

La controversia sobre la educación en Argentina: Sus raíces

TORCUATO S. DI TELLA

Se hace este argumento: —educando nuestras masas, tendremos orden; teniendo orden, vendrá la población de fuera.

Os diré que invertís el verdadero método de progreso. No tendréis orden ni educación popular, sino por el influjo de masas introducidas con hábitos arraigados de ese orden y buena educación. Multiplicad la población seria, y veréis a los vanos agitadores, desairados y solos, con sus planes de revueltas frívolas, en medio de un mundo absorbido por ocupaciones graves.

.....
Los pueblos litorales, por el hecho de serlo, son liceos más instructivos que nuestras pretenciosas universidades.

Juan Bautista Alberdi, *Bases y puntos de partida para la organización de la Política de la República Argentina* (Buenos Aires, edición de 1858).

I. INTRODUCCIÓN

El problema del papel de la educación en la consolidación y progreso económico de Argentina es uno de los que más han preocupado a los organizadores de la nacionalidad argentina desde el siglo pasado. Tratándose de un país que debía salir de la “barbarie” para incorporarse a una “civilización” que ya estaba más adelantada en otras partes del mundo, la educación se ofrecía como uno de los instrumentos más obvios de aceleración del proceso. El estancamiento debido a siglos de opresión colonial española había tenido como una de sus armas el control sobre los libros que se podían leer, y la lentitud de la educación, sobre todo a niveles populares y medios.

Había, pues, que abrir el país a las luces que vendrían de Europa, y, sobre todo, a los libros europeos y a las escuelas donde se enseñarían esos libros. Tan evidente era esto para el grupo más radical de revolucionarios argentinos que la Junta de Mayo manda traducir e imprimir el *Contrato Social* para uso de los niños de las escuelas primarias, como una de sus primeras medidas. Podrían

citarse muchas otras instancias de este primer entusiasmo por la educación, desde la célebre donación de Belgrano para la fundación de cuatro escuelas, hasta la fundación de la Universidad de Buenos Aires y las becas concedidas por el gobierno provincial de Buenos Aires en 1823 para costear la educación de seis jóvenes de cada provincia, entre los cuales se encontraba Alberdi, y sólo por la mala suerte de un sorteo no figuró Sarmiento.

El tiempo, sin embargo, enfrió en algunos este optimismo. El conocimiento de las ciencias sociales europeas hizo pensar a varios de ellos —antes de que Marx fuera un nombre conocido— que los barcos y los ferrocarriles deben preceder a la educación y las luces. Al fin y al cabo, la dominación española no sólo había detentado el control de la enseñanza, sino que posiblemente se basaba, con igual o mayor solidez, sobre el control de los puertos. Es así como Alberdi, uno de los hombres más cultos y educados de su generación, estampa las palabras que se han reproducido como encabezamiento de este trabajo. No son palabras de un desilusionado, sino de alguien que ha tratado de ver más a fondo en el proceso social. Para él, los precursores de la organización —cita a Belgrano, Bolívar, Egaña y Rivadavia— confundieron la *educación* con la *instrucción*; el género con la especie.

No basta instruir, como querían esos iniciadores, sino que hay que ir a lo que “Rousseau comprendió en toda su importancia y llamó *educación de las cosas*”. (*Bases...*). La educación de las cosas no es otra cosa que el influjo del ambiente, sea de los inmigrantes de países más adelantados, o del progreso material obtenido por cualquier otra forma. Agrega Alberdi: “...ellos no vieron... que si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas es el medio de instrucción que más conviene a pueblos que empiezan a crearse”.

Alberdi llega incluso a decir que la instrucción primaria que se dio al pueblo argentino “más bien fue perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre del pueblo saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula su curiosidad inculta y grosera”. Y, finalmente, agrega, resumiendo muy escuetamente su pensamiento: “No pretendo que deba negarse al pueblo la instrucción primaria, sino que es un medio *impotente* de mejoramiento comparado con otros, que se han desatendido”. (*Bases...*, el subrayado es mío).

Fue muy otra, por cierto, la actitud de Sarmiento, para quien la educación, entendida ante todo como instrucción escolar, tenía justamente lo que Alberdi le negaba, *prioridad*. Sarmiento es el que dijo: “un pueblo ignorante elegirá siempre a Rosas. Hay que educar por eso al soberano”.¹ Esquema distinto al de Alberdi porque implica una diferente teoría sobre la causación social, sobre las influencias relativas de los diversos factores, sobre las posibilidades prácticas, reales, de colmar el hiato de ignorancia que hacía que el pueblo, aun después de aprendidas las primeras letras, siguiera “votando por Rosas”.

Cuando dos pensadores de talla toman, en forma tan decidida, lados opuestos en una controversia, lo más probable es que el problema sea suficientemente complejo como para que haya factores causales de ambos lados. Esto es, sin duda, lo que ocurre en el problema de la relación entre educación y progreso, o —como se acostumbra decir hoy— *desarrollo económico*.

¿Hay, entonces, una “interacción mutua” entre educación y desarrollo económico? Claro que la hay; pero, ésta es una verdad perogrullesca. Una aclaración de esta área debe consistir en determinar en algún detalle las formas en que una variable opera sobre la otra, construyendo un *modelo* del proceso. Este modelo puede tener mayor o menor formalización, pero debe ir a la formulación de proposiciones que superen el sentido común y, si es posible, que sean algo más que dar cifras y números al sentido común.

La construcción del modelo es un proceso que debe ser el resultado de una serie de aproximaciones, y basarse en casos concretos. De ahí la importancia de examinar un caso dado: el de Argentina en su evolución histórica.

2. LA PROBLEMÁTICA DEL ÁREA

Partiremos, pues, del hecho de que —a grandes rasgos y a la larga— más desarrollo implica más educación, y viceversa. Pero, en detalle y a la corta, la relación no es tan sencilla. Esto se debe, sobre todo a que:

En primer término, existe *el problema de las prioridades*. A éste nos referíamos antes, viéndolo desde el punto de vista de las recomendaciones de políticas a seguir, en la polémica entre Alberdi y Sarmiento. Pero no es sólo una discusión *valorativa* entre dos políticas (que no pudiera ser dirimida por la ciencia), sino que ambas posiciones implican proposiciones científicas y cadenas causales distintas, como ya indicamos más arriba.

En segundo término, puede haber *efectos inesperados* de la educación. Por ejemplo, puede ocurrir que el pueblo “se envenene” con la prensa electoral y vote por un caudillo retrógrado, o que los graduados de las escuelas secundarias o superiores, al encontrarse sin empleos o subocupados, se vuelvan revolucionarios (como ocurre en la actualidad en muchos países de África y Asia).

En tercer término, finalmente, *la educación impartida puede no prender*. Alberdi se refiere a este fenómeno, en su obra ya citada, cuando dice “. . .haced pasar el roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción; en cien años no haréis de él un obrero inglés, que trabaja, consume, vive digna y confortablemente. Poned el millón de habitantes que forma la población media de estas Repúblicas, en el mejor pie de educación posible, tan instruido como el cantón de Ginebra en Suiza, como la más culta provincia de Francia, ¿tendréis con eso un grande y floreciente Estado? Ciertamente que no; un millón de hombres en territorio cómodo para 50 millones, es otra cosa que una miserable población” Y en otro lugar de la misma obra agrega su solución: “¿Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y de Estados Unidos? Traguemos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslas aquí. . . Llenémosla (a América) de gente que posea hondamente esos hábitos. Ellos son comunicativos; al lado del industrial europeo, pronto se forma el americano. La planta de la civilización no se propaga de semilla. Es como la viña: prende de gajo”.

Sabida es la importancia que dio Alberdi a traer inmigrantes de origen nórdico, o sea provenientes de países cuya organización social estaba en consonancia con las pautas que se deseaba imponer en la Argentina. En estas y otras partes de sus escritos, Alberdi se está refiriendo a lo que hoy llamaríamos la *cultura*, en su sentido antropológico, aunque a veces la denomina “raza”, empleando la conceptualización de la época.

A lo que se quería referir es a que existen factores profundamente anclados en el individuo, y en todo su contexto social, ambiental, familiar, que no se pueden cambiar tan fácilmente por la sola concurrencia a la escuela. Para romper con esos frenos que estaban en la cultura y hábitos milenarios de los “rotos, gauchos y cholos”, lo mejor era aplicarles el tratamiento de *shock* de la inmigración nórdica, de los ferrocarriles y nuevas empresas. Ante el ejemplo del “industrial europeo”, ya se formaría el “industrial americano” Educarlo con escuelas no era lo más efectivo, porque lo que se ne-

cesitaba era remover al criollo hasta su fondo más íntimo, cambiarle prácticamente su *personalidad básica*, a través de un verdadero cataclismo histórico, y no metiéndolo en la escuela. Se trata de problemas que Alberdi (un tanto despreciativamente) en sus *Cartas Quillotanas*, considera que están por encima de la comprensión de un maestro de escuela o un periodista. “Su libro —dice sobre Facundo— es la obra de un hombre de bien; pero no el trabajo de un hombre de Estado. . . La enseñanza ha dado a luz más de un hombre público, es cierto; pero es la alta enseñanza política, la profunda enseñanza histórica, la que dio a Guizot el derecho de gobernar esa Francia, tan bien explicada por él, no la *instrucción primaria*, que apenas es la preparación a la enseñanza”.

Sin embargo, ahora nos podemos preguntar nosotros, ¿caso la cultura puede cambiar debido sólo a la importación masiva? En realidad, tan problemática es la implantación de la civilización por gajo —importando personas y capitales— como por mutación interna, estimulada quizás por la educación. Pero, la educación, ¿de quién? Y es aquí donde debemos urgar más a fondo en la *tesis educativa*.

¿Se trata de educar a la masa de la población produciendo lentamente en ella, en forma relativamente homogénea, transformaciones de actitudes masivas? O bien, el énfasis, ¿debe estar en la educación de un grupo, en escuelas medias y altas, aprovechando quizás elementos de disconformismo y mutación social existentes en pequeñas *élites*, para romper con esa palanca la caparazón de la cultura tradicional?

La primera de estas dos interpretaciones de la tesis educativa, o sea, la transformación masiva de la población por la educación primaria, parece ser la que conscientemente propugnan Sarmiento y la escuela por él iniciada. No dejan de ver la importancia de formar a los maestros (o sea individuos de educación secundaria) así como de llevar la educación más allá del ciclo primario. Pero, el papel estratégico estaba, para Sarmiento, en los efectos de la educación primaria sobre la masa de la población.

La segunda interpretación —según la cual el factor estratégico en proceso radica en la formación de élites de educación superior a la media, que *emplean esta educación como arma* en su lucha por el poder y por el ascenso social—, es mucho menos atractiva (en términos de los valores humanitarios y liberales) que la primera, pero, puede ser más cierta, y quizás sea incluso la explicación real de la existencia del grupo de mentalidad educativa y renovadora que, en gran parte, fue responsable de la transformación de la Ar-

gentina pastoril de mediados del siglo pasado en la Argentina próspera y optimista de 1910.

Volveremos, más adelante, sobre esta alternativa de interpretación, pues sobre ella se puede ir construyendo el modelo teórico que buscamos.

Preguntémonos ahora, más bien, quiénes eran estos dos publicistas que en forma tan intensa debatieron los problemas de Argentina durante varias décadas. No pretendemos, con esto, hacer argumentos *ad hominem* contra ninguno de ellos, ni tampoco hacer una sociología del conocimiento basada en dos personas. Simplemente, tratamos de mostrar que un examen de sus situaciones vitales puede ser altamente *suggerente* para encaminar futuras investigaciones más sistemáticas.

Alberdi era el vástago de una de las familias más acomodadas y prestigiosas del Norte argentino. Su padre era un rico comerciante venido de España, y por el lado materno pertenecía a la familia de los Aráoz, pretendidos descendientes de San Ignacio de Loyola, y —lo que era más importante en ese momento— que incluían entre sus miembros al caudillo de Tucumán, Bernabé Aráoz.

Estas vinculaciones familiares le valieron la beca en Buenos Aires al joven Alberdi, y le modelaron un espíritu sumamente amplio y comprensivo con las realidades de poder del sistema de caudillos argentinos, siempre que ellos respetaran un mínimo la legalidad —así se tratara de un Heredia, un Rosas en la primera época, o un Urquiza.

En sus *Cartas Quillotanas* se autodefine como conservador varias veces y, por implicación, critica las opuestas ideas liberales, incluyendo a Sarmiento y a los unitarios, por no haber sabido transigir con la realidad atrasada del país (pág. 62).

Se pregunta acusadoramente, “¿...intentó el partido hostil al caudillaje, establecer un gobierno que tuviera algo de asiático como el suelo de su aplicación, y, en que las reglas del gobierno representativo inglés o estadounidense cediesen de su rigor a las peculiaridades de ese suelo y de esa sociedad...? Nada de eso”. Achaca a Sarmiento el no saber sacar las adecuadas conclusiones de lo que él mismo describió como “carácter asiático” del suelo argentino, al cual, sostiene Alberdi, es preciso hacer alguna reverencia. Sarmiento no acepta ponerse el cintillo rojo que le exige Urquiza, y cree ver en éste una reencarnación de Rosas.

Alberdi le aconseja: “No es la *resistencia*, señor Sarmiento, lo que deben enseñar los buenos escritores a nuestra América española enviada en la rebelión; es la *obediencia*. La resistencia no dará la

libertad; sólo servirá para hacer imposible el establecimiento de la *autoridad*, que la América del Sur busca desde el principio de su revolución como el punto de partida y de apoyo de su existencia política. . . El principio de autoridad es el símbolo actual de la civilización en Sudamérica; todo lo que se opone a su establecimiento es barbarie y salvajismo dorado". No darse cuenta de esto es imitar a "la canalla que sólo sabe apedrear sus reyes en las capitales de Europa que comienza la revolución democrática de que estamos saciados en América". (*Cartas Quillotanas*).

Sarmiento, en cambio, había aprendido —en una existencia más dura y amarga— la técnica de la combatividad y de la lucha por la lucha misma. Por algo Unamuno gustaba tanto de Sarmiento, y por algo éste ha sido transformado en adalid y modelo por tantos reformadores sociales argentinos y pensadores de izquierda.

Para Aníbal Ponce, es el "constructor de la nueva Argentina";² para Lugones, en su etapa libertaria, es el Franklin argentino, que cree en las ideas y el espíritu más que en la fuerza de las "cosas" económicas de Alberdi, y, por eso, lo supera como el genio a un escritor culto e informado.³

Los padres de Sarmiento, aunque pertenecían a antiguas familias, habían venido muy a menos, y la madre debía trabajar para mantener el hogar. A los trece años, Sarmiento debía atender a los parroquianos en la tienda de un pariente rico, y veía perder la oportunidad (abierta por la beca del gobierno de Buenos Aires), de seguir estudios avanzados en esa ciudad. Su biografía es bastante conocida, y abunda en ejemplos de esfuerzo metódico y tesonero, de ejercicio paciente de la voluntad, todo construido sobre una fuerte dosis de egolatría y de amargura por las oportunidades más fáciles que muchos de sus correligionarios políticos tuvieron. Una típica "personalidad innovadora", dirían los psicólogos sociales de hoy.⁴

Su intransigencia ante Urquiza le había valido los reproches de Alberdi, arriba señalados. No quiere aceptar una libertad a medias (o quizás lo que no quería era aceptar el poder a medias) y ante las sugerencias de compromisos, responde en su *Campaña del Ejército grande*: "Tengo, contra los males de mi pobre y decaída patria, una receta eficaz cuyo uso me atrevo a aconsejar a los que se sientan con voluntad de aplicarla: No bebáis de la hiel y el vinagre que os pasen en la esponja, cuando sólo pedíais agua, por caridad, a vuestros verdugos. Volved la cabeza a un lado y seréis salvos." Cuando acontece el 11 de septiembre, da su apoyo a Mitre, aquel otro extremista que se había hecho expulsar de Chile por su oposición al gobierno conservador de Bulnes.

Alberdi, miembro de la clase alta acomodada, conservador, abogado con una sólida posición económica en el foro, exitoso en las reuniones sociales, comprensivo, moderado, contrasta con Sarmiento, que pertenecía a la clase media empobrecida, que nunca pasó de la escuela primaria, y que dependía para vivir de los empleos en diarios o ministerios, amargado y solitario, extremista, intransigente.

Sin duda que esta es una caricatura, pero, si quitamos los nombres propios, ¿no tenemos una tipología? ¿No habrá gran cantidad de individuos que se acercan al primer tipo, que llamaremos “Alberdi” por comodidad, sin pretender que describe a ese individuo en todos sus detalles? Y lo mismo para el otro tipo, el de “Sarmiento”, y del cual el hombre de carne y hueso que fue Sarmiento sólo nos ha servido para su construcción en primera aproximación, a ser confirmada —eventualmente— por estudios más detallados.

¿A cuál de estos dos tipos humanos y sociales le puede importar más la educación? Sin duda, a Sarmiento.

A una clase media empobrecida, que ha tenido alguna instrucción, y que mantiene en forma inestable su *status* intermedio en la sociedad, le conviene que la educación se expanda. Quizás adopte la ideología del esfuerzo, del sacrificio y de la educación primaria y popular; pero, el hecho es que esto también implica una expansión, y más fondos para la educación secundaria, para los maestros y otros técnicos asimilables a esa posición; o sea, para personas de idéntica o similar ocupación, entre ellas la de periodista.

3. A LA BÚSQUEDA DE LA CLASE MEDIA PERDIDA

¿Qué se hizo de la “clase media empobrecida” del interior del país, a la que pertenecía Sarmiento? Pues, que siguió empobreciéndose, y que casi desapareció del mapa por obra del *aluvión* que venía de España e Italia, amenazando sumergir el país. O, por lo menos, así pensaba gente como Sarmiento, mientras que a Alberdi poco le preocupaba el problema. El sólo lamentaba que fueran españoles e italianos en vez de suizos, alemanes e ingleses. ¿No sería que la posición social y económica de los Alberdi estaba menos amenazada por estos “*gringos*” de cualquier lugar de Europa que la de los Sarmiento? ¿Qué le podía importar a los Alberdi que los extranjeros se hicieran ricos, puesto que al final nunca llegarían a ser tan ricos como ellos, que eran los dueños de la tierra, que manejaban los prestigios del foro y la legislatura, y que podían ser los sucesores letrados de los caudillos, sus primos hermanos rústicos, en más de un caso?

Los inmigrantes iban a proveer mano de obra para sus estancias,

ingenios, viñedos, obrajes y molinos. Iban a aumentar la escala de actividades económicas, y a hacer subir el valor de la renta de la tierra.

En cambio, los Sarmiento podían temer que sus débiles posiciones medias se vieran desbordadas por los niveles más altos de la marejada. Sus formas provincianas de vida los ponían a menudo en desventaja en comparación al inmigrante. Al menos, los pondrían si no reaccionaban ante este estímulo a través de la acción política, u obteniendo educación media o superior para distinguirse de ellos. Ellos “no tenían estancia”, como decía Sarmiento de sí mismo. Necesitaban, por tanto, tener educación. Era el arma que necesitaban para mantener su *status*. La educación superior obraría en ellos o en sus hijos, porque encontraría un campo fértil, una desesperada necesidad de mantener el cuello por encima del agua.

Cuando, en la séptima década, comienza la expansión de la enseñanza secundaria con la creación de escuelas nacionales de bachillerato y normales, es esa clase media del interior la que inscribe apresuradamente a sus hijos en proporción mucho mayor que la que podría esperarse por el número de sus miembros. Esto lo podemos comprobar a través de datos elaborados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que publica cada año, desde 1917, un volumen de *Estadística*, anexo a su memoria.

En el año 1925, registra la cantidad de inscritos en escuelas secundarias en todo el país, desde 1863 hasta esa fecha. Si tomamos dos fechas importantes (1880 y 1900) veremos que la proporción de estudiantes secundarios en relación a la población, es mayor en muchas provincias del interior que en las del Litoral o aun en Buenos Aires. (Ver cuadro No. 1)

Es significativo que, a pesar de su pobreza, las provincias mediterráneas enviaran un alto porcentaje de su población a la escuela secundaria. Y esto, a pesar de tener una población urbana y un porcentaje menor de clases medias.

Si se toma a la clase media urbana, y a la rural por encima de cierto nivel, como candidatos naturales —dado el contexto social— a la escuela secundaria, se pueden confeccionar índices que señalarán, en forma aún más marcada, el fenómeno señalado.

Téngase en cuenta que, en lo referente a educación primaria, en cambio, las provincias interiores estaban atrasadas en relación a las del litoral, y que en ellas el analfabetismo era mayor. De todos modos, en base a presupuestos provinciales históricos, se puede estudiar la cantidad gastada en educación primaria.

Es probable que, *por comparación a los recursos, en más de un*

caso, las provincias interiores gastarán más en educación —aun primaria— que las litorales; pero, a pesar de ello, su pobreza y la actitud tradicionalista de su población a niveles populares eran factores de atraso.

En un estudio preparado para el Congreso Internacional de Educación que se reunió en 1882 en Buenos Aires, el doctor N. Larrain⁵ indica que, aunque la provincia de Buenos Aires tiene cinco veces más población que la de San Juan, tiene sólo tres veces el número de escuelas de esta última. En cuanto a recursos, cuenta en su presupuesto total, con veinte veces más financiamiento, pero sólo dedica a la educación ocho veces más recursos que San Juan.

Si se calcula en gastos *per cápita*, Buenos Aires dedica 1.6 veces más que San Juan, lo cual es poco para una provincia cuyos recursos totales *per cápita* son cuatro veces mayores que los de San Juan.

Así, pues, resulta que las provincias pobres del interior, a pesar de que —con frecuencia— dedican a la educación más recursos —proporcionalmente— que las prósperas del litoral, no consiguen, por ello, producir un impacto importante en la masa de su población.

Pero, cuando se trata de operar sobre una pequeña *élite* de clase media, sea con fondos locales o nacionales, consiguen importantes efectos.

La pauta que se ha encontrado para los años finales del siglo XIX, se mantiene aún, según se demuestra por un examen de las cifras del Censo de 1947 (incluyendo planillas no publicadas) y de los datos más recientes de matriculación. Sea que dividamos el *total* de individuos con educación secundaria por la población de la provincia, o sea que se tome al número de estudiantes secundarios actuales como numerador, se obtiene, de un modo persistente, una estructura semejante a la señalada en el cuadro anterior.⁶

Es así como, en 1947, en las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, el 7.4% de la población de más de 20 años de edad, había tenido educación secundaria (completa o incompleta), mientras que en Catamarca era el 8.0%, en La Rioja el 7.3%, en San Luis el 7.7%, en San Juan el 7.8%.

En cambio, en los ex territorios nacionales donde no se da la existencia de una antigua clase media como en esas provincias tradicionales, los porcentos bajan marcadamente: 3.8% en Chaco, 4.7% en Misiones, 4.2% en La Pampa, 5.6% en Río Negro.⁷ Téngase en cuenta que, como en las provincias del interior, la clase media es notablemente menor que en las del litoral, al hacer la relación entre estudios secundarios y clase media, resulta que la clase media del interior del país tiene una educación notablemente superior a

Cuadro No. 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS MATRICULADOS EN COLEGIOS NACIONALES, DE BACHILLERATO, NORMAL, COMERCIO E INDUSTRIAL EN 1880 Y 1900, POR PROVINCIAS

<i>Provincia</i>	<i>Estudiantes secundarios en 1880</i>		<i>Estudiantes secundarios en 1900</i>	
	<i>Número absoluto</i>	<i>Por mil habitantes</i>	<i>Número absoluto</i>	<i>Por mil habitantes</i>
Buenos Aires (incl. Capital)	541	0,57	3728	1,75
Santa Fe	175	0,80	493	0,94
Entre Ríos	254	1,27	508	1,55
Corrientes	75	0,43	303	1,12
Córdoba	160	0,60	308	0,66
S. del Estero	33	0,23	171	0,92
Tucumán	141	0,91	242	0,98
Salta	98	0,96	136	1,10
Jujuy	31	0,70	66	1,16
Catamarca	97	1,16	133	1,43
La Rioja	70	1,21	79	1,10
San Juan	99	1,42	98	1,05
Mendoza	135	1,57	175	1,11
San Luis	87	1,34	196	2,18

Nota: Población basada en Censos Nacionales, que se incluye en el cuadro.

la del litoral próspero, aun ahora. Las cifras de matriculación para 1963, no hacen más que confirmar este panorama.⁸

Estamos en presencia de un importante aspecto de la estructura social de las provincias históricas del interior. En ellas, la clase media —aunque reducida en número y de débil basamento económico— mantiene importantes tradiciones culturales y familiares. Efectivamente, debido a la escasa movilidad social allí existente, ella proviene, en casi todos los casos, a través de varias generaciones, de otros individuos de clase media o alta. Se da, entonces, en ellos desde temprana edad, una socialización en los valores de su clase, que incluyen la educación (para sí, no para las masas).

En las provincias del litoral, en cambio, la clase media, menos numerosa, en general se compone de individuos cuyos padres (o por lo menos cuyos abuelos) han sido campesinos de las zonas más atrasadas de Europa. Y, en un par de generaciones, no llegan a valorar en mucho ni la educación, ni las tradiciones culturales de su nueva clase social, a pesar de que, económicamente, pueden llegar a prosperar.

Estamos demasiado acostumbrados (debido a una serie de estereotipos) a comparar al *extranjero*, trabajador, emprendedor, innovador, preocupado por la familia y la educación, con el *criollo*, tradicionalista, sin disciplina de trabajo, con una familia desorganizada y sin asomo de educación. Este esquema no tiene en cuenta las situaciones de clase intervinientes. En vez de hacer la comparación global de grupos étnicos, debemos discriminar por estratos sociales. O sea, en vez de este esquema:

criollos ←——→ inmigrantes

debemos adoptar este otro:

clase media criolla ↔ clase media inmigrante
 ↙ ↘
 ↘ ↙
 clase popular criolla ↔ clase popular inmigrante

Si comparamos a la clase popular criolla con la clase popular inmigrante, el esquema tradicional se confirma en lo principal; sobre todo, después de un tiempo de llegada el inmigrante, y de recibir los efectos de la vida en una gran ciudad. Más aún, si comparamos a la clase popular criolla con esos mismos inmigrantes unos cuantos años después de su llegada, cuando se han convertido en clase media, gracias a las oportunidades existentes en el ámbito donde se mueven. Pero, en cambio, si comparamos a la clase media criolla con la clase media inmigrante, el estereotipo tradicional no se valida. No sólo no se valida, sino que se invierte. Y más aún, si comparamos a la clase media criolla con la clase popular inmigrante recién llegada al puerto.

4. LA REACCIÓN DEL OLD YANKEE CRIOLLO ANTE EL INMIGRANTE

Hemos tomado a Sarmiento como representante de esa clase media del interior, que es el equivalente argentino de los “*old yankees*” de Estados Unidos de América. Sarmiento comenta, en sus artículos reunidos en el volumen *La Condición del extranjero en América*, la situación del inmigrante. Señala: “La masa inmigrante se la ve, al desembarcar, atravesar las calles en silencio, casi siempre por el medio, en traje que si es de domingo, es grotesco y vulgar, y si es el de todos los días, revela una humildísima procedencia”.

Refiriéndose a un supuesto inmigrante a quien había visto el primer día de su llegada, dice que era “cargado de hombros y membrudo... , su ropilla era pobre y mal cortada en demasía”, y continúa: “un mes después, lo vimos en el atrio de la Catedral, contemplando complacido una parada, y por los gestos y miradas, se comprendía que nada del género había visto antes. Había ya ganado para comprarse un vestido mejor. *Se tenía más derecho*. Un año después, lo encontramos saliendo de una cancha de pelota. El ejercicio, sin duda, le había dado animación. Era otro hombre. Se veía, de leguas, que se sentía feliz, libre e igual a los demás. Estaba perfectamente vestido a la moda, sin rastros del palurdo que desembarcó. Estos son los efectos de la inmigración a la América del Norte o a la del Sur”.

Si Alberdi mira desde arriba a Sarmiento, éste mira desde arriba a los inmigrantes, sobre todo, cuando son recién llegados. Pero es significativa su observación siguiente: “Un lechero vasco come pollo todos los días... más abundantemente que *muchos propietarios* (yo subrayo), y a uno, que una señorita de doce años le pedía con instancia un vaso de leche fuera de cuenta, dándoselo, le decía: Tome, patroncita, que en dos años más, me he de sacar la lotería y la he de pedir para casarme”.

Sarmiento está a favor de la inmigración, e incluso llega a acercarse a los puntos de vista de Alberdi sobre la *educación de las cosas*, cuando dice que “el buen salario, la comida abundante, el bien vestir, la libertad ilimitada, educan a un adulto más que la escuela a un niño”. Esto, en quien había afirmado: “se ha dicho que la educación es mi manía. Las manías han hecho al mundo lo que es hoy... Sólo cuando una gran aspiración social se convierte en manía, se logra hacerla hecho, institución, conquista”.⁹

Pero, el educador, no se contentaba con la forma en que se estaba produciendo la *educación de las cosas* en los extranjeros. Se queja: “En los Estados Unidos de América, de los trescientos mil inmigrantes que llegan al año, doscientos cincuenta mil hacen luego su declaración de ciudadanía... En la República Argentina, de los cuarenta mil que llegan anualmente, ninguno toma carta de ciudadanía, porque hace, al parecer, más cuenta; y en los años posteriores, cuando ya se siente la necesidad de ser patriota, el ejemplo de los que le precedieron, las instancias y lecciones de sus compatriotas, le hacen desdeñar tal carácter de ciudadano, aprendiendo a saborear las ventajas de no serlo y a enorgullecerse de saber *que hay al otro lado del Atlántico un país, cuyo nombre puede servir para entretener, disimular o extraviar los impulsos del patriotismo*.”

Entonces principia la nostalgia patriótica, que degenera luego en odio y menosprecio al país donde (viven)". (El subrayado es mío.)

En éste y otros lugares, Sarmiento ve claramente que la debilidad de las instituciones nacionales hace que el extranjero no tenga interés en acogerse a ellas, como hace en Estados Unidos de América. En otras palabras, los "old yankees" argentinos no han sido capaces de armar un país con suficiente solidez como para infundir respeto a los extranjeros que llegan a sus playas. Estos prefieren mantener la protección de sus consulados, y la fuente de seguridad psicológica y autorrespeto del país del otro lado del Atlántico.

Aquí se abre un tema muy importante para la comprensión de los procesos formativos de la sociedad argentina, y que todavía nos afectan. Hemos visto ya que el extranjero, aun al llegar a la clase media, no se interesó mucho por la educación superior, en comparación con sus iguales de Catamarca o La Rioja. Ahora vemos que no se toma el trabajo de hacerse ciudadano, y por lo tanto, deja a otros el cuidado del campo de la política. Pero, ocurre que los extranjeros son mayoría en el Litoral, en la ciudad de Buenos Aires.

Sarmiento ve claramente que un país así no puede funcionar como democracia, pues los intereses económicos mayores, que ya son extranjeros (capitalistas ingleses o inmigrantes sudeuropeos) no tienen representación propia, legitimizada y responsable, en el juego político. El tejido orgánico, conectivo, entre la clase social y su expresión política, se debilita hasta casi desaparecer para la burguesía comerciante e industrial.

Es posible que esto esté detrás de la desaparición del Partido Liberal de Mitre, correligionario de Sarmiento, y de la consolidación del unicato Roquista. Los procesos de interacción entre la clase social, la educación como formadora de élites y reformadora de opiniones, y los partidos políticos son, sin duda, muy complejos; pero, debería encarárselos resueltamente para aclarar este tema. Se trata de un aspecto importante en la falta de madurez política de la Argentina, aunque fue el precio a pagar por su rápido ascenso económico, debido a la inmigración. La nueva Cartago de mercados venidos de lejos, el país-puerto, no se sabía gobernar, mientras que Chile, pobre pero dirigido por los "old yankees", era y siguió siendo la Atenas de Sudamérica, en cuanto a desarrollo democrático y respecto del juego institucional.

Ahí se dio, desde temprano, el juego entre un partido conservador y otro liberal, para ser luego reemplazado por el juego entre conservadores y liberales por un lado, y radicales por el otro.

La ausencia de un partido liberal que representara a los sectores

medios contra el conservatismo del roquismo, constituye, posiblemente, una de las razones del hiato institucional que dejó al país sin oposición moderada y legitimizada, por muchas décadas; que inició la pauta de Unicato versus Populismo, tan típica en la Argentina. El influjo de inmigrantes fue tan intenso —el doble de lo que nunca llegó a ser en Estados Unidos de América— que una gran proporción de la burguesía, fue extranjera o hija de extranjeros; por lo tanto, se acostumbró a no ejercer sus derechos cívicos, y acuñó el “no te metas”.

La marejada inmigratoria desbordó las frágiles instituciones creadas por los “old yankees” argentinos, que habían llegado un tanto tarde al poder retrasados por Rosas.

Sarmiento teme, incluso, al voto masivo de los extranjeros, que algunos proponían al promover la nacionalización *automática* de los extranjeros. Los insta a nacionalizarse, pero siempre que lo hagan por su propia voluntad. O sea, prefiere que se nacionalicen algunos, quizá una mayoría; pero —podemos suponer— la *parte esclarecida* de ellos. En esta forma, se evitaría que ingresaran al sistema electoral masas aluviales sin ningún sentido de responsabilidad política.

Sarmiento aspira, en otras palabras, a integrar al país a aquellos extranjeros que fueran haciéndose —después de un tiempo de residencia—, *parecidos a la clase media local* (no a los criollos de origen popular: rastreadores, baqueanos, payadores y gauchos, nótese bien). Teme que algunos líderes políticos pudieran explotar a la masa ignorante de *extranjeros*, como ocurría nada menos que en el gran país del Norte. “. . . la población irlandesa de Nueva York, cuyo voto ignorante sería para que los que la manejan y gobiernan prestasen apoyo a la municipalidad, que daba subsidios para la construcción de iglesias. . .” y que estaba dirigida, según dice en otro lugar, por “una banda de ladrones”. Sarmiento teme que los inmigrantes puedan formar, en Buenos Aires, un *Tammany Hall*, si se les da el voto automático e indiscriminado.

La clase media nativa que se iba ilustrando por efecto de la educación y se hacía liberal, temía no poder encuadrar a los inmigrantes dentro de los cauces de un sistema democrático decente.

Por eso, Sarmiento proponía una absorción lenta, instando a los “mejores” a nacionalizarse y asumir sus responsabilidades. Pero la prédica no surtió efecto. La clase alta, en cambio (la que poseía las estancias y era parienta de los ex caudillos) se las arregló para manejar al país, incluyendo a los extranjeros, y sin preocuparse mucho por las elecciones que manejaba con unos cuantos matones. Sarmiento ya se daba cuenta, hacia la novena década, de que había

perdido el poder; y se quejaba como cualquier izquierdista de hoy: “Quisiera el legislador conservar su parte de la propiedad pública a la generación próxima y a algunas futuras, pues no se concibe o no se admite la idea, como prevalece hoy aquí, por el hecho de que, no digamos la generación presente, sino quinientas personas de las que tienen influencia, se reparten entre sí, por ley, donación o compra, toda la tierra disponible en el interior de las provincias, en el Chaco, al sur de Buenos Aires, Córdoba y Mendoza, y hasta Patagonia y Tierra del Fuego. La generación presente se habrá adueñado de todo este caudal que pertenecía a un pueblo...” (*Condición del extranjero en América*, artículo del 29 de diciembre de 1885). Esto, dicho por un ex presidente de la Nación.

Así, pues, resumiendo algunas ideas expuestas hasta aquí, podemos decir que la Argentina de la segunda mitad del siglo pasado fue desarrollada en parte con ideas de Alberdi y en parte con ideas de Sarmiento; pero, ambas, modificadas en partes fundamentales.

- 1º Por un lado, la educación se aplicó, pero —sobre todo— para desarrollar y transformar el interior tradicional, y usando la palanca de la educación secundaria y superior de una *élite* de clase media y clase media alta.
- 2º Por otro lado, la inmigración fue el elemento principal en el litoral; pero no con europeos nórdicos, sino del sur, y tuvo dificultades en adaptarse e integrarse a la incipiente vida republicana. Terminó en la apatía política, y, aunque impulsó el crecimiento económico, ocasionó pautas de ausentismo de la vida cívica en una clase social estratégica para esa etapa de evolución; a saber, la burguesía comercial e industrial.

Temas a estudiar especialmente en esta área son:

- 1º La formación de las *élites* provincianas del interior a través de la educación y el tipo de impacto ideológico. Parece ser que éste fue liberal en un principio, luego pro-roquista, y —en épocas posteriores— nacionalista católico. Casi siempre, se definió en contra del *statu quo* nacional; pero este *statu quo* nacional iba cambiando.
- 2º La actitud de los extranjeros hacia la educación y hacia la participación en la vida política del país.
- 3º Las causas de que los políticos argentinos no se interesaran en explotar el voto de los extranjeros, como ocurrió en los Estados Unidos de América, donde los llevaban a registrarse sacándolos prácticamente de los barcos. ¿Por qué no hubo un

Tammany Hall basado en los inmigrantes en las grandes ciudades argentinas?

En buena medida, se trata de áreas de las que no sólo no se sabe mucho, sino que existen pocos intentos sistemáticos de elaborar sistemas de hipótesis explicativas. Aquí se han ensayado algunas ideas al respecto, que deben ser tomadas como una sintetización para entrar al área y al manejo y selección de fuentes. Estas no sólo deberán proveer materiales para verificar hipótesis, sino que desempeñarán, entre otras, la importante función de estimular la elaboración de nuevos sistemas entrelazados de hipótesis.

En este proceso, será esencial disponer de fuentes sobre otros países (sobre todo de América Latina y sobre Estados Unidos de América, Australia y Canadá). Aunque el objeto es estudiar la situación en la Argentina, el conocimiento de esos otros países será relevante para la formación de las hipótesis.

5. LA EDUCACIÓN COMO HOMOGENEIZADORA DE LA NACIONALIDAD

Hacia el '80, el país ya había recibido su principal impulso de desarrollo, que lo sacó del estancamiento que había preocupado a la generación de la Organización Nacional. Resuelto el problema de la capital, existía un gobierno central fuerte, decidido a tomar las riendas del país. Demasiado decidido, quizás, y sin suficientes fuentes alternativas de oposición —debido, según hemos sugerido, a la ausencia de una burguesía ciudadanizada—, lo que llevó al Unicato.

Pero, este país, que ya se estaba construyendo, necesitaba unificarse y homogeneizarse, para poder fundir en un sólo cuerpo las diversas nacionalidades que lo componían, y las diversas tradiciones mentales que aflúan desde el exterior y desde los campos (que, hasta ayer, habían sido las fuentes de la barbarie).

La educación común, obligatoria y laica es el arma principal para llevar a cabo esta homogeneización, como lo fue en Estados Unidos de América. Sarmiento lleva toda una campaña, registrada en las páginas de su *Condición del extranjero en América*, contra las escuelas de nacionalidades que se estaban estableciendo en algunos lugares. Si esa tendencia a formar escuelas por grupos étnicos prosperaba, el país podría quedar roto en mil pedazos, en pocos años, y las potencias extranjeras pronto tratarían de ejercer derechos de protección sobre sus nacionales. Esto comenzó a ocurrir en algunos episodios; sobre todo en uno relacionado con las torturas infligidas por la policía de Montevideo a dos italianos en 1882, y que ocasionó una intervención por parte del capitán de un barco

de guerra de ese país, con el consiguiente conflicto diplomático. Era urgente disolver esos núcleos étnicos, dentro de la común nacionalidad.

Es sabido cómo Roca planea la campaña por la homogeneización y secularización del país, con las varias leyes mencionadas en la novena década, política en la que fue seguido por Juárez Celman.

En 1882, se prepara el ambiente con un Congreso Internacional de Pedagogía, donde se comienza a sentar las bases de lo que sería luego la ley 1420 de enseñanza. En esta época también se dicta la ley que establece la forma de operación de las universidades nacionales (en 1885, las de Buenos Aires y Córdoba).¹⁰

Aquí se plantea un problema importante para comprender la evolución social argentina: un gobierno de las clases altas, ya casi unificadas, y que representa los principales intereses económicos argentinos de la lucha por la laicización del país, se enfrentó a la Iglesia, cuyas vinculaciones con las clases altas del país, por otro lado, han sido siempre bastante fuertes.

¿Se trata de un gobierno *liberal*? Si es tal, ¿cómo es que la derecha no es capaz de armar un partido conservador para oponérsele? Lo que ocurre es que no hay tal derecha dispuesta a oponerse a Roca. Roca *es* la derecha económica del país, y los que se le oponen desde las trincheras católicas representan grupos dispersos, restos de una estructura anterior, o grupos de clase media, que ven en Estrada a su representante.

Este es un fenómeno que ocurre muy a menudo en los países de la periferia; la necesidad de *renovarse o morir* es tal, que la sienten, incluso, las clases más privilegiadas, y rompen con sus representantes ideológicos tradicionales, que han caído en un atraso cultural demasiado grande.

Es el caso de la burguesía y de gran parte de las clases altas terratenientes de la India, que para liberar a su país necesitan organizarse en lo que prácticamente es un partido único (Partido del Congreso) y adoptan formas ideológicas modernizantes, para dirigir el proceso de independencia e industrialización.

Mutatis mutandis, ¿sería el Partido Autonomista Nacional, el partido de Roca, un Partido del Congreso, *avant la lettre*?

Esta comparación, a través del tiempo y de los océanos, es peligrosa; pero puede resultar sugestiva. En realidad, se trata de casos especiales de una variedad muy común en la actualidad: la de los "partidos desarrollistas del tercer mundo" Estos partidos pueden subdividirse de acuerdo a varios criterios, entre ellos el de su grado de radicalización o ruptura con el orden establecido. En los casos

más moderados (de los que el actual partido del Congreso en la India es un ejemplo típico) la ruptura con el orden establecido es relativamente débil, puesto que el partido basa su fuerza en el apoyo de la mayoría de los sectores económicamente poderosos de la sociedad preexistente; pero, para poder llevar a cabo su modernización, necesita romper con los representantes ideológicos tradicionales, que están muy atrasados.

Si Nehru habla de "socialismo", Roca y su grupo escandalizaban a sus mujeres y hermanas con el anticlericalismo y el "craso materialismo" de que hacían gala. Pero, educaban a sus hijas de acuerdo al más estricto decálogo mosaico, y las mandaban a escuelas de monjas, apenas podían.

El "Laicismo", que tanto ha entusiasmado a los liberales y socialistas argentinos, era una forma de *control social* por parte de la clase económicamente poderosa, que deseaba manejar un país como Estados Unidos de América, y no uno como Turquía.

La educación había recibido un gran impulso en la época de la presidencia de Sarmiento; pero, después, había decaído. En el Congreso Pedagógico de 1882,¹¹ Paul Groussac da algunos datos. Entre 1876 y 1879, el número de escuelas primarias se había *reducido*, cayendo en la provincia de Buenos Aires de 809 a 637; en Córdoba, había disminuido en 46 unidades; en San Luis, en 16; en Corrientes, en 1; en Tucumán, en 42; en Salta, en 4. Estima que en 1882, de una población en edad escolar de 560,000 niños, sólo 80,000, aproximadamente, concurrían "realmente" a la escuela; o sea el 14%. La tarea de incorporar a los demás a la escuela se le antojaba enorme, y consideraba que aún era prematuro hacer la educación obligatoria, pues no había recursos para establecer las escuelas y el personal necesario. Se definía como centralista y gradualista.

A esta situación se unían las fuerzas centrifugas de las escuelas de nacionalidad, de las cuales las italianas habían organizado, en 1881, un Congreso Pedagógico propio, que Sarmiento fustiga como "poco meditado plan para separar la colonia italiana de la sociedad argentina de que forman parte, según lo expuso el orador principal. . ." (*Condición del extranjero en América*, artículo del 14 de enero de 1881).

La situación *maduró* rápidamente, y se promulgó la ley 1420, no tanto porque había que educar al país, sino porque había que unificarlo; había que evitar su desmembración en una serie de "republicuetas". No era sólo Italia, también Alemania, según se comentaba en un diario de París (citado por Sarmiento), que informa el 13 de mayo de 1882: "La *Deutsche Rundschau*, en sus entregas

de abril y de mayo, trae un trabajo sobre las futuras colonias de Alemania... El autor examina cuáles son los países donde posiblemente convenga a Alemania fundar sus colonias. En primer lugar, Etiopía; en segundo lugar, las provincias del sur del Brasil, en donde se encuentran ya grupos importantes de alemanes. En fin, los países al Mediodía del Brasil, la República Argentina, Uruguay y Paraguay. Estos diversos países no los adquirirá Alemania por la fuerza; el Gobierno no se meterá en ellos sino para asegurar a sus nacionales los derechos garantizados por los tratados... El espíritu de empresa será tal que, en un tiempo dado, los países colonizados vendrán a ser, de hecho, provincias alemanas". (*Revue Politique et Littéraire*, citada en *Condición del extranjero...*).

Era urgente disolver esas futuras colonias; si el presupuesto de educación no bastaba, habría que utilizar el de guerra. La educación ya no era sólo el arma para combatir la barbarie, era, también, un instrumento de control social, para evitar que —con la civilización— entrara el dominio de las potencias extranjeras.

Ricardo Zorraquín Becún, en un trabajo sobre el federalismo argentino,¹² establece una secuencia interesante con respecto a la ideología de ciertos grupos de clases medias y altas provincianas: "antes y después de 1853, esos grupos dirigentes trataron de mantener el predominio de la religión católica, sancionándola constitucionalmente (en constituciones provinciales, nota TDT)... Pero, esta tendencia de los grupos dirigentes de las provincias carecía de un sólido fundamento doctrinario, no por deficiencia de la filosofía católica, sino por ignorancia y paulatino debilitamiento de la fe. Suprimida la enseñanza católica de la Universidad Cordobesa, desapareció la base que permitía a esas aristocracias ejercer un predominio fundado, principalmente, en la superioridad de una cultura jerárquica". Y agrega, luego, señalando uno de los efectos de la educación (sobre todo, señalamos nosotros, a un nivel *secundario* y *superior*): "La prédica constante y la influencia de los hombres ilustrados de Buenos Aires, hicieron inevitable el contagio transmitido al interior por los que acudían deslumbrados y ávidos de conocimientos a la capital". Esta moderna Circe liberal ejerce sus influjos a través del *prestigio* de sus hombres ilustrados. La educación, entonces (y con más razón la prensa), sirve entre otras cosas para crear *nuevas posiciones altas* en el espacio social. No nos estamos refiriendo aquí a que sean vías de ascenso social, sino a otro proceso: al crear un mundo de ideas y de prestigios intelectuales, crean nuevas posiciones de prestigio, inexistentes, desde las cuales influir a la población.

6. EDUCACIÓN Y CONTROL SOCIAL

Pero, ¿eran tan inexistentes, antes, esas nuevas posiciones creadas por la cátedra, la prensa, el prestigio de las luces?

En realidad, esas posiciones eran las que antes ocupaban los sacerdotes y frailes, cuando ellos obtenían el respeto de la masa de la población, incluyendo a las clases medias y altas. Ahora, en este periodo de modernización, debido al *retraso cultural* de la Iglesia Católica, el prestigio de sus integrantes era bajo, y se veía superado ampliamente por el de los nuevos intelectuales egresados de las escuelas medias y superiores del país, e imbuidos de ideas positivistas y liberales.

Se trataba de formar ese estrato pequeño pero estratégico que elabora los símbolos para el manejo de la sociedad, que produce esos otros alimentos que el hombre necesita para vivir, aun cuando no tenga suficiente pan para su hambre. Si la Iglesia Católica había fracasado en mantenerse a la altura de los tiempos, había que reemplazarla, aunque fuera de modo provisional, con otros hombres y otras ideas. Las iglesias protestantes, en los países sajones, nunca estuvieron tan alejadas de la realidad social y, por lo tanto, nunca perdieron en medida parecida el apoyo de las clases altas y medias acomodadas.

La importancia de este estrato elaborador de símbolos, explica la intensidad de las luchas libradas desde antiguo por su control. La Colonia Hispánica en América, no es, de modo alguno, ajena a estas luchas. Ya en la Universidad de Córdoba, las rivalidades entre diversas orientaciones religiosas producían serios conflictos.

Después de la expulsión de los jesuitas en el siglo XVIII, la universidad fue entregada a los franciscanos, pero, el clero, en su mayoría, seguía siendo adicto a los jesuitas, y provocaba disturbios en las aulas, reminiscentes de una época más cercana. “. . .el 25 de febrero de 1774. . . —con motivo de una reprensión algo excesiva del catedrático de Metafísica a los colegiales de Loreto, baluarte del clero secular— su rector fue a quejarse al de la Universidad, entonces Fray Pedro Nolasco Barrientos, y a pesar de ser bien atendido, entró con ocho colegiales a la clase de Metafísica, y de allí extrajo a los dichos colegiales de Loreto, entre tropel de palabras insultatorias y escandalosas contra el respeto del catedrático y en perniciosísimo ejemplo de toda la juventud. A esta primera escaramuza siguieron un sinnúmero de conflictos. . . que culminaron en la rebelión de los colegiales de Monserrat, en la noche del 21 de mayo de 1775, durante la cual expulsaron violentamente a su rector que

tuvo que recurrir a la fuerza pública para dominar la situación”.¹³

No sólo en Córdoba se producía este tipo de incidentes. En Buenos Aires, también había una constante tensión, resultado de la lucha de generaciones y de los enfrentamientos políticos e ideológicos que se perfilaban. En el Colegio de San Carlos hubo “un motín, en 1796, por el cual se hicieron los muchachos dueños del colegio y tuvieron que ser desalojados por la tropa, después de un asalto en forma al San Carlos, convertido en fortaleza y defendido a balazos”.¹⁴ No es de extrañar que la disciplina fuera impuesta en ese colegio, a menudo, “con cepo y azotes”

El control sobre el estrato social elaborador de símbolos e ideologías es un problema central en cualquier sociedad, problema que nunca se deja librado al azar o a la variación libre. En sociedades en trance de modernización, y donde las ideologías tradicionales se han fosilizado, se ensaya a menudo una renovación de la ideología, dando la ilusión de una libertad o de un radicalismo mayores que lo que realmente son. Si la situación del país no es demasiado angustiosa, un cambio revolucionario es prácticamente imposible; pero, en cambio, a menudo, las mismas clases económicamente dominantes ensayan, para renovarse, la adopción de elementos componentes de ideologías que en países más desarrollados corresponden a otros intereses, a otras clases sociales o grupos intelectuales. De ahí el positivismo, el materialismo, el laicismo y centralismo de la generación del '80 y de sus continuadores. Es cierto que la secularización del país no fue sólo obra de ellos sino, también, de toda una clase media y de grupos intelectuales y profesionales que se situaban más genuinamente en las posiciones congruentes con esas ideologías importadas.

Es conocida la vinculación del liberalismo y la izquierda liberal argentina con el aparato educativo, y su preocupación por él. Ellos son, también, arquitectos del sistema educativo argentino; pero, para comprender la dinámica y las perspectivas de evolución de este sistema, es preciso tener en cuenta otro factor que se ha tratado de describir en este acápite y el anterior. El laicismo, el centralismo, el estatismo educativo no se deben únicamente a la presión de grupos sociales o de “estadistas” interesados en la igualdad de oportunidades o en la superación de la influencia de la religión revelada en la vida ciudadana. Fueron posibles, más bien, porque fueron instrumentos de unificación del país, y de modernización de su arcaica estructura, para convertirla en un país capitalista pujante y moderno.

Ahora bien, las instituciones educativas de los países capitalistas

avanzados, que fueron modelo para la Argentina, están lejos de seguir estrictamente el modelo laico estatal y centralista que aquí se adoptó en principio. Justamente, en la medida en que eran países desarrollados y fuertes, sobre todo al irse homogeneizando su población en los casos inmigratorios, sus instituciones educativas reflejaron, en mucha mayor medida, el pluralismo básico de poder que los caracterizaba.

La participación privada en la educación, tanto al nivel secundario como universitario, es muy marcada en esos países, y llega a ser de lo más prestigiada en casos como el de la enseñanza superior en Estados Unidos de América. Los colegios secundarios privados, generalmente influidos fuertemente por las iglesias —sin por eso ser “colegios de curas” a la usanza católica— constituyen un sistema de privilegios muy central en la estructura educativa y en el sistema de clases en países como Gran Bretaña, y —en forma parecida— en el resto de Europa y en Estados Unidos de América. Los órganos de dirección del sistema estatal están, por otra parte, grandemente descentralizados, en medida mayor que la prevista por la ley 1420 —sobre todo, al nivel secundario— y, en muchos casos, admiten la enseñanza religiosa como pauta común (Gran Bretaña, Suecia), o establecen prácticas como las oraciones comunes en la escuela (Estados Unidos de América, donde hace poco tiempo han sido suspendidas por decisión de la Corte Suprema).

Era previsible que este tipo de estructura se fuera imponiendo en la Argentina, en la medida en que ésta, también, —sobre todo a partir de la segunda década de este siglo— entró bastante de lleno a la órbita de los países “capitalistas y pujantes”. Las crisis —sobre todo en su superestructura política— a que se ha visto tan a menudo sujeto el país, no deben ocultar este hecho básico de su grado de desarrollo, que cualquier consulta de las cifras estadísticas confirma. El hecho de tener graves crisis políticas o aun económicas no es síntoma de subdesarrollo, ya que convulsiones semejantes o mayores las sufrieron, en la cuarta década países como Estados Unidos de América y Alemania que por cierto no eran subdesarrollados.

La existencia de una clase capitalista fuerte, ya bastante diversificada, poseedora de empresas rurales e industriales modernas, hace previsible que ella trate de modelar el sistema educacional, o partes importantes de él, a su imagen y semejanza. De hecho, lo ha estado haciendo desde el siglo pasado; pero, en esa época, esa clase era distinta a lo que es ahora, y aún más distintos eran el país y las necesidades mínimas de integración étnica, social y política del mismo. Por otra parte, la ideología tradicional de las clases altas

argentinas, que está íntimamente ligada a su estructura familiar, superando las variaciones ocasionales de algunos de sus miembros, es una variedad latitudinaria de catolicismo. Esta variedad estaba enfrentada a las directivas oficiales de la Iglesia del Syllabus y de la encíclica *Cuanta Cura*, de la segunda mitad del siglo pasado, pero es perfectamente compatible con la renovación de la Iglesia Católica que se está efectuando desde hace dos o tres décadas, y que hoy absorbe tanto espacio en los titulares de los diarios. No hay razón para creer que el catolicismo no pueda modernizarse hasta ponerse al día con las iglesias protestantes, que han demostrado su gran capacidad de seguir proveyendo de argumentos a las clases poseedoras de los países capitalistas “prósperos y pujantes”.

Es así como el sistema de instituciones educativas organizado a escala nacional en la novena década, se ha visto sometido a ataques cada vez más fuertes, sobre todo en los últimos treinta años de este siglo. El establecimiento de las universidades privadas, especialmente católicas, en 1959, fue uno de los cambios más llamativos. La ingerencia de sectores ideológicos católicos antiliberales (no necesariamente conservadores) durante el gobierno peronista, en todos los niveles, con el establecimiento de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, fue otro de los aspectos más conocidos. Más importante aún, sin embargo, aun cuando menos conocido, es el incremento proporcional muy marcado en las escuelas privadas —primarias y secundarias— por comparación al sector estatal. Es posible seguir la evolución comparativa de ambos sectores en detalle, en base a los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación.¹⁵ Estos datos han sido resumidos por el Consejo Nacional de Desarrollo, en planillas no publicadas, de las cuales extraemos los datos que se consignan en el Cuadro 2.

En la gráfica que se reproduce (Cuadro 2) se puede observar el llamativo incremento porcentual de la enseñanza privada en lo que va de este siglo.

Téngase en cuenta que la clase alta argentina perdió el control directo del aparato estatal en 1916,¹⁶ y puede pensarse que desde entonces la constitución de un sistema educativo propio, relativamente independiente de las influencias del Estado, ha sido una de sus preocupaciones. Igualmente significativo es el *retroceso* en la importancia de las escuelas privadas durante el periodo 1943-1955¹⁷ que fue justamente el periodo en que más influencia religiosa hubo en el sistema educativo estatal. Se pueden hacer dos interpretaciones de esto:

- 1º. teniendo el control del aparato estatal, no era necesario para los sectores católicos esforzarse por incrementar el sistema privado; o bien,
- 2º. por haber un gobierno fuerte de tipo popular, basado en sindicatos, y contar con la oposición de la mayoría de las clases altas, no fue posible para los intereses privados expandir su propio sistema educativo.

Es imposible, en base a un caso, asignar claramente la relación causal; pero, una consideración de las tendencias históricas que hemos venido detallando parece imponer la segunda de las interpretaciones; o sea, la que sostiene que fue la existencia de un gobierno basado en la clase más alejada de los intereses del *statu quo* lo que frenó la expansión privada. Efectivamente, el mero hecho de controlar circunstancialmente el aparato estatal, no hubiera sido argumento para que los sectores católicos se abstuvieran de expandir y consolidar su actividad educativa privada. Lejos de ello, hubieran aprovechado las franquicias que podrían haber obtenido, para asentar sólidamente sus propias escuelas.

Cuadro No. 2

PORCENTAJE FORMADO POR LA CANTIDAD DE ESTUDIANTES EN COLEGIOS PRIVADOS SOBRE LA CANTIDAD EN COLEGIOS ESTATALES, PARA CADA CATEGORÍA DE ENSEÑANZA

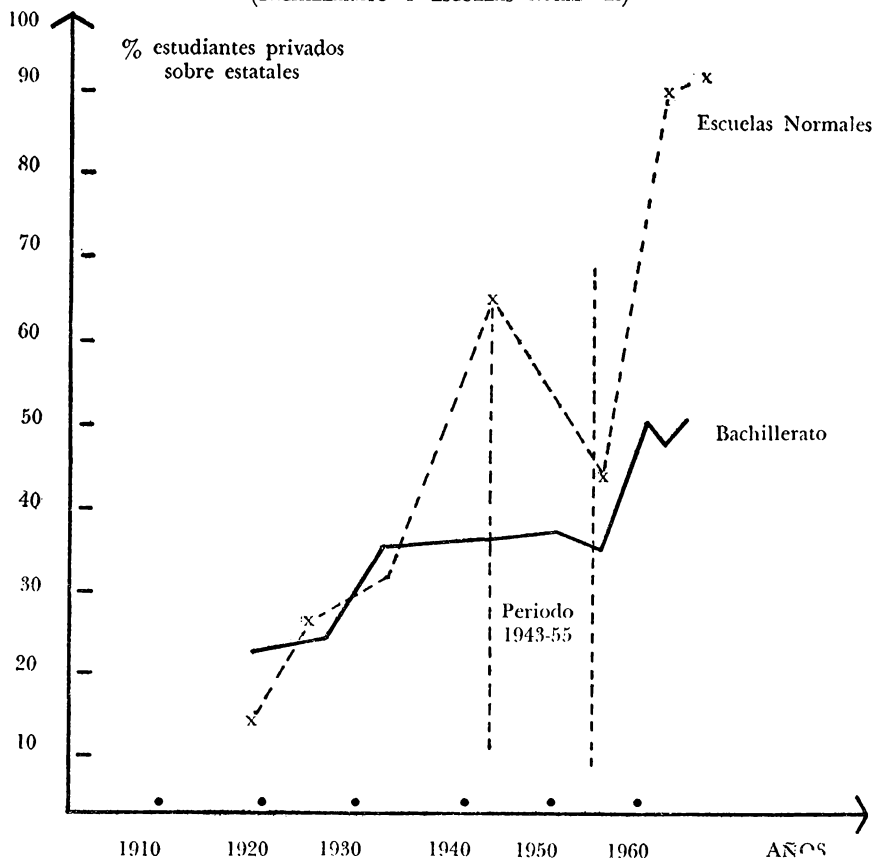
Año	Bachillerato	Escuelas Normales
	%	%
1918	24	13
1928	28	30
1933	42	36
1943	44	66
1948	44	60
1955	41	45
1958	52	69
1962	51	89
1963	55	92

N. B.: Se trata de porcentajes sobre la cantidad de estudiantes estatales, y no sobre el total de la categoría, o sea que pueden llegar a más de 100%.

Pero, lo que ocurre es que no podemos identificar a “sectores católicos” con “sectores privados”. Aunque hay gran contacto entre ambos, sobre todo en algunas esferas, los dos conceptos están lejos de coincidir. Hay, en todo el país, una *High Church* y una *Low Church*; una “Iglesia Establecida” y otra “Iglesia No-conformista”, para usar términos tomados de la tradición inglesa.

En términos de la tradición argentina, podríamos decir, usando las palabras recientemente atribuidas a un sacerdote católico cordobés, que “hay una iglesia de los ricos y una iglesia de la CGT”. La mentalidad del hombre del siglo XVIII le llevaba a fundar iglesias distintas, organizaciones separadas, en base a estos conflictos. Las preocupaciones del hombre de nuestro siglo lo llevan a armar partidos políticos y no iglesias.

Cuadro No. 3
REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA EDUCACIÓN PRIVADA MEDIA
(BACHILLERATO Y ESCUELAS NORMALES)



Durante el periodo peronista, fue “la iglesia de la CGT” la que dominó, usando entre otras cosas el sistema educativo estatal; por eso, no tuvo dinero ni recursos para expandir un sistema educativo privado. La “iglesia de los ricos” estaba en latencia. En este sentido, no resulta extraño que su gobierno haya quemado las iglesias de los ricos: tan poco extraño como la persecución de los católicos por parte de los calvinistas.

Reconocemos que esto es una esquematización (y quizás una caricatura) de la realidad, pero, puede servir para hacernos captar ciertos hechos. En la enseñanza, —como en otros aspectos de la sociedad argentina— la polaridad “catolicismo-laicismo” cede su centralidad, cada vez más, a la polaridad simple y llana *privado versus estatal*.

A diferencia de lo que ocurrió en la novena década, el Estado no es ya el “comité administrativo de las clases pudientes” sino que, en mayor o menor medida, puede ser un canal de expresión de sectores medios y populares. El hecho de que las clases altas tengan su propia iglesia, no nos debe confundir al respecto. La “iglesia de la CGT” sigue existiendo y quizás sea más fuerte que antes —aunque con expresiones ideológicas distintas— respaldada por las nuevas corrientes católicas internacionales.

Si resumimos y elaboramos algunos de los puntos que se han estado viendo hasta aquí, podemos decir que, en la novena década, se presentaba esta situación:

- 1º. el país era muy heterogéneo, cultural y étnicamente
- 2º. el Estado era un instrumento “seguro” para las clases altas, y
- 3º. el dar más expresión y autonomía a los varios grupos de interés existentes en la sociedad hubiera llevado, posiblemente, a poner en peligro la misma existencia del país como nación independiente y libre de guerras civiles.

En la actualidad, en cambio, aun cuando las clases altas siguen existiendo, con poder económico incrementado, se tiene que:

- 1º El país es ya homogéneo cultural y étnicamente, en la medida en que puede serlo cualquier país dividido en clases. (Por supuesto, con excepción de unos pocos lugares residuales, que constituyen un problema de un orden de magnitud totalmente distinto a aquel con el cual los comparamos).
- 2º. El Estado no es ya un instrumento seguro para las clases altas, como lo demostró —sobre todo— el periodo 1943-1955 en sus aspectos político-económicos.
- 3º. El dar más expresión autónoma a los varios grupos de interés constitutivos del país ya no amenaza la integridad nacional. Aunque es cierto que la *convivencia* entre distintos grupos ideológicos y de interés es aún débil, en el país, justamente la *necesidad funcional actual*, para pasar a la condición de los países avanzados de nuestra cultura, es la de organizar el juego pluralista de intereses, *cada uno de ellos con expresión y con recursos propios*.

7. PERSPECTIVAS ACTUALES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

En lo que sigue, deberemos distinguir cuidadosamente entre lo que sea descripción de hechos, descripción de estrategias que cada actor social tome, y juicios sobre las estrategias más adecuadas, a nuestro juicio, para cada actor. Aunque es preciso separar claramente el *status* lógico y el valor de las afirmaciones hechas en cada una de estas áreas, ellas, a menudo, deben ir entremezcladas, para no hacer la redacción demasiado pesada. Si se tiene esto en cuenta, podemos pasar a analizar el tema de este acápite.

Debemos comenzar por ver que el grado de evolución económica y social de la Argentina la coloca, con bastante claridad, en una categoría de países que fundamentalmente han pasado ya la etapa del subdesarrollo y estancamiento tradicionales, preindustriales.¹⁸ Ya hemos señalado antes, que las crisis políticas del país (e incluso su estancamiento en las últimas dos décadas) son fenómenos de otro tipo, con raíz política en el sentido amplio de la palabra. Esta crisis es la de la inadecuación de nuestro sistema institucional —lo que algunos llamarían “superestructura”— a nuestra realidad económica y social.

¿Cuál es la inadecuación? Creo que es una verdadera crisis de crecimiento: el país tiene ya casi todos los requisitos económicos y sociales para que se pueda dar, entre nosotros, el tipo de convivencia de los países pluralistas modernos. Pero, los rezagos culturales les impiden a los varios actores sociales adaptarse a esta realidad, y ellos siguen pensando como si la realidad del país fuera otra.

Es preciso comprender que el sistema político y social pluralista con bases capitalistas y ciertos elementos de economía mixta, se basa sobre la coexistencia de grupos de interés *desiguales*, cada uno de los cuales posee ciertos recursos propios, ciertas armas y cierta reserva de poder, de influencia o de prestigio, independientes de las decisiones del poder estatal central. Es, valga la comparación, una especie de feudalismo secularizado.

Creo que las condiciones de la Argentina irán imponiendo, cada vez más, este tipo de sistema, a pesar de los rezagos culturales, en las dos o tres décadas próximas. Este periodo será de suma importancia en el establecimiento de las instituciones educativas que nos regirán por mucho tiempo.

Vistas las cosas en esta perspectiva, la consolidación de un sistema educativo privado constituye uno de los seguros de vida de las clases altas del país y, como tal, es un integrante del sistema pluralista. Por otra parte, la continua vigencia y el predominio del

sistema estatal es una necesidad para contrarrestar esa influencia, y para encauzarla dentro de ciertas normas de convivencia. *Pero, el sistema estatal no basta como contrapeso al sistema privado.* El Estado es un país pluralista; “es de todos” y, por tanto, no es suficiente contrapeso a las instituciones educativas de los ricos. Contra las instituciones educativas de los ricos, un país pluralista contrapone las instituciones educativas populares, igualmente privadas, pero con basamento distinto.

Sarmiento ya había visto que a la escuela había que complementarla con otras instituciones de apoyo, y creó y expandió las Bibliotecas Populares. Además, contribuyó —con su propio trabajo en la prensa y en el libro— a crear aquellos “predominios fundados principalmente en la superioridad de la cultura” que permiten completar la obra de la educación.

En una estructura pluralista moderna, existe, independientemente del Estado, todo un sistema popular educativo de creación de prestigios intelectuales, con su consecuente influencia sobre la opinión pública. Los sindicatos, las cooperativas, los partidos políticos obreros, organizan un sistema educativo de formación de cuadros, bastante complejo, con organizadores rentados y abundante financiación. Las asociaciones voluntarias de todo tipo mantienen una vida activa, y fomentan la formación de individuos con intereses cívicos y capacidad de expresarse y actuar. Grupos intelectuales ligados a esas fuerzas sociales forman asociaciones especializadas, instituciones privadas pero orientadas políticamente para la investigación o la difusión de conocimientos, órganos de publicidad, revistas, todo un sistema que es *educativo* en el sentido amplio de la palabra, y que es privado, pero popular y ligado directa e indirectamente —explícitamente o no— a los intereses e ideologías que prevalecen en ese sector social.

Las fuentes de financiamiento para este sistema educativo son menores que los que posee el sector privado tradicional; pero están ligadas a organizaciones y asociaciones con numerosos miembros, lo que les da sobre la opinión pública una repercusión y una influencia particularmente grandes. Es igualmente importante una función latente que cumplen: sirven de respaldo y de centro de operaciones, de basamento y apoyo, a los trabajadores intelectuales de su bando que opera en el sistema estatal (supuestamente, “tierra de nadie”). Es éste un problema de importancia capital, y que pocas veces se ve en toda su importancia.

Para describir la situación, conviene usar un modelo empleado por Lipset para explicar el proceso político en los sindicatos.¹⁹ En

los sindicatos, en general, el poder está monopolizado por grupos autoperpetuantes: esto se debe, en gran parte, a que no puede haber una *oposición* permanente, que ocupe posiciones altas e influyentes en el espacio social.

Efectivamente, dentro del mundo del sindicato, las únicas posiciones “altas” —con prestigio, dinero, posición, movilidad, etcétera— son las de los dirigentes sindicales y la burocracia dependiente de ellos. Si un grupo dirigente fuera eliminado de la dirección por sus adversarios, se convertiría en oposición; pero, perdería todos los recursos de que disponía. Sus integrantes deberían volver a la condición de maquinistas, torneros, vendedores o a otras posiciones semejantes. Atados al trabajo, sin recursos, pierden las posibilidades de seguir actuando en el proceso político interno, salvo que obtengan apoyo de estructuras externas al sindicato mismo, lo cual —en general— es considerado desleal y, por eso mismo, los perjudica.

En el mundo de las instituciones educativas estatales, la situación no es totalmente igual, por supuesto, ya que, si un grupo dado es desplazado de su dirección, puede mantener posiciones de prestigio en mayor medida que la imaginaria directiva sindical derrotada.

Pero, si analizamos más detenidamente el problema, veremos que las situaciones se acercan bastante en la práctica, cuando la lucha principal se da entre un grupo con bases privadas de fuera y apoyado, además, por la “iglesia de los ricos”, contra otro que ya no es más, como en el ochenta, una fracción librepensadora de la aristocracia sino un sector mucho más bajo en la escala social.

Un director de repartición que haya estado tratando de llevar a cabo cierta política, y que por los cambios de las relaciones de poder se vea desplazado, ¿dónde conseguirá luego un empleo que no sea rutinario? Perdido su *status* de funcionario, ¿seguiría teniendo acceso a medios de comunicación de masas, a editoriales, a revistas con suficiente prestigio, financiación y difusión? La respuesta es que, en la Argentina actual, prácticamente lo pierde, mientras que en un país con organización pluralista sólida lo mantiene. Lo mantiene en ese otro país, no sólo porque el aparato estatal sea más efectivamente “campo de todos”, sino porque lo consigue en el sistema educativo —en el sentido amplio de la palabra— popular. Ahí conseguirá —eventualmente— empleo, influencias, conexiones y atención e interés por su caso.

Este sistema es el que aún no se ha desarrollado en la Argentina, aunque no faltan iniciativas esporádicas y caóticas. Si este sistema no se organiza y robustece en los próximos años, el futuro de la

educación pública estatal es oscuro, por cierto. Ya no puede basarse en la fuerza de una clase alta del tipo de la del ochenta, puesto que han cambiado las condiciones tanto de esa clase como del país.

Dejados, entonces, a sus propias fuerzas, los sectores más genuinamente interesados en la educación popular, laica y estatal, deben cambiar radicalmente su estrategia. Fundamentalmente, deben organizarse creando su propio sistema, tanto de instrucción como de publicaciones, comunicaciones de masas, formación de prestigios y solidaridades basadas en acceso a recursos económicos y asocionistas propios.

Es por este lado por donde debe orientarse un estudio de las perspectivas actuales del sistema educativo argentino. Dada la distribución del poder que existe en Argentina, sólo la consolidación de todo un sistema propio, autónomo, privado y popular, asociacionista, puede obrar como contrapeso a la continuada privatización de los grupos privilegiados.

Esto nos llevaría a una temática que excede la que, en forma más estricta, nos planteamos en este trabajo, lo cual es previsible, dada la íntima interconexión de los diversos aspectos de la realidad social. De todos modos, es preciso tener en cuenta este aspecto político, y un estudio que quiera aclarar la dinámica actual del sistema educacional deberá investigar el grado de formación de todo ese sistema paralelo popular.

Existen numerosos elementos que pueden constituir eslabones de ese sistema: confederaciones de maestros, bibliotecas populares, escuelas sindicales, cursos de capacitación política en partidos, revistas especializadas, grupos de presión con mayor o menor formalización; sin embargo, éstos tienen en general, una vida precaria. Incluso es posible que esas instituciones, en más de un caso, hayan sido más fuertes décadas atrás (cuando eran parte de un sistema que tenía a la clase alta laicizante como cabeza).

Los problemas que enfrenta este sistema asociacionista ligado a la educación, deberían ser objeto de estudio, ya que es posible que él también sufra de un rezago cultural, dando, a menudo, la impresión de que tiene como modelo ideal la Argentina de 1880, lo que es un anacronismo.

8. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Un importante problema en el sistema educativo actual es el de orientar a los estudiantes secundarios hacia la enseñanza técnica. No sólo orientar a algunos, sino a muchos, y de los más capaces. Es conocida la tendencia a insistir más en la educación humanística

que en la técnica, que se puede notar en el país y en muchos otros de parecida cultura.

Se sostiene que a nuestra clase media “no le gusta ensuciarse las manos”, mientras que en los países industrializados ocurre otra cosa. En ellos, el trabajo manual, técnico, tendría de por sí más prestigio que el trabajo administrativo.

Es cierto que, para entrar en la vía de la industrialización, se precisa superar el disgusto por el trabajo manual, y su tradicional valoración al nivel del trabajo esclavo; pero, es erróneo pensar que las ocupaciones manuales pueden llegar a ser más prestigiosas que las intelectuales, o que las técnicas lo son más que las administrativas y directivas. Es un error pensar que es ésa la situación en los países de alto desarrollo.

Lo que ocurre, en esos países, es que la posición estratégica de alto prestigio es la del *empresario*, no la del técnico, y mucho menos la del trabajador manual. Esto ocurre tanto en los Estados Unidos de América como en la Unión Soviética, (con la evidente sustitución del empresario por su equivalente, el administrador y director de empresas públicas). El alto prestigio —y la alta remuneración obtenible— de esa posición, levanta con ella a las demás, que son *vías de acceso* a ella.

Si ser capataz, técnico, o aun obrero manual, es vía para llegar a empresario, y el empresario tiene alto prestigio en la sociedad, entonces esas ocupaciones tendrán también, proporcionalmente, alto prestigio. Pero, a su vez el prestigio del empresario no es simplemente resultado de la cultura del país, sino que emana, en buena medida, de la distribución de poder entre las clases sociales. No se niega aquí el papel o rol de los factores culturales en el cambio social, sino que se insiste en poner en la posición que merece este causal político-económico tan importante.

Así, pues, en la medida en que el poder y el consecuente prestigio de los empresarios industriales se incrementa en el país, se incrementará la afluencia a escuelas técnicas, a carreras universitarias semejantes, y a posiciones ocupacionales más bajas, pero que implican igualmente entrar en la esfera de influencia de ese estrato social.

Nuevamente, nos encontramos aquí con el problema típico de Argentina: los empresarios industriales son ya un grupo importante y económicamente poderoso del país; pero, están retrasados en su prestigio, en su decisión de asumir responsabilidades cívicas, y en su capacidad de organizarse para imponer sus intereses y formas de pensar. En un lugar anterior de este trabajo se ha mencionado

la ausencia histórica de esta clase social en el panorama político del país, debida a su condición inmigratoria. Esa condición está desapareciendo, en la medida que varias generaciones han pasado ya en la mayoría de los casos. Una serie de iniciativas se pueden observar en este sentido; indican la disposición de este estrato social a entrar —de lleno, aunque con retraso—, en el campo de la organización profesional y política, y de las expresiones ideológicas y culturales.

Esto, nuevamente, entra dentro de la típica situación de un país pluralista; pero, debe tenerse presente lo que significa en cuanto a control —directo o indirecto— del mecanismo educativo y sus anejos por parte de grupos privados. Ese control había sido siempre muy grande, sobre todo en el campo extra-escolar, pero ejercido por parte de la clase alta, a través de sus habituales expresiones periodísticas y literarias. Ahora está adecuándose a la incipiente transformación de los empresarios industriales, que Marx llamaría “clase en sí”, a una “clase para sí”. Esto hace más urgente la consolidación del otro sistema educativo popular, paralelo al que se hacía referencia en el anterior acápite.

¹ Citado por Aníbal Ponce, *Sarmiento, constructor de la Nueva Argentina*, Buenos Aires, 1951.

² Aníbal Ponce, *op. cit.*

³ Leopoldo Lugones, *Historia de Sarmiento*, Buenos Aires, 1911.

⁴ Ver E. Hagen, *On the Theory of social change*, Dorsey Press, 1962, y su caracterización de las personalidades innovadoras, que al parecer se desarrollan preferentemente en casos de tener padres con relativa debilidad de carácter y madres que, desde temprano, favorecen la independencia del niño. Este parece haber sido el caso de Sarmiento.

⁵ Ver *El Monitor de la Educación Común*, año 1934, que reproduce los debates y ponencias de ese Congreso.

⁶ Ver Torcuato S. Di Tella, *La teoría del primer impacto del Crecimiento Económico*, Universidad del Litoral (en prensa).

⁷ *Ibidem*, cuadro 42.

⁸ Ver Ministerio de Educación, *Estadística educativa*, 1963.

⁹ Citado en Rodríguez Bustamante, “Las ideas pedagógicas y filosóficas de la generación del ochenta”, *Revista de Historia*, Vol 1, No. 1, 1957.

¹⁰ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Ciencias de la Educación, *Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, con introducción de N. Rodríguez Bustamante, Buenos Aires, 1959.

¹¹ Ver la reproducción de los debates y ponencias del Congreso de 1882, en el número especial del *Monitor de la Educación Común*, año 1934.

¹² Ricardo Zorraquín Becú, *El Federalismo argentino*, Buenos Aires, 1953.

¹³ Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones Históricas, *Documentos para la Historia Argentina*, Tomo XVIII: *La cultura durante la época colonial*, Con advertencia de Juan Probst. Buenos Aires, 1924.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Colección de los volúmenes de *Estadística educativa*, publicados cada año desde 1917 por el Ministerio de Educación de la Nación (antes de Instrucción Pública), con algunas interrupciones subsanadas por volúmenes de síntesis. Ver, además, el trabajo especial del Ministerio de Educación de la Nación, *Estadística educativa: La enseñanza primaria en la República Argentina, 1913-1963*, y las series resumidas, para todos los niveles educativos, desde 1918 a la actualidad, preparados por el Consejo Nacional de Desarrollo (inéditas).

¹⁶ Año de la inauguración del gobierno radical del presidente Hipólito Irigoyen.

¹⁷ Años del gobierno peronista, aproximadamente.

¹⁸ Ver Gino Germani, *Política y sociedad en la etapa de transición*, Buenos Aires, 1962.

¹⁹ Seymour M. Lipset, *El Hombre político*, Buenos Aires, 1963.