

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1955)

Juan Carlos Tedesco



Tedesco, Juan Carlos
Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955) / Juan Carlos Tedesco; compilado por Darío Pulfer - 1a ed ampliada - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-54-7

1. Sociología de la Educación. 2. Historia de la Educación. 3. Política Educacional.
I. Pulfer, Darío, comp. II. Título.
CDD 370.1

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA
Rosina Balboa, María Teresa D'Meza Pérez y Julián Mónaco
Transcripción del texto, edición y corrección

Diana Cricelli
Diseño de interior y cubierta

Estudio ZkySky
Maqueta de colección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA
Serie Materiales para el estudio de la realidad educativa argentina
Darío Pulfer
Director

Imagen de tapa: Collage de facsimilares de las ediciones anteriores de la obra.

JUAN CARLOS TEDESCO
Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)
Ediciones anteriores: Ediciones Solar, 1986; Siglo XXI de Argentina Editores, 2003, 2008 y 2009

La educación argentina 1930-1955
Edición anterior: Centro Editor de América Latina, S.A., 1980

© Herederos de Juan Carlos Tedesco
© Del prólogo colectivo, sus autores
© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2020
Paraguay n° 1255 - (C1057AAS)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la venta, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446.

ISBN 978-987-3805-54-7

Índice

PRÓLOGO COLECTIVO a la edición de 2020	13
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN LA ARGENTINA (1880-1945)	
Prólogo <i>Gregorio Weinberg</i>	121
Advertencia a la tercera edición	127
Advertencia a la presente edición	129
INTRODUCCIÓN	131
CAPÍTULO I La concepción de la educación en la historia argentina previa a 1880	135
CAPÍTULO II Economía y educación	143
CAPÍTULO III La función política de la educación	163
CAPÍTULO IV El Estado y la educación	183
CAPÍTULO V La enseñanza privada	195
CAPÍTULO VI El conflicto con la Iglesia	207
CAPÍTULO VII El progreso educacional	215
CAPÍTULO VIII La Escuela Normal	229
CONCLUSIONES	241

Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930).....	245
I. Los intentos de reforma anteriores a 1916	249
II. El proyecto Saavedra Lamas	257
III. La actitud del gobierno radical frente a la enseñanza media	265
La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino (1930-1945)	275
Introducción	275
I. La crisis de 1930	277
II. Sustitución de importaciones y enseñanza técnica	283
III. Educación y política	293
IV. La evolución cuantitativa	301
Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino	311
Introducción	311
I. El origen del sistema educativo argentino	313
II. La didáctica positivista	317
III. El espontaneísmo antiautoritario de Carlos Vergara	321
IV. Las ideas pedagógicas	323
Consideraciones finales	329
Bibliografía	335
ANEXO añadido en la edición de 2020	
LA EDUCACIÓN ARGENTINA (1930-1955)	349
Las transformaciones cuantitativas	352
Los cambios económicos y las orientaciones del sistema educativo	359
Sustitución de importaciones y enseñanza técnica	360
Educación y política	369
Bibliografía	371

Anexo

añadido en la edición de 2020

La educación argentina (1930-1955)*

El texto del presente fascículo fue preparado
y redactado por Juan Carlos Tedesco.

El asesoramiento general estuvo a cargo
de Ricardo Figueira.**

* La edición fuente de este Anexo es «La educación argentina (1930-1955)», publicada en *El país de los argentinos*, n° 185, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980. Parte de los contenidos de este texto coinciden con los de «La crisis de la hegemonía oligárquica y el sistema educativo argentino (1930-1945)» que integra el libro *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Por su importancia documental, en esta edición se ha optado por incluir ambos textos en forma completa. Cabe aclarar, además, que el autor había accedido a que el texto de esta pieza se incluyera en esta reedición de la UNIPE, y, como tal, se reproduce en calidad de Anexo. [N. de E.]

** La nota corresponde a la edición original del Centro Editor de América Latina. [N. de E.]

EL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO comenzó a percibirse como sistema en crisis a partir de 1890, pero entre 1890 y 1930 la crítica se centró en la estructura del sistema y en las orientaciones que ofrecía: es a partir de 1930 cuando la visión crítica comienza a abarcar la totalidad de los aspectos del sistema educativo (las orientaciones de la matrícula, los contenidos de la enseñanza, las autoridades a través de las cuales se controla el funcionamiento, etc.). En el período analizado se da un crecimiento constante de la matrícula primaria, aunque el ritmo de expansión más significativo se registra en la etapa posterior a 1945. Este avance educacional en el nivel primario estuvo a cargo casi exclusivamente del Estado, hecho que no se registró en el caso de la enseñanza media, donde se dio una fuerte participación privada, en especial entre los años 1930 y 1945.

El crecimiento de la enseñanza secundaria de estos años demuestra que las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles posprimarios del sistema educativo, superando las intenciones limitacionistas totales o parciales vigentes en la década de 1930 y consiguieron ampliar su cuota y consolidar su incorporación definitiva al ciclo medio durante la década 1945-1955.

La enseñanza media sufrió además una significativa modificación de su estructura interna en cuanto a la orientación de la matrícula por modalidades, ya que se produjo una disminución de la importancia relativa de las modalidades tradicionales y un aumento significativo de las técnico-profesionales.

Contrariamente a lo que sucede en el plano de la enseñanza media, las transformaciones de la matrícula universitaria tendieron a fortalecer el predominio de las carreras vinculadas con las ciencias sociales y, en particular, con las ciencias económicas. Por su parte, la enseñanza técnica comenzó a crecer después de 1930 y aceleró su expansión a partir de la década de 1940, en especial con la creación en 1944 de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, que pone el énfasis en la articulación de los estudios con el trabajo y en la formación de operarios medios con estudios terminales de corta duración.

A partir de 1952 se produjo un vuelco importante en esta tendencia, que condujo, finalmente, a la fusión de las actividades de la Comisión dentro de las características propias del sistema educativo tradicional.

Tal como se puso de relieve en los estudios sobre períodos anteriores, el sistema educativo argentino comenzó a percibirse como un sistema en crisis (y, por lo tanto, necesariamente reformable) a partir de 1890.¹ Pero durante esos años (1890-1930) el punto crítico radicaba en la estructura del sistema y en las orientaciones que ofrecía, las cuales eran utilizadas por las capas medias como canal de acceso a la vida política. A partir de 1930, en cambio, la visión crítica abarcó la totalidad de los aspectos que hacen al funcionamiento del sistema educativo: las orientaciones de la matrícula, los contenidos de la enseñanza, las autoridades a través de las cuales se controlaba su funcionamiento y los aspectos internos de tipo pedagógico (disciplina, relaciones maestro-alumno, etc.). De este conjunto de problemas, haremos referencia a los tres primeros ya que el último remite a un análisis de tipo teórico pedagógico que supera los límites de este trabajo.

LAS TRANSFORMACIONES CUANTITATIVAS

Un análisis detallado de la evolución cuantitativa del sistema escolar durante este período es una tarea difícil: se carece de algunos datos fundamentales y varios de los existentes son de dudosa confiabilidad. Sin embargo, las tendencias más globales surgen con relativa claridad. Con respecto a la enseñanza primaria, por ejemplo, es posible afirmar la presencia de un crecimiento constante de la matrícula que, sin embargo, adquiere ritmos diferentes según los períodos. De acuerdo con las tasas de crecimiento registradas entre 1915 y 1955 es posible deducir que, si bien el crecimiento fue constante, el ritmo correspondiente al período 1930-1945 es el más bajo de los cuarenta años considerados (Cuadro 1).

La información disponible sobre porcentajes de población escolar matriculada en la escuela tiende a confirmar este mismo proceso. Según el censo de 1914, el 48% de los niños de entre 6 y 14 años de edad se hallaba matriculado en la escuela; el Ministerio de Educación estimó en 1932 que ese porcentaje había subido al 69%, el censo de 1947 ofrece un porcentaje del 73,5% y el de 1960 indica que el 80,5% de los niños estaba matriculado.

Con todas las imprecisiones del caso, los datos confirman que el incremento más significativo de la cobertura escolar posterior a 1930 se realiza durante la década de gobierno peronista; la etapa 1930-1945 sería, al respecto, un período de relativo estancamiento.

El avance educacional en el nivel primario estuvo a cargo casi exclusivamente del Estado. Tal como puede verse en el Cuadro 2, la enseñanza privada no

1. Véase TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Panne-dille, 1970. También ID., «La educación argentina entre 1880 y 1930», en esta misma obra [N. de E.: el autor refiere al fascículo n° 45 de la colección *Polémica. Primera historia argentina integral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970].

alcanzó en ningún momento niveles significativos y, además, su participación se mantuvo constante.

Pero dentro de la acción estatal en el nivel primario es importante distinguir el papel que cumplieron los Estados provinciales por un lado y el gobierno central por el otro. Como se sabe, a partir de la sanción de la ley Láinez en 1905, el gobierno central suplantó la acción provincial en muchos lugares a tal punto que, ya en 1930 y a lo largo de todo el período, más de la mitad de la matrícula de educación primaria de las provincias correspondió al gobierno central. Esta situación variaba según las zonas: las provincias de mayor crecimiento económico

Cuadro 1. Matrícula de la enseñanza primaria (1915-1955)

Año	Matrícula
1915	951.495
1930	1.482.942
1945	2.033.781
1955	2.735.026
Tasas de crecimiento	
1915-1930	3,1%
1930-1945	2,1%
1945-1955	3,0%

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

Cuadro 2. Matrícula de enseñanza primaria oficial y privada (1930-1955)

Año	Oficial	Privada
1930	1.356.266 (91,5%)	126.676 (8,5%)
1945	1.881.264 (92,5%)	152.517 (7,5%)
1955	2.507.056 (91,7%)	227.970 (8,3%)

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

requerían menor participación del esfuerzo nacional mientras que, por el contrario, el resto del país dependía en casi sus dos terceras partes del esfuerzo central. El Cuadro 3 permite apreciar, además, que la tendencia al incremento de la acción provincial se dio solo a partir de mediados de la década de 1940.

Con respecto a la enseñanza media, su crecimiento fue –como lo era ya desde períodos anteriores– superior al de la enseñanza primaria. Esta diferencia responde, como es obvio, a los distintos puntos de partida de cada nivel ya que mientras en 1930 las dos terceras partes de la población escolar estaba matriculada en la escuela primaria, solo un porcentaje muy bajo de los jóvenes de 13 a 18 años lo estaba en la escuela secundaria.²

Cuadro 3. Participación provincial (en porcentajes) en la matrícula total de la escuela primaria (1930-1956)

Región	1930	1940	1947	1950	1956
Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos	69,61	70,5	71,84	71,35	70,5
Resto del país, excepto Capital Federal y Territorio Nacional	38,95	34,45	39,11	41,15	40,92
Total del país	46,83	45,98	48,21	49,25	50,26

Fuente: CFI, *La enseñanza primaria en Argentina*, Buenos Aires, 1965.

Lamentablemente, la medición precisa de este crecimiento se encuentra limitada por la carencia de datos fundamentales. No existe información acerca de la estructura de edades de la población adecuada a los períodos escolares para los años comprendidos entre los censos nacionales de 1914 y 1960, y el censo de 1947 no permite discriminar el grupo de la población de entre 13 y 18 años. Tampoco es posible contar con información confiable acerca del origen social de los estudiantes secundarios y, al respecto, no es posible avanzar más allá de la presunción general según la cual la expansión de este nivel benefició fundamentalmente a las capas medias urbanas.

Pero si bien no es posible apreciar claramente las diferencias a partir de los datos de matrícula, un indicador útil para medir los cambios en el carácter de

2. En 1914 el porcentaje de población de entre 13 y 18 años matriculado en la enseñanza media era del 3%, mientras que en 1960 era del 23%. La proporción de estudiantes por cada 1.000 habitantes subió de 4,8 en 1930, a 8 en 1940 y a 11,4 en 1950.

la enseñanza media lo constituye la tasa de pasaje entre la enseñanza primaria y la secundaria. El Cuadro 4 refleja este fenómeno con bastante aproximación.

Como no fue posible contar con el dato de egresados de la escuela primaria, se tomó el de matrícula del último grado y del primer año de la escuela secundaria. Allí puede observarse que entre 1930 y 1945 la selectividad operada en el pasaje del nivel primario al secundario siguió siendo muy alta y se mantuvo inalterada, mientras que el período siguiente muestra en este aspecto un sensible progreso.

En su conjunto, el crecimiento de la enseñanza secundaria en estos años demuestra que las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles posprimarios del sistema educativo, superando las intenciones limitacionistas totales o parciales vigentes en la década de 1930.

Posteriormente, consiguieron ampliar aun más esta cuota hasta consolidar su incorporación definitiva al ciclo medio del sistema educativo durante la década 1945-1955. Pero el crecimiento de la enseñanza media, a diferencia del registrado en la escuela primaria, contó con una fuerte participación privada, que aumentó en todas las modalidades durante los años 1930-1945 y descendió posteriormente a lo largo de la década 1945-1955. El esfuerzo privado estuvo preponderantemente dirigido a controlar una parte importante de las modalidades clásicas, en especial del magisterio.

La evolución de la diferenciación estatal-privado durante todo este período se vincula en forma directa con factores ideológicos y políticos. Como se sabe, hasta 1930 las funciones educativas estuvieron centralizadas casi totalmente en el Estado y, más específicamente, en el gobierno nacional. Esta estatización de la enseñanza respondió, entre otros factores, a la escasa potencialidad de los agentes privados, a la necesidad de controlar el proceso de socialización garantizando la unidad nacional frente a la presencia masiva de inmigrantes europeos y al control del proceso de formación de la élite política por parte del gobierno central frente a las tendencias divergentes que podrían darse en las provincias luego del largo período de luchas internas. La estatización de la enseñanza implicó su carácter gratuito y, en función de ello, relativamente democratizador, en especial para las capas medias urbanas.

Cuadro 4. Matrícula del último grado de la escuela primaria y del primero de la secundaria (1930-1955)

Año	Matrícula 6° grado	Matrícula 1er. año	Tasa de pasaje
1930	53.637	20.952	39%
1945	122.453	51.032	41,6%
1955	194.135	126.535	65%

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura. Para 1930 los datos son estimativos y no han sido publicados.

Cuadro 5. Matrícula de la enseñanza media por modalidad y autoridad (1930-1955)

Año	Bachillerato		Normal		Comercial		Industrial	
	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado	Oficial	Privado
1930	24.173 (78%)	6.962 (22%)	17.671 (75%)	5.782 (25%)	8.340 (96%)	374 (4%)	6.183 (98%)	103 (2%)
1945	41.418 (67%)	20.733 (33%)	31.695 (63%)	18.636 (37%)	20.358 (73%)	7.522 (27%)	23.281 (86%)	3.473 (14%)
1955	77.332 (70%)	33.423 (30%)	67.480 (69%)	29.826 (31%)	69.187 (83%)	14.070 (17%)	83.128 (96%)	3.267 (4%)

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura.

Antes de 1930 los sectores dominantes percibían solo este carácter relativamente democratizador del sistema educativo como factor crítico. Pero a partir de la crisis del liberalismo surgió una fuerte corriente dentro de estos sectores a través de la cual se incluyó también en la crítica el carácter del Estado como agencia eficaz para restablecer la coherencia ideológica perdida. Las críticas tendían a señalar que el Estado no podía cumplir dicha tarea dada la tradición liberal que arrastraba, materializada en la legislación educativa y en la fuerte presencia del liberalismo en todos los cuadros de la administración estatal (maestros, profesores, inspectores, etc.). Ante la debilidad del Estado para cumplir su papel en momentos de crisis ideológica, estas corrientes apelaban a la alternativa de ciertas entidades civiles, fundamentalmente la Iglesia y, en menor medida, la familia.

La justificación teórica de la posición antiestatista de estos sectores es bien conocida.³ Sin embargo, varios factores limitaron sus posibilidades. En primer lugar, las instituciones «civiles» (el conjunto de la sociedad civil en Argentina) tampoco ofrecía garantías para cumplir más eficazmente que el Estado esa tarea. Aun la misma Iglesia no asumía ese papel con homogeneidad y, si bien no hay estudios serios sobre el papel de la Iglesia en los distintos momentos históricos, es interesante ver la crítica interna que ciertos representantes del llamado nacionalismo católico efectuaban sobre la estructura eclesial, tanto por su apatía y falta de

3. En síntesis, el argumento parte del supuesto según el cual la educación pertenece a la familia por derecho natural y originario acordado por Dios. Y lo que por derecho natural pertenece a la familia, por derecho sobrenatural pertenece a la Iglesia, a quien Cristo otorgó el poder de enseñar y formar a los cristianos que nacen en su seno. El Estado no tiene derechos originarios sobre la educación y, si bien puede ejercer esa tarea, debe coordinarla con la familia y la Iglesia a fin de no interferir en su labor. Véase, por ejemplo, MEINVIELLE, Julio, *Concepción católica de la política*, Buenos Aires, Dictio, 1974, pp. 133-134.

decisión para asumir militantemente la tarea propuesta como por la influencia liberal que también se daba en ciertos sectores. En segundo lugar, los representantes políticos de las capas medias urbanas ejercieron un control permanente para evitar que esta tendencia se materializara más allá de ciertos límites. Así, por ejemplo, los debates parlamentarios más significativos del período 1930-1945 en materia educacional se produjeron a raíz de interpelaciones promovidas por diputados socialistas a los ministros de Instrucción Pública de la presidencia de Justo (Manuel de Iriondo y Jorge de la Torre) pidiendo informes y, a la vez, denunciando concesiones otorgadas a los colegios privados.⁴

A partir de 1945, en cambio, el Estado reasumió el control y la iniciativa en el proceso de expansión educacional. Esta modificación se explica tanto por la política educativa de ampliación de la cobertura hacia nuevos sectores sociales como por los cambios cualitativos en la acción educativa estatal. Estos cambios, sobre los cuales no es posible profundizar dada la escasa evidencia empírica disponible, pueden resumirse en la hipótesis según la cual en todo este período (1930-1955) el sistema educativo argentino tendió a perder los rasgos de relativo neutralismo ideológico que lo caracterizara hasta 1930.

En este sentido pueden citarse una serie de medidas de distinto orden, pero encuadradas todas dentro de esta característica general. En primer lugar, las medidas destinadas a eliminar el laicismo de la enseñanza primaria, objetivo logrado solo después de producido el golpe del 4 de junio de 1943. Sin embargo, ya en los comienzos de la década de 1930, las autoridades del Consejo Nacional de Educación, presidido por el ingeniero Octavio S. Pico, reinterpretaron el texto de la Ley N° 1420 de tal forma que les permitiera reformar los programas de enseñanza primaria en el área de la moral, convirtiéndola –en la práctica– en enseñanza religiosa.⁵

También antes del golpe del 4 de junio, la enseñanza religiosa había sido implantada en la Provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Manuel Fresco.

En segundo lugar, deben señalarse las medidas adoptadas para controlar las expresiones ideológicas vertidas por los docentes en el ámbito de la escuela. La cesantía de profesores y el control ideológico de los agrupamientos estudiantiles fue práctica constante en esta etapa.

En tercer lugar, pueden citarse las medidas tomadas en torno al control disciplinario de los alumnos, especialmente en el nivel medio, en el cual una de las preocupaciones constantes de este período fue dotar al sistema de un régimen de sanciones disciplinarias destinado a restaurar el orden formal y jerárquico.

En el período peronista que concluyó en 1955 se mantuvo esta tónica e, incluso, la pérdida de la neutralidad se generalizó en forma más ostensible. Los testimonios al respecto son numerosos y solo a título ilustrativo se recuerda la

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

5. Véase *El Monitor de la Educación Común*, año LIII, n° 739, julio de 1934, p. 38. Las referencias a las modificaciones de los programas de la escuela primaria pueden verse en la *Memoria* del Consejo Nacional de Educación, año 1936, y en *El Monitor de la Educación Común*, año LVII, n° 779, noviembre de 1937.

expresión que definía el objetivo básico del sistema educativo según el Segundo Plan Quinquenal: «En materia de educación, el objetivo fundamental de la Nación será realizar la formación moral, intelectual y física del pueblo sobre la base de los principios fundamentales de la doctrina nacional peronista».

Retomando el análisis cuantitativo, es preciso recordar que la enseñanza media, además, sufrió una significativa modificación de su estructura interna en cuanto a la orientación de la matrícula por modalidades. Tal como puede apreciarse a través de los datos del Cuadro 6, entre 1935 y 1950 se produjo una notoria disminución de la importancia relativa de las modalidades tradicionales y un aumento significativo de las técnico-profesionales. Dicho proceso parece detenerse en 1950 y a partir de ese momento las proporciones tienden a estabilizarse.

Esta transformación, cuyo punto central es el aumento de la matrícula de la enseñanza técnica, es uno de los aspectos claves de este período y merece un análisis detallado que se intentará en el punto siguiente.

Antes, sin embargo, es preciso completar la caracterización de las modificaciones cuantitativas con una breve referencia a los cambios en el nivel superior de la enseñanza. También aquí se confirma la tendencia general al incremento, pero con ritmos notablemente superiores en la década 1945-1955 (Cuadro 7).

Contrariamente a lo sucedido en el plano de la enseñanza media, las transformaciones internas en lo relativo a las orientaciones de la matrícula universitaria tendieron a fortalecer el predominio de las carreras vinculadas con las ciencias sociales y, en particular, con las ciencias económicas. Esta diferencia puede explicarse en virtud de varios factores, entre los cuales se destacan las modalidades de crecimiento productivo y el origen social de los estudiantes universitarios. Mientras en el acceso a la enseñanza media comenzó a manifestarse la presencia de alumnos de origen obrero o de baja clase media, el efecto democratizador sobre la universidad fue más débil y, temporalmente, más lento.

Cuadro 6. Enseñanza media. Matrícula por modalidades 1930-1955 (porcentajes sobre el total)

Año	Bachillerato	Normal	Comercial	Industrial	Otras	Total
1930	36,2	27,3	10,1	7,3	18,9	85.732 = 100
1935	39,0	23,2	10,5	8,7	18,3	104.862 = 100
1940	30,1	29,5	12,2	10,8	16,9	153.918 = 100
1945	30,8	25,0	13,8	13,3	16,9	201.170 = 100
1950	23,4	19,7	16,1	21,4	19,7	323.584 = 100
1955	23,4	20,6	17,6	18,3	19,9	471.895 = 100

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

Cuadro 7. Evolución de la matrícula de las universidades nacionales (1935-1965)

Año	Matrícula
1935	25.449
1945	48.284
1955	138.871
1965	206.032

Fuente: Departamento de Estadística Educativa, Ministerio de Educación y Cultura.

LOS CAMBIOS ECONÓMICOS Y LAS ORIENTACIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La ampliación de la cobertura escolar y el cambio en las orientaciones de la matrícula de nivel medio no pueden explicarse sin una referencia a los cambios económicos y políticos producidos en el país a partir de la crisis del año treinta. Dicha crisis produjo –tanto en el contexto general de América Latina como en el caso particular de nuestro país– una profunda alteración en los moldes dentro de los cuales se venían desarrollando la actividad económica y el conjunto de la vida social. De acuerdo con cierta nomenclatura común en los tratados de historia económica, la crisis del treinta marcaría el fin del ciclo de «crecimiento hacia afuera», basado en la exportación de productos agropecuarios e importación de productos manufacturados (vigente desde la segunda mitad del siglo XIX) y el comienzo de una nueva etapa con características, tanto en el nivel de las actividades productivas como de las instancias ideológicas e institucionales que las acompañaban, significativamente diferentes.

En los estudios económicos sobre este tema hay consenso en sintetizar las consecuencias de la crisis del treinta a través de cuatro hechos fundamentales: a) el derrumbe del comercio internacional, b) los cambios en los montos y orígenes de los movimientos de capitales, c) la crisis de las políticas económicas liberales y la adopción de medidas autarquizantes e intervencionistas y, d) el traspaso definitivo de la hegemonía económica mundial de Gran Bretaña a los Estados Unidos. En el caso de nuestro país, el deterioro del comercio internacional producido al reducirse no solo el volumen físico de las exportaciones sino también el valor monetario de las mismas, ocasionó, como es lógico, una reducción muy alta de la capacidad de importación. Estas circunstancias obligaron a una readecuación a las nuevas condiciones, lograda a través de la implantación de medidas tales como la limitación de las importaciones, el control de cambios, la creación de juntas reguladoras de algunos rubros importantes de la producción y otras que, en su conjunto, modificaron notoriamente las modalidades de acción económica y políticas vigentes hasta ese momento. Simultáneamente, y como consecuencia

de tales medidas, comenzó a concretarse una política de incentivación industrial enmarcada en los límites y características de lo que generalmente se conoce como proceso de sustitución de importaciones. Las características concretas que asumió el proceso de industrialización sustitutiva han sido estudiadas con detalle en los estudios de historia económica. Aquí nos limitaremos a resumir los rasgos generales del proceso que resulten pertinentes para el análisis posterior del sistema educativo.

En primer lugar, se advierte que las ramas que crecen con mayor significación corresponden a artículos de consumo directo, que demandan la importación de equipos y repuestos (en algunos casos también materia prima) de los países centrales. El rubro de mayor crecimiento fue, sin duda, el textil, que liderará conjuntamente con el de alimentos y bebidas la primera etapa de este desarrollo industrial. La paulatina envergadura que adquirió lo producido en estas ramas industriales acarreó, como es lógico, un marcado descenso en las importaciones manufactureras; en cambio se acrecentará la importancia de combustibles, insumos y productos intermedios.

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

Por último, conviene recordar la existencia de una fuerte diferenciación interna en el sector industrial, apoyada en el grado de concentración y complejidad tecnológica. En todos los casos, sin embargo, la complejidad tecnológica del proceso de producción no alcanzó niveles altos. La utilización extensiva de mano de obra en el caso de las industrias más poderosas y los reducidos excedentes que obtenían los sectores más débiles hacían difícil las inversiones en reequipamiento de maquinarias y nueva tecnología.

En síntesis, esta etapa del proceso de industrialización sustitutiva se realizó sobre la base de una organización del trabajo relativamente simple, liderada por las ramas textil y alimenticia, con uso extensivo de mano de obra y vigencia del pleno empleo.

SUSTITUCIÓN DE IMPORTACIONES Y ENSEÑANZA TÉCNICA

A pesar de algunos antecedentes importantes que revelan la existencia de inquietudes por el desarrollo de la enseñanza técnica anteriores a 1930, es evidente que su crecimiento se produjo solo después de esa fecha y, más intensamente, a partir de la década de 1940. Este dato permite establecer una primera proposición general acerca de la relación entre sistema educativo y desarrollo industrial, a través de la cual puede postularse que el crecimiento industrial

operado durante las primeras fases de la sustitución de importaciones se caracterizó por una absorción muy importante de mano de obra sin requerir formación especial fuera del proceso mismo de producción.

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

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

A su vez, la baja complejidad tecnológica permitiría entender la relación entre empleo y enseñanza técnica, ya que –como ha sostenido Graciarena– «[...] es el tipo de técnica utilizado en la producción y su densidad lo que facilita o disminuye la convergencia entre la educación técnica y las ocupaciones técnicas».⁶ En contextos económicos caracterizados por el uso de «técnicas empíricas», el entrenamiento en el trabajo constituye una forma apta (más barata y más rápida que la formación escolar) para resolver los problemas de calificación.

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

[...] muy pocos egresados de las escuelas industriales trabajan en realidad en la industria particular. La inmensa mayoría de ellos desempeñan cargos técnicos en reparticiones del Estado [...] Y.P.F. ocupa más de 500 técnicos egresados de las escuelas industriales... No todos estos técnicos desempeñan cargos en oficinas, pues muchos de ellos están en las destilerías y en las propias explotaciones. En Obras Sanitarias de la

6. GRACIARENA, Jorge, «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 6, Buenos Aires, 1971.

Nación hay cerca de un centenar de técnicos egresados de las escuelas industriales y alrededor de 300 en la Dirección Nacional de Vialidad. Varios centenares más de egresados desempeñan cargos, a veces de responsabilidad, en la Dirección de Navegación y Puertos, en la Dirección de Elevadores de Granos, en las direcciones de vialidad de las provincias y en el Ministerio de Agricultura... La opinión de las grandes reparticiones del Estado respecto a los resultados dados en la vida profesional por los egresados de las escuelas técnicas no es coincidente con la que han expresado respecto de los mismos los industriales a los cuales se consultó con motivo de la encuesta ya mencionada. Muy por el contrario, algunas de esas reparticiones están tan conformes con ellos y ya puede decirse que en algunas de ellas es condición *sine qua non* el ser egresado de una escuela industrial para aspirar al desempeño de determinados cargos técnicos.⁷

Como se ve, el empleador de los egresados de las escuelas técnicas era fundamentalmente el Estado y las opiniones de los industriales acerca de su desempeño no parecen muy favorables.

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

Sin embargo, el grado de complejidad tecnológica de las fuerzas productivas no es un factor que logre explicar por sí solo las variaciones en el desarrollo de la enseñanza técnica. Expliquemos esto: el período durante el cual la industria local mantuvo sus rasgos de baja concentración de capital orgánico y uso extensivo de mano de obra llegó hasta los años 1950-1955. A partir de allí la industria –asociándose cada vez más orgánicamente con el capital extranjero– fue revirtiendo la tendencia anterior. Pero la nueva situación de la industria –más compleja técnicamente– tampoco fue un factor estimulante para el desarrollo cuantitativo de la enseñanza técnica, por cuanto a medida que la tecnología se hace más compleja, la industria pierde su capacidad de absorber mano de obra. Si bien esta nueva modalidad de desarrollo industrial requerirá personal capacitado, sus limitaciones en cuanto a las posibilidades de absorber ocupacionalmente cantidades significativas de personal tienden a limitar el desarrollo de la enseñanza técnica, tal como puede apreciarse, entre otros datos, por el estancamiento de la participación de la enseñanza técnica en la matrícula de nivel medio a partir de 1950.

Es decir que, en resumen, la baja complejidad tecnológica no estimula el desarrollo de la enseñanza técnica, precisamente por sus escasos requerimientos de calificación, y la alta complejidad tecnológica tampoco lo requiere por el número limitado de personal que puede absorber. Esto permitiría afirmar que la complejidad tecnológica –en la medida en que es un factor con una dinámica de

7. *Memoria* del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1942, t. I, pp. 220-221.

desarrollo que los países dependientes no controlan— desempeñó en ambos momentos del desarrollo industrial un papel limitativo con respecto al crecimiento de la enseñanza técnica.

El grado de complejidad tecnológica no parece, pues, una variable suficiente para explicar las alternativas en la dinámica del crecimiento de la enseñanza técnica. Para colocar su papel en el lugar adecuado corresponde analizar las opciones tecnológicas a partir de los intereses sociales en juego en cada momento histórico determinado. Un análisis muy general de este problema haría posible sostener que en este período ninguno de los sectores que conformaban el bloque de poder tenía intereses que lo condujeran a postular un proyecto educativo que incluyera entre sus pautas el estímulo para un desarrollo masivo y en todos los niveles de la enseñanza técnica. La alta burguesía agraria no se hallaba interesada porque, en definitiva, una enseñanza de ese tipo solo tiene sentido si va asociada con una industrialización que supere los límites de la sustitución de importaciones y, por lo tanto, asociada a un proyecto que la desplazaría de la hegemonía que detentaba.

Con respecto a la burguesía industrial más concentrada sucede lo mismo, pero por motivos diferentes. Su escaso interés se basa en la conexión con el capital extranjero, que es el que provee precisamente de la tecnología a los países dependientes y, por lo tanto, aspira a mantener el desarrollo de los países periféricos dentro de los límites que marca su situación de dependencia. Por supuesto, la posición de ambos sectores (burguesía agraria-burguesía industrial) no es similar. La burguesía industrial por su misma ubicación en relación con las fuerzas productivas, percibe el problema de la enseñanza técnica de una manera muy distinta a la de los sectores agrarios. Pero en este aspecto cabe una observación de carácter general con respecto a la burguesía industrial:

Tanto en el caso de la fracción más poderosa de la burguesía industrial como en el caso de la pequeña y mediana industria, existe una asincronía entre su interés objetivo en un cierto tipo de acumulación de capital y la expresión orgánica del mismo. En ambos casos la expresión es delegada a otro sector de la sociedad; en un caso por la élite política conservadora estrechamente ligada a la oligarquía terrateniente [...] en el otro caso, a un sector del Estado.⁸

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

8. PERALTA RAMOS, Mónica, *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, p. 111.

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

Este problema es uno de los de mayor significación en este análisis. En realidad, el centro del debate educativo argentino está en la situación de las capas medias. Tanto los proyectos de reorientación, limitación o continuación de la expansión en los parámetros tradicionales, significaban afectar la participación social de estos sectores. Para que la enseñanza técnica se hubiera extendido hasta modificar los niveles medio y superior de la enseñanza habría sido preciso reorientar los intereses educacionales y la inserción en la estructura productiva de sectores importantes de las capas medias. Pero las limitaciones de la sustitución de importaciones no exigían modificaciones de tal envergadura, razón por la cual las clases dominantes tenían solo dos opciones. Una opción posible era limitar la expansión del sistema educativo en sus modalidades técnicas al nivel primario y posprimario y ejercer al mismo tiempo un fuerte control limitativo de las modalidades clásicas tradicionales impidiendo el acceso masivo de las capas medias. Esta opción fue, con rasgos y matices diferentes según los voceros, la opción planteada por algunos del nacionalismo católico, que en este período elaboró una revalorización de los estudios clásicos y de su necesario carácter elitista. Esta opción implicaba, por supuesto, un enfrentamiento profundo con las capas medias, desde el momento en que se les quitaba su principal soporte de ascenso social y, por ello, se traducía en una postura claramente antidemocrática.

Es preciso aclarar aquí que la incentivación de los estudios técnicos no era contradictoria con el tradicionalismo ideológico de los representantes del nacionalismo de derecha. Al contrario, una de sus bases es precisamente postular la existencia de una división clara en el ámbito de la cultura y una jerarquización neta entre ambos tipos de saber: el técnico y el humanístico. El saber técnico era jerárquicamente inferior y solo tenía sentido si se lo insertaba en un contexto éticamente marcado por la moral cristiana. La bibliografía documental sobre este tema es amplia y está bien difundida. Aquí nos limitaremos a citar algunos párrafos y hechos representativos de esta tendencia a título meramente ilustrativo de lo que venimos planteando, sin intentar agotar con ello el tema del nacionalismo de derecha y la educación, cuyo alcance merecería un tratamiento especial.

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

Una inteligencia destituida de su fin último que es el testimonio de Dios y de aquello que en las cosas lleva el sello de Dios, es una inteligencia sometida y humillada a las condiciones de la materia. Tal es la inteligencia sin disciplina metafísica y privada del hábito de las esencias. Esta inteligencia mutilada que se ha cultivado exclusivamente en el conocimiento exacto y experimental, ha dejado su vida de contemplación en la que actúa como un principio separado o infalible y se ha convertido en una mera función práctica. [...] De ahí esa pedagogía del hacer y de las manualidades, esa escuela activa y esa universidad exclusivamente profesional, que se viene declamando desde entonces, sin que hayamos conseguido siquiera multiplicar los hombres manuales, artesanos y técnicos que el país reclama urgentemente. [...] La solución del problema que planteaba la falta de hábitos económicos e industriales en la población criolla [...] no estaba en substituir, sino en *integrar jerárquicamente* la ciencia útil y sus artes derivadas con la formación primordial en las humanidades clásicas [...].⁹

En el marco de esta jerarquización del saber, los estudios técnicos podían estar al alcance del conjunto de la población, mientras que la cultura humanística solo podía estar al alcance de muy pocos. Ya otros trabajos han señalado el carácter elitista de estas concepciones,¹⁰ pero conviene especificar aquí cómo ese elitismo se traducía en fórmulas concretas en el nivel educativo. Castellani, por ejemplo, en ocasión de debatirse la reforma de 1939 elaborada por el ministro de Educación del gobierno de Ortiz, Roberto Coll, proponía un bachillerato basado en las humanidades clásicas cuyo eje central fueran el griego y el latín. Obviamente, este bachillerato no podía tener la masividad del vigente y Castellani percibía eso claramente:

Si existiese tan siquiera un bachillerato serio (porque el de ahora es chiribaina) muchísimos muchachos sin vocación real para el trabajo intelectual serían detenidos a tiempo en el engranaje fatal que los lleva a la ruina como hombres y al destino de ser desadaptados sociales y polilla de la sociedad. [...] Entre nosotros se ha producido el temible fenómeno de la falsificación de la cultura; se ha sacrificado la calidad a la cantidad y se han multiplicado abaratándolos los centros de enseñanza con menosprecio del vigor de la enseñanza.¹¹

9. GENTA, Jordán B., *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*, Buenos Aires, Amilcar Sapere, 1945, pp. 88-89.

10. MARSAL, Juan F., «La ideología de la derecha», en ÍD (comp.), *Argentina conflictiva*, Buenos Aires, Paidós, 1972, pp. 115-135. También MARSAL, J.F. y ARENT, Margery, «La derecha intelectual argentina. Análisis de la ideología y acción política de un grupo de intelectuales», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, n° 3, noviembre de 1969.

11. CASTELLANI, Leonardo, *Canciones de Militis, 6 ensayos y 3 cartas*, Buenos Aires, Dictio, 1973, pp. 134-137.

La concreción de estas ideas aparece en el programa educativo del gobierno surgido del golpe de Estado del 4 de junio de 1943, en el cual este sector del nacionalismo tuvo una presencia e influencia decisiva. Allí se sostiene que la enseñanza media debía tender en general «a apartar a las juventudes de las profesiones liberales encaminándolas hacia las profesiones vinculadas con el comercio, la industria y la producción nacionales».¹²

Para lograr esto preveía la elaboración de planes de estudio diferenciados: por un lado un bachillerato preuniversitario de seis años de estudio con ingreso directo a la universidad y, por el otro, planes especiales para el magisterio, comercial, industrial y técnico en general.¹³

La segunda opción se planteó a partir de los compromisos de la oligarquía con la pequeña burguesía y consistió en permitir una limitada expansión de la enseñanza técnica en el nivel primario y posprimario, dejando el resto del sistema intacto y con el ritmo de expansión que tenía hasta entonces. Esta fue, en definitiva, la opción asumida por los gobiernos de la década de 1930. Más adelante, al analizar el contexto político de este período, se intentará describir y explicar cómo los compromisos entre la «oligarquía» y la pequeña burguesía fueron limitando progresivamente la influencia del «nacionalismo católico» en todos los ámbitos del aparato estatal. Pero además de este factor importante en la explicación de la política asumida por los sectores dominantes en este período, conviene anotar un hecho general pero significativo para la comprensión de este problema. La promoción extensiva de la enseñanza técnica –en la medida en que los sectores medios no eran reorientados y seguían ocupando masivamente los lugares tradicionales del sistema– implicaba la promoción educacional de sectores hasta entonces marginados (clase obrera y demás sectores populares). Este es un hecho que supone condiciones sociales y políticas especiales y tiene varias consecuencias:

a) el único camino que quedaba abierto para el ascenso educacional de los sectores obreros era la enseñanza técnica,

b) para que este fenómeno pudiera producirse era preciso garantizar condiciones de vida que permitieran a los hijos de obreros postergar su ingreso a la actividad productiva y asumir el costo de los estudios. En este aspecto, la situación de la clase obrera distaba mucho de ser la más favorable. Ambos aspectos, en cambio, se modificarán en el período peronista. El mejoramiento sustancial de las condiciones de vida de la clase obrera permitirá su participación en el sistema educativo por mayor cantidad de años y esa incorporación será canalizada, en gran medida, a través de un sistema casi paralelo al tradicional y dedicado exclusivamente a las orientaciones técnicas.

Desde este punto de vista puede interpretarse que uno de los rasgos más salientes de la política educativa del período 1945-1955 fue, precisamente, articular una vía de ascenso educativo para los sectores populares diferentes a la tradicional. Como se sabe, en 1944 se creó la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), en cuyo ámbito se realizó una parte muy considerable de la expansión de la enseñanza técnica de este período. Según los

12. *Memoria* del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1943, t. I, p. 159.

13. *Ibíd.*, p. 160.

datos existentes, alrededor del 50% del crecimiento de la matrícula técnica entre los años 1945 y 1955 correspondió a los establecimientos de la CNAOP.¹⁴

La explicación de esta forma particular de canalizar el ascenso educativo de los sectores populares debe buscarse en factores tanto de índole político-social como de índole económica. Desde el primer orden de variables, es posible sostener que esta alternativa cumplía con varios requisitos a la vez: apartaba a los sectores populares de las formas de socialización tradicional, que mantenían, en términos de lo que hoy se acostumbra denominar el «currículum oculto» de la enseñanza, un sesgo opositor al régimen peronista; al mismo tiempo, y en la medida en que esta opción estuvo durante mucho tiempo bajo el control directo del Ministerio de Trabajo y no del de Educación, la convertía en una instancia políticamente más flexible ante los requerimientos del nuevo orden político; en tercer lugar, si bien las nuevas opciones satisfacían las demandas sociales por educación, dejaban intacto el predominio de las orientaciones tradicionales creando, de hecho, un sistema dual y jerárquicamente ordenado.

Desde el punto de vista económico, las determinaciones tuvieron otro carácter. Como se sabe, las instancias abiertas por la CNAOP cubrían una amplia gama de las necesidades de calificaciones en diferentes niveles de la producción y, además, en todas ellas se daba una mayor vinculación entre enseñanza y trabajo que la ofrecida por el sistema tradicional; los propósitos iniciales de la CNAOP se orientaban a la capacitación de los individuos en la industria, especialmente de jóvenes, y para ello se obligaba a las empresas a emplear entre un 5% y un 15% de menores aprendices sobre el total de obreros especializados por ella empleados. Dichos aprendices frecuentarían los estudios en cursos organizados en las empresas o en escuelas de medio turno. Pero la aplicación real del programa de la CNAOP no se ajustó completamente a los propósitos iniciales, y el mayor desarrollo no se dio en los cursos para aprendices ni en las escuelas de medio turno sino en las escuelas fábricas de turno completo. Este cambio produjo una aproximación cada vez más estrecha entre las actividades de los establecimientos de la CNAOP y los del resto del sistema escolar, aunque se mantuvieron las diferencias en materia de orientación de los estudios, situación que permitió a la CNAOP desempeñar un papel distinto al del resto del sistema. El énfasis puesto en la formación práctica que caracterizó a estas escuelas les permitió hacer un aporte significativo en la formación de obreros calificados en un oficio, mientras que las escuelas industriales tendían más bien a la formación del técnico. Este énfasis es particularmente significativo si se piensa que la estructura del sistema productivo para el cual se preparaba este personal era una estructura basada en tecnología de escasa complejidad y que respondía, desde el punto de vista de la organización del trabajo, a las características del modelo de la manufactura.

La confirmación cuantitativa de esta tendencia de la CNOAP a producir personal de categorías medias de calificación puede percibirse a través de los datos del Cuadro 8, donde se discriminan los egresados por tipo de cursos recibidos. El volumen de egresados de cursos correspondientes al ciclo básico (tres años o

14. Véase WIÑAR, David, *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1967.

menos de estudio) es notoriamente superior al del curso técnico-superior y, a su vez, respondía a una numerosa variedad de especialidades.

Pero el cuadro muestra también que a partir de 1952 se produjo un vuelco importante en esta tendencia, lo que debe vincularse con modificaciones en los objetivos y en las actividades de la CNAOP que condujeron, finalmente, a su fusión dentro de las características propias del sistema educativo tradicional.

Cuadro 8. Egresados de establecimientos de la CNAOP por tipo de cursos (1950-1957)

	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1957
Aprendizaje	1.097	1.690	1.731	1.707	1.780	2.300	1.574
Capacitación obrera	981	1.224	1.117	1.098	1.342	1.750	1.358
TOTAL	2.078 (98%)	2.914 (98%)	2.848 (82%)	2.805 (82%)	3.122 (80%)	4.050 (81%)	2.932 (76%)
Ciclo técnico	38 (2%)	55 (2%)	620 (18%)	603 (18%)	772 (20%)	955 (19%)	914 (24%)
TOTAL	2.116	2.969	3.468	3.408	3.894	5.005	3.846

Fuente: WEINBERG, Pedro D., *La enseñanza técnica industrial en la Argentina. 1936-1965*, Buenos Aires, Instituto Di Tella, 1967.

En síntesis, pues, la evolución de esta modalidad de enseñanza técnica puede dividirse en dos grandes etapas. La primera abarcaría desde su creación hasta aproximadamente 1950, y durante la misma se puso el énfasis en la articulación de los estudios con el trabajo, en la formación de operarios medios con estudios terminales de corta duración y, desde el punto de vista organizativo, se desarrolló en un ámbito diferente al del Ministerio de Educación. Durante la segunda etapa, estos rasgos comienzan a diluirse, y se produce una aproximación cada vez más intensa entre ambas formas de enseñanza técnica. En realidad, las formas nuevas incorporadas por la CNAOP se van aproximando a las tradicionales: hay un incremento en los estudios de larga duración, las autoridades se unifican, los planes de estudio prácticamente se superponen y, por fin, después de 1955 ambas modalidades se funden.

Varias son las razones que podrían explicar este fenómeno, y no parece ser este el lugar adecuado para un análisis histórico detallado. Pero, de todas maneras, parecería que los factores que actuaron en la determinación de este comportamiento se refieren tanto a la estructura tecnológica de la industria local como a ciertas concepciones y percepciones sociales hacia el sistema educativo y sus funciones. Con respecto a lo primero, ya se ha señalado que en estructuras

productivas de tecnología poco compleja y de organización manufacturera del trabajo, el aprendizaje del oficio a través de la práctica misma en el proceso productivo compite exitosamente con las formas de capacitación a través de la educación formal. Por otra parte, ese cambio en la orientación de los estudios técnicos coincidió con el agotamiento del proceso de sustitución «fácil» de importaciones y la introducción progresiva de cambios tecnológicos que, entre otras consecuencias, determinaron la aparición de necesidades en materia de calificaciones muy diferentes a las derivadas de la manufactura. En términos de organización del trabajo, el paso de la manufactura a la mecanización y a la automatización produce la mengua de la importancia cuantitativa de los obreros que dominan un oficio (los que se concentran en las tareas de mantenimiento) y el crecimiento de la categoría de obreros especializados (que a condición de haber recibido una educación básica requieren escasa capacitación formal) y de técnicos y profesionales (que en cambio requieren calificaciones formales de larga duración).

En cuanto a lo segundo, esto es, las concepciones sobre el sistema educativo, puede señalarse que ningún grupo social en ascenso admite modalidades educativas que por su carácter terminal no habiliten para estudios posteriores. La presión para que esas vías se continúen hasta los niveles más altos suele ser intensa y, en este caso, se concentraron tanto a través de la creación de una instancia específica de tipo terciario (la Universidad Obrera Nacional, hoy Universidad Tecnológica Nacional) destinada a permitir el pasaje de los egresados a los establecimientos de la CNAOP al nivel universitario, como por la progresiva pérdida de las características originales del proyecto.

EDUCACIÓN Y POLÍTICA

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

Lo primero que se destaca en un análisis de este tipo es que la crisis económica mundial del año 1930 fue acompañada por una no menos profunda crisis ideológica. Esta crisis fue, básicamente, la del liberalismo en todas sus facetas y, si bien su alcance fue mundial, las características que adquirió en los países dependientes fueron realmente peculiares.

Como se sabe, la vigencia del liberalismo en América Latina siempre fue un hecho aparentemente contradictorio. Su imposición estuvo a cargo de los sectores de la burguesía agroexportadora que –por la vinculación que mantenían con el mercado mundial– requerían una legislación que garantizase la libre circulación de mercancías. Pero en el plano interno, la necesidad de asegurar el orden y la imposición plena del modelo agroexportador explican la apelación a prácticas autoritarias de dominación social, que estaban lejos de las formas que al respecto predicaba el liberalismo y que se aplicaban en las sociedades capitalistas autónomas.

Sin embargo, el particular desarrollo del modelo agroexportador permitió el surgimiento de capas medias urbanas numéricamente significativas que se convirtieron en los portadores sociales más consecuentes del liberalismo y que, en función de esta presencia política e ideológica, cuestionaron las formas de aplicación interna del liberalismo instrumentadas por la burguesía agroexportadora consiguiendo –en países como la Argentina, por ejemplo– ampliar el margen de juego político y tener acceso al poder.

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

El golpe del 6 de septiembre, la proscripción del radicalismo como fuerza más representativa de las capas medias y el aumento de las formas de control social fueron, en este sentido, los indicadores más elocuentes de esa nueva modalidad de dominación, racionalizada intelectualmente a través de las posturas elaboradas por el antiliberalismo europeo.

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

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

En este nuevo esquema, los partidos políticos y las elecciones volverían a tener vigencia, pero la práctica del «fraude patriótico» aseguraba que los

resultados de esa vigencia no alteraran el esquema de poder establecido.¹⁵ Pero además, este esquema permitió a la oligarquía rearticular sus relaciones con las capas medias.

A medida que la situación internacional se polarizaba y que internamente el auge industrial –ante la perspectiva de la finalización de la guerra– radicalizaba el enfrentamiento con la clase obrera y con los sectores de la burguesía industrial vinculados al capital nacional, la oligarquía tuvo que apelar a fortalecer esta alianza con las capas medias ya que le resultaba indispensable tener una masa de maniobra disponible para ser movilizada frente a los nuevos sectores en ascenso. Esta situación fue determinando poco a poco el desplazamiento de los intelectuales de la derecha antiliberal que, a su vez, respondieron aliándose a las nuevas fuerzas que aparecían en la arena política.

Esta recomposición de las alianzas de clase y de sus correlatos ideológicos está en la base del surgimiento del peronismo y escapa a los límites de este estudio realizar su análisis. Pero permite, al menos, vislumbrar descriptivamente las razones por las cuales el peronismo aparecerá como ideológicamente tradicional y la alianza hegemonzada por la oligarquía, al contrario, revestida como ideológicamente «progresista».

BIBLIOGRAFÍA

Castellani, Leonardo

1973 *Canciones de Militis, 6 ensayos y 3 cartas*, Buenos Aires, Dicio.

CFI (Consejo Federal de Inversiones)

1965 *La enseñanza primaria en Argentina*, Buenos Aires, CFI.

Genta, Jordán B.

1945 *Acerca de la libertad de enseñar y de la enseñanza de la libertad*, Buenos Aires, Amilcar Sapere.

Graciarena, Jorge

1971 «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 6, Buenos Aires.

Marsal, Juan F.

1972 «La ideología de la derecha», en *ÍD (comp.)*, *Argentina conflictiva*, Buenos Aires, Paidós, pp. 115-135.

15. Como dato ilustrativo de cómo, a pesar de haber reasumido el liberalismo, los sectores dominantes estaban inclinados a interpretar las prácticas liberales de manera muy limitada, puede verse el tono del discurso de Agustín P. Justo al Congreso de la Nación inaugurando el período de sesiones legislativas del año 1937. Allí sostuvo sus dudas acerca de las ventajas del sufragio universal («[...] voces autorizadas han expresado a menudo sus dudas sobre las ventajas de la extensión ilimitada del derecho del sufragio») y preguntaba algunas posibles soluciones («El P.E. considera que la imperfección de nuestros hábitos políticos exige por ahora privar al empleado público del derecho del sufragio»). *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores*, año 1937, pp. 7 y ss.

Marsal, Juan F. y Arent, Margery

1969 «La derecha intelectual argentina. Análisis de la ideología y acción política de un grupo de intelectuales», en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, n° 3, noviembre, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Meinvielle, Julio

1974 *Concepción católica de la política*, Buenos Aires, Dictio.

Peralta Ramos, Mónica

1972 *Etapas de acumulación y alianza de clases en Argentina (1930-1970)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Tedesco, Juan Carlos

1970 *Educación y sociedad en Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Pannedille.

Weinberg, Pedro D.

1967 *La enseñanza técnica industrial en la Argentina. 1936-1965*, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Wiñar, David

1967 *Poder político y educación. El peronismo y la CNAOP*, Buenos Aires, Instituto Di Tella.

Series documentales

Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, año 1937.

El Monitor de la Educación Común, año LIII, n° 739, julio de 1934.

El Monitor de la Educación Común, año LVII, n° 779, noviembre de 1937.

Memoria del Consejo Nacional de Educación, año 1936.

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1942, t. I.

Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 1943, t. I.