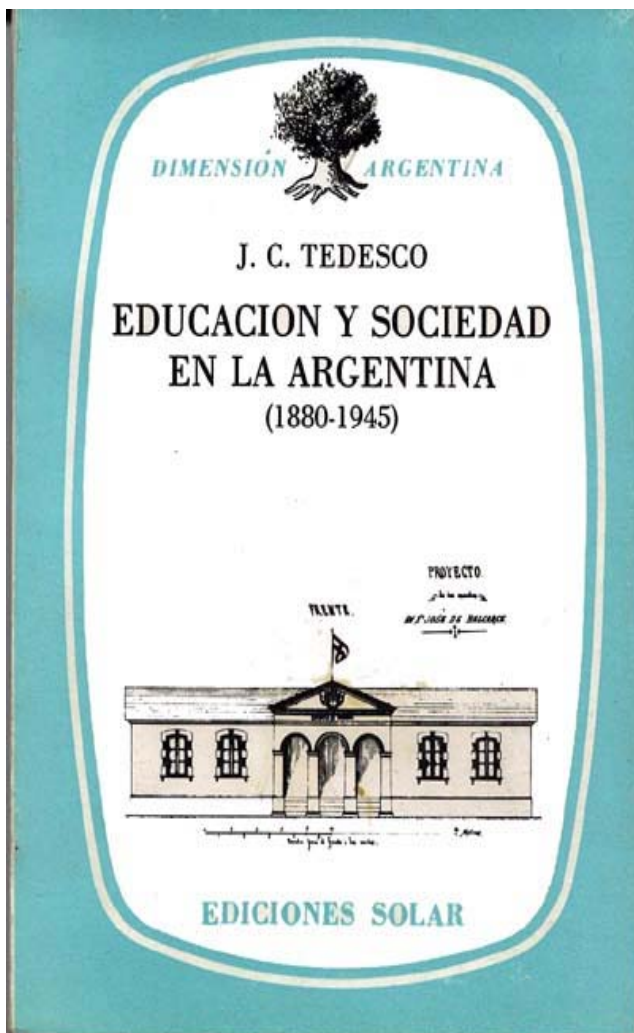


EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1945)

J. C. Tedesco



EDICIONES SOLAR

Primera edición , Solar, Buenos Aires,
1986

Segunda edición, Solar, Buenos Aires,
1993

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Prólogo de Gregorio Weinberg	9
------------------------------------	---

Advertencia a la 3 ^o edición	17
---	----

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1900)

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

OLIGARQUÍA, CLASE MEDIA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA (1900-1930)..... 173

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

LA CRISIS DE HEGEMONÍA OLIGÁRQUICA Y

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO, 1930-1945 215 |

Introducción.....	215
I. La crisis de 1930	217
1. La sustitución de importaciones y la estructura de poder	218
2. Los rasgos de la sustitución de importaciones	222
II. Sustitución de importaciones y enseñanza técnica	224
1. La opción del nacionalismo de derecha	229
2. La opción de la oligarquía liberal	233
III. Educación y política	237

1. La opción estatal-privada	242
2. El neutralismo ideológico	244
IV. La evolución cuantitativa	247
1. La enseñanza primaria	248
2. La enseñanza media.....	252

DIRECTIVISMO Y ESPONTANEÍSMO EN LOS ORÍGENES

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

OLIGARQUÍA, CLASE MEDIA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA (1900-1930)

El estudio del desarrollo de la educación argentina revela un hecho que –para el análisis superficial– resulta paradójico 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 Hípolito Yrigoyen 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.

Las interpretaciones habituales sobre estos hechos 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 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 más exhaustivo, debemos partir de una premisa ya analizada en la primera parte de este libro¹, 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

¹ En especial véase el capítulo 3.

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

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

bien sabido, sin embargo, que el sistema político argentino fue convirtiéndose progresivamente en un sistema *oligárquico*, en el cual la elite 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.

La primera crisis del sistema político, ocasionada por la presencia de estos miembros de la clase política sin posibilidad 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 a partir de 1890 comenzaron 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.

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 elite 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

⁴ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Lautaro, Bs. As., 1960.

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.

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 concurra a disciplinar la inteligencia, a estimular el sentimiento, sin los excesos contraproducentes de nuestro plan vigente y muchos otros análogos. La otra, 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 existentes en Concepción del Uruguay, Rosario,

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 normal en la República Argentina*. Bs. As., 1903.

⁷ *Ibidem.*

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 injerencia en el monopolio del poder ejercido por la elite 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 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 [... 1. Y esos elementos sin ubicación fija en el trabajo, como decía, siguen hoy un camino que

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

⁹ *Diario de Sesiones*, pág. 1260.

¹⁰ En su discurso del 19 de setiembre 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, sitio por su capacidad", 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, t. I, pág. 1.175.

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 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 necesaria ¹².

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 elites dirigentes a un sector importante del interior, ya bastante marginado y dependiente de los núcleos centrales ¹⁴.

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 de las elites 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:

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

¹² Véase los discursos de Juan Balestra, *Diario de Sesiones*, t. I, págs. 1308 y sigts., así como el de Alejandro Carbó, *Diario de Sesiones*, t. I, págs. 1.173 y siguientes.

¹³ En su discurso del 11 de setiembre 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 Alejandro Carbó, *Diario de Sesiones*, t. I, pág. 1.161.

¹⁵ *Ibidem*, t. I, págs. 1.154-55.

“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 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 trabajo– la referencia a las dos formas de enseñanza media. La moderna, más especializada y científico-utilitaria, estaría destinada a aquéllos que no debían aspirar a integrar la elite 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.

¹⁶ *Ibidem*, pág. 1.190.

¹⁷ Pablo Pizzurno, *Memoria del Ministerio de Justicia e Investigación Pública*, 1902, págs. 230-1.

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

¹⁹ Véase *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 bastantes recursos para establecerse en la capital, en Córdoba o en La Plata, a fin quizá de que sea menor el

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 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 funciona²¹.”

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 los proyectos analizados en este trabajo hay 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

número de proletarios intelectuales, que empiezan a alarmar a la clase gobernante”. (Obras Completas, t. III, págs. 14-15).

²⁰ José B. Zubiaur, *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.) Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Bs. As., 1891.

²¹ *Ibidem*, pág. 152.

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

²³ *Diario de Sesiones*, 1905.

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

“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 del 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 elite 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 elite 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 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 elite 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.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Aldo Ferrer, *La economía argentina: las etapas de su desarrollo y problemas actuales*, Fondo de Cultura Económica, Mexico-Buenos Aires, 1963. R. Cortés Conde y Ezequiel Gallo, *La formación de la Argentina moderna*, Paidós, Bs.As. 1967 Adolfo Dorlman, *Evolución industrial argentina*, Losada, Bs. As., 1942. Tulio Halperín Donghi, “La expansión ganadera en la campaña de Buenos Aires”. en *Desarrollo Económico* Bs. As., 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*, t. I, Bs. As., 1941.

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 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 consumo 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 perdiera 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 Yrigoyen. 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.

²⁸ Adolfo Dorfman, *ob. cit.*, págs. 25 a 72.

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 inclinan, nos da la sensación del movimiento y la vaguedad de la

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 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 sí 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 esto deben indudablemente agregarse, los sentimientos elevados”³¹.

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 ...*, t. II, págs. 379-80. (El subrayado es nuestro.)

³⁰ Carlos Saavedra Lamas, *ibídem*, pág.372

³¹ *Ibidem*, t.I, pág.364

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 elite preparada para el ejercicio del poder. Esta elite, 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 elite.

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 yrigoyenista. La reforma intentaba, desde esta perspectiva, orientar a este sector hacia actividades manuales que lo alejara de la necesidad del favor político 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

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 C. Saavedra Lamas, *ob. cit.*, t. II, pág. 58.

³⁴ La concepción de la Escuela Intermedia como “filtro” puede encontrarse en el discurso del diputado Castellanos, *Diario de Sesiones*. Asimismo en C. Saavedra Lamas, *ob. cit.*, t.II, págs. 268-9.

³⁵ C. Saavedra Lamas, *ob. cit.*, t. 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 t. II, págs. 42 y 117-8.

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 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 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

³⁶ Véase C. Saavedra Lamas, *Ibidem*, t. I, págs. 115 y 357-8, y t.II págs. 92-3.

³⁷ *Ibidem*, t.II, pág.95.

³⁸ *Ibidem*, pág. 456.

³⁹ *Ibidem*, pág.95. (El subrayado es nuestro.)

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 hacían.⁴⁰

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. Pero esto merece un análisis más extenso, que intentaremos ofrecer a continuación.

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