

APORTES

no 21 julio 1971

una revista de estudios latinoamericanos

La dependencia de la
dependencia **Joseph Hodara**

Cambios en la Educación
cubana **Rolland G. Paulston**

Imagen norteamericana
de Argentina **Alberto Ciria**

La política en Guatemala
Joseph Thesing

Inventario de los estudios

Oligarquía, clase media y Educación en Argentina (1900-1930)

por Juan Carlos Tedesco*

EL ESTUDIO del desarrollo de la educación argentina revela un hecho que —para el análisis superficial— resulta paardójico y hasta contradictorio: los proyectos más importantes de reorientación del sistema educativo argentino hacia contenidos y formas más modernas fueron producidos por gobiernos o representantes de gobiernos conservadores; complementariamente, los grupos políticos representativos de los sectores medios (urbanos o rurales) rechazaron en general estos intentos de reforma, defendiendo —implícita o explícitamente— la vigencia del sistema tradicional. Los proyectos de Osvaldo Magnasco a fines del siglo pasado y el intento de Saavedra Lamas en 1916 son los ejemplos más significativos, pero no los únicos, de la tendencia mencionada. Previamente a Magnasco, Juan Balestra, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui sostuvieron ideas parecidas, mientras que José A. Zubiaur informaba doctrinariamente de las ventajas y las formas posibles de cambiar el régimen de enseñanza media y Gouchón se anticipaba a Saavedra Lamas desde la Cámara de Diputados con su proyecto de ley presentado en 1905 y en el cual aparecía vislumbrada la escuela intermedia como una forma posible de solución.

No es casual que este movimiento se produjera a partir de los años posteriores a la revolución de 1890 y que el proyecto más integral de reforma se presentara en los años previos al ascenso de Hipólito Irigoyen a la presidencia de la nación. Una serie de circunstancias contribuyeron a que fuese así, aunque la clave para la explicación de estos hechos reside en las condiciones particulares de tipo económico y político de los dos momentos mencionados. En el primero, la revolución de 1890 se da conjuntamente con la crisis económica de ese año. En el segundo, el estallido de la primera guerra mundial —que provocó la necesidad de un reordenamiento de la economía nacional, trabada por las dificultades en el intercambio comercial tradicional—, también es contemporáneo del cambio político que supuso el ascenso del radicalismo al poder.

Hasta ahora, las interpretaciones tendieron a reducir el problema a sus causas meramente económicas, afirmando que en la medida que la crisis de la «Baring Brothers» y el estallido de la primera guerra mundial afectaban la estructura económica tradicional, se imponían cambios que fortalecieran el desarrollo de la producción sobre la base de estímulos internos, entre los cuales la mayor capacitación de los recursos humanos aparecía como importante. Si bien esta interpretación

* Argentino, sociólogo, director de la *Revista de Ciencias de la Educación*, publicada en Buenos Aires.

es relativamente adecuada, no alcanza a explicar una serie de hechos que se produjeron alrededor de los intentos de reforma y que atañen, principalmente, al comportamiento de los diferentes sectores políticos existentes en el país en esos momentos.

Para lograr un intento de explicación de estos hechos, debemos partir de una premisa ya analizada en un trabajo anterior¹, en el cual se intentó demostrar en qué medida el sistema educativo argentino fue elaborado teniendo en cuenta, básicamente, necesidades políticas. La importancia de la variable *política* en todo el proceso de la Organización Nacional y en el denominado «proyecto» de la generación del 80 ha sido destacada en estudios recientes, los cuales explican la consolidación y expansión de la economía exportadora en el ámbito latinoamericano como un problema menos económico que político. Los pactos, alianzas o subordinaciones entre los distintos grupos fueron fundamentales en este proceso, del cual resultó un fortalecimiento del Estado considerado como entidad destinada a mantener el equilibrio y la cohesión, garantizando el dominio establecido entre un sector y el resto de la sociedad².

Las manifestaciones del fortalecimiento del Estado se reflejaron —en lo que concierne a la política educativa— en el intento de monopolizar el otorgamiento del servicio educativo y en la centralización creciente de la administración de ese servicio. En el plano ideológico, esta centralización garantizaba la socialización de los sectores que accedían a la educación dentro de un mismo marco de referencia, al tiempo que constituía la única posibilidad más o menos segura de que ese servicio fuera prestado con cierta eficiencia. Mientras el sector que tenía acceso a la enseñanza media y superior era el que ofrecía mayor interés para la socialización política, su control quedó en manos del poder central, que las orientó preferentemente hacia contenidos enciclopédico-humanistas, adecuados para el posterior ejercicio de funciones políticas.

En términos de un análisis sociológico, la enseñanza media y la superior cumplieron la función de formar una *clase política*³ homogeneizada en la adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño. Es bien sabido, sin embargo, que el sistema político argentino fue convirtiéndose progresivamente en un sistema *oligárquico*, en el cual la élite política que controlaba el poder regulaba su renovación sin participación del resto de la población y sin brindar posibilidades de acceso a los competidores. La expansión relativa del sistema educativo dentro de un sistema político oligárquico condujo, inevitablemente, a la aparición de grupos que trataron de provocar la apertura del poder político a sectores más amplios. Estos grupos se nutrieron, básicamente, de la juventud urbana universitaria o desertora de la universidad, que tenían en esa apertura su mejor posibilidad de ascenso.

¹ Tedesco, Juan C.: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Pannedille, Buenos Aires, 1970.

² Cardoso, F. H. y Faletto, E.: *Desarrollo y dependencia en América Latina*, Siglo XXI, México, 1970, págs. 45-46.

³ Bottomore, T. B.: *Minorías selectas y sociedad*, Gredos, Madrid, 1965.

La primera crisis del sistema político, ocasionada por la presencia de estos miembros de la clase política sin posibilidades de participar en el poder, tuvo lugar en la revolución de 1890. Hay acuerdo y se ha señalado repetidamente, en que las consignas de la Unión Cívica —organización política que preparó el movimiento— no superaban el marco de los reclamos en favor de la vigencia de la Constitución, la implantación del sufragio universal y de la moral administrativa.

La presencia de estos sectores y su acción junto a la contemporánea crisis económica, provocaron un replanteo o, al menos, una mayor toma de conciencia acerca de los efectos reales que el sistema educativo estaba logrando. Esto explicaría por qué fue a partir de esa fecha —1890— cuando comenzó a tener eco en las esferas oficiales las ideas de algunos sectores de políticos y educadores en el sentido de dar a la enseñanza una orientación técnica y profesional.

Pero antes de analizar específicamente el contenido de esos reclamos, conviene aclarar el significado social que, en general, podemos asignar a este tipo especial de enseñanza.

La enseñanza técnica se diferencia del mero entrenamiento profesional porque requiere para su desarrollo instituciones específicas que respondan a las exigencias de la mayor complejización de las actividades productivas. La aparición de estas instituciones estuvo rodeada de un amplio debate acerca de la intensidad que debía darse a la promoción de su desarrollo y, principalmente, acerca de las finalidades que debía cumplir. Como se sabe, la complejización de la producción se dio en un marco social que se caracterizaba por el fortalecimiento de la burguesía como clase dominante y de la democracia como sistema político. Esta democracia exigía, al menos nominalmente, la universalización de la educación como condición indispensable para su vigencia. El dominio de una clase sobre el resto y los planteos teórico-democráticos de igualdad tuvieron como resultante la estructuración de un sistema educativo basado en niveles *socialmente diferenciados*. La universalización de la enseñanza tuvo lugar solamente en el nivel primario, mientras que la escuela media y la superior quedaban reservadas para las nuevas generaciones provenientes de los sectores privilegiados. En la medida que estos dos ciclos se convirtieron en el camino obligado de los miembros de la clase política, todo el debate alrededor de sus modalidades incluía una referencia a la vigencia de las garantías de funcionamiento democrático que exigía el sistema; dicho en otras palabras, en tanto la enseñanza era una de las formas principales de acceso a las fuentes de poder político, su orientación y su control tenían incidencia directa en las aspiraciones políticas de cualquier sector con intereses de ese tipo. No sorprende, por esto, que los debates que ocasionó el cambio de orientación de los sistemas educativos de los países capitalistas avanzados incluyeran amplias referencias a los problemas políticos que acarrearían esos cambios. Básicamente, éstos consistían en que la diversificación de los estudios creaba otras tantas vías de canalización de los sectores sociales en ascenso, dejando intacto el monopolio que sobre la preparación para la vida política tenía la élite dominante. Para decirlo en los términos con que Gramsci se refiriera a esta

situación, la enseñanza técnica especializada tiene un profundo carácter antidemocrático, en tanto eterniza las diferencias tradicionales al especializar a los distintos grupos en una función determinada de la actividad económica, reservando para otro grupo la especialización en el manejo de la esfera del poder⁴.

El modelo paradigmático de esta situación lo constituyó la educación inglesa que, como se sabe, estaba dotada de una serie de mecanismos que determinaban una diferenciación social muy clara en los distintos tipos de estudios. Los sectores populares se dirigían a las escuelas estatales de oficios manuales, mientras que los miembros de la clase alta se educaban en los centros tradicionales de reclutamiento de altos funcionarios políticos (Oxford, Cambridge, etc.).

Al estudiar el caso argentino, veremos la magnitud de la claridad que existía acerca de esta particular característica de la diversificación de los estudios secundarios. Por otra parte, la introducción de esta variable *política* en el estudio del desarrollo de la enseñanza técnica arroja luz sobre el comportamiento que los sectores medios mantuvieron ante ella. Si recordamos que la base de su estrategia la constituyeron siempre las exigencias de mayor participación política, se explica que hayan sido reticentes y hasta enérgicos opositores a todo intento de privar o reducir las oportunidades de preparación para la política que existían en el país. Hay que unir, además, a todo lo dicho hasta aquí la idea de que en nuestro país esa diversificación no tenía siquiera la ventaja «material» que presentaba en los países capitalistas avanzados, pues las posibilidades que nuestro medio ofrecía en cuanto a incorporar personal con capacitación técnica a la producción no eran demasiado diferentes a las que existían para incorporarse sin ella.

Esta interpretación no pretende ser excluyente. Podría sostenerse, con sobrados motivos, la existencia de otros factores que explicarían tanto la actitud modernizante de la oligarquía como la reacción tradicionalista de los sectores medios. Entre estos otros factores se destaca, por ejemplo, la influencia de los modelos extranjeros —europeos y norteamericanos— en la ideología del sector dirigente. Podría explicarse todo este proceso modernizante como un caso de «imitación» encuadrable dentro de un marco general de dependencia cultural en el cual el país se encontraba en esos momentos. Sin negar la importancia de este factor, es preciso recordar que, en general, el comportamiento dependiente de la oligarquía incluye una nota que con frecuencia algunos esquemas tienden a minimizar. Los grupos locales que actúan como agentes de la dependencia, tienen intereses propios que muchas veces son privativos; por tanto, «imitan» aquello que favorece sus intereses o que, por lo menos, no los afecta negativamente. En cada caso de «imitación», lo importante es determinar la relación que existe entre lo imitado y los intereses locales; a eso debe tender el esfuerzo del análisis y es en ese sentido que destacamos el valor político que poseía la adopción de los modelos extranjeros de diversificación de la enseñanza e incorporación de orientaciones técnicas.

⁴ Gramsci, A.: *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Lautaro, Buenos Aires, 1960.

Los intentos de reforma anteriores a 1916

Tal como quedó dicho anteriormente, el auge del movimiento favorable a la reforma del sistema educativo hacia orientaciones técnicas comenzó a partir de 1890. Las memorias ministeriales de Juan Balestra, Antonio Bermejo y Luis Beláustegui reflejan estas ideas y contienen proyectos que —en mayor o menor medida— tendían a lograr esa modificación. El producto inmediato de este movimiento fue la creación de las primeras escuelas comerciales e industriales en Buenos Aires y Rosario, cuyo crecimiento —en los primeros años de vida—, si bien no fue exorbitante, fue suficiente para justificar su creación. La Escuela Superior de Comercio tenía en 1892, 366 alumnos y en 1900 ya contaba con 673. Por su parte, la Escuela Comercial de Rosario, que tenía 50 alumnos en 1896, contaba con 238 en 1900, mientras que la Escuela Industrial de la Nación, que comenzó a funcionar en 1898, tenía en 1900, 84 alumnos⁵.

La expresión más orgánica —sin lugar a dudas— la constituyó la acción de Osvaldo Magnasco desde el Ministerio de Instrucción Pública a partir de 1898. El 31 de mayo de 1899, con la firma de Julio A. Roca y del propio Magnasco, se elevó al Congreso Nacional un proyecto de Plan de Enseñanza General y Universitaria, acompañado de un mensaje en el cual se exponían las líneas fundamentales de la política educativa que se intentaría llevar a cabo⁶.

En este capítulo nos limitaremos a aquella parte del proyecto relativa a la introducción de orientaciones prácticas en el sistema educativo y que fuera calificada en el mensaje como uno de los «más empeñosos propósitos» del Poder Ejecutivo. Se distinguían en ese mensaje dos acepciones de la expresión *tendencias prácticas*:

«...la una que implica desechar del plan —y por tanto de los programas, que son su reglamentación— todo conocimiento abstracto cuyas virtudes de aplicación no sean una necesidad bien comprobada, o que no concurre a disciplinar la inteligencia, a estimular el sentimiento, sin los excesos contraproducentes de nuestro plan vigente y muchos otros análogos. La obra, responde al concepto utilitario común, es decir, a la adquisición o desarrollo que el progreso material de la República requiere más imperiosamente»⁷.

Eliminar el enciclopedismo y reorientar el sentido de los estudios de un sector importante de la juventud fueron presentados en ese mensaje como los propósitos explícitos del gobierno. No sorprendió, en consecuencia, que un año después llegara al Congreso Nacional otro proyecto de ley en el cual se intentaba —ya en forma concreta— suprimir varios Colegios Nacionales y transformarlos en escuelas de tipo práctico. Solamente seguirían funcionando los Colegios Nacionales

⁵ *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*.

⁶ Véase el texto completo en el *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, 1899, págs. 641-662, o en *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*, Buenos Aires, 1903.

⁷ *Idem*.

existentes en Concepción del Uruguay, Rosario, Tucumán, Mendoza y los cuatro de la Capital Federal. El proyecto también establecía que las provincias se harían cargo de los institutos prácticos creados en reemplazo de los Colegios Nacionales y de las Escuelas Normales, para lo cual el Poder Ejecutivo establecía un tipo especial de subsidios⁸.

El debate que este proyecto originó en la Cámara de Diputados es un buen indicador para apreciar las posiciones con las cuales se apoyaba o se rechazaba esta reformulación de objetivos educativos en nuestro país.

Consecuentemente con lo expuesto en el párrafo anterior, la oposición a un proyecto tendiente a modificar los objetivos del sistema educativo argentino tendría que realizarse en términos políticos, reivindicando el derecho democrático de preparar a grupos amplios para las funciones políticas. A través del debate parlamentario se aprecia que, efectivamente, este aspecto del problema estuvo presente en gran parte de su desarrollo. La intención oficial fue calificada de antidemocrática por Alejandro Carbó, el principal vocero opositor, quien afirmó, avanzada ya la discusión que estaba

«...completamente convencido ya sin ningún género de duda, que ya no se trata de una cuestión de economía, ya no es una cuestión de proletariado intelectual, ya aparece algo aquí, que se opone a este espíritu a que se refiere Greard, a este espíritu antidemocrático»⁹.

Según Carbó, el proyecto de Magnasco estaba inspirado en los principios antidemocráticos de Richelieu y Napoleón. Para solventar más su argumentación, citó profusamente a autores europeos, en algunos de los cuales —Lamarzelle, por ejemplo— aparece explícitamente planteada la cuestión de la enseñanza técnica como un elemento eficaz para desviar la ola de ascenso popular hacia alternativas diferentes a las tradicionales, evitando así su ingerencia en el monopolio del poder ejercido por la élite burguesa especializada¹⁰.

Pero donde adquiere su mayor crudeza este planteo es en el discurso que pronunciara el diputado Castellanos en la sesión del 24 de septiembre de 1900. Allí se admite francamente el carácter clasista de la enseñanza y la necesidad de crear escuelas técnicas para los hijos de las clases populares, reservando los Colegios Nacionales para los

⁸ El texto de este otro proyecto figura en el *Diario de Sesiones* y en los *Antecedentes...*, pág. 672.

⁹ *Diario de Sesiones*, pág. 1.260.

¹⁰ En su discurso del 19 de septiembre de 1900, Carbó citó las siguientes palabras de Lamarzelle [lo subrayado pertenece a Carbó]: «La cuestión comprende dos que importa mucho distinguir y que, sin embargo, se confunden casi siempre: una cuestión social y una económica... Con respecto a la primera dice: «Las masas han querido subir los escalones más elevados.» ¿De qué modo? Explica entonces que por medio de la enseñanza. ¿Debe moderarse o sobreexcitarse el deseo de adquirir educación para subir? Y plantea esta cuestión: «¿No se crearía así un peligro social sin siquiera dar satisfacción a los intereses particulares?» Y contestándose agrega: «Es necesario moderar esa tendencia». Vamos a ver la forma que indica para moderarla: «Admito la existencia de una clase social destinada fatalmente a funciones inferiores, no por su conocimiento, sino por su capacidad»,

sectores pudientes. Además de explicitar esta *especialización social* de la enseñanza, Castellanos advertía con precisión las razones específicamente *políticas* que hacían impostergable el desarrollo de escuelas prácticas. Después de afirmar que la enseñanza secundaria clásica es perjudicial para los hijos de obreros por alejarlos de su centro natural, sostiene que el Estado debe proveer a este sector de un tipo especial de educación, en el cual los inconvenientes de la falta de vestimenta adecuada, etc., no obstaculizan su asistencia. Pero además de este sector existen, evidentemente, la clase media y la clase alta, de donde salen los dirigentes de la Nación, y ese sector debe merecer todas las consideraciones y el fomento de los poderes públicos. Y cuando más adelante Castellanos se refiere a los peligros de la ausencia de escuelas prácticas que transformen en elementos útiles a los que finalizaron la escuela primaria o desertaron de la escuela secundaria, afirma:

«Esos elementos sociales se quedan en la capital de la República, se quedan y flotan al azar de todas las corrientes y a la perspectiva de todas las contingencias, y generalmente adoptan una industria que practicada al menudeo no reclama ni aptitud ni preparación especial; se dedican a la política; se conchaban como adherentes a los partidos políticos, desnaturalizando de esta manera la base esencial de nuestro sistema representativo [...]. Y esos elementos sin ubicación fija en el trabajo, como decía, siguen hoy un camino que tiene una bifurcación hacia un rumbo oscuro, muchos van en el sentido de una corriente oculta, cuyos ecos muy raras veces llega hasta la Plaza de Mayo o hasta la calle de Florida: me refiero a la tendencia socialista que empieza a manifestarse en la capital de la República»¹¹.

En estas palabras aparece —aunque en forma imprecisa y caricaturesca— el temor ante el avance de sectores populares expresados políticamente por el socialismo y el radicalismo. Dejamos para más adelante el análisis de si las actitudes de estos sectores justificaban o no y en qué medida, esos temores; lo cierto es, por ahora, que se destaca con significativa claridad la presencia de argumentaciones políticas en la discusión de los proyectos de enseñanza técnica. Y estas argumentaciones políticas tienen más peso en la medida que se advierte que las razones económicas de la reforma eran bastante dudosas. Debe recordarse que a principios de siglo, todavía no se vislumbraba la crisis económica que traería consigo la primera guerra mundial y nadie estaba interesado seriamente en un cambio de orientación de la

y se pregunta: «¿Es necesario en una sociedad bien dirigida, bien constituida, darle una enseñanza secundaria de alta cultura, como es nuestra enseñanza secundaria clásica?» Se contesta que no; y más adelante: «No se trata de contener, cosa imposible, por otra parte, la ola popular que sube sin cesar hacia la institución y que constituye cuando, como hoy, está mal dirigida, un verdadero peligro social que va agravándose cada día, sino más bien de abrir canales de derivación para esa ola, los que bien arreglados contribuirán al bienestar moral y material tanto del individuo como de la sociedad». *Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados, tomo I, pág. 1.175.

¹¹ *Diario de Sesiones*, tomo I, pág. 1.345.

política agroexportadora vigente. Por otra parte —y esto fue utilizado también en la argumentación de los opositores a la reforma— el proyecto pretendía crear escuelas técnicas en las áreas menos industrializadas del país y —a la inversa— mantenía los Colegios Nacionales en las zonas donde la enseñanza técnica era más necesaria¹².

Tanto en la presentación del proyecto como en las intervenciones de Magnasco en el debate, la argumentación acerca de la necesidad económica de la enseñanza técnica aparece desdibujada y ocupando un lugar similar o inferior a otro tipo de justificaciones de carácter social o político, que aluden directamente a la especialización social de los tipos de enseñanza. En su discurso del 21 de septiembre, Magnasco compartió la opinión de quienes sostenían la necesidad de una enseñanza especial para la clase dirigente, pero preveía que al resto de la población debía otorgársele otro tipo de enseñanza, para cumplir con aquel propósito enunciado por Alberdi con respecto a la enseñanza técnica: la industria es el calmante social por excelencia¹³.

Pero el carácter político antidemocrático del proyecto de reforma tuvo —además de esta manifestación general— otra no menos importante, aunque más específica. Al mantener Colegios Nacionales exclusivamente en algunas provincias y, predominantemente, en la Capital Federal, se privaba del mecanismo de formación de élites dirigentes a un sector importante del interior, ya bastante marginado y dependiente de los núcleos centrales¹⁴.

Esto se agudizaba en tanto las únicas universidades entonces existentes estaban en Córdoba y Buenos Aires, lo cual acrecentaba las dificultades que la población del resto del país tenía para formar autónomamente sus cuadros directivos.

Pero dejar a esas provincias sin Colegios Nacionales entrañaba otro peligro no menos importante para los opositores al proyecto. Como se recordará, en la ley se establecía —entre otras cosas— que el gobierno central no se haría cargo económicamente del mantenimiento de los nuevos establecimientos ni tampoco de los Colegios Nacionales subsistentes, los cuales pasarían a depender presupuestariamente de las provincias. Obviamente, las dificultades económicas de éstas hacían presumir que la atención prestada a esos establecimientos decaería notoriamente, permitiendo de esta forma —sostenían— el resurgimiento de la Iglesia como agente educativo importante¹⁵.

Si bien este aspecto del problema no mereció un tratamiento extenso, lo cierto es que la posibilidad de que el control sobre la formación

¹² Véase los discursos de Juan Balestra, *Diario de Sesiones*, tomo I, págs. 1.308 y siguientes, así como el de Alejandro Carbó, *Diario de Sesiones*, tomo I, págs. 1.173 y siguientes.

¹³ En su discurso del 11 de septiembre de 1900, Magnasco afirmó la necesidad de crear escuelas prácticas, «para resolver o para afrontar al menos el triple problema; social, de la orientación de nuestras generaciones por los rumbos del trabajo; político, para realizar la fórmula de Alberdi, el aquietamiento de las ambiciones por la industria que es el calmante por excelencia, y económico, para encauzar al fin la producción nacional fuera de las corrientes de la rutina en que hoy por regla general se encuentra», *Diario de Sesiones*, pág. 1.245.

¹⁴ Véase el discurso de A. Carbó, *Diario de Sesiones*, tomo I, pág. 1.161.

¹⁵ Alejandro Carbó, *Diario de Sesiones*, tomo I, págs. 1.154-55.

de las élites políticas dejara de pertenecer al Estado alarmaba a los sectores liberales, que tampoco estaban dispuestos a otorgar ese control a las propias provincias, sujetas a presiones inmediatas de tipo local que escapaban al control del grupo porteño. De ahí que el planteo de entregar a las provincias la facultad de dirigir sus establecimientos de enseñanza media fuera rechazado no sólo en virtud de argumentos presupuestarios, sino también teniendo en consideración cuestiones de control político. Carbó expresó esto al referirse a las Escuelas Normales:

«Es necesario que se sienta la influencia del gobierno central, es necesario que sepa todo el país que el Congreso Nacional es el congreso de la nación, que se confunden en él los sentimientos y aspiraciones de todas las provincias; y que es el congreso el que ha de imprimir la dirección a los grandes ideales del país y que nunca los dejará subordinados al capricho o veleidades de determinados círculos de gobierno locales»¹⁶.

El proyecto de Magnasco fue finalmente rechazado, lo cual no impidió que posteriormente y desde diferentes sectores se insistiera sobre la necesidad de intentar algún tipo de reformas que tendieran a solucionar el problema señalado. Los educadores —fundamentalmente los inspirados en el pensamiento positivista— alimentaron doctrinariamente estos reclamos y comenzó así a producirse una serie importante de documentos (libros, artículos, informes, proyectos de ley, etc.), que coincidían en general sobre la necesidad de revisar la estructura de la enseñanza, incorporando nuevos contenidos y nuevos métodos. Pablo Pizzurno, por ejemplo, indicó sistemáticamente en todos sus informes presentados en calidad de Inspector General sugerencias para la reforma que contemplaban —materia por materia— la adopción de nuevas formas, nuevos métodos, nuevos contenidos, etc. También se hizo eco de las críticas que indicaban al producto humano de la enseñanza media como un «desclasificado, empleómano, politiquero»¹⁷.

Sin embargo, el problema más apremiante no parecía ser —como lo fue para Magnasco— la reorientación de la población escolar hacia especializaciones técnicas, sino la limitación del acceso a la universidad del sector relativamente amplio que seguía estudios secundarios. A pesar de lo exiguo que resultaba numéricamente el grupo que efectivamente terminaba el ciclo medio y aspiraba al superior, comenzaba ya a manifestarse la presencia de estudiantes provenientes de sectores medios, por lo regular hijos de inmigrantes prósperos, que perturbaban el tradicional monopolio ejercido por los descendientes de las clases altas tradicionales. De ahí que con posterioridad al rechazo del proyecto Magnasco, se cargara el acento en la elaboración de formas tendientes a crear un sector dentro de la enseñanza media especializado en preparar a los aspirantes a la universidad. Después del alejamiento de Magnasco del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública —y luego

¹⁶ *Diario de Sesiones*, pág. 1.190.

¹⁷ Pizzurno, P.: *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, 1902, págs. 230-1.

de un breve período en que Juan E. Serú lo tuvo a su cargo—, Joaquín V. González asumió dicho Ministerio y llevó a cabo una política que encuadraba dentro de los lineamientos recién enunciados. Tal como lo expresara en su discurso del 28 de mayo de 1905 en la ciudad de La Plata:

«El Colegio Nacional Argentino, o sea la enseñanza media, debe ya señalarse por la doble tendencia: la moderna, para la inmensa masa del pueblo culto y laborioso que elabora la riqueza y constituye la fuerza social y cívica colectiva, y la clásica, más restringida y selecta, que mira hacia las altas profesiones liberales, y tiende a formar los espíritus directivos, no a designio preconcebido ni por privilegio, sino por virtud de la selección natural que el sistema educativo realiza en su propio desenvolvimiento»¹⁸.

Dejaremos de lado por ahora la alusión darwiniana al principio de selección natural en la diferenciación social, alusión que pone de manifiesto el carácter ideológico de algunos principios científicos de la época. Interesa más —en el contexto de este capítulo— la referencia a las dos formas de enseñanza media. La moderna, más especializada y científico-utilitaria, estaría destinada a aquellos que no debían aspirar a integrar la élite dirigente, para quienes la preparación clásica tradicional era sumamente adecuada. Este sistema se articulaba organizativamente con la anexión a cada universidad, de un colegio nacional que preparara a los futuros universitarios; el resto de la población escolar asistiría a Colegios Nacionales de tendencia «moderna», desde los cuales sería sumamente difícil tener acceso a la universidad. Continuar con un sistema clásico para toda la población —sostenía González— era un *error político* enorme, especialmente en nuestro país, donde todavía no se habían consolidado las instituciones ni la nacionalidad¹⁹.

Paralelamente, y en la medida en que el problema de fondo no era solucionado, seguían produciéndose manifestaciones que señalaban el hecho e intentaban corregirlo. Es así como el 12 de mayo de 1905, el diputado Gouchón presentó un proyecto de ley tendiente a reformar los planes de estudio del ciclo primario y medio. Este proyecto señalaba —como hecho más saliente— la necesidad de orientar a los niños que terminaban la escuela primaria hacia estudios de tipo agrícola, ganadero

¹⁸ Véase también *Universidades y Colegios*, pág. 274.

¹⁹ Ver *Universidades y Colegios*, págs. 44 y siguientes. En noviembre de 1911, durante el ministerio de Garro, se dictó un decreto por el cual se anexaba el Colegio Nacional de Buenos Aires a la Universidad local, agregándose en el plan de estudios de este colegio un sexto año polifurcado, que haría las veces de preparatorio para el ingreso a alguna de las Facultades. Juan B. Justo, entonces diputado nacional, denunció ese decreto como «una maniobra disimulada de aristocratización de la enseñanza secundaria en ciertos colegios nacionales. Se quiere estorbar el ingreso a las universidades —decía— de ciertos jóvenes que no pueden venir a recibir su enseñanza en los colegios anexados a ellas; se quiere dificultar su acceso a una multitud de jóvenes que no tienen bastante recursos para establecerse en la capital, en Córdoba o en La Plata, a fin quizá de que sea menor el número de proletarios intelectuales, que empiezan a alarmar a la clase gobernante». (*Obras Completas*, tomo III, págs. 14-15).

o comercial. Estos estudios debían ser realizados en un establecimiento de enseñanza media *especial* o *enseñanza primaria profesional*, que estaría ubicada como un «engranaje intermedio» (palabras de Gouchón) entre el ciclo específicamente primario y el secundario. Esta mención es particularmente importante si tenemos en cuenta que posteriormente el proyecto del ministro Saavedra Lamas retomó la idea y la desarrolló orgánicamente. En esos momentos —1905— el tema del ciclo intermedio tampoco era nuevo. Ya los Congresos Internacionales de Enseñanza realizados en París en 1889 y 1900 habían discutido la idea, y ésta había alcanzado difusión en nuestro país. Acerca del primero de esos congresos, existe un informe completo realizado por el delegado argentino, José B. Zubiaur²⁰, quien se mostró entusiasmado ante la idea de crear en la Argentina una escuela primaria superior similar a la de Francia de esos momentos. Ese ciclo permitiría, según Zubiaur, dar

«...una cultura más elevada que la que proporciona la escuela elemental y especializar al mismo tiempo la enseñanza, adaptándola a las necesidades industriales, incluso las agrícolas y comerciales, de los centros en que funciona»²¹.

En el segundo de dichos Congresos, del cual apareció una reseña en *El Monitor de la Educación Común*, de enero de 1901, el problema de la enseñanza primaria superior fue uno de los puntos del temario y sobre él se elaboraron una serie de conclusiones importantes. En ellas se aclaraban las diferencias entre este ciclo y las distintas modalidades del ciclo medio: se distinguiría del ciclo secundario clásico —afirmaban— por la preponderancia de su carácter práctico, y de las escuelas técnicas porque no se sacrificaría el desarrollo integral del sujeto para darle una especialización prematura. Los congresistas daban por supuesto que este ciclo estaría destinado al «hijo del pueblo»²² y que éste debería ser «un ciudadano ilustrado, al mismo tiempo que un trabajador hábil».

Si bien el proyecto Gouchón no hacía referencia a estos congresos, la inspiración es la misma. Las razones aludidas tendían a enfatizar la necesidad de preparar personal capacitado en las distintas ramas de la agricultura y la ganadería y —subsidiariamente— el comercio y la minería. Este personal capacitado garantizaría el buen éxito en la competencia con los productores extranjeros y permitiría también formar un tipo nacional sólido, capaz de asimilar al inmigrante extranjero²³. No se advierte en ningún sector de este proyecto, un intento de formar personal técnico en la industria; al contrario, se da por supuesto la conformidad con la función asignada al país en cuanto productor de materias primas para las metrópolis industriales. Es oportuno aclarar que en ninguno de todos los proyectos analizados en este capítulo hay

²⁰ Zubiaur, José B.: *La escuela primaria en Francia*. (Informes sobre el Congreso Pedagógico Internacional y la sección escolar francesa de instrucción primaria en la Exposición Universal de París de 1889). Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1891.

²¹ *Ibidem*, pág. 152.

²² *El Monitor de la Educación Común*, enero de 1901, pág. 858.

²³ *Diario de Sesiones*, 1905.

menciones en ese sentido. El consenso hacia las virtudes de la política económica encarada por la oligarquía gobernante era casi total y ni siquiera los grupos políticos opositores —radicales y socialistas— hacían referencia a ese hecho. Tampoco la hacía otro importante proyecto presentado por primera vez en junio de 1910 y reiterado luego en varias ocasiones por Lucas Ayarragaray, quien también trató de demostrar la utilidad de esta enseñanza para competir adecuadamente en el orden internacional. Ayarragaray advertía explícitamente que su proyecto no trataba de eliminar las carreras clásicas, lo cual no implicaba dejar de lado la necesidad de orientar al sector más amplio de la juventud «hacia las preocupaciones útiles y prácticas»²⁴. Esta orientación tendría —además— la virtud de dar al obrero una cultura desde la cual

«no escuchará a los declamadores que explotan su ignorancia y viven de su dolor y comprenderá cuán vana y estéril es la lucha de clases»²⁵.

Llegamos así al final de la primera década del siglo. Diez años en los cuales, como vimos, el problema central de la política educativa pareció consistir en estructurar una forma adecuada para la incorporación al sistema educativo tradicional de ciertas orientaciones modernas. La necesidad de esta incorporación no aparece como producto exclusivo de los requerimientos de la estructura de producción; parecería, inclusive, que éste fue un motivo menor comparado con los provenientes de los problemas que planteaba la expansión de un sistema escolar clásico en el marco de una estructura política oligárquica. En este contexto, la incorporación de las orientaciones modernas en la enseñanza —carreras técnicas, especialización, etc.— estuvo llamada a jugar un papel distinto al que habitualmente se le otorga; este papel consistiría, básicamente, en desviar a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, de tal manera que los estudios clásicos permanecieran en manos de la élite tradicional.

A partir de este esquema de análisis podría explicarse tanto el origen oligárquico de los proyectos de reforma como la oposición surgida en los sectores marginados de la élite de poder, pero con aspiraciones de ingresar en ella. Donde se observa con mayor claridad este fenómeno es en el debate surgido a raíz del proyecto de reforma presentado por Saavedra Lamas en 1916, que seguidamente intentaremos analizar.

El proyecto Saavedra Lamas

Entre los historiadores económicos de la Argentina existe un consenso generalizado acerca de la caracterización de la política oficial llevada a cabo en el período que —iniciado alrededor de 1860— concluyera con la crisis de 1930. Las características más salientes de esos

²⁴ *Diario de Sesiones*, 1910, pág. 137.

²⁵ *Ibidem*.

años en cuanto a la política económica pueden sintetizarse en estas proposiciones:

a) el desarrollo estuvo basado en una situación de *complementariedad y dependencia* de la Argentina con respecto a los centros industriales avanzados, especialmente el inglés. El rol de nuestro país, en este aspecto, fue el de productor de materias primas (alimentos, cuero, cereales, etc.) e importador de productos manufacturados.

b) la producción agropecuaria se expandió sobre la base de la incorporación de grandes cantidades de mano de obra producto de la inmigración masiva, pero sin modificar la estructura de la propiedad territorial que continuó en manos del reducido sector de antiguos propietarios.

c) el Estado favoreció esta situación de complementariedad y dependencia a través de una política de desaliento a la producción manufacturera y aliento al agro, que incluyó entre sus principales manifestaciones una política crediticia particular y la realización de esfuerzos sostenidos para extender el radio de tierra explotable a partir del esfuerzo de toda la población (campañas al desierto, etc.).

No parece procedente repetir aquí los datos y las argumentaciones al respecto, muy difundidas ya en trabajos especializados²⁶.

Lo importante es tener en cuenta que hasta 1913-14, al menos, no había en la sociedad argentina ningún indicio que permitiera ensombrecer el optimismo generalizado que abrigaba la élite dirigente hacia esta forma de encarar el desarrollo nacional. La imagen de país floreciente y próspero, dotado de recursos naturales capaces de soportar las más ineficientes políticas oficiales, fue típica de este período y las celebraciones del Centenario se dieron en ese marco. De ahí que cuando los propulsores de planes de reforma en el carácter de la enseñanza debían acudir a argumentos económicos, no encontrasen ninguna base sólida para justificar sus reclamaciones. Esto explica por qué este tipo de reclamaciones se concentraba en señalar la necesidad de educación agrícola, con el objeto de suplantar progresivamente los métodos empíricos utilizados en la producción por otros de índole racional y científica. En este aspecto, es interesante comprobar cómo Julio A. Roca, en todos sus mensajes presidenciales dirigidos al Congreso Nacional, incluye párrafos que enfatizan la necesidad de esa modificación²⁷.

Sin embargo —y esto será estudiado en detalle más adelante— la dinámica propia de una producción extensiva y con bajos índices de inversión impedía que se desarrollara un eficiente sistema educativo de especialización agraria. Una de las razones más poderosas que actuó

²⁶ Ferrer, Aldo: *La economía argentina: las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1963. Cortés Conde, R. y Gallo, E.: *La formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Paidós, 1967. Dorfman, A.: *Evolución industrial argentina*, Buenos Aires, Losada, 1942. Halperín Donghi, T.: «La expansión ganadera en la campaña de Buenos Aires», en *Desarrollo Económico*, Buenos Aires, 1963.

²⁷ *Mensajes*, 1899, pág. 203; 1900, pág. 231; 1901, pág. 255; 1902, pág. 273; 1903, pág. 305; 1904, pág. 341. *Mensajes del Presidente Roca*, tomo I, Buenos Aires, 1941.

negativamente en este rubro, fue el lógico encarecimiento de la mano de obra en los casos en que ésta fuera altamente capacitada. Recordemos que la presencia masiva de inmigrantes permitió el aprovechamiento de mano de obra dotada del mínimo indispensable de capacitación, a través de la experiencia desarrollada en su país de origen y que —por otra parte— las actividades agrarias de esa época eran relativamente simples, desde el punto de vista técnico, como para requerir la presencia de institutos de capacitación.

Pero lo interesante es que los proyectos enumerados y descriptos hasta aquí (salvo el proyecto de Gouchón, que es el único donde aparece explícitamente planteada la necesidad de especializar personal en tareas agrícola-ganaderas), no hacen ningún tipo especial de referencia ni ponen mayor énfasis en la especialización agraria. En ellos se habla de orientaciones prácticas en general y, lo que es más llamativo, en las discusiones a que dieron lugar parece darse por supuesto que se trata de orientaciones prácticas de tipo industrial. Por otra parte, es importante tener en cuenta que las gestiones tendientes a promover la enseñanza agraria estuvieron en todo este período a cargo de las autoridades del Ministerio de Agricultura y Ganadería y no del de Instrucción Pública, lo cual implicaba que todo lo relativo a esta área quedaba de hecho marginado del sistema educativo propiamente dicho.

Esta característica brindó no sólo un margen considerable para la crítica de los opositores, a quienes —como vimos— no les pasó desapercibida la contradicción, sino que estimuló la búsqueda de otras justificaciones para la reforma. De ahí que tengan lugar las apreciaciones de carácter político a las cuales dimos en el texto un lugar de privilegio.

Sin embargo, parecería que para analizar el intento de reforma promovido por Saavedra Lamas este esquema no resulta adecuado, en virtud de las transformaciones producidas por el estallido de la primera guerra mundial. La situación de bloqueo comercial que de hecho produjo la guerra, habría implicado la necesidad de lograr cierto autoabastecimiento económico que condujo a alentar la producción industrial local y, por tanto, la preparación técnica de los recursos humanos indispensables. Si bien este cambio en la situación internacional afectó la situación interna, es evidente que al margen de los deseos que en esos momentos pudieran tener algunos sectores de los grupos dirigentes, el país no estaba preparado para afrontar la nueva situación en el sentido de producir un cambio significativo en la orientación de la política económica con vistas al autoabastecimiento. La aparición de industrias destinadas a suplantar las importaciones de productos manufacturados no pudo ser instantánea, debido precisamente a la falta de condiciones previas para responder a las nuevas necesidades. Faltaban técnicos, máquinas y la propia materia prima para hacerlo²⁸. Las estadísticas relativas a los cambios producidos en el comercio exterior de la época, indican que los rubros más afectados fueron precisamente los más necesarios para el desenvolvimiento industrial: madera, combustible, hierro, metales en general, mientras que en los artículos de con-

²⁸ Dorfman, A.: Op. cit., págs. 25 a 72.

sumo directo la merma no fue demasiado importante. Este conjunto de factores explica las razones por las cuales el desarrollo industrial de estos años fue escasamente relevante y se perdió con posterioridad a la finalización de la guerra. Sin embargo, el estallido del conflicto y sus consecuencias inmediatas alentaron cierto auge en los proyectos industrialistas. Al respecto, y para evitar fáciles confusiones, es necesario tener en cuenta que los sectores más poderosos dentro del grupo industrial no estaban necesariamente enfrentados con el sector agropecuario. Esto se comprueba fácilmente a partir de los datos sobre la composición de la industria en esos años; el grupo más poderoso lo constituían las industrias ligadas al agro (bodegas, ingenios, frigoríficos, etc.), lo cual explica en parte las razones del interés oficial por el desarrollo industrial. Pero la presentación del proyecto de Saavedra Lamas no se da solamente en el marco de las consecuencias de la guerra mundial, sino también en el de la ley Sáenz Peña sancionada en 1912 y en el de la inmediata elección presidencial que preanunciaba el fin del dominio político conservador y la llegada al poder de Hipólito Irigoyen. Si el marco económico del país representa una variable significativa, no lo es menos este ambiente político particular, cuya influencia y correlación con el sistema educativo es preciso analizar²⁹.

El análisis de cualquier reforma educativa puede hacerse en varios niveles diferentes e igualmente válidos. No entraremos ahora a discutir si la reforma era posible presupuestariamente o si el personal docente estaba capacitado para encararlo o si la nueva disposición de niveles escolares era más ajustada a la evolución psicogenética de los niños. Nos interesa, más que todo esto, discutir su dimensión social e ideológica. Como se sabe, todo cambio profundo en el sistema escolar implica un cambio de relaciones entre educación y sociedad. El cambio se produce porque la sociedad requiere del sistema educativo el cumplimiento de nuevas funciones que la estructura anterior no podía satisfacer. Lo que se trata de estudiar, entonces, son las razones que impulsaron a los sectores dominantes a promover ese cambio y qué nuevas funciones —diferentes a las anteriores— se proponían a la educación.

Esto último es lo que intentaremos hacer a continuación con el

²⁹ El reconocimiento de la importancia de los cambios políticos y económicos en la determinación de la política educativa, fue reconocido por Saavedra Lamas en su discurso de apertura de cursos en la Universidad de La Plata, el 25 de abril de 1916. Allí sostuvo lo siguiente: «Estamos en el orden democrático entre las incertidumbres de una transición, que como todas las evoluciones que se inician, nos da la sensación del movimiento y la vaguedad de la dirección. Al contemplarla, desde la serenidad de los claustros escolares, podemos expresar nuestra fe en la coherencia final de esas corrientes políticas y sociales. Hay una evolución que traza su cauce con vigor incontenible. Representa un progreso de la conciencia colectiva, marca una nueva edad ya alcanzada y pertenece a la naturaleza de esas corrientes que sólo pueden gobernarse, dirigiéndolas. [...] La oportunidad económica del momento exige también una acción directiva de la instrucción, con no menos apremio. Nuestra vida de relación con las naciones del mundo está rota, y la extensión oceánica aísla nuestra situación comercial como en los tiempos de la política mercantilista del siglo XVIII, creando de hecho una barrera de protección, como no lo habría soñado jamás el más audaz de nuestros hombres de Estado.» Saavedra Lamas: *Reformas orgánicas...*, tomo II, págs. 379-80. (El subrayado es nuestro.)

proyecto de reforma presentado por Saavedra Lamas en 1916, quien por otra parte explicó y desarrolló con bastante claridad esa relación que mencionamos.

La percepción que Saavedra Lamas tenía del sistema educativo argentino hacia 1916 puede ayudar en la comprensión de este problema. Según él, todo el sistema estaba orientado hacia la universidad:

«Todo viene, todo converge [decía en su discurso antes citado] a la enseñanza superior. Diríase que si es exacto el principio de que todas las instituciones persiguen una finalidad determinada, la instrucción en general de toda la República está toda canalizada hacia la finalidad exclusiva de la superior. Somos, pues, los beneficiarios del régimen y desde aquí, con el afán de llegar hasta nosotros, podemos contemplar los inútiles esfuerzos, las desorientaciones en la ruta, las caídas fatales, el doloroso desmoronamiento de la población escolar. Quiere decir también que en la configuración señalada, en la canalización fatal e irresistible, nuestro régimen ha dejado de ser democrático. La Nación no cumple con su deber de dar la instrucción que reclaman todos los jóvenes aptos. De hecho resulta sacrificada toda la enseñanza a la finalidad de un grupo selecto. En realidad, de verdad nuestro régimen es aristocrático. No sería ahora oportuno establecer el valor moral, la preparación efectiva y la acción de nuestra clase superior. La universidad que debía irradiar la cultura y llevarla hasta las capas más profundas y distribuirla en los distintos grados de instrucción, tendría que ser tributaria de esas funciones, pero en realidad ha convertido todos los grados de instrucción en tributarios suyos; los ha supeditado a su alta misión, los ha sometido a su servidumbre actuando sobre el conjunto de la Nación, a la manera de un experimentador que, para realizar su ensayo, subordina todo a un procedimiento de selección y confunde como en un gran alambique la masa colectiva para aprovechar lo que corresponde a sus fines, dejando desaparecer la porción que cree inutilizada»³⁰.

Analizando con cierto cuidado las palabras anteriores, se puede verificar en ellas aquello que Gramsci había dicho con respecto a la enseñanza especializada en los países capitalistas: crea la apariencia de tener un carácter democrático profundo, pero encierra un contenido antidemocrático mucho mayor en la medida en que especializa a los diferentes grupos en determinada capacidad y reserva para otro grupo muy reducido la especialización en el ejercicio del poder, inhabilitando al resto para cuestionar la legitimidad de ese ejercicio con probabilidades de éxito. Saavedra Lamas, que aparentemente era consciente de este hecho, reconoció que su concepción de la universidad era una concepción *elitista*, pero trató de quitar a esta manifestación el contenido antidemocrático que implicaba:

«Y no puede tildarse de antidemocrática la tendencia a formar una clase superior, una clase de gobernantes, puesto que sus puertas están abiertas a todos; sólo exige una condición, sin la

cual no se concibe un hombre superior, un hombre que directa o indirectamente ejerza una influencia efectiva en la colectividad: la inteligencia. A ésto deben indudablemente agregarse, los sentimientos elevados»³¹.

Resulta obvio —y no es este el lugar que deba insistirse en tal punto— que las garantías de justicia a partir de la inteligencia, en una sociedad que no brinda igualdad en la distribución de recursos y riquezas es muy limitada. En realidad, el pensamiento de Saavedra Lamas está indicando la necesidad de limitar el acceso a la universidad, que quedaría así como reducto de una élite preparada para el ejercicio del poder. Esta élite, a su vez, estaría actuando sobre una población medianamente culta, pero de una cultura manual, especializada, que los inhabilitaría de hecho para cuestionar la legitimidad del poder de esa élite.

La reforma se concentraba en el ciclo medio³² y la razón de esta preferencia no se limitaba a problemas de tipo legal (como podría ser la ausencia de una ley que lo organizase); por encima de todo esto, existía una preocupación muy peculiar por la significación social del sector que tenía acceso a la escuela media. Para expresarlo en las mismas palabras de Saavedra Lamas, los jóvenes que cursaban los estudios secundarios

«van a ser médicos, abogados, doctores, si tienen energías para ello, o van a ser *declassés*, o van a ser empleados, o van a ser reclutados por la politiquería, o van a engrosar la burocracia en su forma peor, porque en las altas disciplinas de nuestro colegio nacional no existe otro rumbo a seguir»³³.

Esta preocupación por el destino final de los desertores del sistema es constante en los promotores de la reforma. Todos ellos coinciden en atribuir a este sector una inclinación nociva por lo que dieron en llamar «politiquería»; como se sabe, los partidos políticos de la época —con excepción, probablemente, del socialista— funcionaban sobre la base de «clientelas» a las cuales había que satisfacer con algunos favores, entre los cuales el más común consistía en el otorgamiento de un empleo en la administración pública. El aumento desmedido de la burocracia estatal —producido en parte por esta manera de encarar la acción política— ya era perceptible en esos años, como lo prueban algunas cifras estimativas. De ahí que ese conjunto de desertores del sistema escolar —entre los que se incluyen los que terminaban el Colegio Nacional pero no continuaban en la universidad— constituyera una masa en disponibilidad política que según puede presumirse, estaría siendo captada cada vez más por el radicalismo irigoyenista. La reforma intentaba, desde esta perspectiva, orientar a este sector hacia actividades manuales que lo alejara de la necesidad del favor político

³¹ Saavedra Lamas: *Ibidem*, tomo I, pág. 364.

³² Decimos que la reforma se concentraba en la escuela media porque, según los datos estadísticos de la época, los alumnos que continuaban la escuela primaria después del cuarto grado o que llegaban hasta él eran los que luego ingresaban a la escuela secundaria.

³³ Saavedra Lamas: *Op. cit.*, tomo II, pág. 58.

³⁰ Saavedra Lamas: *Ibidem*, pág. 372.

y no lo convirtiera en clientela inevitable. Por otra parte, este sistema seleccionaría más cuidadosamente el acceso a la universidad, de manera tal que la renovación de la clase política se hiciera dentro de un marco más estrecho y controlable. De esta forma, la Escuela Intermedia aparecía como un «filtro» social en el cual se operaba la selección y, además, permitía orientar al resto de la población escolar hacia un tipo de formación que los haría productivamente útiles y políticamente más neutros³⁴.

No es preciso ser demasiado fino en el razonamiento para advertir estos propósitos en el pensamiento de Saavedra Lamas y de los defensores de la reforma. Cuando sostuvo la necesidad de colocar la opción profesional en los 11-12 años de edad, afirmó que eso beneficiaría al sector que, por su ubicación social, está compuesto por individuos que

«no están en condiciones de realizar opciones más elevadas. Ellos tienen ya predeterminada casi su situación social y se trata sólo de evitar que no complementen su instrucción incipiente haciendo también que obtengan una aptitud remunerable que mejore su condición y asegure su dignidad en la vida. Así no se impedirá que los demás, los de aptitudes más vigorosas, de mayor holgura en su situación personal, de mayor fuerza de voluntad, puedan completar otro género de preparación integral haciendo los tres años de la Escuela Intermedia, completándolos con el núcleo obligatorio y dirigiéndose, si a ello aspiran, a una finalidad universitaria»³⁵.

Complementariamente con estos fines socio-políticos, Saavedra Lamas sostuvo en apoyo de la reforma una serie de planteos basados en las necesidades económicas del país, especialmente a partir de la nueva situación creada por la guerra. Ante la realidad de aislamiento comercial como consecuencia de ese conflicto, sostuvo la importancia de revitalizar la industria dotándola de personal capacitado. Sin embargo, no siempre está claro en su planteo la necesidad de estimular la enseñanza industrial. No se le escapaba que ese desarrollo al cual él hacía mención era todavía muy incipiente y que no absorbería demasiada mano de obra. De ahí que la Escuela Intermedia y la orientación profesional general del sistema educativo estuvieran caracterizadas por un criterio muy amplio, similar al que actualmente se sostiene ante el desarrollo tecnológico acelerado³⁶.

Sin embargo, un planteo de este tipo tenía a principios de siglo una buena dosis de utopismo o, mejor dicho, carecía de base social o económica sobre la cual desarrollarse. Salvo el momentáneo auge industrial de la guerra —por cierto muy limitado—, no existían en el

³⁴ La concepción de la Escuela Intermedia como «filtro» puede encontrarse en el discurso del diputado Castellanos, *Diario de Sesiones*. Asimismo en Saavedra Lamas, op. cit., tomo II, págs. 268-9.

³⁵ Saavedra Lamas, op. cit., tomo I, pág. 92. La concepción de la Escuela Intermedia y la educación primaria en general como forma de preparar una masa en la cual los «hombres superiores» *ejercen su acción* dirigente, puede verse en el tomo II, págs. 42 y 117-8.

³⁶ Véase Saavedra Lamas, *ibidem*, tomo I, págs. 115 y 357-8, y el tomo II, págs. 92-3.

país condiciones para la implementación de un programa de ese tipo, sobre todo porque ningún sector social lo necesitaba realmente. La oligarquía estaba ligada al agro, la clase media a los servicios y sólo un sector reducido y carente de poder político podía apoyar y visualizar como positivo para sus intereses una orientación técnica para la educación; y aun este sector tuvo frente al problema de la Escuela Intermedia una posición muy peculiar, que dio lugar a un hecho que merece ser analizado.

Cuando se programó la reforma, el Ministerio se dirigió a los industriales representados en la UIA para que expresasen su opinión frente al problema. En el discurso que Saavedra Lamas pronunciara en la sesión del 13 de septiembre, mencionó la respuesta de la UIA y la puso como ejemplo del apoyo que su proyecto tenía entre los industriales. En la respuesta se decía que las escuelas industriales no producían personal apto para la industria, pues tenían una formación superior a la exigida por el desarrollo entonces alcanzado. A continuación de esto, Saavedra Lamas leyó la conclusión número tres del documento de la UIA, la cual —según su discurso— consistía en sostener que ese problema «se resuelve creando la Escuela Intermedia prevista en el mismo decreto»³⁷.

Sin embargo, entre los materiales que contiene el Apéndice a la obra de Saavedra Lamas que venimos citando, se encuentra la transcripción de una parte del juicio de la UIA, y en el lugar correspondiente a la conclusión mencionada por él en su discurso se lee:

«...que a juicio del Consejo Directivo el problema se resolvería creando *las escuelas de artes y oficios* previstas en el mismo decreto»³⁸.

Como se ve, no es la Escuela Intermedia, sino los establecimientos de Artes y Oficios lo que piden los industriales; las razones en que la UIA fundamentó esa evaluación son también muy interesantes. Dice la nota de la UIA:

«Los fundamentos que autorizan las conclusiones que anteceden pueden resumirse de la siguiente forma:

a) *los alumnos de los colegios nacionales y de las escuelas normales e industriales, aun los de la Escuela Intermedia recientemente creada, pertenecen, en general a la clase media, y una vez que han cursado las materias que allí se enseñan difícilmente se someten a la vida de taller como simples obreros»*³⁹.

Se aprecia con claridad como a pesar de los deseos de Saavedra Lamas, los industriales percibían que la reforma no afectaba al sector obrero, sino a la clase media. La importancia de esta apreciación se destaca si retomamos lo dicho hasta ahora sobre la función política de la reforma. Ella no modificaba la situación de los sectores que recibían el mínimo de educación básica. Al contrario, legalizaba la situación de deserción producida antes del sexto grado, al reducir el ciclo

³⁷ Saavedra Lamas, *ibidem*, tomo II, pág. 95.

³⁸ Saavedra Lamas, *ibidem*, pág. 456.

³⁹ Saavedra Lamas, *ibidem*, pág. 457. (El subrayado es nuestro.)

obligatorio a cuatro años. Lo que sí le preocupaba efectivamente al gobierno era la situación de los sectores medios que ingresaban en los establecimientos de enseñanza secundaria y recibían una socialización que los impulsaba hacia la actividad política o —en último grado— hacia la obtención del favor político de algún dirigente que le otorgase el puesto burocrático al cual aspiraban. Se explicarían así las razones de la oposición al proyecto por parte de los sectores de la Unión Cívica Radical y del Partido Socialista. Los representantes de ambos coincidieron en señalar que el problema educativo básico era el analfabetismo y que era hacia la solución de ese problema que debía orientar su acción el gobierno. Pero al margen de este argumento central, se deslizaba en las exposiciones de los opositores la defensa de la enseñanza brindada en el sistema vigente. Los socialistas, por ejemplo, a pesar de calificar el ambiente de los Colegios Nacionales como nada popular, no consideraban del todo justas las críticas que se les hacían⁴⁰.

Precisamente, al no considerarlo popular, aspiraban a que se transformara en popular, es decir, a que el acceso a él se democratizara; en tanto la Escuela Intermedia era percibida como un «filtro» entre el ciclo primario y el secundario, contribuía a impedir el logro de ese objetivo. Por otra parte, un indicador elocuente de la conformidad socialista con el régimen existente lo constituyó el hecho de no haber presentado en todo este período un solo proyecto de ley que modificara la orientación de la enseñanza media. Tampoco los radicales estaban interesados en la reforma y —al menos explícitamente— coincidieron con los argumentos socialistas en el sentido de dar prioridad al problema del analfabetismo. La posición de socialistas y radicales tiene que ver con la orientación general de los sectores medios en nuestro país con respecto a las distintas fases del proceso de modernización social. Para esto merece un análisis más extenso, que intentaremos ofrecer a continuación.

La actitud del gobierno radical frente a la enseñanza media

Explicar la actitud del gobierno de la U.C.R. hacia la educación implica —inevitablemente— recurrir a algunos de los marcos teóricos propuestos para la explicación del comportamiento general de los sectores medios en Argentina y en América Latina en su totalidad. Sobre el particular, existe consenso generalizado en sostener que todavía los trabajos acerca de este tema no son, ni en cantidad ni en calidad, demasiado satisfactorios. Sin embargo, en estos momentos ya se está en condiciones de hablar al menos de dos modelos de análisis generales, que intentan ofrecer un marco adecuado para explicar el comportamiento de los sectores medios. El primero, que podríamos denominar «clásico» y cuya versión más orgánica fue presentada por John J. Johnson en su libro *La transformación política en América*

⁴⁰ *Diario de Sesiones*, 28 de agosto de 1916. Discurso del diputado Dickman, pág. 1674.

Latina, atribuía a los sectores medios una postura de enfrentamiento sistemático en todos los órdenes de la vida social y económica con la oligarquía tradicional.

Esta interpretación atribuyó a los sectores medios un origen predominantemente urbano, ámbito en el que las transformaciones ocupacionales concomitantes habrían permitido el crecimiento cuantitativo de una serie considerable de cargos medios a los cuales la oferta de los sectores tradicionales no alcanzó a cubrir. Se habría producido así un alto grado de movilidad social, en cuyo mantenimiento los sectores medios estuvieron vitalmente interesados. Esto también explicaría por qué estos sectores mantuvieron actitudes y orientaciones favorables a la creación de una estructura social flexible, moderna, guiada por los valores seculares de la eficiencia, el mérito, etc., y no por los criterios adscriptivos propios de la sociedad tradicional, dominada por los grupos agropecuarios.

Si bien este modelo reconoce la obvia heterogeneidad de los sectores medios, admite la presencia de ciertos caracteres básicos comunes. Según palabras del mismo Johnson:

«Eran predominantemente urbanos. No solamente tenían una educación bastante superior a la media, sino que además eran partidarios de la educación pública universal; tenían la convicción de que el porvenir de sus patrias estaba inseparablemente unido a su industrialización. Eran nacionalistas. Creían que el Estado debía intervenir activamente en los campos social y económico mientras cumplía normalmente sus funciones de gobierno. Reconocían que la familia se había debilitado como unidad política en los centros urbanos, y por consiguiente apoyaban la formación de partidos políticos organizados»⁴¹.

Esta caracterización, enriquecida por el análisis de situaciones históricas concretas por las cuales pasaron los países más significativos del continente, permitió a Johnson señalar que los grupos medios eran la garantía más segura —por su experiencia política, social, etc.— para llevar adelante un proceso de crecimiento económico, dentro de un marco de estabilidad política difícil de lograr en el continente.

En este modelo de análisis, la educación juega un papel importante. En tanto factor crucial para la movilidad social, los sectores medios habrían mantenido una política favorable a su difusión masiva; además, habrían tratado de orientarla hacia contenidos modernos, prioritariamente científicos, introduciendo en el sistema educativo las nuevas modalidades de tipo utilitario y profesional que responden a las necesidades de la sociedad moderna. Esta apreciación es una consecuencia lógica de los enunciados relativos a la posición industrialista de los sectores medios. No sorprende, por ello, que cuando Johnson analizaba el caso particular de la Argentina, pusiera énfasis en el papel que el gobierno radical tuvo con respecto al desarrollo de la enseñanza profesional y científica:

⁴¹ Johnson, J. J.: *La transformación política en América Latina*, Ed. Hachette, Buenos Aires, 1963, págs. 28-29.

«El gobierno radical dio mucho más importancia a la preparación para la 'edad mecanizada' en la instrucción que todo lo hecho en educación una generación antes. La instrucción se hizo cada vez más semiprofesional cuando los colegios secundarios y otros institutos más progresistas, como las escuelas normales y las escuelas de comercio, comenzaron a preparar en número creciente a estudiantes para ocupar puestos en el gobierno y en las empresas»⁴².

Más adelante intentaremos una explicación detallada del comportamiento del gobierno radical frente a la educación; por ahora, con meramente recordar lo dicho en el capítulo anterior se advertirá que, en primer lugar, fueron los sectores oligárquicos tradicionales los que tomaron las iniciativas de mayor importancia tendientes a orientar profesional y técnicamente a la enseñanza y que, frente a ellos, los representantes de los sectores medios no sólo no tuvieron el mismo nivel y ritmo de iniciativas de ese tipo, sino que al contrario se opusieron a ellas vehementemente.

No es sólo en el sector educativo donde este modelo de análisis resulta disconfirmado. Todos los nuevos trabajos acerca de este tema parecen indicar —desde distintos ámbitos— una disconfirmación similar. Probablemente el impacto más fuerte que estimuló el desarrollo de estudios en sentido diferente al de Johnson, haya sido la comprobación realizada por Bert Hoselitz referente a la paradoja de que los países latinoamericanos que crecieron con mayor rapidez en las últimas décadas del siglo pasado y primeras de éste y que, por tanto, contaron con una clase media más numerosa y temprana, son los que muestran mayores índices de estancamiento económico⁴³. A partir de esta advertencia, varios sociólogos y economistas intentaron, desde campos diferentes, comprobar la verdad empírica del modelo clásico y elaborar un modelo alternativo. Estos estudios demostraron que los sectores medios no sólo no jugaron el rol de sector social promotor del cambio y la modernización, sino que en ciertas ocasiones se comportaron de manera exactamente opuesta. Luis Ratinoff y la C.E.P.A.L. han ofrecido algunos materiales que permitieron avanzar significativamente en el conocimiento de este problema⁴⁴.

Estas nuevas interpretaciones enfatizan la flexibilidad de la estructura tradicional y su capacidad para integrar los nuevos elementos que pudieran poner en peligro su mantenimiento. Asimismo, destacan el hecho de que el ascenso social logrado por estos sectores supone su

⁴² Johnson, J. J.: Op. cit., págs. 126-7.

⁴³ Hoselitz, Bert F.: «Economic Growth in Latin America», *First International Conference of Economic History*, Estocolmo, Mouton, 1960.

⁴⁴ CEPAL: *El desarrollo social de América Latina en la postguerra*, Buenos Aires, Solar/Hachette, 1963. Ratinoff, Luis: «Los nuevos grupos urbanos: las clases medias», en S. M. Lipset, y A. Solari: *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967. En este trabajo de Ratinoff (que constituye en muchos pasajes la transcripción del anterior de la CEPAL) puede leerse una exposición sistemática tanto del modelo clásico y su aplicación a América Latina como de las nuevas interpretaciones surgidas últimamente. Nuestra exposición se basa, en gran medida, en estos materiales.

socialización en los valores dominantes pertenecientes a los grupos tradicionales, en tanto ese ascenso se logró a partir del empleo sistemático de ciertas instituciones existentes. El mantenimiento de estas instituciones (entre las cuales las educativas ocupan un puesto destacado), se convirtió precisamente en uno de los objetivos básicos de los sectores medios.

Mientras la política de los sectores medios estuvo concentrada en garantizar la vigencia de las instituciones que les permitían el ascenso social, su enfrentamiento con la oligarquía tradicional se circunscribió, la mayoría de las veces, a los problemas políticos derivados de las trabas que se intentaba colocar para la democratización del acceso a dichas instituciones. Este hecho, junto a la particular composición interna de los sectores medios, impidió que el conflicto se generalizara al ámbito económico. A juzgar por los datos existentes, los grupos políticos representativos de los sectores medios no opusieron alternativas al ordenamiento económico tradicional y no es difícil comprobar que las iniciativas industrialistas, en buena parte, tuvieron su origen en los mismos grupos tradicionales y se debieron a coyunturas particulares del mercado mundial que los inclinaban, para defender sus propias fuentes de riqueza, a posiciones de tipo industrialista independiente. En este aspecto, tiene mucho que ver la presencia en los sectores medios de un fuerte contingente no urbano, de tipo agrario, compuesto por productores medianos desplazados por la oligarquía e interesados no en un reordenamiento económico, sino en una mayor participación en los beneficios del orden existente⁴⁵.

Este conjunto de nuevas hipótesis exige desarrollos teóricos y comprobaciones empíricas más amplias; trasciende de nuestro objetivo y de nuestras posibilidades el hacer ahora un balance de su alcance, el cual —por otra parte— ya ha sido realizado por los autores anteriormente citados. Interesa, sí, reiterar la importancia del aspecto político en el enfrentamiento entre los sectores medios y los tradicionales, teniendo en cuenta que —a juzgar por los resultados de las investigaciones citadas— en ningún momento existió en los sectores medios un programa de enfrentamiento basado en la necesidad de un reordenamiento económico (al menos en países donde estos sectores comenzaron a actuar más tempranamente, como es el caso de Argentina, Chile y Uruguay, por ejemplo).

⁴⁵ Ezequiel Gallo y Silvia Sigal, en «La formación de los partidos políticos contemporáneos: la U.C.R. (1890-1916)», en T.S. Di Tella, G. Germani, y J. Graciarena y colab., *Argentina, sociedad de masas*, Eudeba, Buenos Aires, 1966, describen la participación que en la élite dirigente de la Unión Cívica Radical tuvieron los sectores agrarios medios y en qué medida este partido, en general, sostuvo durante mucho tiempo un programa básicamente político, basado en las consignas de sufragio universal, moral administrativa, respeto a la Constitución, etc., y en el cual no aparecía ningún punto de oposición a la política económica de la oligarquía conservadora argentina. Aníbal Pinto, por su parte, sostuvo algo similar para el caso chileno. Allí los sectores medios incluyeron un sector muy fuerte de elementos provenientes del ámbito minero y agrícola que, en lo fundamental, también estaba interesado en no cambiar el orden económico agroexportador, sino en participar de sus beneficios. Aníbal Pinto: *Chile, un caso de desarrollo frustrado*, Editorial Universitaria, Chile; y del mismo autor «Estructura social e implicaciones políticas», *Revista Latinoamericana de Ciencia Política*, n.º 2, agosto de 1970.

La ausencia de una política económica distinta es un hecho que ha sido explicado en algunas ocasiones en función de la presencia en la élite dirigente de los sectores medios de un importante contingente de elementos rurales desplazados, y en otras por su particular inserción en la estructura productiva. En este aspecto, se ha probado en varios estudios que el crecimiento de los sectores medios urbanos dependió mucho más del crecimiento de las actividades administrativas que de las propiamente industriales. El cuadro 1 indica a las claras que entre 1895 y 1936 el grueso del crecimiento de los sectores medios se dio en el ámbito de los empleados, ámbito en el cual el Estado cumplió el papel más importante:

Cuadro 1
La clase media en la Capital Federal (1895-1936)

	1895	1914	1936
CLASES MEDIAS	35	38	46
Patronos y cuenta propia de la industria, comercio y servicios	17	14	16
Rentistas	3	2	3
Profesionales autónomos y dependientes	5	6	9
Empleados y similares	10	16	18

Fuente: Germani, G.: *Estructura social de la Argentina*, pág. 219.

Pero si no existió por parte de los sectores medios un programa económico alternativo frente a la política agroexportadora tradicional, no sucedió lo mismo en la esfera del poder político propiamente dicho. Allí el conflicto existió y estuvo basado en la dinámica propia de un régimen de gobierno oligárquico pero modernizante, que creó las condiciones para la aparición y el desarrollo de nuevos sectores sociales, mas pretendió no darles participación en la elaboración de decisiones y en el control social.

Ante esto, la respuesta de los sectores medios estuvo centrada en los reclamos de mayor *democratización* institucional del país, expresados claramente en las consignas de sufragio universal y respeto a la Constitución. En la estructura educativa, su postura tampoco varió demasiado con respecto a este esquema general; los planteos surgidos del radicalismo se agotaron en medidas tendientes a garantizar un mayor acceso a las instituciones existentes, sin intentar en ningún momento su modificación. Si se observa con cierta atención la evolución del sistema educativo argentino, es fácil advertir hasta qué punto la diferencia entre la política de los sectores oligárquicos tradicionales y la de los sectores medios está encuadrada en los términos anteriormente expuestos. Al menos hasta el año 1930, no pueden establecerse diferencias significativas en términos de un mayor o menor apoyo a la enseñanza pública, gratuita y laica; al contrario, los sectores oligárquicos fueron los que implementaron en el país esas pautas; asimismo, ellos fueron los que promovieron la introducción de criterios

científicos en la enseñanza y —como vimos en el capítulo anterior— también se originaron en ellos los intentos más relevantes de reforma tendientes a reorientar el sistema hacia finalidades prácticas y utilitarias. Como contrapartida, los sectores medios —expresados políticamente en el radicalismo— se opusieron a las reformas y enfatizaron la necesidad de ampliar el apoyo a la escuela primaria. En cuanto al carácter de la enseñanza media, no sostuvieron en ningún momento la necesidad de cambiarla, sino que al contrario: tendieron a consolidar sus orientaciones clásicas. Prueba de ello es no sólo la oposición a los proyectos de reforma, sino también su propia política educativa llevada a cabo con posterioridad a 1916. A poco de asumir el poder, el gobierno radical decretó el restablecimiento de los planes de estudio tradicionales en los Colegios Nacionales y la supresión de la Escuela Intermedia aprobada anteriormente. Este restablecimiento supuso también el mantenimiento de la vigencia de las funciones tradicionales del Colegio Nacional, lo cual se puso de manifiesto en forma orgánica cuando el gobierno radical presentó su proyecto de ley de educación. En la parte del mensaje que acompañó el proyecto relativa a la enseñanza media, se señalaba la inestabilidad creciente que la había caracterizado y luego se indicaba la función que tenía asignada. Allí se decía lo siguiente:

«El fin primordial de la instrucción secundaria debe ser el de difundir la educación en los pueblos, de tal manera que en todo el país se formen ciudadanos capaces, instruidos, aptos y listos para bastarse a sí mismos y desempeñarse con éxito en la labor cotidiana, hombres conscientes de su deberes y derechos, preparados para ejercitarlos dignamente en la vida política e institucional de la República, poniéndolos en condiciones de imprimir a su espíritu la orientación que más convenga a sus naturales inclinaciones»⁴⁶.

Reaparece así, con toda claridad, la concepción de la enseñanza media como formadora de una capa social de sujetos capacitados para el ejercicio de funciones políticas (o «cívicas» en términos de la época). Esta concepción no implicaba una oposición total al desarrollo de carreras técnicas, pero sí un traslado de nivel en esa preocupación. Para el gobierno radical, esta orientación debía existir a nivel de aquel sector social que no aspiraba ni tenía posibilidades de continuar estudios secundarios. Para ellos se crearon escuelas de Artes y Oficios, destinadas a dar una preparación puramente artesanal.

El primer decreto que establecía la creación de una cantidad importante de estos establecimientos, fue firmado el 10 de agosto de 1917. En sus considerandos, se aclaraba cuál era la finalidad y sentido de la enseñanza que en ellos se brindaría:

«Considerando: Que la organización de estas escuelas debe responder al propósito de difundir las enseñanzas prácticas, que dotarán a los aspirantes de un oficio liberal, propendiendo así a formar obreros hábiles y operarios mecánicos, suficientemente pre-

⁴⁶ Proyecto de ley orgánica de Instrucción Pública, Buenos Aires, 1919.

parados para incorporarse de inmediato al ejercicio de las artes y oficios correspondientes, fuente de su propio bienestar y de su independencia económica, contribuyendo de igual manera a la mayor y mejor producción de los factores que reunieren las industrias y a satisfacer las necesidades de las distintas explotaciones en que se dividen esas labores. Que para alcanzar esos fines, corresponde desde ahora un plan mínimo que comprenda, por el momento, tres especialidades: carpintería, herrería y ajuste y mecánica rural»⁴⁷.

El carácter artesanal de los oficios indicados es evidente, particularmente el de los dos primeros. Pero lo notable en el caso de estas escuelas es que fueron creadas en centros urbanos muy pequeños, en el interior del país y ninguna en ciudades como Buenos Aires o Rosario. Los oficios para los cuales preparaba este tipo especial de establecimiento educativo no satisfacían así las necesidades de la industria radicada en los centros urbanos y solamente podían satisfacer los requerimientos de las pequeñas poblaciones que demandaban los servicios de personal capacitado en oficios ligados a las actividades agrícolas (herrería y mecánica rural). En su conjunto, la política seguida con respecto a la creación de establecimientos permite apreciar la orientación de la política educativa radical, en comparación con la de los gobiernos conservadores:

Cuadro 2
Creación de escuelas secundarias por modalidad (1900-1925)

	1900-1915	1916-1925
Colegios Nacionales	14	22 *
Escuelas Normales	46	14
Escuelas Industriales	3	1
Escuelas Comerciales	6	3
Escuelas de Artes y Oficios	3	37 **
Escuelas profesionales de mujeres	16	3

* Cifra correspondiente al período 1916-1930.

** Cifra correspondiente al período 1916-1923.

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

El cuadro 2 brinda datos muy sugerentes. Si dejamos de lado por ahora el problema del crecimiento de las Escuelas Normales, lo que aparece como más importante son las cifras relativas a los Colegios Nacionales y a las Escuelas de Artes y Oficios. Respecto a los primeros, puede observarse que en la misma cantidad de tiempo, el gobierno radical casi duplicó la cantidad de establecimientos creados. Este hecho es más significativo si se tiene en cuenta que ya en 1915 la cantidad y ubicación de estos establecimientos era considerada excesiva para las necesidades del país. Al mismo tiempo, se comprueba que no existió el mismo esfuerzo en lo relativo a escuelas industriales y

⁴⁷ Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, Buenos Aires, 1917, pág. 62.

comerciales, rubros en los cuales en 1915 no se habían cubierto las necesidades y posibilidades del medio. La segunda diferencia notable es la referida al rubro Escuelas de Artes y Oficios; el gobierno radical puso su mayor énfasis en este tipo de establecimiento, cuyas características más importantes ya señalamos más arriba. Sin embargo, los lugares en que fueron creadas y, posiblemente, su excesivo carácter artesanal, influyeron para impedir que su desarrollo fuera relevante. Muchas de ellas no llegaron siquiera a ponerse en funcionamiento; las estadísticas brindadas por las Memorias ministeriales permiten reconstruir el crecimiento de estas escuelas, según lo indica el cuadro 3. Con éste puede observarse que en 1925 funcionaban efectivamente 29 de las 40 escuelas que —según los decretos de creaciones— deberían existir:

Cuadro 3
Escuelas de Artes y Oficios (1915-1925)

	Escuelas	Alumnos
1915	3	407
1920	14	712
1925	29	1.818

Fuente: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

La descripción de la orientación de la política educativa radical en cuanto al ciclo medio, tiene que ser completada con los datos relativos a la composición de la matrícula durante este período. Para lograr este dato existen serias dificultades; sobre la base de dos fuentes importantes consultadas, pueden ofrecerse datos distintos que difieren considerablemente entre sí. Las fuentes mencionadas son las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública y los datos del Departamento de Estadística Educativa.

En el cuadro 4 hemos tratado de resumir los resultados de las dos fuentes en porcentajes. Esos porcentajes indican la participación de cada modalidad en el total de inscriptos en la enseñanza media. Se advierte con claridad que en ambas, a pesar de las diferencias significativas que existen entre sus datos, se pone de manifiesto el auge de los estudios técnicos entre 1900 y 1915 (Memorias ministeriales) y el descenso o al menos el congelamiento de la situación en el período posterior.

Paralelamente a esta disminución relativa de la importancia de las modalidades técnicas del ciclo medio, se fue produciendo un fenómeno que podríamos denominar de «adaptación» de estas modalidades a las tendencias que más negativamente habían sido calificadas en el Colegio Nacional: enciclopedismo, carácter meramente preparatorio para la universidad, etc. Un informe producido por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en el año 1923, indicaba que la desproporción de inscriptos entre ambas modalidades se debía, en buena medida, a la manifiesta tendencia universitaria que estaban adquiriendo los establecimientos industriales y comerciales. Este informe

reviste cierta importancia en la medida en que su contenido fue prácticamente transcrito en los considerandos de un decreto firmado por Alvear y su ministro de Educación, Celestino Marcó, por el cual se establecía la designación de comisiones de estudio de los problemas señalados y las formas de solucionarlos. En esas comisiones participaban industriales y comerciantes destacados.

Cuadro 4

Composición de la matrícula de la enseñanza media (1900-1930)

	1900		1915		1925		1930	
	M.M.	E.E.	M.M.	E.E.	M.M.	E.E.	M.M.	E.E.
Colegios Nacionales	49 ^o / _o	37 ^o / _o	44 ^o / _o	38 ^o / _o	48 ^o / _o	—	49 ^o / _o	—
Magisterio	33 ^o / _o	35 ^o / _o	41 ^o / _o	34 ^o / _o	38 ^o / _o	—	37 ^o / _o	—
Técnicas	18 ^o / _o	28 ^o / _o	15 ^o / _o *	28 ^o / _o	14 ^o / _o *	—	14 ^o / _o	—

M.M.: Memorias del Ministerio de Instrucción Pública.

E.E.: Departamento de Estadística Educativa.

* Sólo comercial.

Esta atención prestada nuevamente al problema del exceso de alumnos en los Colegios Nacionales y la necesidad de impulsar ramas alternativas, no está separado del cambio de gobierno producido en 1922. Como se sabe, la sucesión de Irigoyen recayó en Alvear, que representaba el ala derecha del radicalismo y cuyo gobierno, en general, tendió a restablecer las buenas relaciones con los conservadores y a desligarse de los compromisos y orientaciones populistas del irigoyenismo. No es casual que el Informe citado reivindique el proyecto Magnasco y el de Saavedra Lamas como los únicos que trataron de citar esta orientación universitaria exclusivista en la escuela secundaria, como tampoco lo es que en los discursos presidenciales pronunciados en el Congreso Nacional todos los años, volvieran a aparecer críticas explícitas al Colegio Nacional, así como manifestaciones acerca de la necesidad de estimular el desarrollo de los estudios técnicos, con los cuales, se decía,

«lograremos desviar de las carreras universitarias y del magisterio a los que no reúnen las condiciones de capacidad y de vocación imprescindibles para emprender estudios severos y profundos, y contribuiremos a detener los perjuicios que ya hace sentir en el país el proletariado intelectual»⁴⁸.

Las diferencias entre el período irigoyenista y el posterior gobierno de Alvear, si bien existieron, no fueron lo suficientemente profundas como para hacernos pensar en un cambio significativo de política, al

⁴⁸ Discurso de M.T. de Alvear, 1 de mayo de 1923, *Diario de Sesiones*, Cámara de Senadores, tomo I, pág. 19. Véase también los discursos de la misma fecha para los años 1924 (idem, tomo I, pág. 119) y 1928 (idem, tomo I, pág. 198).

menos en los aspectos que aquí venimos analizando. Al parecer, las manifestaciones verbales de Alvear no se tradujeron en una acción concreta tendiente a modificar la situación existente. Sin embargo, este cambio y algunos otros indicios —tales como algunos proyectos de ley originados en legisladores radicales⁴⁹— ponen de manifiesto las contradicciones y la heterogeneidad de este sector, que ya fuera señalada como una de sus características definitorias.



⁴⁹ Los proyectos más importantes en este sentido fueron los presentados por Julio del C. Moreno (29 de julio de 1920) sobre orientación manual agrícola de la enseñanza primaria y por Podestá (18 de agosto de 1926) sobre orientación económica de la escuela primaria. Obsérvese que ambos se refieren al ciclo elemental y no al medio, lo cual contradecía el consenso generalizado de la época acerca de la finalidad de formación integral atribuida a la enseñanza primaria.