este período, se intenta describir y explicar cómo los compromisos de la oligarquía con las capas medias fueron limitando progresivamente la influencia del nacionalismo de derecha en todos los ámbitos del aparato estatal. Pero además de este factor importante en la explicación de la política asumida por los sectores dominantes, conviene anotar un hecho general pero significativo para la comprensión de este problema. La promoción extensiva de la enseñanza técnica — en la medida que los sectores medios no eran reorientados y seguían ocupando masivamente los lugares tradicionales del sistema— implicaba la promoción educacional de sectores hasta entonces marginados (clase obrera y demás sectores populares). Este es un hecho que supone condiciones sociales y políticas especiales y tiene varias consecuencias:

a) El único camino que quedaba abierto para el ascenso educacional de los sectores obreros en condiciones de iniciarlo era la enseñanza técnica.

b) Para que este fenómeno pudiera producirse era preciso garantizar condiciones de vida que permitieran a los hijos de obreros, postergar su ingreso a la actividad productiva y asumir el costo de los estudios. Es este aspecto, la situación de la clase obrera en este período distaba mucho de ser la más favorable⁴⁹. Ambos aspectos, en cambio, se presentarán en el período peronista. El mejoramiento sustancial de las condiciones de

⁴⁶ *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, año 1943, tomo I, Pág. 159.

⁴⁷ *idem*, Pág. 160.

⁴⁸ Los datos y formulaciones políticas justificando esta postura se encontrarán más adelante, en el punto IV. B.

⁴⁹ Este período se caracterizó, en general, por un aumento sostenido en los niveles de empleo, acompañado por un prolongado descenso en los niveles de salario real que sólo comenzará a modificarse recién al final del período. Los datos de salario real son los siguientes: 1929: 100; 1934: 99; 1939: 97; 1944: 118. Los datos sobre ocupación, en cambio, muestran la siguiente evolución: 1929: 100; 1934: 104.4; 1939: 132.1; 1944: 155.24. Véase Murmis, Miguel y Juan C. Portantiero, *Estudios sobre los Orígenes del Peronismo*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, cap. 1.

vida de la clase obrera permitirá su participación en el sistema educativo por mayor cantidad de años y esa incorporación será canalizada, en gran medida, a través de un sistema casi paralelo al tradicional y dedicado exclusivamente a las orientaciones técnicas.

La articulación entre intereses de clase y baja complejidad tecnológica sería, pues, el punto a partir del cual puede explicarse el carácter limitado del desarrollo de la enseñanza técnica en este período, no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino en relación a las modalidades que adquirió esta rama de la enseñanza. Tal como se verá en seguida, la enseñanza técnica no logró desarrollarse más allá de los niveles exigidos para la formación de mano de obra calificada susceptible de ser otorgada por establecimientos de nivel primario y medio. Esto se puso de manifiesto en el tipo de estructura educativa que se adoptó para la rama técnica, que si bien modificó significativamente el panorama de los niveles mencionados, no alcanzó a afectar de la misma manera al nivel superior.

En cuanto a las innovaciones introducidas en los niveles primario y medio, la década que nos ocupa ofrece algunos aspectos interesantes. En el nivel primario, la preocupación por asignarle finalidades prácticas comenzó a ser un planteo reiterado a partir, aproximadamente, de 1934. En la etapa inmediatamente posterior al golpe del 6 de septiembre, al contrario, la línea asumida por el Consejo Nacional de Educación, por ejemplo, fue de una activa oposición a la introducción de cualquier elemento pragmático en este nivel de la enseñanza. Los informes y discursos del entonces presidente del C.N.E. —Juan B. Terán— constituyen al respecto una buena prueba de la línea educativo—ideológica de la etapa “uriburista” en educación⁵⁰.

Sin embargo, la consolidación oficial de la línea de impulso a la industrialización produjo una re-consideración del valor de la enseñanza práctica. Esto no se tradujo en la modificación de la programación escolar del nivel primario sino en la búsqueda de alternativas del tipo de las escuelas de continuación (escuelas técnicas de oficios) o de las escuelas de artes y oficios (que exigían el 4º grado aprobado para ingresar).

Las escuelas de artes y oficios brindaban cursos de cuatro años de duración, en orientaciones tales como la mecánica, herrería, carpintería y algunos otros de importancia regional (tonelería, calderas, etc.). En el año 1930 estas escuelas contaban con 1260 alumnos repartidos en alrededor de 30 establecimientos; diez años después había 6270 alumnos matriculados en algo más de 60 establecimientos.

A pesar de este crecimiento sostenido de la matrícula, los testimonios sobre su funcionamiento y la distribución regional de las escuelas relativizan mucho su papel en cuanto formador de recursos humanos para la industria en expansión. La mayor parte de estas escuelas estaban ubicadas en el interior del país; los recursos monetarios para la compra de materias primas necesarias para el trabajo en los talleres fueron decreciendo a lo largo de todo este período; los equipos eran inexistentes u obsoletos y la deserción operada después de haber realizado los aprendizajes básicos parece haber sido muy significativa. Además, las mismas modalidades de estudio de estas escuelas hacen pensar más en la formación de artesanos que en la de obreros calificados para el trabajo industrial.

⁵⁰ Véase Terán, Juan B. *Espiritualizar Nuestra Escuela*. Buenos Aires, 1931. Allí se sostiene que la tarea de espiritualizar la escuela significa, pronunciarse en contra de lo que se entiende por preparar para la vida práctica (...) significa solamente libertar a la escuela y al niño de la tiranía de la utilidad, del conocimiento de aplicación inmediata y afirmar, como su *substratum*, la enseñanza desinteresada e intelectual, porque el hombre es un ser esencialmente espiritual’ (Pág. 39).

Las escuelas técnicas de oficios, en cambio, fueron creadas para cubrir las necesidades de los grandes centros industriales. En 1934 se crearon las cuatro primeras en la ciudad de Buenos Aires, con especialidades en hierro, electricidad, carpintería y construcción. Se exigía haber terminado la escuela primaria y los cursos duraban tres años obligatorios y un cuarto optativo. Estas escuelas tampoco llegaron a tener una gravitación cuantitativa relevante, pero la fundamentación de su creación y algunas discusiones sobre el carácter de su enseñanza ponen de relieve aspectos interesantes de las motivaciones y limitaciones del planteo educativo del momento.

Los fundamentos de la creación de estos establecimientos revelan claramente algunos aspectos ideológicos que trataremos más adelante. En este punto queremos destacar, en cambio, cómo esa obsesiva preocupación ideológica actuó como un factor más en la determinación del carácter limitado de la formación otorgada a los alumnos de estos establecimientos.

El texto oficial donde se da cuenta de la creación de estas escuelas sostiene claramente que, los motivos que impulsaron al gobierno a optar por la formación escolar de la mano de obra en lugar de la formación en los mismos lugares de trabajo, fueron motivos vinculados con la necesidad de garantizar la reproducción de las condiciones sociales más que de las condiciones técnicas del proceso productivo:

Existe una larga experiencia demostrativa de las grandes ventajas de todo género que tiene el sistema de formación de obreros en establecimientos de tipo escolar, sobre el de aprendizaje en talleres industriales. Una de ellas, y no la de menor valor e importancia, está constituida por la educación y formación de esos futuros ciudadanos en ambientes de orden, sin el contacto prematuro con adultos que profesen y propaguen ideas contrarias a nuestras instituciones y al espíritu de nacionalidad. Por más premiosa que fuese la necesidad de habilitar cuanto antes a los jóvenes para el trabajo productivo, el Estado no debe olvidar que también tiene la ineludible obligación de darles un mínimo de cultura y la indispensable formación que abarque el conocimiento de sus deberes como miembros de la sociedad y como ciudadanos⁵¹.

Pero además del problema ideológico que aparece claramente expuesto, esta postura tiene implicaciones con respecto a la capacitación en sí misma. Lo que el texto anterior está postulando, es la necesidad de acompañar la formación técnica con una formación general desligada de las explicaciones sobre los procesos técnicos, o sea una formación general yuxtapuesta a la técnica.

La propuesta alternativa a esta opción del Ministerio de Educación —si bien era más ajustada a los requerimientos del aparato productivo— no era menos limitativa en cuanto al proceso formativo. La expuso Gómez Araujo al sostener que esta enseñanza general debía tener:

Un carácter muy especial, **casi empírico**, reduciendo las nociones teóricas al **mínimum indispensable**⁵².

En el fondo de esta disparidad de criterios puede percibirse una coincidencia básica en el sentido de concebir la enseñanza técnica, como una rama separada del resto de las

⁵¹ Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año, 1934, Tomo II, Pág. 308.

⁵² Idem, Pág. 692.

áreas del conocimiento y como tal, reducida así a una modalidad más del sistema escolar, diferenciada claramente del resto; de esta manera, la incorporación de lo técnico a la enseñanza no logró modificar el carácter de los contenidos abstractos de la enseñanza en general, ni tampoco pudo, en consecuencia, convertirse en la base de un nuevo humanismo. En este marco, el desarrollo de la enseñanza técnica produjo un acentuamiento marcado de la ya existente diferenciación entre humanismo y ciencia, entre trabajo manual y trabajo intelectual.

III. Educación y política

Hasta aquí nuestro análisis se movió dentro de los marcos determinados por el desarrollo de las fuerzas productivas y por sus repercusiones en la instancia del poder político. Sin embargo, y sin pretender con ello agotar todas las dimensiones de análisis posibles, es preciso hacer algunas referencias a las determinaciones provenientes del conjunto de la superestructura que, en este período, asume rasgos particularmente complejos.

Lo primero que se destaca en un análisis de este tipo es que la crisis económica mundial fue acompañada de una no menos profunda crisis ideológica. Esta crisis fue, básicamente, la del liberalismo en todas sus facetas y si bien su alcance fue mundial, las características que adquirió en los países dependientes fueron realmente peculiares.

Como se sabe, la vigencia del liberalismo en América Latina siempre fue un hecho aparentemente contradictorio. Su imposición estuvo a cargo de los sectores de la burguesía agro exportadora que por la vinculación que mantenían con el mercado mundial requerían una legislación que garantizase la libre circulación de mercancías. Pero en el plano interno, la vigencia de relaciones de producción semiserviles y la necesidad de garantizar el orden y la imposición plena del modelo agro exportador, determinaron la necesidad de apelar a prácticas autoritarias de dominación social que estaban lejos de las formas que al respecto predicaba el liberalismo y que se aplicaban en las sociedades capitalistas avanzadas.

Sin embargo, el desarrollo del modelo agroexportador permitió el surgimiento de una poderosa pequeña burguesía que se convirtió en el portador social más consecuente del liberalismo y que, en función de esta presencia política e ideológica, cuestionó especialmente (o exclusivamente) las formas de aplicación interna del liberalismo instrumentada por la oligarquía agro exportadora consiguiendo —en países como Argentina— ampliar el margen de juego político y lograr el acceso al poder.

Por ello, al sobrevenir la crisis del capitalismo mundial la oligarquía agro-exportadora no pudo seguir asumiendo el liberalismo ni siquiera con las limitaciones con que lo había hecho hasta entonces. En primer lugar, porque las exigencias externas en cuanto a la necesidad de una legislación no-proteccionista se atenuaron notablemente y, en segundo lugar, porque las condiciones de la crisis obligaban a reducir al máximo las posibilidades de libre juego político.

El golpe del 6 de septiembre de 1930, la proscripción del radicalismo como fuerza más representativa de las capas medias y el aumento de la represión interna fueron, en este sentido, los indicadores más elocuentes de esta nueva modalidad de dominación social que fue racionalizada intelectualmente a través de las posturas elaboradas por el anti-liberalismo europeo.

Los sectores intelectuales vinculados al fascismo o al tradicionalismo ideológico más atrasado se convirtieron, en estos primeros momentos de la crisis, en los voceros más representativos de esas modalidades de dominación social y lograron así hegemonizar el control formal de algunos aparatos ideológicos (la educación, principalmente). En este sentido, lo que caracteriza a esta fase del período que estamos analizando es que la burguesía agraria se coloca enfrentando abiertamente no sólo a la clase obrera sino a la pequeña burguesía en su conjunto, lo cual —desde el ámbito del sistema educativo— es un hecho capital. La tónica de esos años consistió en intentar eliminar los rasgos más característicos del sistema educativo vigente que, como se sabe había estado al servicio pleno del ascenso de las capas medias. La cesantía de maestros, empleados, funcionarios, etc., vinculados al radicalismo, la intervención a las universidades y la represión del movimiento estudiantil, los intentos de modificación del carácter de la escuela primaria anunciados por Juan B. Terán desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación y el freno a la expansión del sistema educativo son ejemplos ilustrativos de todo esto.

Pero el proceso, como vimos, no se mantuvo estático. Esta posición recesiva no pudo ser mantenida indefinidamente dado que implicaba una serie de consecuencias que la oligarquía no estaba en condiciones de asumir: conflictos con el resto de las fracciones de la clase dominante, conflictos con los centros de poder imperial a los cuales estaba asociada (y que, en el plano internacional, se enfrentaba abiertamente con las opciones antiliberales surgidas dentro de la sociedad capitalista: el fascismo y el nazismo) y conflictos con los sectores políticos que habían asumido tradicionalmente la representación de la oligarquía y que ideológicamente permanecían adheridos al liberalismo. De ahí que la oligarquía optara por asumir —o, si se quiere, reasumir— el liberalismo pero vaciándolo totalmente de contenido.

En este nuevo esquema, los partidos políticos y las elecciones volverían a tener vigencia, pero la práctica del “fraude patriótico” aseguraba que los resultados de esa vigencia no alterarían el esquema de poder establecido⁵³. Pero además, este esquema permitió a la oligarquía rearticular sus relaciones con las capas medias. En el plano ideológico y político, la aparente vigencia del liberalismo alcanzó para integrar y comprometer a los representantes de ese sector en el deterioro institucional y en la corrupción generalizada del aparato político en esta década. Pero a medida que la situación internacional se polarizaba y que internamente el auge industrial —ante la perspectiva de la finalización de la guerra— radicalizaba el enfrentamiento con la clase obrera y con los sectores de la burguesía industrial vinculados al capital nacional, la oligarquía tuvo que apelar a fortalecer esta alianza con las capas medias ya que le resultaba indispensable tener una masa de maniobra disponible para ser movilizada en la lucha contra los nuevos sectores en ascenso. Esta situación fue determinando poco a poco el desplazamiento de los intelectuales de la derecha antiliberal que, a su vez, respondieron aliándose a las nuevas fuerzas que aparecían en la arena política.

Esta recomposición de las alianzas de clase y de sus correlatos ideológicos están en la base del surgimiento del peronismo y escapa a los límites de este estudio realizar su

⁵³ Un dato ilustrativo de la forma cómo, a pesar de haber reasumido el liberalismo, los sectores dominantes estaban inclinados a interpretar las prácticas liberales de manera muy limitada, puede verse en el discurso del Presidente de la República Agustín P. Justo ante el Congreso de la Nación inaugurando el período de sesiones legislativas del año 1937. Allí sostuvo sus dudas acerca de las ventajas del sufragio universal (“... voces autorizadas han expresado a menudo sus dudas sobre las ventajas de la extensión ilimitada del derecho al sufragio”) y preanunciaba algunas posibles soluciones (“el Poder Ejecutivo considera que la imperfección de nuestros hábitos políticos exige por ahora privar al empleado público del derecho al sufragio”). Véase *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, año 1937, Pág. 7 y ss.

análisis. Sin embargo, permite al menos vislumbrar descriptivamente las razones por las cuales el peronismo aparecerá como ideológicamente tradicional y la alianza hegemónica por la oligarquía, al contrario, como ideológicamente "progresista".

Esta esquemática descripción de las articulaciones que se dieron en las relaciones entre la oligarquía y las capas medias y sus consecuencias a nivel ideológico, servirán de marco general para el análisis específico de las modificaciones y problemas que enfrentó el sistema educativo en estos años.

Tal como lo revelaron los estudios sobre períodos anteriores, el sistema educativo argentino había sido percibido como un sistema en crisis (y, por lo tanto, necesariamente reformable) a partir de 1890. Pero durante esos años (1890-1930) las clases dominantes señalaron como punto crítico la estructura del sistema y las orientaciones que ofrecía, las cuales eran utilizadas por las capas medias como canal de acceso a la vida política; por eso las tentativas de reforma elaboradas en ese período tendían básicamente a reorientar la matrícula especialmente en el nivel medio y superior. A partir de 1930, en cambio, la visión crítica abarca la totalidad de los aspectos que hacen al funcionamiento del sistema educativo: las orientaciones de la matrícula, los aspectos internos de tipo pedagógico (disciplina, relaciones maestro-alumno, etc.), los contenidos de la enseñanza y las autoridades que controlaban su funcionamiento (opción estatal-privada). De este conjunto de problemas descartaremos los dos primeros; el referido a las orientaciones de la matrícula porque en buena medida fue analizado antes cuando nos referimos a la situación de la enseñanza técnica y el segundo porque su tratamiento escapa a los límites de este análisis y nos llevaría a un nivel teórico-pedagógico que merece un tratamiento especial. Concentraremos pues, lo que sigue, en el análisis del problema de los contenidos en tanto recursos a través de los cuales el aparato educativo cumplió su papel de difusión-imposición ideológica y de las entidades que controlaban esa tarea. Ambos aspectos están íntimamente ligados ya que la opción estatal privada es, en definitiva, una opción entre quienes controlan la tarea y las formas de difusión-imposición ideológica. Por razones de claridad y ordenamiento del texto trataremos ambos problemas por separado.

A. La opción estatal-privada

Hasta 1930 las funciones educativas estuvieron centralizadas casi totalmente en el Estado y, más específicamente, en el gobierno nacional⁵⁴. Esta estatización de la enseñanza respondía entonces a la desconfianza que los sectores dominantes tenían hacia los organismos privados en cuanto a la tarea de socialización ideológica, en momentos en que políticamente estos sectores debían garantizar el logro del consenso ideológico hacia su modelo y cierta homogeneidad cultural ante la presencia masiva de inmigrantes europeos. La estatización de la enseñanza implicó su carácter gratuito y, en función de ello, relativamente democratizador en especial para las capas medias urbanas.

Antes de 1930, los sectores dominantes percibían sólo este carácter relativamente democratizador del sistema educativo como factor crítico. Pero a partir de la crisis del liberalismo surgió una fuerte corriente dentro de estos sectores (expresada por el nacionalismo de derecha) a través de la cual se incluyó también en la concepción crítica el carácter del Estado como agencia eficaz para restablecer la coherencia ideológica perdida. Las críticas tendían a señalar que el Estado no podía cumplir dicha tarea dada la tradición liberal que arrastraba, materializada en la legislación educativa y en la fuerte presencia del liberalismo en todos los cuadros de la administración estatal (maestros,

⁵⁴ Véase más adelante, *Cuadro No. 3*.

profesores, inspectores, etc.). Ante la debilidad del Estado para cumplir su papel coercitivo en momentos de crisis ideológica, el nacionalismo de derecha apelaba a la alternativa de ciertas entidades civiles, fundamentalmente la Iglesia y, en menor medida, la familia⁵⁵.

Con este esquema, el nacionalismo de derecha presionó sistemáticamente para obtener disposiciones que atenuaran el control estatal de la educación y complementariamente, trató de generar dentro del aparato de estado una ofensiva ideológica antiliberal destinada a modificar la relación de fuerzas en ese ámbito.

La justificación teórica de esta posición antiestatista por parte de los sectores católicos es bien conocida⁵⁶. Sin embargo, varios factores limitaron sus posibilidades. En primer lugar, las instituciones "civiles" (el conjunto de la sociedad civil en Argentina) tampoco ofrecía garantías para cumplir más eficazmente que el Estado esa tarea. Aún la misma Iglesia no asumía ese papel con homogeneidad y si bien no hay estudios serios sobre el rol de la Iglesia en los distintos momentos históricos, es interesante recordar que los representantes del nacionalismo de derecha efectuaron fuertes críticas a la estructura eclesiástica tanto por su apatía y falta de decisión para asumir militantemente la tarea propuesta como por la influencia liberal que también se daba en ciertos sectores.

Otro factor que debilitó esta posición está dado por las relaciones de la oligarquía con los representantes de las capas medias y la creciente pérdida de influencia del nacionalismo de derecha. En este aspecto, hay que recordar que los representantes políticos de las capas medias ejercieron un control permanente sobre el Estado para evitar que estas tendencias se materializaran más allá de ciertos límites. Así, por ejemplo, los debates parlamentarios más significativos de este período se produjeron a raíz de interpelaciones promovidas por diputados socialistas a los ministros de Instrucción Pública de la presidencia de Justo (Manuel de Iriondo y Jorge de la Torre) pidiendo informes y, a la vez, denunciando concesiones otorgadas a los colegios privados⁵⁷.

En definitiva, esta presión privatizante dio resultados muy parciales, que afectaron principalmente la enseñanza media y, con particular intensidad, el magisterio. Pero ante el problema básico de la crisis ideológica y la necesidad de dotar al aparato educativo de pautas más coercitivas de acción, el Estado tendió en toda esta etapa a eliminar progresivamente las modalidades relativamente neutrales de acción que lo caracterizaron hasta entonces. Esto es lo que analizará en el punto siguiente.

⁵⁵ Esta situación (debilidad del aparato estatal y surgimiento de órganos privados para suplantarlos en su tarea coercitiva que, más tarde, se incorporan al Estado, parece haber sido el caso del fascismo. H. Portelli, en su análisis de Gramsci, menciona esta posibilidad: A la influencia de la sociedad política sobre la sociedad civil puede oponerse el fenómeno inverso: frente a la debilidad de la sociedad política es posible que emerjan de la sociedad civil nuevas fuerzas de coerción de la clase dominante". Esto, que Portelli señala para las funciones coercitivas, también puede producirse en el ámbito de la hegemonía. A pesar que este ámbito, por definición, pertenece a la sociedad civil, la sociedad política ejerció sobre él una influencia creciente que, en el caso de la educación, es muy manifiesta. Sin embargo, en momentos de crisis o de pérdida del control del aparato estatal por parte de la clase dominante, puede tener lugar esta regresión de la educación a entidades civiles (privadas) susceptibles de un control más directo. Véase Portelli, Hugues. *Gramsci y el Bloque Histórico*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

⁵⁶ En síntesis, el argumento católico sostiene que la educación pertenece a la familia por derecho natural y originario acordado por Dios. Y lo que por derecho natural pertenece a la familia, por derecho sobrenatural pertenece a la Iglesia, a quien Cristo otorgó el poder de enseñar y formar a los cristianos que nacen en su seno. El Estado no tiene derechos originarios sobre la educación y si bien puede ejercer esa tarea, debe coordinarla con la familia y con la Iglesia a fin de no interferir en su labor. Véase, por ejemplo, Meinvielle, J. *Concepción Católica de la Política*. Buenos Aires, Ed. Dictio, 1974, Págs. 133-34

⁵⁷ En mayo de 1932, Américo Ghioldi promovió la interpelación parlamentaria al ministro de educación a raíz de una medida mediante la cual se extendía el régimen de exámenes y promociones de las escuelas secundarias oficiales a las privadas y en junio de 1937 el mismo Ghioldi repitió el procedimiento con el ministro Jorge de la Torre a raíz del reconocimiento oficial a una serie de escuelas normales privadas.

B. El neutralismo ideológico

Hasta 1930 el sistema educativo argentino ejerció su función de reproducción ideológica en los marcos de un relativo neutralismo. Este neutralismo tenía connotaciones diferentes según los niveles del sistema: en el ciclo primario, el laicismo fue su expresión más alta, mientras que en la universidad la reforma de 1918 había logrado que las expresiones ideológicas de las clases subalternas tuvieran cierto lugar en determinadas cátedras y en la organización misma de la institución. A partir de 1930, el sistema educativo comenzó a perder progresivamente estos rasgos de neutralismo pasando a adoptar formas de imposición ideológica cada vez más ostensibles, dogmáticas y, por todo ello, más claramente autoritarias y coercitivas.

En este sentido pueden citarse una serie de medidas de distinto orden, pero encuadradas todas dentro de esta caracterización general. Una primera serie de medidas estuvo destinada a eliminar el laicismo de la enseñanza primaria, objetivo logrado recién después de producido el golpe del 4 de junio de 1943. Sin embargo, ya en los comienzos de la década del 30 las autoridades del Consejo Nacional de Educación presidido por el Ing. Octavio S. Pico reinterpretaban el texto de la ley 1420 de tal forma que les permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral convirtiéndola —en la práctica— en enseñanza religiosa. Criticando los programas de moral vigentes hasta esa fecha, Octavio Pico sostenía que en ellos se había asignado:

“...un lugar exiguo al desarrollo del sentimiento religioso y al conocimiento de un Ser Supremo en la enseñanza de la moral... Innumerables maestros y maestras han llenado por sí mismos este vacío y elevado el espíritu de sus educandos al conocimiento de esas verdades; pero otros, más pusilánimes, más indiferentes o más sectarios, han omitido toda alusión a esas altas manifestaciones del espíritu humano y han llegado hasta suprimir en los libros de lectura la mención del nombre de Dios”⁵⁸.

También antes del golpe del 4 de junio, la enseñanza religiosa se había implantado en la provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Manuel Fresco. Allí, la posición no-neutralista fue expuesta con absoluta claridad por el ministro de educación de la provincia, Roberto J. Noble:

“Por eso el gobierno de Buenos Aires ha querido proteger a la escuela de toda contaminación peligrosa. Esta es una materia muy delicada, que no admite términos medios: se trata de creer o no creer. La educación del niño debe, necesariamente, tener cierta base dogmática. Porque la sensibilidad y la razón infantiles no están preparadas para recibir la duda. La duda mata el alma del niño y aniquila en germen su espíritu. Es así como este gobierno ha castigado y castigará todo intento de perturbar el candor, la credulidad y la buena fe del niño con doctrinas internacionalistas y destructivas, sean ellas inspiradas por el comunismo o por cualquier otra forma más embozada y astuta de la propaganda disolvente. Y en la consecución de este propósito, el gobierno será despiadado e implacable, montará guardia en la puerta de cada escuela para fulminar la duda mortal cada vez que

⁵⁸ Véase *El Monitor de la Educación Común*, año LIII, No. 739, julio de 1934, Pág. 38. Las referencias a las modificaciones de los programas de la escuela primaria pueden verse en la Memoria del Consejo Nacional de Educación, año 1936 y en *El Monitor de la Educación Común*, año LVII, noviembre de 1937.

quiera aproximar-se, pues en el espíritu sensible y diáfano del niño, la palabra ponzoñosa cae como gota de ácido que empaña todo el contenido”⁵⁹.

Expresiones de este tipo no fueron aisladas⁶⁰, y revelan que en condiciones de crisis, la apelación al dogmatismo religioso no era ya —como lo fuera en los debates de fines del siglo XIX— un problema reducido al ámbito de la libertad de conciencia sino que se convertía en un elemento de lucha ideológica más específico. En este marco, la defensa del laicismo no quedó en manos de los representantes de la oligarquía liberal sino en la de los representantes de las capas medias.

Un segundo orden de medidas dentro de esta tendencia general fueron las adoptadas para controlar las expresiones ideológicas vertidas por los docentes en el ámbito de la escuela. La cesantía de profesores y el control ideológico de los agrupamientos estudiantiles fue una práctica constante en este periodo⁶¹.

Finalmente, el tercer orden de medidas tomadas en esta línea está compuesto por las disposiciones adoptadas en torno al control disciplinario de los alumnos, especialmente en el nivel medio, en el cual una de las preocupaciones constantes de este periodo fue dotar a las escuelas de un régimen de sanciones disciplinarias destinado a restaurar el orden formal y jerárquico.

IV. La evolución cuantitativa

El análisis de la evolución cuantitativa del sistema educativo durante este periodo es una tarea dificultosa. La carencia de datos fundamentales unida a la dudosa confiabilidad de otros, determina que las observaciones categóricas y las precisiones que puedan realizarse sean muy pocas y que, por otra parte, no puedan ser analizados algunos aspectos significativos de esa evolución.

A. La enseñanza primaria

De acuerdo al Cuadro No. 1, es posible afirmar que si bien el crecimiento de la matrícula de la escuela primaria fue constante, no tuvo el mismo ritmo a lo largo de todo el período.

⁵⁹ Reforma Educativa en la Provincia de Buenos Aires, op cit., pág. 20.

⁶⁰ En ocasión del debate parlamentario producido por la interpelación promovida por A. Ghioldi al Ministro de Educación Jorge de la Torre, varios diputados oficialistas se pronunciaron en favor de la enseñanza religiosa. Uno de ellos, el diputado Kaiser, sostuvo que los que están por la enseñanza laica y sin Dios son los precursores de la infiltración comunista. Solamente vigorizando la enseñanza religiosa hemos de evitar ese mal”. *Diario de Sesiones en la Cámara de Diputados*, 18 de junio de 1937.

⁶¹ Para no abundar en citas documentales, resumidos aquí sintéticamente los principales elementos informativos que corroboran la afirmación expuesta en el texto: el 5-1-1933, el Consejo Nacional de Educación envió una circular a todos los directores de escuelas alarmado por la negativa de una asamblea del magisterio de la provincia de Buenos Aires, a probar una moción condenando las doctrinas comunistas y recordando a todos los maestros la obligación de mantener frente a este problema una posición clara. Un mes después, el 6-2-1933, se envió otra circular en la cual se recordaba la prohibición para todos los docentes de participar en actividades políticas. Las cesantías de profesores fueron frecuentes, en especial dentro de la enseñanza media y superior. La Memoria que resume la actividad del gobierno de A.P. Justo (1932-1938) admite este hecho y sostiene que el gobierno “... ha expulsado de la cátedra sin miramientos a los profesores que han revelado ser hombres de odios antinacionales”; en el famoso debate sobre represión al comunismo realizado en el Senado durante 1936, el Ministro de Educación expuso claramente la posición oficial en cuanto a la depuración ideológica dentro del sistema educativo. (véase *Diario de Sesiones*, 30 de diciembre de 1936).

Cuadro No. 1**MATRÍCULA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA 1915-1955**

Año	Matrícula
1915	951.495
1930	1.482.942
1945	2.033.781
1955	2.735.026
Tasas de crecimiento	
1915-1930	3.1
1930-1945	2.1
1945-1955	3.0

FUENTE: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

Si bien el crecimiento es constante, el ritmo correspondiente al periodo 1930-45 es el más bajo de los cuarenta años analizados en el cuadro. Lamentablemente, no es posible analizar con precisión la relación entre matrícula y población escolar. Utilizando los datos censales puede advertirse la evolución operada entre 1914, 1947, y 1960, pero no podemos extraer conclusiones precisas acerca de la evolución correlacionada con los períodos políticos que nos interesan. Las cifras de fechas intermedias introducen mayor confusión en el análisis ya que, por ejemplo, si se toman los datos del censo escolar de 1943 el porcentaje de población entre 6 y 13 años que concurre a la escuela es, para todo el país, del 76.3% es decir casi un 3% más alto que el porcentaje que arrojó el censo de 1947⁶².

Sin embargo, y a pesar de carecer de las cifras correspondientes a 1930, no es aventurado afirmar que para entonces ya la Argentina contaba con una incorporación a la escuela primaria que abarcaba entre el 30 y el 70% de su población escolar⁶³.

Con todas las imprecisiones del caso, los datos confirmarían lo que marcaba el cuadro anterior acerca de las tasas de crecimiento: el crecimiento más significativo en el nivel primario posterior a 1930 se realizó durante los años de gobierno peronista. La etapa 1930-1945 sería, al respecto, una etapa de relativo estancamiento en este nivel.

El avance educacional en el nivel primario estuvo a cargo casi totalmente del Estado. Tal como puede verse en el Cuadro No. 2, la enseñanza privada no alcanzó en ningún momento niveles significativos y, además, su participación se mantuvo constante.

⁶² Las cifras que arrojan los censos sobre porcentaje de población escolar que asiste a las escuelas primarias es la siguiente: 1914: 48.0; 1947: 73.5 y 1960: 80.6.

⁶³ Para el año 1932, la Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública presenta cifras que si bien no gozan de una confiabilidad muy alta, pueden tomarse como indicativas del nivel alcanzado. Según el Ministerio, la población entre 6 y 14 años era de 2.239.117 personas, de las cuales estaban matriculadas 1.545.238, es decir un 69%.

Cuadro No. 2

MATRICULA DE ENSEÑANZA PRIMARIA OFICIAL Y PRIVADA 1930-1955

Año	Oficial	Privada
1930	1.356.266 (91.5)	126.676 (8.5)
1945	1.881.264 (92.5)	152.517 (7.5)
1955	2.507.056 (91.7)	227.970 (8.3)

FUENTE: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y justicia.

Pero dentro de la acción estatal es importante distinguir el rol que cumplieron los estados provinciales por un lado y el gobierno central por el otro. Como se sabe, a partir de la sanción de la ley Láinez (1905) el gobierno central suplantó la acción provincial en muchos lugares a tal punto que ya en 1930 y a lo largo de todo el periodo, más de la mitad de la matrícula de educación primaria de las provincias corresponde al gobierno central. Esta situación varía según las zonas; las provincias de mayor crecimiento económico son las que requieren menos del esfuerzo nacional mientras que, a) contrario, el resto del país depende en casi sus dos terceras partes del esfuerzo central.

El Cuadro No. 3 permite apreciar, además, que la tendencia al incremento de la acción provincial se da recién a mediados de la década de 1940. El periodo 1930-1945 mantiene la vigencia de la expansión centralista en desmedro de la acción provincial, en el marco de las motivaciones expuestas claramente en el proyecto de reforma educacional elaborado en 1938 por el ministro Coll⁶⁴.

⁶⁴ El 26-9-35, el Poder Ejecutivo envió al Congreso un proyecto de Ley sobre unificación de la enseñanza primaria en todo el país elaborado por el Consejo Nacional de Educación. Allí se proponía poner toda la enseñanza primaria bajo el control del gobierno central justificando la propuesta con argumentos que iban desde lo administrativo (superar las diferencias de sueldos docentes, las duplicaciones presupuestarias, etc.) hasta lo pedagógico (eliminar las diferencias metodológicas) y lo político (unificar criterios de interpretación de los hechos históricos). En el proyecto de 1938, en cambio, la propuesta de unificación de la enseñanza se apoya (además de en una interpretación similar de la Constitución Nacional) en argumentos claramente políticos: ¿Cómo admitir que en una provincia la enseñanza pueda ser religiosa y en otra laica; en aquella gratuita y en ésta de privilegio? (...) ¿Cómo consentir que en algunas regiones se enseñen idiomas extranjeros o vayan penetrando por medio de la educación impartida en la escuela pública dogmas y creencias de razas adventicias, contrarias a nuestras tradiciones, que en el futuro habrán de dividir la sociedad en clases, en castas y provocar la oposición de la conciencia en los ciudadanos argentinos?”, ver *Ley Nacional de Educación Común e Instrucción Pública, Media y Especial*, Buenos Aires, 1939.

Cuadro No. 3**PARTICIPACION PROVINCIAL EN LA MATRICULA TOTAL DE ESCUELA PRIMARIA. 1930-1956 (en porcentajes)**

Región	1930	1940	1947	1950	1956
Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos °	70.0	70.5	72.0	71.0	70.5
Resto del país	39.0	34.0	39.0	41.0	41.0
Total del país	47.0	46.0	48.0	49.0	50.0

FUENTE: CFI. *La enseñanza primaria en Argentina.*

° Con excepción de la ciudad de Buenos Aires y de los territorios nacionales.

Pero esta participación tan significativa del gobierno central se vincula con otro problema importante en el análisis de la enseñanza primaria: el rendimiento. Las escuelas Láinez tenían, por lo general, sólo cuatro de los siete grados que corresponden a este nivel. De esta forma, el sistema educativo estaba ofreciendo a vastos sectores de la población rural o semi-rural una enseñanza primaria de menor duración que a la población urbana.

Los niveles de deserción escolar en el ciclo primario fueron muy altos. Lamentablemente la información disponible sólo permite analizar en ese período los niveles de desgranamiento, pero con ellos puede obtenerse una idea aproximada de la magnitud de este fenómeno.

Los datos del Cuadro No. 4, unidos al de la tasa de promoción de la enseñanza primaria a la media (Cuadro No. 5) muestran de qué manera el sistema educativo mantuvo durante todo este período sus características selectivas y elitistas. Todo el desarrollo del punto siguiente, referido a la enseñanza media, debe ser encuadrado en el mercado de los límites impuestos por estos datos.

B. La enseñanza media

La enseñanza media creció, como lo venía haciendo ya desde períodos anteriores, a un ritmo significativamente superior al de la enseñanza primaria. Esta diferencia responde, como es obvio, a los distintos puntos de partida de cada nivel ya que mientras en 1930 las dos terceras partes de la población escolar estaba matriculada en la escuela primaria, sólo un porcentaje muy bajo de los jóvenes de 13-19 años lo estaba en la escuela secundaria. La medición precisa de este fenómeno está limitada por la carencia de algunos datos básicos; no existe, por ejemplo, información acerca de la estructura de edades de la población adecuada a los períodos escolares para los años comprendidos entre los censos nacionales de 1914 y 1960, mientras que el censo de 1947 no permite discriminar el grupo de población entre los 13 y los 18 años. Tampoco es posible contar con información confiable acerca del origen social de los estudiantes secundarios y en

este aspecto no es posible avanzar más allá de la presunción general según la cual la expansión de este nivel benefició fundamentalmente a las capas medias urbanas.

Cuadro No. 4

DESGRANAMIENTO ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA 1931 -1955

Cohorte 1931-1937			Cohorte 1942-1948		
Año	Matrícula	Grado	Año	Matrícula	Grado
1931	360.980	1°inf.	1942	480.910	1°inf.
1932	338.122	1°sup.	1943	351.513	1°sup.
1933	341.769	2°	1944	350.285	2°
1934	243.451	3°	1945	278.517	3°
1935	166.364	4°	1946	216.460	4°
1936	104.760	5°	1947	159.196	5°
1937	83.730	6°	1948	131.904	6°
% de desgranamiento: 76.9			% de desgranamiento 72.6		

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

A pesar de la expansión, la tasa de promoción entre primaria y secundaria registré un crecimiento poco significativo. El Cuadro No. 5 refleja ese fenómeno con bastante aproximación. Como no fue posible contar con el dato de egresados de la escuela primaria, se tomó el de matrícula del último grado y del primer año de secundaria. Allí puede apreciarse que entre 1930-1945 la selectividad operada en la promoción del nivel primario al secundario siguió siendo muy alta y se mantuvo inalterada, mientras que el período peronista muestra en este aspecto un sensible progreso.

Cuadro No. 5

MATRICULA DEL ULTIMO GRADO DE PRIMARIA Y PRIMERO DE SECUNDARIA. 1930-1955

Año	Matrícula 6° Grado	Matrícula 1er. año	Tasa de Promoción
1930	53.637	20.952	39.0
1945	122.453	51.032	41.6
1955	194.135	126.535	65.0

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

El crecimiento de la enseñanza media, a diferencia del registrado en primaria, contó con una fuerte participación privada que creció en todas las modalidades durante los años 1930-1945 y descendió posteriormente a lo largo de la década peronista. A partir de los datos del Cuadro No. 6, puede apreciarse que el esfuerzo privado estuvo dirigido preponderantemente a controlar las modalidades clásicas, especialmente el magisterio. En buena medida, la explicación de este fenómeno radica en la tendencia de la Iglesia Católica (principal agente de educación privada en este período) hacia el control de la formación de maestros, concebidos como pieza central en la tarea de difusión ideológica.

Cuadro No. 6

**MATRICULADE LA ENSEÑANZA MEDIA
POR MODALIDAD Y POR AUTORIDAD. 1930-1955**

Año	Bachillerato		Magisterio		Comercial		Industrial	
	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado
1930	24.173 (78.0)	6.862 (22.0)	17.671 (75.0)	5.782 (250)	8.340 (960)	374 (40)	6.183 (98.0)	103 (2.0)
1945	41.418 (67.0)	20.733 (33.0)	31.695 (63.0)	18.636 (37.0)	20.358 (73.0)	7.522 (27.0)	23.281 (86.0)	3.473 (14.0)
1955	77.332 (70.0)	33.423 (30.0)	67.480 (690)	29.826 (31.0)	69.187 (83.0)	14070 (17.0)	83128 (960)	3.267 (40)

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

En su conjunto, el crecimiento de la enseñanza secundaria en estos quince años demuestra que las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles post-primarios del sistema educativo, superando las intenciones limitacionistas totales o parciales vigentes en determinados momentos. Así, por ejemplo, inmediatamente después de producido el golpe del 6 de septiembre de 1930 y sobre la base de argumentos administrativos, presupuestarios y políticos, el gobierno limitó duramente el acceso a la enseñanza media. La matrícula total descendió entre 1930 y 1931, en números absolutos, en alrededor de cuatro mil alumnos. La memoria ministerial explicaba esta situación en los siguientes términos:

Las fuertes economías que debieron introducirse premiosamente en el presupuesto de la administración, impusieron serias reducciones en las ramas de instrucción pública, economías que se realizaron con la supresión de algunos cursos e institutos de enseñanza que no se consideraron indispensables, con la eliminación del exceso de profesores que actuaban en condiciones irregulares, y con la reducción de los gastos asignados para cada establecimiento, limitando además el alumnado de los colegios nacionales y de las escuelas normales entendiendo contribuir de esta forma a la disminución del proletariado de maestros y profesionales de distintos órdenes e intentando por otra parte orientar hacia aprendizajes técnicos los grupos estudiantiles que no tenían acceso en las aulas de aquellos institutos”⁶⁵.

Con el acceso al poder de Agustín P. Justo y en el marco de los compromisos de la oligarquía con los sectores medios que fueron analizados más arriba, la orientación en esta materia fue modificada. El “régimen” adoptó la política de continuar con la tradición oligárquica de no poner trabas especiales al ingreso, pero al mismo tiempo diversificar las orientaciones tratando de privilegiar el acceso a las modalidades nuevas:

“La administración nacional — dice un documento oficial — en este periodo tiene la satisfacción de haber creado el mayor número de institutos oficiales de enseñanza secundaria, y aunque ese hecho pudiera ser teóricamente previsible como resultado de la expansión creciente del alumnado, no lo es si se atiende a que se ha verificado en una época en que se acentuaron los temores por un posible exceso de

⁶⁵ Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1931, tomo II, Pág. 6.

aspirantes a la preparación profesional. Pero al renunciar a una política educacional restrictiva, el Poder Ejecutivo se ha mantenido fiel al principio central de la educación argentina, que es el de garantizar la igualdad de oportunidad cultural a todos los niños de la nación, principio que adquiere toda su significación y trascendencia cuando el niño ha terminado su ciclo primario y se dispone a iniciar el subsiguiente. Si el Estado, a la vez de ensanchar como lo ha hecho los caminos que conducen a las actividades prácticas, hubiera puesto cortapisas en el camino que en nuestro país lleva a las mayores oportunidades de orden social y económico, habría invalidado aquel principio básico que desde hace dos generaciones viene dando a nuestra sociabilidad una estructura que ha hecho posible el presente adelanto institucional y social de nuestro país”⁶⁶

Sin embargo, y a pesar de esta declaración general de propósitos no limitacionistas (que, de paso, revela el interés diferencial que los sectores dominantes tenían sobre el desarrollo de los niveles post-primarios) los gobiernos de esta época señalaron repetidamente su interés en controlar el acceso al magisterio (modalidad donde el exceso de graduados era percibido como más alarmante)⁶⁷ y, sin distinción de modalidades, controlar el acceso de las mujeres. Algunos datos fragmentarios revelan que los exámenes de ingreso a la enseñanza media eran más selectivos con las mujeres que con los varones y la política de creación de establecimientos refleja también un desaliento significativo hacia el magisterio y hacia las escuelas profesionales de mujeres (Cuadro No. 7).

Cuadro No. 7

CREACION DE ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OFICIAL 1930-1 945

Años hasta	Bachillerato	Magisterio	Comercial	Industrial	Técnico – profesional ^o
Hasta 1930	57	96	19	48	21
1931-1945	38	7	25	42	5

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

^o Para las modalidades técnica-profesional se utilizó como fuente la recopilación estadística del Ministerio de Educación 1941-42 y los datos posteriores a 1930 abarcan sólo hasta 1940.

Sin embargo, la composición de la matrícula en este período muestra que el magisterio no perdió su importancia relativa dentro del conjunto de modalidades de enseñanza media. Los datos del Cuadro No. 8 muestran que en la composición de la matrícula, el magisterio continuó manteniendo su importancia relativa. La explicación de este hecho puede radicar en dos factores fundamentales:

a) La participación privada en la matrícula del magisterio, probablemente no afectada por las medidas limitacionistas estatales y que —como se vió— estuvo en franca

⁶⁶ República Argentina. Poder Ejecutivo Nacional 1932-1938, vol. IX.

⁶⁷ La preocupación por la matrícula del magisterio fue permanente en este período y es posible encontrar testimonios de ello tanto en las memorias ministeriales como en los debates parlamentarios - Una síntesis de esos planteos fue formulada por el Presidente de la República al inaugurar el período de sesiones legislativas de 1932, donde anunció la reducción de los establecimientos, la modificación de los planes de estudio, la suspensión del reconocimiento a establecimientos privados, etc.

expansión en este período. Este hecho permite formular una observación general con respecto al comportamiento de la enseñanza privada. Parecería que su papel ha sido (y lo sigue siendo) un papel "compensador" de las tendencias estatales. Cuando desde el ámbito oficial se inicia una política modernizante de desaliento a las opciones tradicionales, el sector privado canaliza las aspiraciones no satisfechas por el Estado y se expande precisamente en los ámbitos desalentados oficialmente. Obviamente, esta expansión privada siempre tiene un grado muy alto de selectividad; son los sectores de más altos recursos los que presionan sobre el ámbito privado generando su expansión. Los motivos inmediatos de este comportamiento pueden buscar-se en la mayor sensibilidad ("sensibilidad empresarial") de la enseñanza privada a las demandas sociales de los sectores de altos ingresos.

b) La presencia femenina significó, también, un importante factor estabilizador en la matrícula del magisterio. Esta presencia ha sido constante desde el origen mismo de la Escuela Normal y fue explicado por diversas razones: ofrecer una vía ocupacional de prestigio para la mujer que, al mismo tiempo, permitiera una política económica para el Estado en materia de salarios, justificaciones pedagógicas acerca de la mayor capacidad de la mujer para cubrir la dimensión afectiva del proceso de enseñanza, etc. Sea como sea, la matrícula del magisterio siempre fue predominantemente femenina y limitar el acceso al magisterio significaba, de hecho, discriminar en el acceso al nivel medio a las mujeres o reorientar su inserción en ella. Tal como puede apreciarse en el Cuadro No. 9, la presencia femenina en el magisterio se mantuvo constante, mientras aumentó significativamente en las otras modalidades.

Cuadro No. 8

MATRICULA POR MODALIDADES EN LA ENSEÑANZA MEDIA. 1930-1955

Ano	Bachillerato Total	Magisterio	Comercial	Industrial	Otras	
Año	Bachillerato	Magisterio	Comercial	Industrial	Otras	Total
1930	31.035 (36.0)	23.453 (27.0)	8.714 (100)	6.286 (7.0)	16.244 (19.0)	85.732
1935	40.953 (39.0)	24.387 (23.0)	11.050 (10.5)	9.203 (90)	19.269 (180)	104862
1940	46.464 (30.0)	45.394 (295)	18.883 (120)	16.352 (11.0)	26.000 (17.0)	153918
1945	62.151 (31.0)	50.331 (250)	27.880 (14.0)	26.760 (13.0)	34.048 (17.0)	201.170
1955	110.755 (23.0)	97306 (21.0)	83.257 (180)	86.395 (18.0)	94.182 (200)	471.895

Fuente: Departamento de Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Justicia.

Además del control de la expansión del magisterio, los proyectos oficiales de este período mencionaban permanentemente la reorientación de la matrícula hacia las modalidades no tradicionales. Al respecto, los datos del Cuadro No. 8 muestran el crecimiento del comercial y del industrial, pero con diferencias importantes entre ellos. La enseñanza técnica creció en forma mucho más significativa que el comercial, pero esto merece algunas aclaraciones. Los datos sobre enseñanza técnica engloban la matrícula de establecimientos muy diferentes (escuelas industriales, escuelas técnicas de oficios,

escuelas de artes y oficios) y la desagregación de esos datos (no siempre posible) muestra que aproximadamente el 50% de la expansión de la enseñanza técnica se realizó a través de establecimientos de enseñanza postprimaria de estructura y fines muy distintos a los de las escuelas secundarias⁶⁸. En primer lugar, porque se podía acceder a ellos sin la escuela primaria terminada y, en segundo lugar, porque constituían una vía muerta que no permitía —una vez terminados los estudios— continuarlos en una distancia superior. Estos dos rasgos permiten presumir con cierta firmeza que el origen social de los alumnos de estos establecimientos era más bajo no sólo con respecto al de los alumnos de las modalidades tradicionales sino también al de los estudiantes de las escuelas industriales propiamente dichas. Complementariamente, estos datos demuestran que la orientación de las capas medias hacia las modalidades no manuales del sistema educativo se mantuvo casi inalterada.

Cuadro No. 9

MATRICULA DE LA ENSEÑANZA MEDIA POR MODALIDAD Y SEXO. 1930-1955

Año	Bachillerato		Magisterio		Comercial	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
1930	27.171	3.864	3.568	19.885	6.862	1.852
	(88.01)	(12.0)	(15.0)	(85.0)	(79.0)	(21.0)
1945	46.303	15.848	8.275	42.056	18.243	9.637
	(74.5)	(25.5)	(16.0)	(84.0)	(65.5)	(34.5)
1955	72.470	38.285	12.990	84.316	48.215	35.042
	(65.0)	(35.0)	(13.0)	(87.0)	(58.0)	(42.0)

Fuente: Ministerio de Educación y Justicia. Departamento de Estadística Educativa.

⁶⁸ En 1930 y en 1940, sobre cifras extraídas de las memorias ministeriales, la proporción de inscritos en la enseñanza técnica se dividía aproximadamente por la mitad entre las escuelas industriales y los otros establecimientos de enseñanza técnica.