

# IX JORNADAS DE ECONOMÍA CRÍTICA

XI COLOQUIO de la SEPLA

25, 26 y 27 de agosto de 2016 // UNC // Córdoba, Argentina



## **Conformación del sistema educativo argentino: capital social y formación de atributos productivos de la fuerza de trabajo (1880-1930)**

Carcacha, Guillermo; Carpio, Ariel; Hirsch, Dana;  
Iñigo, Luisa; Oreja Cerruti, Betania; Rio, Victoria;  
Steimberg, Rodrigo



# **Conformación del sistema educativo argentino: capital social y formación de atributos productivos de la fuerza de trabajo (1880-1930)**

Carcacha, Guillermo; Carpio, Ariel; Hirsch, Dana; Iñigo, Luisa; Oreja Cerruti, Betania;  
Rio, Victoria; Steimberg, Rodrigo.

## **Resumen**

La ponencia se propone exponer el contenido material de la organización de la educación en la Argentina como un sistema de alcance nacional en el último cuarto del siglo XIX y hasta 1930. Para esto, se parte de describir la conformación de aquel sistema mediante la referencia a la normativa que le da forma y la presentación de información estadística. A continuación, se exponen críticamente las hipótesis acerca de la razón de ser del proceso de génesis del sistema educativo argentino presentes en la literatura especializada. Por último, se esboza una explicación alternativa del mismo proceso que lo presenta como forma concreta de la modalidad específica en que la acumulación mundial de capital engendra a la Argentina como un recorte nacional independiente.

## **Introducción**

El objetivo del presente trabajo es exponer las determinaciones fundamentales del proceso de formación y expansión del sistema educativo argentino entre los años 1880 y 1930. A partir de la crítica de la economía política, nos proponemos dar cuenta de la necesidad que tuvo, para el proceso argentino de acumulación de capital, el desarrollo de un sistema de formación de la fuerza de trabajo regulado de modo centralizado, para el período en cuestión, por parte del Estado nacional como su representante político general.

Partiendo de este objetivo, nos detendremos en primer lugar en sus manifestaciones principales durante el período en estudio, a partir del análisis de la normativa sancionada y de la información estadística disponible, así como en ciertas dimensiones de los planes de estudio del nivel primario y de las características de formación de la escuela secundaria. En esta descripción, prestaremos particular atención a las formas específicas del accionar estatal en aspectos como la distribución de la responsabilidad de la creación, la administración y el financiamiento de las instituciones educativas entre las provincias y el Estado nacional. El objeto de esta presentación es realizar una breve caracterización de la forma que asumió el sistema educativo entre los años 1880 y 1930.

En nuestro segundo apartado, reseñaremos algunos planteos acerca de la historia de la educación en la Argentina (Cirigliano, 1967; Tedesco, 1970; Cucuzza, 1984; Puiggrós, 1991; y Duarte, 2013), deteniéndonos, particularmente, en el modo en que estos autores plantean la relación entre las determinaciones económicas y sus formas de manifestación políticas e ideológicas. Con este análisis crítico, perseguimos mostrar que todos ellos se enfrentan al modo de producción capitalista como una totalidad escindida en esferas que deben ser puestas en relación de modo exterior, como instancias relativamente independientes que se condicionan entre sí.

Dirigiremos nuestra crítica hacia este modo de presentar la unidad de la producción de la vida, bajo el modo de producción capitalista. Para eso, en nuestro tercer apartado daremos cuenta de por qué la especificidad de Argentina, como ámbito nacional de acumulación, encerró, en el período histórico en cuestión, la necesidad de tomar forma en un sistema educativo con las características presentadas en nuestro primer apartado. En este mismo sentido, expondremos por qué se trató de la formación de atributos universales para la clase obrera asentada en el ámbito local, lo cual fue realizado bajo la forma de su diferenciación, fundamentalmente expresada en la cantidad de años que permaneció en el sistema escolar cada una de las porciones de la fuerza de trabajo. Comencemos entonces con nuestro recorrido.

### **Las características de la conformación del sistema educativo argentino y su expansión (1880-1930)**

El proceso de conformación de las bases del sistema educativo argentino abarcó la segunda mitad del siglo XIX como proceso indisociable de la conformación del Estado nacional. La Constitución de 1853 estableció, en su artículo 5º, que parte de las obligaciones de las provincias era asegurar la educación primaria. El artículo 14º estipuló el derecho de enseñar y aprender y el artículo 67, inc. 16 (actual art. 75, inc. 18) fijó, entre las atribuciones del Congreso de la Nación, impulsar el “progreso de la ilustración (...) dictando planes de instrucción general y universitaria”.

Décadas más tarde, la responsabilidad de las provincias por garantizar la educación primaria se expresó en sus constituciones y en la sanción de leyes específicas. La provincia de Buenos Aires, por ejemplo, aprobó su Ley de Educación Común en 1875. Allí se estableció la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria desde los 6 años de edad, con una duración de 8 años para los varones y 6 para las mujeres.

El proceso de conformación del Estado nacional y la federalización de la Ciudad de Buenos Aires –que implicó que el gobierno nacional tuviera las escuelas de los territorios nacionales a su cargo- llevó a la sanción de la Ley

1420, en 1884, que reguló la enseñanza primaria en la Capital Federal y en los territorios nacionales, bajo el Consejo Nacional de Educación. La ley estableció la educación primaria común, de 6 a 14 años, obligatoria<sup>1</sup>, gratuita (aunque fijó el cobro de un derecho de matrícula de 1 peso moneda nacional anual por niño en edad escolar, "a excepción de los indigentes") y contempló la creación de jardines de infantes, escuelas para adultos (en cuarteles, guarniciones, buques de guerra, fábricas, cárceles y otros establecimientos) y escuelas ambulantes en las "campañas" donde no fuera posible establecer escuelas fijas.

Su sanción se dio luego de un intenso debate en el cual se discutió, principalmente, si la educación primaria debía incluir -o no- la enseñanza religiosa obligatoria. El resultado fue la posibilidad de dictar enseñanza religiosa, pero fuera del horario escolar y por los ministros de culto (art. 8º). Aunque no se incluyó el término "educación laica", la ley fue reivindicada por su laicidad, en virtud del artículo mencionado.

De modo que el Estado nacional tuvo un papel muy activo respecto del impulso del nivel primario. Más allá de su acción directa en los territorios nacionales, se sancionaron diversas leyes con el objetivo de fomentar la oferta de educación primaria en las provincias. En 1890, la ley 2737 de "Fomento de Instrucción Primaria en las provincias" sistematizó los aportes en carácter de subvenciones del Estado Nacional a las provincias y fijó una serie de regulaciones respecto de su financiamiento y del uso de esos fondos.

Ante la insuficiencia del financiamiento provincial, los desvíos de los fondos nacionales a otros fines y los incumplimientos de ambas partes, en 1905 se sancionó la Ley 4874 –conocida como Ley Láinez, por su impulsor- que estableció que el Estado Nacional podía crear y sostener escuelas bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Educación (CNE), en aquellas provincias que lo solicitaran. Se estableció que deberían ofrecer el mínimo de enseñanza fijado por el artículo 12º de la Ley 1420 para las escuelas ambulantes y de adultos.

---

<sup>1</sup>La obligación podía cumplirse en las escuelas públicas, en escuelas particulares o en el hogar, comprobándola por medio de exámenes y certificados (art. 4º).

Entre 1902 y 1930 el CNE creó 4.562 escuelas en las provincias y 882 en territorios nacionales. El crecimiento porcentual de las escuelas creadas por el CNE fue mayor en ese período al de las creadas por las provincias<sup>2</sup>. En algunas jurisdicciones, al tiempo que se creaban Escuelas Láinez, la cantidad de escuelas dependientes de las provincias descendió y, sobre el final del período estudiado, en muchas de ellas, las escuelas nacionales superaron el 60 o 70% del total<sup>3</sup> (Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Nacional de Educación, s/d).

Respecto del financiamiento de la educación primaria, el informe del Tercer Censo Nacional, realizado en 1914, mostró un incremento significativo tanto por parte del Tesoro Nacional como de las provincias, aun considerando las disparidades entre jurisdicciones. Según esa fuente, entre 1905 y 1914, salvo Catamarca, la totalidad de las provincias y el Tesoro Nacional habían incrementado su presupuesto para educación primaria en más del 100%. En el caso de la inversión del Tesoro Nacional el incremento fue de un 528%.

El resultado de la acción estatal en educación se evidenció en el descenso progresivo de las tasas de analfabetismo y en el aumento de la escolarización, especialmente, en el nivel primario, con situaciones dispares según las provincias.

**Cuadro 1. Evolución del analfabetismo 1869-1914 a nivel nacional y en algunas provincias. Porcentaje sobre el total de personas con 14 años y más.**

---

<sup>2</sup> Tomando el año 1914 como base 100, las escuelas provinciales crecieron un 99% en 1920 y un 121% en 1930 mientras que las nacionales lo hicieron en un 199% y un 259%, respectivamente.

<sup>3</sup> Catamarca, por ejemplo, pasó de tener 120 escuelas provinciales, en 1902, a 50 en 1920. La Rioja, de 82 a 19. En 1930, sólo Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Mendoza y Santa Fe tenían a su cargo más del 58% de las escuelas de sus territorios. En el resto, las escuelas provinciales representaban un porcentaje menor al 40%.

<b>Jurisdicción</b>	<b>1869</b>	<b>1895</b>	<b>1914</b>
<b>Total País</b>	<b>77,4</b>	<b>53,3</b>	<b>35,9</b>
Buenos Aires	71,5	45	31,6
Ciudad de Bs. As.	48,3	29,8	21,2
Córdoba	82,5	61,4	38,1
Santa Fe	74,0	44,5	34,7
Santiago del Estero	93,0	85,6	66,2

Fuente: Censo Nacional 1947, Tomo I, p.LXXX. CFI Analfabetismo en Argentina. Evolución y tendencias actuales, Buenos Aires, 1963. Ministerio de Educación y Justicia, CONAFEP. Plan Nacional de Alfabetización, Buenos Aires, 1985. En: Silvia Llomovate, Analfabetismo y analfabetos en Argentina, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.

La asistencia escolar de la población entre 6 y 14 años de edad mostró un incremento considerable entre 1869 y 1914.

**Cuadro 2. Población de 6 a 14 años de edad y porcentaje de asistencia escolar. 1869, 1895 y 1914.**

<b>Año</b>	<b>Población de 6 a 14 años</b>	<b>Porcentaje de niños que asistían a las escuelas</b>
1869	413.465	20,0%
1895	877.810	29,6%
1914	1.485.785	59,1%

Fuente: Tercer Censo Nacional, 1914, p.180.

El informe del Tercer Censo Nacional (1914) indica que, al porcentaje de niños que concurría a las escuelas, se añadían aquellos que recibían instrucción en su domicilio y, en menor medida, en fábricas y talleres. Si bien se advierte acerca de problemas de concordancia entre información estadística proveniente de distintas fuentes, considerando todos los ámbitos de educación, en 1914, un 67% de la población de 6 a 14 años recibía algún tipo de instrucción. Respecto de la población de más de 14 años, se señala la acción alfabetizadora del Ejército nacional como "poderoso elemento de cultura" a partir de las disposiciones que establecían la obligación de que los conscriptos analfabetos siguieran cursos elementales durante el servicio militar.

Pese a la rápida expansión del nivel primario, la información estadística muestra altos niveles de desgranamiento a lo largo de los años, incidiendo, lógicamente, en la tasa de finalización de ese nivel. Según la información del Ministerio de Instrucción Pública (en Tedesco, 2003) la deserción en las escuelas primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación era, en el período 1886-1891 y 1893-1898, del 97 y 98% respectivamente. El porcentaje de mayor desgranamiento se registraba entre el primer y el segundo grado de escolaridad.

Pasadas las primeras décadas del siglo XX, el problema persistía: de 611.402 niños que habían ingresado a primer grado en 1927, sólo 59.616 llegaban a 6to grado en 1932. La matrícula de primero en 1927, caía a la mitad en 1928 (Riviere, 1937. Incluye matrícula de escuelas comunes y particulares de la Capital Federal, territorios nacionales, provincias, escuelas Láinez, escuelas de niños débiles y escuelas de aplicación).

Por otra parte, es necesario considerar que las escuelas Láinez, ampliamente difundidas en todo el territorio, tenían por lo general cuatro grados (Tedesco, 2003) y ofrecían un currículum reducido en comparación con el fijado por la Ley 1420. Esta ley estableció, en su artículo 6, el mínimo de instrucción obligatoria: lectura y escritura, aritmética, geografía e historia nacional y nociones de ambas disciplinas a nivel universal, idioma nacional,

moral y urbanidad, conocimiento de la Constitución Nacional, nociones de higiene, nociones de las ciencias matemáticas, físicas y naturales, nociones de dibujo y música vocal y gimnasia. Para las mujeres era obligatorio el conocimiento de "labores de manos" y economía doméstica y, para los varones, de ejercicios militares sencillos y, en el campo, de agricultura y ganadería. En el caso de las escuelas Láinez, la formación se reducía a lectura, escritura, aritmética, moral y urbanidad, nociones de idioma nacional y de geografía e historia nacional; explicación de la Constitución nacional y enseñanza de los objetos más comunes relacionados con la "industria habitual de los alumnos de la escuela".

Lo dicho hasta aquí permite señalar que, más allá de la rápida expansión del nivel primario promovida desde el Estado nacional, un porcentaje considerable de la población accedía sólo a las herramientas básicas de la escritura y lectura, cálculo aritmético y formación en nociones vinculadas a la "identidad nacional".

Respecto de lo que hoy llamamos nivel secundario, su creación no estuvo regida por una ley específica. Abarcó diversas instituciones, con orígenes y tipos de formación diferentes. En 1863, Mitre creó, mediante el decreto N° 5447, el Colegio Nacional en la Capital Federal, de carácter científico y preparatorio, sobre la Base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales. La formación, de carácter predominantemente humanista-enciclopédica, abarcaba Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Físicas y Exactas y permitía proseguir los estudios en las Universidades existentes en este período (Buenos Aires y Córdoba y, posteriormente, La Plata, Litoral y Tucumán).

Luego de la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, se fueron creando Colegios Nacionales en las provincias, especialmente en sus capitales, con programas que debían ajustarse al del Colegio Nacional de Buenos Aires<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Algunos de los Colegios Nacionales se organizaron sobre la base de instituciones preexistentes. Los requisitos de ingreso eran el conocimiento de la escritura, lectura y las cuatro operaciones fundamentales. En 1883, para ingresar se debía tener el 4° grado de las escuelas comunes

La expansión de estas instituciones fue despareja y se concentró, principalmente, en la provincia de Buenos Aires y en la Capital Federal. Según Schoo (2012), de los 27 colegios y liceos nacionales existentes en el país en 1909, 5 se localizaban en la provincia de Buenos Aires y 7 en la Ciudad de Buenos Aires. Las provincias de Salta, Catamarca, Jujuy, La Rioja, San Juan y Santiago del Estero siguieron teniendo un solo Colegio Nacional en su territorio hasta la mitad del siglo XX.

Entre 1860 y 1929, se crearon 53 colegios nacionales y liceos de señoritas. Si bien existió una oferta de educación privada, el papel del Estado Nacional fue central: en 1917 la matrícula en Colegios Nacionales públicos abarcaba al 82% del total y, en 1925, al 79% (Schoo, 2012).

La formación de los futuros maestros/as de nivel primario implicó la creación de un tipo de institución específica: las Escuelas Normales. En 1870, se creó la Escuela Normal de Paraná, de 4 años de duración. Entre 1869 y 1929, se crearon 87 escuelas normales nacionales. Acosta (2012) sostiene que si bien se expandieron de forma notable entre 1870 y 1890, hacia 1916 los colegios nacionales contaban con mayor matrícula que las escuelas normales y, en 1930, la cantidad de colegios nacionales superaba la de escuelas normales.

Si bien existió una oferta privada y una provincial, muy minoritaria, también en este caso el papel del Estado nacional fue clave. De las 131 Escuelas normales existentes en el país en 1925, el 71% eran públicas y el resto privadas. Las públicas concentraban el 80% de la matrícula. La expansión de las Escuelas Normales posibilitó que, en 1920, casi el 85% de los maestro/as que se desempeñaban en escuelas provinciales contara con título docente, con situaciones muy heterogéneas por provincia (Schoo, 2012).

En relación con la formación especializada en comercio, industria, agricultura y minería, hubo diversos intentos que, o bien no prosperaron o bien tuvieron un desarrollo mucho menor en relación con los Colegios Nacionales y las Escuelas normales.

---

aprobado y, en 1903, el 5° grado. La falta de certificado podía ser suplida por un examen de ingreso (Schoo, 2012).

Durante su presidencia, Sarmiento intentó promover la enseñanza especializada en agricultura y minería en diversas provincias. Sin embargo, algunas instituciones cerraron a poco de crearse y otras tuvieron una matrícula sumamente reducida.

Respecto de las Escuelas comerciales e industriales, su creación fue posterior a la de los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales y tuvieron un escaso desarrollo. En 1891 se creó, en la Ciudad de Buenos Aires, la primera Escuela Nacional de Comercio y, en 1897, una para mujeres. Un año antes se había creado una escuela de este tipo en Rosario. Su expansión se aceleró en la última década del período analizado aunque siempre con un peso relativo menor al de las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales: entre 1890 y 1919 se crearon 10 escuelas comerciales nacionales y entre 1920 y 1929 se crearon otras 10.

En 1897, se concretó la creación de la primera Escuela Industrial de la Nación, como anexo a la escuela comercial y bajo la dirección de Otto Krause. Las escasas escuelas que se crearon según su modelo tuvieron como finalidad “la preparación de cuadros técnicos especializados en mecánica, química, construcciones, minas, con una formación teórica y práctica sólida para la organización y dirección de los trabajos en los establecimientos industriales y fabriles” (Schoo, 2012: 34). Hasta 1947 existieron dos escuelas industriales en la Capital Federal, dos en Santa Fe, una en La Plata y otra en la ciudad de Catamarca (Schoo, 2012).

Hacia la década de 1910, se expandieron las escuelas de artes y oficios. Schoo (2012) señala que, a diferencia de las escuelas industriales, tuvieron una mayor expansión y una extensión geográfica sostenida. Entre 1910 y 1929, se crearon 39 escuelas nacionales de este tipo pero la matrícula total, para 1930, no superaba las 1.300 personas. Ofrecían formación en mecánica, carpintería y herrería, con posibilidad de profundizar en tonelería, motores agrícolas,

fundición o electricidad según la ubicación y especialidad de la escuela (De Luca, 2010).<sup>5</sup>

La información estadística muestra que el grueso de la matrícula que asistía a instituciones que hoy denominamos de nivel secundario, se concentraba en los Colegios Nacionales y en las Escuelas Normales. Así, en 1912, la oferta de establecimientos públicos y la matrícula según modalidad era la siguiente:

**Cuadro 3. Oferta de establecimientos públicos y matrícula de "nivel medio" según modalidad (1912).**

<b>Modalidad</b>	<b>N° de escuelas</b>	<b>% sobre el total de escuelas</b>	<b>Matrícula</b>	<b>% de matrícula sobre el total</b>
Bachillerato	30	22,9	8.318	38,5
Normal	67	51,2	5.926	27,4
Comercial	8	6,1	2.588	12,0
Industrial	8	6,1	1.505	6,9
Profesional	15	11,4	2.987	13,8
Agropecuaria	2	1,5	106	0,5

<sup>5</sup>Las escuelas profesionales de mujeres eran complementarias a la formación del nivel primario. Los cursos tenían una duración de dos, tres o cuatro años y el plan de estudios se integraba con un 56% de práctica profesional y un 44% de formación general (educación cívica, estética, doméstica y física). Las orientaciones eran corte y confección; lencería y bordado en blanco; sombrero, flores y fantasías; cocina y repostería; bordado a máquina; encajes; arte decorativo y encuadernación; camisería de hombres, entre otras (Schoo, 2012).

Asistencial	1	0,8	198	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>131</b>	<b>100</b>	<b>21.628</b>	<b>100</b>

Fuente: Schoo, 2012, cuadro Nº 8.

Nota: se colocan comillas a "nivel medio" por las aclaraciones ya realizadas respecto de la denominación de las diferentes instituciones de formación post-primaria como nivel secundario.

Si bien en el período estudiado hubo diversos intentos por diversificar el plan de estudios de los Colegios Nacionales e incorporar materias de "enseñanza práctica" en algunos años del currículum o en algunas de las instituciones existentes (reforma de Bermejo, 1897; proyectos de Magnasco, 1899 y 1900) y por acortar el nivel primario (Reforma Saavedra Lamas, 1916), ninguno de estos intentos prosperó.

En síntesis, el denominado "período fundacional" del sistema educativo argentino da cuenta de la conformación de un sistema extendido en todo el territorio, en especial del nivel primario común, con un papel central del Estado nacional. La expansión del nivel primario posibilitó el rápido descenso de las tasas de analfabetismo y el incremento constante de la matrícula del nivel pero, al mismo tiempo, implicó un fuerte desgranamiento desde los primeros grados. La matrícula de lo que hoy denominamos nivel secundario era proporcionalmente muy menor a la del nivel primario y se diversificaba en instituciones que ofrecían diferente formación para inserciones laborales diversas. A pesar de presentar también tasas significativas de desgranamiento, su expansión se dio de forma constante en todo el período. La tasa de egreso de los Colegios Nacionales posibilitó que una porción de esa población ingresara a la Universidad y que se generara, en 1918, una reforma que cuestionaría las características tradicionales de esa institución.

La matrícula absoluta de los niveles mencionados en tres momentos del período muestra lo arriba sintetizado.

**Cuadro 4. Matrícula por nivel educativo. Argentina. Años 1900, 1915 y 1930**

<b>Año</b>	<b>Educación pre-primaria</b>	<b>Educación primaria</b>	<b>"Educación media"</b>	<b>Educación universitaria</b>
1900	s/d	451.247	6.735	s/d
1915	1.321	951.495	33.174	6.308
1930	1.474	1.482.942	85.732	20.258

Fuente: Series históricas, Ministerio de Educación, s/f.

En lo que sigue nos proponemos analizar las interpretaciones más difundidas acerca del desarrollo del sistema educativo recién descrito.

### **Interpretaciones dominantes acerca del papel y del surgimiento del sistema educativo argentino**

Los historiadores de la educación que alcanzaron mayor peso y reconocimiento a partir de sus investigaciones acerca del surgimiento, papel y características principales del sistema educativo en Argentina, produjeron sus obras desde la década de 1960 hasta la actualidad. Nos referiremos, concretamente, a Cirigliano (1967), Tedesco (1970), Cucuzza (1984) y Puiggrós (1991). Recientemente, Duarte (2013), abordó en su tesis doctoral la misma cuestión discutiendo algunos de los planteos de dichos autores. Todos ellos han procurado superar una descripción simple de la expansión del sistema educativo, desde 1880 en adelante, profundizando sobre distintos aspectos del desarrollo histórico de Argentina.

El trabajo de Cirigliano parte de las siguientes preguntas: "¿existe relación entre la estructura económica y la educativa? ¿Qué tipo de relación? ¿Se trata de coordinación o de subordinación? La estructura educativa ¿es completamente autónoma o se somete a algo? ¿Qué tipo de autonomía es exigible para la estructura educativa? ¿Es posible determinar relaciones entre las estructuras económica y educativa, en el caso de la Argentina?" (Cirigliano,

1967: 77). El autor plantea que la "estructura económica y la educativa" no tienen una autonomía absoluta ya que ambas se subordinan a la política. Entiende a la política como "una voluntad operativa que, sobre la base de un ideal, se realiza en estructuras parciales (educativa, económica, social, de defensa nacional, gremial, etc.)" (ibíd.: 79).

Para Cirigliano la estructura educativa del país fue pensada en función de Buenos Aires, "concebida como simple puerto", y es resultado de una voluntad política que adoptó un rol dependiente en la división internacional del trabajo. La educación escolar se ocupó de formar para esa dependencia asumiendo los límites de un país exportador de alimentos e importador de manufacturas. Según el autor, la escuela primaria no preparaba para el trabajo en general, sino sólo para "ganarse la vida en el esquema económico vigente", para "ser la mano de obra barata en el campo, en los frigoríficos y en los ferrocarriles" (ibíd.: 80). En el caso de la enseñanza secundaria, normal y comercial "maestros y bachilleres cubren los empleos públicos; los que egresen de las escuelas de comercio irán a satisfacer las necesidades de las empresas privadas que se dediquen al intercambio portuario y que ya no necesitan traer más empleados del extranjero" (ibíd.: 81).

Por estos motivos, sostiene que la enseñanza técnica fue la última en aparecer –inicialmente bajo la forma de una sección de la escuela de comercio– ya que incentivar este tipo de formación "podría posibilitar una eclosión industrial capaz de quebrar el esquema económico asignado" (ibíd.: 81). De sus planteos se desprende que una "educación para la liberación" era posible de haber existido la decisión política para ello y que la educación técnica hubiera sido la vía para quebrar el sistema económico de dependencia.

Tedesco (2003), por su parte, sostiene que si bien se asoció la acción educativa posterior a 1880 al desarrollo del ideario de los "emigrados del período Rosista" (Sarmiento y Alberdi), ésta implicó más una ruptura que una continuidad. Caracteriza que, más allá de las diferencias entre las propuestas de Alberdi y de Sarmiento para la formación de la fuerza de trabajo, existía entre ambos un acuerdo en que la formación utilitaria y técnica era clave para el

desarrollo económico de Argentina. Sin embargo, advierte que lo que se impuso fue un proyecto de la "clase ganadera y mercantil". Esto fue posible, según el autor, porque los cambios económicos ocurridos a fines del siglo XIX no implicaron la necesidad de formación de "recursos humanos", ya que los procesos productivos que se desarrollaron fueron simples y no requirieron una fuerza de trabajo formada de manera institucionalizada.

¿Cómo explica, entonces, el desarrollo del sistema educativo argentino? A diferencia de Cirigliano, Tedesco sostiene que las características que fue adquiriendo este sistema cumplieron una "función política" más que una "función económica". Plantea que la originalidad del caso argentino estriba en que las fuerzas políticas enfrentadas en este período coincidieron en mantener alejada la enseñanza de las actividades productivas y en otorgarle una función principalmente política (estabilidad política interna, reproducción de las relaciones políticas existentes y conservación o acceso al poder). Esto explica, desde su punto de vista, que la oligarquía defendiera para sí determinados ámbitos de formación -Colegios Nacionales y universidad- y que los sectores más conservadores intentaran reformar el sistema, a poco de su constitución, para desviar a quienes intentaban ingresar a los Colegios Nacionales hacia una "enseñanza práctica". Según el autor, los intentos de acortar el nivel primario y de crear salidas profesionalizantes post-primaria fueron impulsados, entonces, por los sectores más conservadores y, por los mismos motivos, resistidos por los grupos que pretendían acceder al poder.

El análisis de Tedesco parte del supuesto de que la "estructura social" se compone de partes o esferas con relativa autonomía entre sí y con sus "propias leyes de crecimiento". En consecuencia, el devenir de la educación puede asociarse tanto a "procesos políticos" como a "procesos económicos", según las circunstancias. Sostiene que, mientras en el "modelo clásico de desarrollo capitalista", la educación fue una variable dependiente de desarrollo económico, en los países como Argentina "se trató de hacerla jugar como independiente" (ibíd.: 57). Por eso, los "proyectos pragmáticos" o los "proyectos diversificadores" fracasaron en su implementación. Se le puede asignar una

función política y no económica a la educación porque, según el autor, el desarrollo económico no depende de ella. Los procesos productivos del momento eran simples y no requerían una fuerza de trabajo con altos niveles de formación. En consecuencia, la conformación del sistema educativo puede tener sólo objetivos políticos, esto es, formar para mantener o disputar la primacía del control político.

Para explicar el surgimiento del sistema educativo y, más específicamente, de la Ley 1420, Cucuzza (1984) se concentra en las luchas ideológicas que se dieron entre diferentes proyectos dentro de la burguesía nacional. Señala que antes de 1880 había disputas entre dos modelos dentro de la clase dominante: el camino prusiano, con grandes haciendas feudales, o el norteamericano, de pequeñas granjas. Si bien asocia a Alberdi con el primero y a Sarmiento con el segundo, concluye que con Roca triunfó el proyecto oligárquico tipo prusiano en el momento en que el capitalismo entraba en su fase imperialista. Apelando a una supuesta autonomía de la esfera educativa, destaca que el proyecto latifundista, basado en la dependencia con el imperialismo inglés, no se condecía con las características que asumió definitivamente el sistema educativo argentino.

Según el autor "sería posible pensar que, mientras en la sociedad y en la economía, se imponía un modelo semejante al camino prusiano de desarrollo capitalista bajo el predominio de la oligarquía porteña, en la escuela primaria, al menos, se adoptaba un modelo burgués democrático, semejante al modelo norteamericano del siglo XIX" (ibíd.: 127).

Esta autonomía de la esfera educativa aparece también en su explicación del desarrollo y la diversificación de las escuelas secundarias tendientes a formar a "las élites que luego concurrirían a la Universidad": "El proceso de diversificación de los estudios secundarios se desarrolla paralelamente, aunque en forma discontinua y anárquica, dadas las formas atrasadas y semi-feudales por las que discurría el desarrollo capitalista dependiente del país" (ibíd.: 109).

Este es el modo en que Cucuzza explica el hecho de que la Ley 1420, si bien no fue cumplida plenamente, haya reducido los índices de analfabetismo e

incrementado la matrícula escolar. Como puede observarse, hay en su explicación un planteo de esferas escindidas. Tal como se desprende de su análisis del surgimiento de la Ley 1420, le asigna a la educación una autonomía relativa de modo tal que su orientación iba a estar atravesada por el resultado de disputas hegemónicas. Su aporte, justamente, pasa por afirmar la existencia de "una fractura entre proyecto educativo y proyecto de Nación" (ibíd.: 128).

Puiggrós y su equipo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) explican el surgimiento del sistema educativo argentino tomando como centro del análisis los conflictos por la "hegemonía" entre diferentes sectores de la sociedad: el bloque de poder oligárquico libre-empresista y agroexportador, por un lado, y los sectores populares -entre los que incluye campesinos, artesanos urbanos, naciente proletariado industrial, sectores medios, inmigrantes, anarquistas, socialistas, liberales radicalizados y radicales- por el otro. Dan cuenta de la existencia de varios proyectos educativos en tensión e intentan explicar por qué triunfó el normalismo en la conformación, entre 1884 y 1916, de lo que denominan Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE). Frente a "alternativas democrático-populares", este modelo educativo dominante tuvo como características principales la hegemonía del Estado, el laicismo, su carácter escolarizado, verticalizado, centralizado, burocratizado, oligárquico-liberal, no participativo, ritualizado, autoritario y con discriminación a los sectores populares (expulsión, repetición, no admisión, desgranamiento y marginación de sectores subordinados u oprimidos de la sociedad) (Puiggrós, 1991: 17).

La pregunta de fondo que trata de responder Puiggrós es la siguiente: ¿por qué triunfó este proyecto "normalizador, autoritario" y fracasó el "democratizante popular"? Según la autora, existió la posibilidad de desarrollar una escuela pública democrática, pero fracasó por una supuesta "debilidad de la sociedad civil" y por la incapacidad de los sectores oligárquicos que se subordinaron al imperio británico.

"Analizar los componentes políticos del triunfo normalizador es penetrar en la discusión sobre el carácter del poder oligárquico en la Argentina. No se trata

ya de discutir el tono más o menos capitalista de los sectores dominantes argentinos (...), sino su concepción del Estado y la forma como ejercía la función directiva de la sociedad. La renuncia de la oligarquía argentina al proyecto de la generación de 1837, probablemente lo fue también a construir una verdadera hegemonía" (ibíd.: 360).

El problema, como puede verse, se responde por una abstracta voluntad de la oligarquía argentina. Básicamente, se habría tratado de una cuestión de "concepción del Estado" o de la forma de ejercer la función directiva. Puiggrós plantea la imposibilidad de desarrollo de una burguesía nacional hegemónica portadora de un proyecto político pedagógico para toda la sociedad, capaz de trascender los intereses mezquinos de los estancieros y los comerciantes intermediarios de Buenos Aires. Este proyecto de burguesía nacional se hubiera podido desarrollar a través de una alianza con los "sectores populares". Por el contrario, afirma que los enemigos de los caudillos locales y responsables de la guerra de la Triple Alianza habrían destruido las bases regionales para la construcción de un capitalismo independiente.

El equipo de APPEAL mostró la norma bajo la forma SIPCE y recopiló experiencias alternativas dentro y fuera de la escuela que cuestionaban o se oponían abiertamente a sus características principales. Sin embargo, más allá de desenterrar experiencias negadas u ocultadas por la "educación oficial", al explicar por qué el sistema educativo argentino se desarrolló como lo hizo, todo se reduce a las voluntades de los sujetos que triunfaron.

Puiggrós intenta construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales, sin perder de vista la especificidad de lo pedagógico. Criticando el economicismo mecanicista, apela a la categoría de sobredeterminación para plantear que esta especificidad no era exterior sino producto de los procesos sociales. El concepto de sobredeterminación, como el de totalidad, es arrancado del proceso de producción de conocimiento en el que se desarrolla. De hecho, la autora reconoce que el concepto de totalidad proviene del marxismo, pero le niega su carácter orgánico:

“Rechazamos la afirmación marxista de la coherencia completa, de la posibilidad de alcanzar un orden último y permanente de lo social y por lo tanto de la positividad final de lo educativo. Los procesos educativos no son carentes de caos. No todas sus experiencias forman parte de procesos más amplios, o se articulan coherentemente con otros procesos sociales. (...) La relación entre educación, economía y política no es estable, universal ni responde a correspondencias constantes” (ibíd: 26).

La autora apela a una totalidad abierta, en movimiento, como proceso de constitución de sentidos, de organización de significantes. De este modo, las determinaciones quedan reducidas a relaciones de hegemonía y, por ende, los sujetos serían el resultado de una condensación y desplazamiento de sentidos. En su *Historia de la educación* pone de manifiesto el rechazo de toda determinación de clase de los sujetos sociales. Por mucha totalidad que postule, es evidente que se trata de un planteo donde todo determina todo; donde las esferas, separadas, se relacionan externamente.

Para Duarte (2013), la crisis de 1873 funcionó como un parteaguas entre un proyecto semicolonial -sostenido por la fracción de la burguesía terrateniente, aliada incondicional de Inglaterra- y un proyecto de desarrollo independiente de la burguesía argentina, encarnado en las ideas de Alberdi y Sarmiento que, con diferencias entre sí, proponían un desarrollo técnico y científico que ampliara la base productiva agraria del país. Sostiene que, a partir de esa crisis, la vinculación al mercado mundial subordinada a los intereses británicos, obturó la posibilidad de llevar adelante un desarrollo independiente. De esta manera, se consolida un capitalismo “dependiente y atrasado” que no tiene como necesidad llevar adelante tareas democrático-burguesas, entre las que incluye a la educación.

Duarte da por probada, a partir de la adscripción a los planteos de Lenin y Milcíades Peña, la existencia de un capitalismo monopolista de Estado y una relación de tipo imperialista entre el capitalismo inglés y el argentino. La opción por un proyecto semicolonial y su consecuente programa educativo aparecen como una elección de la burguesía nacional.

Se opone explícitamente a la tesis de Tedesco sobre el fin político y no económico de la educación argumentando que el curso tomado por la educación fue producto de un proyecto específico de la burguesía nacional, pero estas decisiones políticas habrían estado condicionadas por razones de índole económica; en particular, la crisis de 1873. Misma escisión entre esferas que se condicionan, otra forma de plantearlo. Escisión que está presente también cuando distingue entre formación para el trabajo y formación para la ciudadanía. Los atributos productivos de la fuerza de trabajo parecen limitarse, en su desarrollo, a la formación técnico-científica, mientras que la educación ciudadana sería parte de una necesidad ideológico-política.

Como puede observarse, todos los autores analizados se preguntaron por el porqué del surgimiento y de las características específicas que fue tomando el sistema educativo argentino desde fines del siglo XIX. Pese a los matices, existe el consenso de que su conformación fue tributaria de una economía dependiente que no se había desarrollado plenamente. Reconociendo el vínculo entre el proceso de formación del Estado nacional y el del sistema educativo, todos se ocuparon de registrar que Argentina se había incorporado al mercado mundial como productora de mercancías agropecuarias de manera "semi-colonial" o "semi-feudal", en algunos casos, o como un capitalismo "atrofiado" o "desviado", en otros. Todos señalan que la sociedad argentina tenía una estructura que impedía un desarrollo industrial competitivo y/o perdía en un intercambio desigual con los países industrializados. Desde distintas concepciones ideológicas, los investigadores en cuestión comparten que la escuela fue lo que fue por este "desvío" o "retraso" del desarrollo capitalista nacional. Por ende, las características que asumió la formación de la fuerza de trabajo no fueron las de un país "normal" o "desarrollado". En lugar de gestarse un sistema educativo con la potencia de formar sujetos con capacidades para desarrollar la producción industrial, se habría orientado hacia una formación cívico-humanista, enciclopedista, que tenía como finalidad el control social, el disciplinamiento, la incorporación de la fuerza de trabajo extranjera y la formación de funcionarios públicos administradores de un Estado dependiente.

Otro aspecto que se encuentra, más o menos explícitamente, en el grueso de quienes se propusieron explicar el surgimiento del sistema educativo nacional es la escisión de lo social en esferas con autonomía relativa. Más allá del peso que le asignaron, en primera o en última instancia, a una u otra esfera, es evidente que concibieron la realidad como esferas separadas que se afectan mutuamente. En algunos casos, la educación podía ser una variable dependiente o independiente, podía relacionarse más o menos con la economía, podía estar sobredeterminada en última instancia por la base, etc. En casi todos los autores, es explícito el intento de desmarcarse del "economicismo" y, pese a las diferencias, todos postulan un vínculo externo entre lo económico y lo educativo.

De la separación de las esferas se desprende otra inevitable escisión entre una formación para el trabajo y una formación política o de ciudadanía. Como se verá más adelante, la ciudadanía es un atributo productivo inescindible de la formación de la fuerza de trabajo en el capitalismo. Aun cuando las tesis de los historiadores de la educación parecen oponerse, guardan en este aspecto una misma base de sustentación. La formación humanista y enciclopédica en ningún caso es entendida como parte de la formación para el trabajo; se concibe, en cambio, como una formación abocada a mantener la primacía política de la clase dirigente. Cuando los autores entienden que el sistema educativo no estaba llevando adelante una educación utilitaria, profesional y técnica capaz de promover el desarrollo industrial, entonces consideran que en lugar de formar para el trabajo, la educación tenía por objetivo el control social, el disciplinamiento o la conformación de cuadros dirigentes del aparato de Estado, sin dar cuenta del papel que estas cuestiones cumplen en el desarrollo del proceso de trabajo social.

En suma, las tesis reseñadas comparten un problema común: parten de un supuesto tipo ideal de escuela -que parte, a su vez, de un supuesto ideal de sociedad- abstraído de su contenido material. Aun cuando incluyen una explicación del desarrollo del capitalismo argentino, lo hacen suponiendo un tipo ideal de desarrollo capitalista frustrado o trabado por problemas vinculados

a una falta de planificación, de voluntad política o a la existencia de una burguesía incapaz de desarrollar las fuerzas productivas como en los países clásicos.

A continuación desarrollaremos, desde una perspectiva materialista, una explicación alternativa al surgimiento y expansión del sistema educativo argentino. Con ese fin, nos centraremos en una primera parte en desarrollar la especificidad que tiene la acumulación de capital en el ámbito nacional argentino y el desarrollo histórico de conformación de la Argentina como tal. Ello nos permitirá desplegar, luego, algunas de las principales determinaciones materiales del surgimiento de su sistema educativo.

### **Determinaciones materiales de la conformación de un sistema educativo en Argentina entre 1880 y 1930**

En su determinación más general, el proceso de escolarización no es sino el proceso de formación de atributos productivos de los individuos que participan de la organización social del trabajo bajo la forma capitalista. De modo que no es posible preguntarse por los fines y las características de los sistemas educativos haciendo abstracción del tipo de organización social del que los individuos formados por la escolarización son parte. Pero además, en el modo de producción capitalista, la producción, que en su contenido es de carácter mundial, se realiza bajo la forma recortada de ámbitos nacionales de acumulación (aunque con su desarrollo y sobre todo hacia fines del siglo XX se produzca cada vez más de manera inmediatamente global). Así, la división internacional del trabajo constituye el modo en que se organiza, en recortes nacionales, cada porción de la producción global total. Consecuentemente, la producción y reproducción de los individuos de cada país tiene como condición la reproducción de esa forma nacional específica. En este apartado, entonces, nos proponemos avanzar sobre las determinaciones concretas del sistema educativo argentino a fines del siglo XIX y principios del XX a partir de desplegar la especificidad del Estado argentino como recorte nacional de

acumulación. *Ello nos permitirá avanzar en contestarnos por los atributos que se requiere de la fuerza de trabajo en este periodo.*

La Argentina se encuentra, desde su origen como espacio nacional independiente, entre los países productores de mercancías portadoras de renta (centralmente agraria, en este caso) para el mercado mundial. Las mercancías no agrarias, en cambio, se han producido históricamente para abastecimiento del mercado interno o del regional inmediato.

Históricamente, la especificidad de este ámbito de acumulación ha sido la producción de plusvalía relativa para el capital mundial, sobre la base de las condiciones naturales diferenciales en que, en promedio, se desarrolla aquí la producción agraria<sup>6</sup>. Por las determinaciones propias de ésta en la sociedad capitalista, una porción sustancial de la plusvalía producida en los países consumidores de tal producción ha seguido el curso inverso, fluyendo hacia el ámbito nacional argentino de acumulación bajo la forma de renta de la tierra agraria (Iñigo Carrera, 1998, 2007 y 2015).

La forma en que el desarrollo de la acumulación mundial de capital engendró al Virreinato del Río de la Plata -unidad política embrionaria de lo que luego sería el ámbito nacional argentino- tuvo dos determinaciones centrales: en primer lugar en términos históricos, la localización del puerto de Buenos Aires y su papel en la ruta de la plata extraída en Potosí hacia Europa y en la de las mercancías importadas que sostenían (directa o indirectamente) la producción de plata; en segundo lugar, la productividad del trabajo ganadero que las condiciones naturales propias de la pampa permitían desplegar (Iñigo Carrera, 2015). La expansión de la acumulación del capital comercial porteño y del capital ganadero de Buenos Aires y el Litoral suponía la liberalización del comercio por el puerto de Buenos Aires.

---

<sup>6</sup>Más explícitamente, en la región pampeana del territorio argentino, las condiciones climáticas, las características del suelo, etc., permiten poner en movimiento una productividad del trabajo promedio relativamente alta.

En 1809, el crecimiento del precio del cuero, que venía teniendo lugar en Europa a partir de comienzos del siglo, dio lugar a un sostenido descenso. A partir de entonces, aquella liberalización, que “desde el punto del capital ligado directa e indirectamente a la minería del Alto Perú” era “el último estertor en su lucha por valorizarse”, se convirtió en el modo de alcanzar la plenitud de la capacidad del capital ganadero de Buenos Aires para hacerlo. Por su parte, la valorización del capital comercial de Buenos Aires dio unidad a la necesidad de ambos por eliminar las restricciones coloniales al comercio (Iñigo Carrera, 2015: 92 y ss.), sintetizando “las potencias para la formación de un nuevo ámbito nacional de acumulación” (Iñigo Carrera, 2015: 91).

Sin embargo, tal eliminación y la expansión del capital ganadero no implicaron, ni mucho menos, el desarrollo de “un proceso generalizado de acumulación del capital industrial al interior del ámbito nacional” (Iñigo Carrera, 2015: 105). La escala material de acumulación que habría permitido sostener la productividad normal para la época implicaba la producción directa para el mercado mundial. Sin embargo, los procesos técnicos vigentes en la recién conformada Argentina distaban enormemente de los que habrían permitido tal producción; esto es, de los propios de la competencia en torno al desarrollo del sistema de la maquinaria a vapor. Más aún, la distancia geográfica con respecto a los principales mercados (y, en consecuencia, el costo del transporte marítimo) reforzaba esta especificidad (Iñigo Carrera, 2015).

Así, la producción de mercancías distintas de las propias de la industria ganadera creció “en la proporción que le [posibilitó] y [requirió] el crecimiento particular del capital ganadero y saladeril, así como el del capital comercial asociado con éste” (Iñigo Carrera, 2015: 128). Esto es, en la medida en que aquellos capitales requirieron de la formación de un mercado de fuerza de trabajo de tamaño suficiente, del abaratamiento de la fuerza de trabajo masculina mediante la venta de la femenina, de la ampliación del mercado interno que convirtió la carne fresca de un desperdicio en un objeto de consumo (Iñigo Carrera, 2015).

En la segunda mitad del siglo XIX, el abaratamiento de los costos del transporte fluvial, marítimo y terrestre, a partir de la incorporación de la tecnología de la propulsión a vapor, revolucionó “las formas políticas del proceso nacional de acumulación de capital” (Iñigo Carrera, 2015: 146). Tanto el abaratamiento del flete fluvial y marítimo como la posibilidad técnica de que los buques de ultramar navegaran las vías fluviales permitieron ampliar la aplicación de capital a la producción ganadera en las provincias litorales. Esto potenció la acumulación de los capitales de esta rama en las provincias litorales y sus asociados, tanto como la de los capitales industriales del exterior relacionados con ellos mediante la circulación y la de los capitales comerciales que hacían la mediación entre ambos.

Del mismo modo, el abaratamiento del transporte terrestre de granos por la introducción del ferrocarril redujo el precio del trigo argentino hasta hacerlo capaz de competir en el mercado mundial a partir de las últimas décadas del siglo XIX.

Así, los representantes políticos de las que hasta entonces eran provincias subordinadas a la de Buenos Aires como resultado de sus papeles respectivos en la acumulación de capital se encontraron entonces en condiciones de enfrentarse con aquella. La consolidación del ámbito nacional se realizó mediante la participación de todas las provincias en la riqueza social hasta entonces apropiada por Buenos Aires a través de los impuestos de la aduana. La Constitución de 1853 fue la expresión jurídica de este proceso (Iñigo Carrera, 2015).

Así como la Argentina pasó a jugar un papel central en la producción de mercancías de consumo para la clase obrera europea, se intensificó el aflujo hacia ella de renta de la tierra agraria. Iñigo Carrera (1998 y 2007) muestra cómo, lejos de ser apropiada íntegramente por los terratenientes, ésta se constituyó en una fuente de valorización adicional para los capitales industriales no agrarios: el establecimiento más o menos permanente de un tipo de cambio inferior a la paridad ubicaba a los precios internos de las mercancías agrarias por debajo del vigente en el mercado mundial, lo que suponía un

abaratamiento relativo de la fuerza de trabajo empleada localmente. La sobrevaluación del peso, a la vez, suponía una capacidad correspondientemente expandida para comprar mercancías importadas, tanto de las que formaban parte material del capital constante como de las consumidas por la fuerza de trabajo. El poder adquisitivo de la moneda nacional en el mercado mundial así incrementado con respecto al que habría correspondido a la paridad no brotaba del aire: era, en cambio, la contracara de la pérdida de poder adquisitivo interno del equivalente de las mercancías agrarias exportadas convertido a la moneda nacional. Era, en definitiva, una porción de la renta de la tierra agraria que el precio mundial de las mercancías de exportación contenía. Los impuestos a la importación vigentes en el período, por su parte, fueron la forma bajo la cual una parte más o menos grande de esa porción pasó a ser apropiada por el gobierno nacional.

Tal circulación interna de las mercancías agrarias a un precio inferior al social vigente operaba como obstáculo a la aplicación extensiva e intensiva del capital sobre la tierra y, en consecuencia, al desarrollo técnico de la capacidad productiva del trabajo agrario (Iñigo Carrera, 1998, 2007, 2015). El capital vinculado al procesamiento de las materias primas también resultaba así restringido, principalmente, a la conservación o tratamiento mínimos necesarios para la exportación mientras que la producción de derivados se realizaba en los países industriales clásicos. A la vez, la sobrevaluación de la moneda limitaba aún más las posibilidades de vender mercancías no agrarias en el mercado mundial.

El capital industrial no agrario que produce únicamente para el mercado interno tiene su capacidad restringida al tamaño de este último y subsiste gracias a la posibilidad de apropiarse de renta mediante el abaratamiento de la fuerza de trabajo y de los impuestos a la importación y la sobrevaluación. Si bien ideológicamente va a aparecer que esta "protección" va a constituir la base para el desarrollo industrial argentino, esta va a ser su condición estructural de existencia y su límite para producir el salto de convertirse en capital medio (Iñigo Carrera, 1998).

El desarrollo sobre el curso de la acumulación de capital en Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX nos permite avanzar, así, en una explicación sobre las características específicas del sistema educativo nacional señaladas en el primer apartado. La expansión de la producción agraria y la venta de materias primas en el mercado mundial y su expresión política en la consolidación de la unidad nacional y el proceso de conformación del Estado argentino como ámbito nacional de acumulación capitalista, acelera la necesidad de formación de una masa de individuos portadores de atributos productivos universales disponible para ser incorporada a la producción y comercialización de mercancías. Así, el avance en la organización de un sistema de escolarización en este periodo expresa la necesidad de formar atributos productivos determinados, tanto de manera general por las características de la organización social capitalista, como por las formas concretas que esta asume en este espacio nacional de acumulación.

En primer lugar, en la sociedad capitalista el trabajo se organiza de manera privada e independiente y su carácter social se pone de manifiesto en el intercambio de los productos del trabajo individual. De modo que cada productor de mercancías realiza una parte alícuota de la totalidad del trabajo sometiendo para ello, de manera libre y voluntaria, su acción individual, sin relaciones de dominio que la regulen. La unidad del proceso social de trabajo se le presenta a cada uno de ellos como algo ajeno y exterior. Así, cada individuo en esta sociedad debe aprender a someterse de manera voluntaria -auto disciplinarse- al proceso productivo bajo la forma de afirmar su libertad individual: "No pueden 'descansar' sobre la posibilidad de verse forzados por otro a poner en movimiento su propia capacidad para el trabajo o a aplicarla de esta o aquella manera peculiar. Necesitan, por ende, desarrollar en sí la capacidad para ejercer autónomamente este dominio sobre sí mismos" (Hirsch e Iñigo, 2005).

Pero además, en tanto la organización social del trabajo se realiza de manera privada y sólo se pone de manifiesto por el intercambio de mercancías -

mediado por el dinero- las relaciones sociales que establecen los individuos no se dan, generalizadamente, de manera inmediata o directa sino mediadas por una diversidad de instrumentos, dispositivos, etc., portados en un soporte objetivo (Iñigo y Rio, 2016). Esto se hace más evidente, a su vez, en tanto la producción mercantil se expande temporal y espacialmente. De allí la necesidad de la generalización de la lectura y la escritura y del manejo de operaciones numéricas básicas por parte de toda la población que participa de la producción de mercancías (Iñigo y Rio, 2016).

Por otra parte, la división de clases antagónicas, determinada por la necesidad de producción de plusvalor, lleva como condición la producción de dos tipos de individuos con atributos para participar diferenciadamente del proceso de trabajo social. Para ser capaz de producir valor, el trabajo debe ser capaz de comprarse y venderse como una mercancía más. Así, la clase trabajadora, libre ahora también de la dependencia de los medios de producción, vende su fuerza de trabajo a quienes poseen los medios de producción pero requieren de las manos que los pongan en funcionamiento. Esta relación entre vendedor y comprador de fuerza de trabajo por ser de naturaleza antagónica va a asumir necesariamente la forma de la coacción. De manera que los trabajadores deben portar atributos productivos vinculados con la disciplina en el lugar de trabajo: cumplir reglas, órdenes, obedecer. Los capitalistas, por su parte, -y con el desarrollo histórico de este modo de producción, quienes cumplan funciones de capitalistas- deben portar atributos vinculados con la organización de la producción en ese espacio de trabajo a la vez que una conciencia que les permita ejercer la coacción (Hirsch e Iñigo, 2005).

Asimismo, la producción de plusvalía relativa bajo la modalidad de la gran industria, al subordinar como ninguna otra modalidad el trabajo al capital, a través de objetivar la pericia del obrero en la maquinaria, tiende a desespecializar y por ende generalizar y universalizar los atributos productivos necesarios de los trabajadores que pueden incorporarse a cualquier proceso productivo. Esto implica poder adaptarse, no solamente a diversos sistemas de

maquinaria, sino también poder rotar entre diversas ramas de la producción. Pero además, el desarrollo progresivo de la maquinaria tiende a requerir atributos vinculados con la interacción con los productos de ese desarrollo (la comprensión de la "lógica" y los ritmos con los que funciona la máquina, la capacidad de cooperar con otros trabajadores al interior de la unidad de producción, etc.), esto es, la capacidad de poder pensar lógicamente (Iñigo y Rio, 2016).

Por último, como mencionamos anteriormente, la producción de capital, que en su contenido es mundial, se realiza bajo la forma de ámbitos nacionales de acumulación. Así, todos los individuos que participan del proceso de trabajo y consumo social, al realizarse éste en un ámbito nacional específico, deberán portar una "conciencia ciudadana". Esto supone, dado el carácter privado que asume el trabajo social en el capitalismo, el reconocimiento de una autoridad política externa que se impone ante las voluntades de todos los individuos dentro de un determinado espacio nacional para garantizar la fluidez de la acumulación de capital. Dicha fluidez requiere, a su vez, que el antagonismo de clase no se exprese en toda su plenitud, razón por la cual se torna necesario el reconocimiento de la condición de ciudadanía. Al tiempo que vincula, y, en cierta medida iguala en una relación de solidaridad general, a todos los miembros de un mismo espacio nacional, los enfrenta y distingue de los miembros del resto de los recortes nacionales de acumulación.

Se desprende de este desarrollo que la formación de individuos que porten estos atributos productivos constituye una necesidad que brota de la forma de organizarse el trabajo en la sociedad capitalista. De modo que esta formación es tan *para* o, más bien, *por el trabajo* como aquella que pudiera vincularse con la capacitación para un trabajo concreto o con algún grado de especialización técnica. A diferencia de esto, la mayor parte de la literatura reseñada distingue entre "formación política o ciudadana" -como aquella formación ideológica vinculada con la conformación del Estado nación- y "formación para el trabajo" -asociada a la especialización técnica y al trabajo manual-, como dos tipos de formación autónomas que pudieran darse o no de

manera solapada. Esta escisión se sustenta en un análisis de lo social en el que las esferas (la política, la economía, etc.) tienen existencia autónoma y se relacionan o vinculan entre sí en mayor o menor grado (Hirsch e Iñigo, 2005).

Además, dado que se trata de formar individuos con atributos universales para participar en los procesos de trabajo y consumo social de manera general, su necesidad no puede ser portada por los capitales individuales sino por el representante del capital social total, es decir, el Estado. De allí que se despliegue la tendencia a la universalización de la educación básica bajo la forma de la sanción de leyes de obligatoriedad escolar en todos los países del mundo a lo largo del siglo XIX.

En la Argentina, las bases constitucionales de la educación y, en particular su artículo 5º, que establece la obligación de las provincias de garantizar educación primaria a la población de su territorio, son una primera expresión de este incipiente desarrollo en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, las acciones para organizar un sistema de escolarización, por parte del Estado nacional, se generan recién a fines del siglo XIX, de forma simultánea a su conformación como tal. Estos son los casos de la creación de Colegios Nacionales y de Escuelas Normales de formación de maestros, la conformación de un Consejo Nacional de Educación en 1881 y, años más tarde, la sanción de una ley de educación común para los territorios nacionales, la Ley N° 1420. Las Leyes de subvenciones y la Ley Láinez, por último, expresan acciones concretas para expandir la oferta educativa en todo el país.

Así, a partir de 1880, el Estado nacional comenzó a regular de manera relativamente centralizada la estructura y el contenido de la educación básica obligatoria dando organización a un sistema nacional de escolarización, en abierta disputa con los agentes privados (principalmente la Iglesia) que impartían educación. Si miramos con mayor detenimiento cuáles son los objetivos de esta escolarización, expresados en la Ley 1420 y sus contenidos y en los planes de estudio desarrollados por el CNE, los atributos que se forman son, de manera general, la lectoescritura, el cálculo básico, la producción de

una conciencia moral a través de la higiene y la disciplina, y la ciudadanía a través de la geografía e historia nacional.

A esto se suma que, en Argentina, la extensión de la formación de estos atributos generales tiene una especificidad: la insuficiencia de fuerza de trabajo local portadora de los atributos productivos que requería el capital y, con ello, la necesidad de incorporación de inmigrantes. De manera que la lectoescritura en el idioma español y la formación de la "argentinidad" como conciencia ciudadana común se tornan vitales para el desarrollo de este proceso de valorización. De allí que cabría pensar si lo que los autores miran como normalización y disciplinamiento no tiene como determinación concreta un mayor énfasis de la formación moral y ciudadana de los individuos en este espacio de acumulación con esta especificidad.

Además, aun cuando la mayoría de los procesos de trabajo argentinos disten sustantivamente de la complejidad que tienen aquellos en los países industriales, para ser capaz de competir por la recepción de esa fuerza de trabajo, este espacio de acumulación debió garantizar las condiciones generales que tiene la reproducción de la fuerza de trabajo en esos países:

“En la unidad de las condiciones vistas, la clase obrera argentina no se enfrenta a la reproducción de la forma específica que toma el proceso argentino de acumulación de capital como la que niega sus potencialidades históricas. Por el contrario, se enfrenta a esta reproducción como la condición para su propia reproducción inmediata como una masa nacional de fuerza de trabajo en activo. Y no simplemente en activo, sino portadora de los mismos atributos en que, de manera contemporánea, se expresa en general el desarrollo nacional pleno de las potencialidades universales de la clase obrera” (Iñigo Carrera, 2005: 754-755).

En este sentido, la acelerada acción del Estado nacional por extender el proceso de escolarización primaria a la población, durante fines del siglo XIX y principios del siglo XX, está determinada por la necesidad de acompañar esta tendencia general de la clase obrera a nivel mundial. Asimismo, la apropiación de renta agraria posibilitó y facilitó el proceso de fuerte expansión de la

escolarización en estas décadas. Cabe notar, como desarrollamos en el primer apartado, que la expansión de la escolarización primaria fue más temprana en aquellas provincias en las que se producían mercancías agrarias; allí, tras la sanción de la Ley Láinez, es aún mayor la proporción de escuelas provinciales, sostenidas mayoritariamente con sus propios recursos. En cambio, en las primeras décadas del siglo XX, la creación de escuelas Láinez por parte del Estado nacional, para extender esa formación en todo el territorio, es significativa en provincias de las regiones del noreste y noroeste argentino.

Sin embargo, tal como lo enunciamos anteriormente, si bien las acciones orientadas a expandir la cobertura de la llamada escolarización común se extendieron en todo el territorio y las tasas de escolarización de la población de 6 a 13 años de edad se incrementaron notablemente, la cantidad de años efectivos de escolarización alcanzados por la población fue muy dispar y, hacia 1930, un alto porcentaje no lograba superar los primeros grados de la enseñanza primaria. Ello lleva a la necesidad de considerar dos cuestiones que pudieran estar jugando un papel. La primera, una diferencia entre los atributos requeridos para la fuerza de trabajo en Argentina respecto de la fuerza de trabajo que se forma en ámbitos nacionales industrializados. Así, aun cuando el desarrollo de un sistema de escolarización acompaña, como mencionamos, la tendencia general, la diferenciación se establece bajo la forma de la cantidad de años que alcanza la población. La segunda, que la formación de la escuela común, al menos en este periodo, a la vez que universaliza expresa una tendencia de diferenciación de los individuos al interior del ámbito nacional, de acuerdo con los contenidos que llegan a adquirir según el año escolar que llegan a alcanzar. Esto hay que tenerlo en cuenta en el marco de que la efectiva universalización de la escolarización primaria forma parte de un proceso histórico extenso que se está comenzando a desplegar en el periodo bajo estudio en este artículo.

Ahora bien, si avanzamos en las determinaciones generales de la educación en el modo de producción capitalista, el proceso de objetivación de los atributos productivos -conocimientos, habilidades, aptitudes- de los

trabajadores (específico del desarrollo de la gran industria) avanza hacia la desespecialización/universalización afirmándose en la diferenciación de atributos. Al tiempo que el desarrollo del conocimiento científico necesario para avanzar en la objetivación creciente del trabajo vivo demanda la formación de sujetos con una subjetividad productiva expandida, degrada la subjetividad productiva de los trabajadores que ven convertirse sus atributos en superfluos para el capital. Simplifica sus tareas y con ello acorta el tiempo -y por ende el costo- del proceso de formación de esa fuerza de trabajo, al mismo tiempo que convierte a una porción de esa fuerza de trabajo en sobrante para el capital (Iñigo Carrera, 2008).

Nuevamente, este proceso, que avanza hacia la universalización mediante la diferenciación de los trabajadores, carece de un control directo. Hemos desarrollado que la división social del trabajo en el modo de producción capitalista implica la asignación indirecta de partes alícuotas del trabajo social: nadie puede forzar a otro individuo a tomar una parte del trabajo de la sociedad. Pero tal asignación sucede de hecho y las trayectorias educativas tienen un importante papel en esa asignación indirecta. Aunque la unidad entre la producción y el consumo social sólo quede de manifiesto en el intercambio mercantil y la formación de la mercancía fuerza de trabajo no escape a la misma lógica de producción privada e independiente, el Estado ejerce una acción de control directo para garantizarlo. La disponibilidad de fuerza de trabajo para la fluidez del proceso de valorización depende de ello. El Estado, como relación política directa que garantiza la relación económica indirecta toma la formación de los individuos en sus manos. No necesariamente se convierte en el prestador directo de esa formación en todos los espacios nacionales de acumulación, pero sí estructura los diversos niveles y modalidades de estudio. De ahí la propia noción de "sistema educativo" en el cual se estandarizan las diversas propuestas de formación como así también las condiciones de ingreso, promoción y acreditación, las reglas y los métodos implementados, etc. y se diseñan tantos posibles trayectos de formación como demandas de atributos productivos se expresen en un determinado espacio nacional de acumulación.

De manera que la diferenciación de trayectorias al interior de los sistemas educativos (sea esta explícita como el caso de los niveles, ciclos y modalidades, o implícita como el caso de la existencia de "circuitos de calidad" dispares) constituye una forma concreta que toma la diferenciación de la formación de la fuerza de trabajo. Braslavsky (1985) plantea que esta diferenciación puede darse en dos dimensiones: vertical y horizontal. En el caso de la primera, la oferta diferenciada se da al interior de un mismo nivel educativo bajo la forma de modalidades u orientaciones o bien como propuestas de calidad disímiles. El grado de diferenciación puede variar, también, en términos verticales facilitando o dificultando la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. Lo cual tiene dos consecuencias inmediatas. O bien se dificulta el acceso de los individuos a niveles crecientes de escolarización, o bien se establecen conexiones entre segmentos educativos de un nivel y otro subsiguiente cualitativamente disímiles. Por lo general, ambos tipos de diferenciaciones suceden en simultáneo. Cantidad de años de escolarización y calidad educativa -contenido y calidad- dan lugar a la formación diferencial de atributos productivos de las distintas personificaciones sociales -trabajadores, capitalistas y trabajadores que asumen la representación de los capitalistas.

La escolarización primaria argentina, tal como hemos desarrollado, tendió a la unidad en tanto fue regulada de manera crecientemente centralizada por parte del Estado nacional, al establecer su obligatoriedad, definir un plan de estudios común y ejercer una acción directa a través de la creación y regulación de escuelas en todo el territorio. Como mencionamos al principio, si bien las provincias también dictaron leyes de educación común y gestionaron escuelas en sus territorios, tendieron a hacerlo con características muy similares a las acciones nacionales.

La creación de Colegios Nacionales, por su parte, con una formación humanista preparatoria para los estudios universitarios, a partir del año 1863, encuentra fundamento en las particularidades que asumió el proceso de acumulación de capital en la Argentina. La formación de un grupo de profesionales especializados en ciencias jurídicas y económicas es propio del

proceso de consolidación de espacios nacionales de acumulación. Era preciso formar al personal político que conduciría el Estado, como relación política surgida por necesidad de regir el proceso de acumulación de capital, a su vez que responsable de terminar de consolidarlo como relación social generalizada (Iñigo Carrera, 2008: 96-97). En la Argentina, la producción de mercancías agrarias para el mercado mundial, y con ello la apropiación de renta diferencial por parte de los terratenientes, el capital agrario y, luego, el capital inglés requirió, en la segunda mitad del siglo XIX, de la conformación de un conjunto de individuos que ejerciera su gestión, y con ello, la formación de cuadros políticos y/o burocráticos con ese fin. Un Colegio Nacional en la capital de las principales provincias de este espacio de acumulación bastaba para preparar al futuro personal político. Formación que continuaba, luego, en la universidad (con oferta de carreras humanísticas, primero, y agronomía y otras especialidades orientadas específicamente al desarrollo de la producción agraria o industrial después).

Tal como hemos visto en el primer apartado del trabajo, las escuelas Industriales y Comerciales para la formación de mandos medios surgieron en torno a 1890 con una matrícula mucho más reducida y una tendencia más lenta de crecimiento. Asimismo, la formación profesional se sistematizó en un trayecto educativo terminal post-primario con las Escuelas de Artes y Oficios a partir de 1910. Pero, aun tomando esta oferta formativa en conjunto, sigue quedando en evidencia lo prescindible de la formación sistemática para el desarrollo de atributos productivos orientados al trabajo industrial.

En rigor, la demanda de formación de fuerza de trabajo de mayor calificación y especializada en el trabajo industrial era principalmente cubierta por población extranjera, al menos hasta entrada la década de 1930. No es sino hasta los últimos años de esta década y los primeros años de la siguiente que la UIA se enfrenta con dificultades crecientes para la incorporación de fuerza de trabajo extranjera con los atributos necesarios para el trabajo industrial y comienza a demandarle al Estado su acción directa en la formación de atributos

específicos para ello (Pronko, 2003).<sup>7</sup> Atenderemos a esta cuestión en futuros trabajos.

Cabe preguntarse si la determinación en juego es que los trabajadores industriales -con mayor grado de calificación- eran cubiertos con personal extranjero porque estos atributos no estaban presentes en la fuerza de trabajo local, o bien porque los procesos productivos en la Argentina no demandaban gran cantidad de trabajadores calificados y, por eso, se cubrían con fuerza de trabajo extranjera en lugar de desarrollar procesos de formación diferenciada para la población local. Es preciso considerar que un espacio de acumulación de capital produce y reproduce a la fuerza de trabajo como atributo suyo. La cantidad de población y su formación no es ni más ni menos que la necesaria para sostener esa producción.

La escasa cantidad de fuerza de trabajo dotada de los atributos productivos necesarios para el trabajo industrial y agrario encuentra fundamento en los límites al desarrollo de la producción de mercancías tal como fue desarrollado con anterioridad -en la zona del Virreinato del Río de la Plata por constituirse como vía para la producción del dinero para el mercado mundial, primero, y en el espacio de acumulación que constituye la Argentina como productor de mercancías agrarias para el mercado mundial, segundo. De modo que para el período considerado en este trabajo (con diferencias durante la primera guerra mundial) el desarrollo de este ámbito nacional requería de una fuerza de trabajo con atributos que todavía estaban en proceso de generalización por la acción del sistema educativo. Por eso, era necesario seguir incorporando fuerza de trabajo extranjera que ya los hubiera desarrollado en sus respectivos ámbitos nacionales.

Cabe aquí reparar que la mayor parte de las explicaciones sobre el desarrollo de la educación primaria y secundaria en el origen del sistema

---

<sup>7</sup>Resulta elocuente el pedido formal que hace la UIA en 1939 a la Cámara de Diputados para que no se sancione un proyecto de ley que intentaba regular que el 85% de los empleados debían ser argentinos (Pronko, 2003:161).

educativo argentino se centraron en el carácter elitista o democratizador de cada nivel y modalidad. La mayor parte de la bibliografía sobre el tema plantea que el "triunfo" del modelo mitrista de formación general y humanística expresa una *conquista democratizadora* frente a los intentos por reformarlo y así, desviar a las "capas bajas" de ascender en el sistema educativo (Tedesco, 1970; Dussel, 2006). Si bien advierten que "las políticas de conocimiento que promovió el currículum humanista tradicional se establecieron sobre la base de muchas exclusiones, y que reprodujeron por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas" (Dussel, 2006: 103), consideran que en ese momento histórico, los intentos por reformar su carácter general y humanístico fueron impulsados por sectores conservadores que pretendían desviar a las "capas bajas" de sus posibilidades de ascenso educativo y social (Tedesco, 1970; Dussel, 2006).

Como ya hemos dicho, los autores plantean que el "triunfo" de este tipo de formación se dio frente a los intentos por introducir "formación para el trabajo". Esto los lleva a concluir que en la formación secundaria primó una formación política. Pero fundamentalmente, nos interesa señalar que este análisis hace abstracción de las determinaciones materiales del proceso de formación y presenta dos tipos de problemas: primero, las necesidades de formación de atributos productivos no parecieran guardar ningún tipo de vínculo con la especificidad del espacio nacional de acumulación; segundo, de acuerdo con este análisis, la posibilidad de acceso a mayor parte de la población a la escuela secundaria humanista constituye en sí misma una democratización.

Por nuestra parte, consideramos que la escasa matrícula en las ofertas post-primaria y la primacía de un currículum humanista es expresión de los atributos productivos que se precisa de la fuerza de trabajo de esta porción de la acumulación global de cara a su reproducción. Los porcentajes de la matrícula de este tipo de formación distribuidos en sus diferentes orientaciones -expuestos en el primer apartado del trabajo- evidencian la cantidad de trabajadores escolarizados; la cualidad de su formación encuentra

determinación en las especificidades del proceso de acumulación argentino descrito con anterioridad.

Ello implicó la formación del personal político del Estado: cuadros políticos y burocracia que lleven adelante las tareas de la representación del capital social, entre las que se encontraba garantizar la producción de mercancías agrarias y gestionar la apropiación de renta diferencial de la tierra. Así también la formación de docentes para la masificación de la educación básica abonando a la tendencia a la universalización de atributos productivos generales ya descrita.

En tercer lugar, la formación de fuerza de trabajo calificada para la valorización de los capitales industriales y comerciales que cabían en el proceso de acumulación argentino: los que procesaban y circulaban las mercancías agrarias pampeanas para la exportación (ferrocarriles, procesadores de carne y granos, comercializadores de carne y granos) y los servicios públicos. Así como también la formación de fuerza de trabajo calificada para capitales industriales que producían mercancías en general y cabían en el proceso de acumulación argentino a partir del abaratamiento del transporte, abaratamiento que impulsó el desarrollo de industrias para el mercado interno (mercancías agrarias que no se exportaban, aunque se vinculaban con esa producción: tejido de lana, cerveza, harina, vino, azúcar, entre otras). Las limitaciones en la magnitud y la complejidad de la formación de esta fuerza de trabajo ya fue desarrollada con anterioridad.

Asimismo, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, el Estado nacional fue expandiendo lentamente la educación superior. La necesidad de trabajadores dedicados inmediatamente al desarrollo de las fuerzas productivas estaba limitada a las características específicas de los pequeños capitales individuales que operaban en la producción tanto industrial como agraria. La creación, por ejemplo, de la primera Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales en la Universidad de la Plata en 1906 ponía de manifiesto su carácter tardío. Las experiencias previas, de hecho, estuvieron marcadas por falta de recursos y escasa matrícula. Una expresión concreta de que Argentina

no estaba a la vanguardia de las innovaciones científicas en lo que respecta al trabajo agrario es que, mientras en Europa el mejoramiento genético había comenzado a realizarse hacia 1910, en Argentina recién a mediados de esta década se decide contratar técnicos europeos para realizar cruzamientos de distintas variedades de maíz, trigo, etc.

De modo que la diferenciación de atributos productivos se da, principalmente, en términos de cantidad de años de estudio y, en menor medida, en relación con las diferentes ofertas de formación en los estudios post-primarios. Es decir, por diferenciación vertical que redundaba en diferencias de nivel de escolarización.

Es preciso considerar los altos porcentajes de desgranamiento de la matrícula inicial del nivel primario de escolarización citados en la primer parte del trabajo. El intento de las reformas educativas que proponían acortar la escolarización básica se fundaban en este argumento (como ejemplo, la Reforma de Saavedra Lamas). Sin embargo, tales reformas no se implementan y, de hecho, sigue su curso la tendencia a la universalización de la educación primaria de tal modo que, hacia la década del '20, se regula el trabajo de mujeres y niños. Normativa que expresa el límite que el representante del capital social establece para evitar la entrada prematura al proceso de trabajo de la fuerza de trabajo en formación y extiende así su período de preparación para alcanzar la madurez productiva necesaria<sup>8</sup>.

Esto implica reconocer que el proceso de universalización de atributos productivos ha comenzado pero está lejos de verse desplegado en el período analizado en esta ponencia. Aún es muy grande la diferenciación de formación entre las distintas fracciones de la fuerza de trabajo. Por un lado, los trabajadores que operan de modo directo el objeto de trabajo desarrollan

---

<sup>8</sup>Ley de trabajo de mujeres y niños N°11.317 de 1924 establecía que los menores de 14 a 16 no podían trabajar más de 4hs, ni más de 6 los menores de 16 a 18 años. La UIA batalló sin éxito contra esta regulación (Pronko, 2003). Queda pendiente el análisis de la evolución del porcentaje de trabajo infantil, los períodos del trabajo rural estacional y el desgranamiento de la matrícula del nivel primario.

tareas simples que no requieren un proceso de formación previo a su ingreso al proceso de trabajo. De allí que no esté limitada aún la incorporación de mujeres y niños y que las familias obreras puedan subsistir por la suma de los -bajos-salarios de todos sus miembros. Por otro lado, los trabajadores que realizan el trabajo más complejo y gestionan como representantes de los capitalistas los procesos de trabajo de capitales industriales y comerciales.

Veremos, en siguientes trabajos, el proceso de achicamiento de esta brecha en los atributos productivos de los diversos trabajadores hacia la década del '40. Esto es, la salida de fuerza de trabajo infantil de producción y el aumento de la cantidad de años de estudio; lo que implica el incremento del salario del hombre porque tiene que reproducir, además de a su propia persona, a la fuerza de trabajo en formación, que ahora demanda estar fuera de producción un tiempo más prolongado. Se tiende así a la relativa indiferenciación entre los dos tipos de trabajadores y por eso el Estado empieza a reproducirlos conjuntamente a partir de la expansión del sistema público de enseñanza dado que *"al capital social le resulta más barato tomar directamente a su cargo la reproducción relativamente indiferenciada y masiva de la fuerza de trabajo que abarca a las dos subjetividades productivas contrapuestas"* (Iñigo Carrera: 2008 - Trabajo Infantil y Capital-: 38-39).

## **Conclusiones preliminares**

En su determinación más general, la escolarización consiste en el proceso de formación de atributos productivos de los individuos que participan de la organización social del trabajo bajo la forma capitalista. De modo que no es posible preguntarse por los fines y las características de los sistemas educativos sin detenerse en la forma en la que los individuos producen su vida bajo este modo de producción. Del mismo modo, para comprender las características específicas del sistema educativo argentino, es menester detenerse sobre el carácter específico de su proceso de acumulación.

La Argentina se cuenta entre aquellos países que producen centralmente mercancías agrarias para el mercado mundial. Dichas mercancías son,

genéricamente, portadoras de renta de la tierra. El desarrollo industrial del ámbito local se encuentra, desde su inicio, orientado al abastecimiento del mercado interno o regional inmediato. La especificidad de la Argentina como espacio de acumulación está dada por la posibilidad de apropiar renta diferencial, producto de la mayor fertilidad natural de la tierra y, por ende, los menores costos de producción de las mercancías agrarias respecto del precio general de las mismas en el mercado mundial (determinado por el costo de producción de estas mercancías en las tierras de menor fertilidad que sea necesario utilizar de acuerdo con la necesidad social).

Una de las primeras determinaciones a la que nos enfrentamos, partiendo de la especificidad recién señalada, es que la apropiación de renta de la tierra en la segunda mitad del siglo XIX dio lugar al proceso de fuerte expansión de la escolarización en el periodo de 1880 hasta las primeras décadas del siglo XX.

Dentro de los atributos productivos universales que demandó el capital total de la sociedad argentina, encontramos aquellos inherentes a la producción capitalista en su determinación general. Se trata de la autosujeción, la solidaridad y la capacidad de trabajar en conjunto, así como del desarrollo del pensamiento abstracto o lógico matemático. Así, el sistema educativo argentino formó atributos productivos universales en la clase obrera explotada en el ámbito de acumulación local. Nos referimos a la lectoescritura, al cálculo básico, la ciudadanía a través de la geografía e historia y a la producción de una conciencia moral a través de la higiene. Respecto de este último punto, encontramos que la formación de la "argentinidad", como conciencia ciudadana común, fue enfatizada en la Argentina ya sea por su carácter de polo de atracción de la población obrera sobrante (fundamentalmente europea), como por la necesidad de afirmarse en tanto ámbito de acumulación de capital.

Como necesidad del capital total de la sociedad, en el período histórico en cuestión la formación de ciertos atributos productivos en la clase obrera explotada en este espacio de acumulación se encontró portada en la acción de su representante político general, el Estado nacional. Así, la acción del Estado argentino se concentró en extender, hacia finales del siglo XIX y principios del

XX, el proceso de escolarización primaria y fue quien impulsó, aunque con menor desarrollo, las ofertas de formación posteriores, incluida la universitaria. Dicha acción es la forma en la que se realizó una tendencia de alcance mundial, aquella que amplió el tiempo en el que la clase obrera producía su fuerza de trabajo.

Ahora bien, sostuvimos que aun cuando el desarrollo de un sistema de escolarización acompañó dicha tendencia general, es una necesidad genérica del capital la diferenciación de los atributos productivos de la clase obrera. En el caso argentino, esta diferenciación se estableció, fundamentalmente, por la cantidad de años de estudio cursados del nivel primario por parte de las distintas fracciones de la fuerza de trabajo local y, en el caso de la porción que prosiguió sus estudios, por el tipo de institución a la que concurrió y el tipo de formación que recibió. Es decir, por la diferenciación vertical que redundaba en diferencias de nivel de escolarización para la mayor parte de la fuerza de trabajo y por una diferenciación horizontal en aquella porción que continuó sus estudios.

Otra de las conclusiones a las que arribamos es que las particularidades del proceso argentino de acumulación determinaron, a partir de 1863, la creación de colegios nacionales, con una formación humanista preparatoria para el nivel universitario y para desempeñarse en la función pública. Este es el modo bajo el que se llevó adelante la formación de un grupo de profesionales especializados en ciencias jurídicas -y el consiguiente personal burocrático que lo acompañe-, necesidad genérica de todo proceso de acumulación y potenciada en nuestro ámbito por la apropiación y subsiguiente distribución de riqueza social determinada como diferencial de la tierra. Asimismo, en el período en cuestión dicha necesidad se vio fomentada por la de producir el personal político que condujera al Estado en tanto relación política que brotaba del proceso de acumulación de capital y que, a su vez, tomaba en sus manos la tarea de terminar de consolidarlo como relación social.

Por último, afirmamos que los autores que hemos reseñado confluyen en explicar el surgimiento del sistema educativo nacional a partir de tomar al

proceso de acumulación de capital como uno escindido en esferas, las cuales gozan de autonomía relativa entre sí. Más allá del peso que le asignan, en primera o en última instancia, a una u otra esfera, conciben la unidad de la organización de la producción y el consumo social como el resultado de la interacción de instancias que se afectan entre sí de modo exterior.

Frente a esta perspectiva, afirmamos que en el modo de producción capitalista la ciudadanía es un atributo productivo inescindible de la formación de la fuerza de trabajo. Más aún, que con ella está en juego la producción de una conciencia que se enfrente a su ser social como uno exterior que lo domina, necesidad que brota de la organización indirecta de la producción y el consumo social. Necesidad que, como mencionamos, se encuentra portada por recortes nacionales que se están afirmando como tales en el período histórico que analizamos, lo cual la determina como conciencia nacional y potencia el papel que juega. Así, frente a aquellas perspectivas que abstraen a la conciencia ciudadana de sus determinaciones materiales, separando la conciencia política de la que brota de la producción de la vida, sostenemos que una perspectiva materialista la debe tomar como una forma de existencia de la relación social enajenada bajo la que organizamos nuestra producción. Es decir, se trata de tomar al proceso de formación de atributos productivos en su determinación histórica y por lo tanto de acompañar las figuras que toma como expresión del proceso de acumulación de capital. Esto es, se trata de avanzar en la apropiación por el camino del pensamiento de la unidad de la vida social organizada por una relación social que se pone en marcha a sí misma y no de construir tipos ideales con los que comparar el desarrollo histórico, para evaluar si se éste se aproxima o no a ellos. De este modo, avanzar sobre la formación de los atributos productivos que demanda el capital a la clase de cuya plusvalía se nutre consiste en, al mismo tiempo, insistir sobre la unidad indisoluble entre las formas económicas y las políticas, frente a todo planteo que abstraiga a la educación de las relaciones sociales bajo las que producimos nuestro propio ser social.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, Felicitas (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012, pp.131-144. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/>
- Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. [En línea] *Trabajos y Comunicaciones*, 18, 53-65. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentes](http://www.fuentes.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf)
- Braslavsky, Cecilia (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO/GEL, Buenos Aires.
- Cirigliano, G. (1967). *Educación y Futuro*, cap. II "Economía y Educación", Editorial Nuevos Esquemas, Buenos Aires.
- Cuczza, Rubén (1984). "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma", En: Cucuzza et al. *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Cartago, Buenos Aires.
- De Luca, Romina (2010). *Descentralización educativa y acumulación de capital: de la "Revolución Libertadora" a la Ley Federal de Educación*. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Inédita.
- Duarte, O. Daniel (2014). *El Estado y la educación entre 1870 y 1885. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas*. Tesis doctoral. Filosofía y Letras.
- Dussel, Inés (2006). "Historia y perspectivas para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media argentina". *Anales de la educación común/Tercer siglo*, vol. 2.
- Hirsch, Mariana; Iñigo, Luisa (2005). La formación del sistema educativo argentino: ¿Producción de fuerza de trabajo vs producción de ciudadanos? Publicación digital del 7º Congreso ASET. <http://www.aset.org.ar/congresos/7/11015.pdf>
- Iñigo, Luisa y Rio, Victoria (2016) "Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectoescritura" *Universitas Humanística. N° 83*. En prensa.
- Iñigo Carrera, Juan (1998) "La acumulación del capital en la Argentina". Documento de investigación, CICP. <http://www.cicpint.org/Investigaci%C3%B3n/JIC/Argentina/Assets/La%20acumulaci%C3%B3n%20de%20capital%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Iñigo Carrera, J. (2007). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*, Ed. ImagoMundi, Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, Juan (2008). *Trabajo infantil y capital*. Imago Mundi, Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, Juan (2015). *La especificidad nacional de la acumulación de capital en la Argentina: desde sus manifestaciones originarias hasta la evidencia de su contenido en las primeras décadas del siglo XX*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Llomovate, Silvia (1989). *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.
- Marx C. (1998). *El capital. Crítica de la economía política*, Siglo XXI, Méjico.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (ca.2006). *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1992). *La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame*. En Puiggrós, A. (dirección). *Historia de la Educación Argentina, Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Galerna, Buenos Aires

Pronko, Marcela (2003) *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil. Una historia de las propuestas de su creación*. Montevideo: OIT/Cinterfor.

Riviere, Rolando (1937). *La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00040223>

Sanguinetti, H. (1963). *Breve historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*. Asociación Cooperadora A. Jacques, Buenos Aires

Schoo, Susana (2012). "La organización de la educación secundaria, normal y especial en Argentina". En Ruiz, Guillermo: *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. EUDEBA, Buenos Aires.

Tedesco, Juan Carlos (2003) [1970]: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

### **Fuentes documentales y estadísticas**

Decreto del P.E.N. Nº 5447/1863. Creación del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Decretos del P.E.N. Nº 7108/1868, 7422/1869 y 7423/1869. Creación de Colegios Nacionales en Catamarca y Corrientes.

Decretos del P.E.N. Nº 8021 y 8023/1870. Creación de la Escuela Normal de Paraná.

Ley Nº 345/1869. Creación de dos escuelas normales.

Ley Nº 1420/1884 de Educación común y decreto reglamentario.

Ley Nº 2737/1890. Fomento de la instrucción primaria en las provincias.

Ley Nº 4874/1905. Escuelas Nacionales en las provincias.

Ministerio de Educación y Justicia, (s/f.) Series históricas. Departamento de Estadística.

Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Nacional de Educación. (s/f). Estadísticas de escuelas primarias nacionales y provinciales.

Saavedra Lamas, C. (1983). "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino". En *Antecedentes para una Ley Federal de Educación*, Ministerio de Educación, Buenos Aires.

Tercer Censo Nacional 1914. Disponible en:  
<http://www.indec.gov.ar/bicentenario/pdf/1914.pdf>