

UNIVERSIDAD TORCUATO DI TELLA

Departamento de Historia

Licenciatura en Historia

**El capital humano en la Argentina de la Belle Époque
(1869-1914)**

Alumno: Joaquín Ladeuix

Tutor: Pablo Schiaffino

Firma del tutor

Junio, 2017

ABSTRACT

El rendimiento de la economía argentina a lo largo del siglo XX se ha interpretado generalmente como decepcionante. Este trabajo se inscribe en una línea historiográfica reciente que atenúa la idea del fracaso argentino porque sostiene que las condiciones iniciales, a comienzos del siglo pasado, eran menos promisorias de lo que se cree. En la primera parte del trabajo, intento demostrar que Argentina de la Belle Époque tenía, en términos internacionales, un PBI per cápita alto en relación a sus indicadores de capital humano. Y realizo una comparación con Australia, Canadá y Estados Unidos de la que saco dos conclusiones: que Argentina comienza y termina el período estudiado (1869-1914) en un escalón inferior al resto de los países en términos de capital humano; y que éste estaba distribuido en Argentina de forma muy desigual, a diferencia del Nuevo Mundo anglosajón.

En la segunda parte del trabajo torno la mirada hacia el interior del país e intento contestar una pregunta principal: ¿por qué los niveles de capital humano estaban distribuidos desigualmente? Me concentro en las tasas de alfabetización escolar. Sorprendentemente, y a diferencia de Estados Unidos, Australia y Canadá, una mayor asistencia a la escuela no se correlacionaba con mayores índices de alfabetismo escolar. Encuentro que el factor que mejor los explicaba, en cambio, era la presencia de inmigrantes de un grupo de países europeos. Esto, además, explica por qué la asistencia no se correlacionaba con la alfabetización: porque los inmigrantes europeos no solían enviar a sus hijos a la escuela. En la Argentina de 1914, y a pesar de que los esfuerzos de los gobiernos del período por la educación de las zonas más atrasadas del país son palpables (las tasas de asistencia y la cantidad de maestros se distribuían de forma mucho más pareja que las tasas de alfabetización y habían evolucionado favorablemente a lo largo de esos años), los europeos eran más importantes que la escuela para explicar las desigualdades educativas.

I. INTRODUCCIÓN

La República Argentina no se deja seducir por los halagos de un progreso material deslumbrador, sino que busca su estabilidad y su grandeza en el progreso moral e intelectual, tan necesario como el primero para asentar sobre bases incommovibles el edificio de una gran Nación.

Ensayo introductorio al *Censo Escolar Nacional* de 1909

La idea del fracaso argentino no es reciente ni de propiedad exclusiva de ninguna ciencia social.¹ Desde el campo de la historia económica, el rendimiento de Argentina a lo largo del siglo XX se ha interpretado generalmente como decepcionante.² La evolución de Argentina en el ranking mundial de producto per cápita, ciertamente, favorece esa imagen: entre 1885 y 1930, Argentina fluctúa entre el puesto 7 y el 14 de la base de datos de Maddison; desde 1981 y hasta la actualidad, nunca baja del puesto 35.³ Argentina, sostiene Llach, es quizás el único país de la historia moderna que entró y salió del Primer Mundo. Se propusieron muchas explicaciones para esta decepción: la desigualdad en la distribución de la tierra en los comienzos de la República, las políticas de industrialización y de *crecimiento hacia adentro* en los años intermedios del siglo XX, la inestabilidad institucional, un estatismo excesivo y un estatismo insuficiente, entre otros.⁴

Pero también hay, por otra parte, una línea historiográfica reciente que toma otro camino: atenuar la idea del fracaso argentino sosteniendo que las condiciones iniciales, a comienzos del siglo pasado, eran menos promisorias de lo que se piensa. El presente trabajo

¹ Andrés Kozel, *La Argentina como desilusión. Contribución a la historia de la idea del fracaso argentino (1890-1955)* (México: Nostromo Ediciones, 2008).

² Eduardo Míguez, “El fracaso argentino. Interpretando la evolución económica en el corto siglo XX,” *Desarrollo Económico* 44 (2005).

³The Maddison-Project (2013), consultado 12 de marzo de 2017, <http://www.ggd.net/maddison/maddison-project/home.ht>.

⁴ Míguez, “El fracaso argentino”.

se ubica en esta categoría: en línea con Llach⁵, Glaeser⁶ y Míguez⁷, fijo la mirada en otros indicadores de la riqueza y del nivel de desarrollo de un país además de su producto. Me concentro, específicamente, en los indicadores de capital humano durante el período de la Belle Époque. Un buen número de autores ha enfatizado la importancia del capital humano para el desarrollo económico de largo plazo.⁸ Glaeser, quizás más notoriamente, discute con la hipótesis institucionalista⁹ y sostiene incluso que el capital humano es una fuente de crecimiento más básica que las instituciones. Si entendemos que el capital humano es una medida importante de la riqueza de un país y que tiene cierta importancia para el desarrollo económico de largo plazo, la Argentina de la Belle Époque era considerablemente más pobre y estaba peor preparada para el crecimiento que cualquier país del Nuevo Mundo anglosajón.

La organización de este trabajo y la evolución de la argumentación se basa en dos partes principales: una mirada hacia afuera y una mirada hacia adentro, en ese orden. La mirada hacia afuera consiste básicamente en una comparación internacional de los indicadores de capital humano de la Argentina durante el período 1869-1914. Presto atención especial a la comparación con Canadá, Australia y Estados Unidos. La comparación con este grupo específico de países se divide a su vez en dos etapas: la primera, más general, utiliza principalmente indicadores de capital humano a nivel nacional, que tomo de fuentes secundarias. La segunda, más específica, utiliza indicadores al nivel más desagregado posible (la unidad territorial del *partido* en Argentina, del *condado* en Australia y Estados Unidos, y

⁵ Lucas Llach, “Newly Rich, Not Modern Yet: Argentina Before the Depression,” en *Exceptional Argentina*, ed. Lucas Llach, Edward Glaeser y Rafael Di Tella (2014), consultado 23 de junio de 2017, <http://piketty.pse.ens.fr/files/DiTellaetal2013.pdf>.

⁶ Filipe Campante y Edward L. Glaeser, “Yet Another Tale of Two Cities: Buenos Aires and Chicago,” *The National Bureau of Economic Research Working Paper* 15104 (2009), consultado 23 de junio de 2017, <http://www.nber.org/papers/w15104>.

⁷ Míguez, “El fracaso argentino”.

⁸ Ver, por ejemplo: Edward Glaser, “Do institutions cause growth?,” *Journal of Economic Growth* 9.3 (2004); “Robert J. Barro, “Human Capital and Growth,” *The American Economic Review* 91.2 (2001); Oded Galor, Omer Moavvy Dietrich Vollrath, “Inequality in Land ownership, the Emergence of Human Capital Promoting Institutions and the Great Divergence,” *Review of Economic Studies* 76.1 (2009), 143-179.

⁹ Ver, entre otros, Daron Acemoglu, Simon Johnson y James A. Robinson, “Institutions as a fundamental cause of long-run growth,” *Handbook of economic growth* 1(2005).

del *distrito* en Canadá), que tomo de fuentes primarias. Utilizo, para este fin, censos nacionales de principios del siglo XX de cada uno de estos países.¹⁰

Obtengo en esta primera parte del trabajo, la de la comparación internacional, tres conclusiones. En primer lugar, que la Argentina del período tiene una relación anormal, en términos internacionales, entre su PBI per cápita y sus índices de capital humano. Parece ser, en unas palabras, un país demasiado rico para estar tan poco educado. Esto tiene un corolario importante: corrige hacia abajo la riqueza de la Argentina a principios del siglo pasado. La segunda conclusión refiere a la evolución de los índices de capital humano a lo largo del período comprendido y dice que a pesar de mejoras significativas, en términos absolutos, en los índices de alfabetización y de enrolamiento escolar y en los años promedio de escolarización, no parece haber progresos relevantes en la posición relativa de Argentina en el mundo, por una parte, y al interior del grupo de países *comparables* que conforman Australia, Canadá y Estados Unidos, por la otra. Aunque el ritmo de las mejoras parece acelerarse en los primeros años del siglo XX y la Argentina mejora su posición al interior de Latinoamérica, no converge con los niveles de capital humano de los países con un PBI per cápita similar al argentino. La tercera y última conclusión de esta primera parte del trabajo, por último, surge de la comparación entre Argentina, Canadá, Australia y la región del Midwest norteamericano, y sostiene que Argentina es la única que muestra una distribución profundamente desigual de sus tasas de alfabetización.

Si el bajo nivel de capital humano argentino a comienzos del siglo XX encaja con modelos de desarrollo económico que le asignan un rol fundamental en el largo plazo, su distribución desigual encaja con explicaciones como la de Engerman y Sokoloff, que sostienen que los caminos divergentes de las economías del Nuevo Mundo se explican por diferencias en la distribución de la riqueza, del capital humano y del poder político¹¹. Los

¹⁰ *Primer Censo de la República Argentina, 15, 16 y 17 de Setiembre de 1869* (Buenos Aires: Imprenta del Porvenir, 1872); *Segundo Censo de la República Argentina, Mayo 10 de 1895* (Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1898); *Tercer Censo Nacional de la República Argentina, Levantado el 1 de Junio de 1914* (Buenos Aires: Talleres Gráficos de L.J. Rosso y Cía, 1916); *Fifth Census of Canada 1911* (Ottawa: C.H. Paremelee, 1913); *Fourteenth Census of the United States Taken in the Year 1920* (Washington: Washington Government Printing Office, 1922); y *Census of the Commonwealth of Australia Taken for the Night Between the 2nd and 3rd April, 1911* (Melbourne: McCarron, Bird & Co., 1914).

¹¹ Kenneth L. Sokoloff y Stanley L. Engerman, "History Lessons: Institutions, Factor Endowments, and Paths of Development in the New World," *The Journal of Economic Perspectives* 14.3 (2000).

países más desiguales, según estos autores, desarrollaron instituciones económicas más elitistas que afectaron el crecimiento económico. Es decir, en la Argentina de 1914 al problema de la pobreza de capital humano se le suma el de la desigualdad.

En la segunda parte del trabajo dirijo la mirada hacia el interior del país y me hago una pregunta principal: ¿por qué el capital humano estaba distribuido tan desigualmente? Para contestar esta pregunta utilizo varios censos nacionales: los de 1869, 1895 y 1914, y un censo escolar nacional de fines de 1883 y principios de 1884¹². Me baso, más que nada, en las tasas de alfabetización de la población escolar (de 6 a 14 años) del censo nacional de 1914, por tres razones. Primero, porque es el único indicador de capital humano relevado en ese año al nivel de los partidos; el censo no releva las tasas de alfabetización de la población general. Segundo, porque este censo incluye un tomo especial, el número IX, dedicado a la educación, cuyas medidas –relativas a las escuelas y los docentes– deberían explicar mejor, a priori, las tasas de alfabetización de la población infantil. Y tercero, porque es el único indicador que permite la comparación entre el principio y el final del período.

Las desigualdades en las tasas de alfabetización escolar se manifiestan al menos de dos formas: en la diferencia en las tasas de alfabetización de localidades urbanas y rurales, y en la diferencia entre las capitales y los interiores provinciales. Sorprendentemente, ningún indicador relativo a las escuelas o a los docentes contribuye significativamente a explicar las diferencias en las tasas de alfabetización escolar. Quizás aún más notable sea que en la Argentina de 1914, a diferencia de Estados Unidos, Canadá y Australia, la asistencia a la escuela no se correlaciona con la alfabetización escolar. Me propongo, entonces, tres cosas: primero, explicar por qué los chicos van a la escuela; segundo, por qué que vayan a la escuela no se correlaciona con las tasas de alfabetización; y tercero, que es lo que *sí explica* las tasas de alfabetización escolar.

La asistencia a la escuela se explica principalmente por la presencia de maestros en el partido: básicamente, mientras más docentes hay, más chicos van a la escuela. Al concentrarme en los docentes y la asistencia media, por otra parte, encuentro que ambos se distribuyen en el país de forma mucho más pareja que la alfabetización escolar. La asistencia

¹² *Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884* (Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional, 1885).

a la escuela en 1914 anula gran parte de las desigualdades –entre campo y ciudad, entre capitales e interiores– de las tasas de alfabetización escolar. Además, la evolución de estos dos indicadores –maestros y asistencia– entre 1885 y 1914 es muy favorable en la reducción de la desigualdad. Todo esto sugiere que los esfuerzos de un par de generaciones de gobernantes –de Sarmiento a Roca, digamos– por la educación de las zonas más atrasadas del país son palpables: los maestros están notablemente mejor distribuidos en 1914 que en 1885; lo mismo pasa con la asistencia a la escuela; y ambos indicadores, además, se distribuyen hacia 1914 notablemente mejor que las tasas de alfabetización escolar.¹³

¿Qué es lo que explica, entonces, que la asistencia no se correlacione con la alfabetización? ¿Y que explica, finalmente, la alfabetización escolar? La respuesta a ambas preguntas, entiendo, está en la inmigración europea. La presencia de extranjeros de un grupo de países de Europa Occidental es lo que mejor explica las tasas de alfabetización escolar. Esto va en línea con trabajos que resaltan la importancia de la inmigración europea en los niveles de capital humano para el caso argentino, en particular¹⁴; y con trabajos que resaltan la importancia, en general, de la presencia europea en tiempos coloniales para el crecimiento económico de largo plazo mediante un impacto positivo en el capital humano.¹⁵ Y sugiere que, en la Argentina de la Belle Époque, la presencia de europeos con niveles de capital humano relativamente altos era más importante que la asistencia a la escuela en la educación de los niños. Pero, además, los extranjeros europeos parecen ser la razón por la que la asistencia a la escuela no se correlaciona con la alfabetización escolar: varios indicadores revelan que no solían mandar a sus hijos a la escuela¹⁶.

¹³ Elis sostiene que los gobiernos argentinos del período invirtieron fuertemente en la educación pública gratuita y que se preocuparon por la educación de las zonas rurales y pobres. Roy Elis, “Redistribution under Oligarchy: Trade, Regional Inequality and the Origins of Public Schooling in Argentina, 1862-1912,” (tesis de doctorado, Stanford University, 2011).

¹⁴ Ver Glaeser, “Yet Another Tale”; Fernando Rocchi, *Chimneys in the Desert. Industrialization in Argentina During the Export Boom Years, 1870-1930* (Stanford: Stanford University Press, 2006); y Federico Droller, “Migration, Population Composition, and Long Run Economic Development: Evidence from Settlements in the Pampas,” *The Economic Journal* (2017), consultado 23 de junio de 2017, doi: 10.1111/ecoj.12505.

¹⁵ Glaeser, “Do institutions cause growth?”; Willam Easterly y Ross Levine, “The European origins of economic development,” *Journal of Economic Growth*, 21.3 (2016), 225-257.

¹⁶ Este parece ser, por otra parte, un dato relevante para enmarcar los problemas de la construcción de la nacionalidad argentina y de la *argentinización* de los hijos de inmigrantes investigados por Bertoni. Ver Liliana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001).

Propongo, en fin, una respuesta a la pregunta que abre la segunda parte del trabajo. El capital humano estaba distribuido desigualmente en gran medida porque los inmigrantes europeos también lo estaban. Los esfuerzos de los gobernantes del período (visibles en los progresos en la distribución de los maestros y de la asistencia a la escuela) no fueron tan efectivos porque había otros factores, además de la escuela, que explicaban en la Argentina de 1914 los diferentes niveles de capital humano. El sueño de Sarmiento de “un millón de europeos industriosos diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades”¹⁷ era un sueño bastante apropiado.

¹⁷ Domingo F. Sarmiento, *Facundo. Civilización y barbarie* (Buenos Aires: Agebé, 2004), 207.

II. LA MIRADA HACIA AFUERA

La Argentina de principios del siglo XX es, para un buen número de interpretaciones de la historia argentina, un paraíso perdido.¹⁸ Desde la historia económica, como ya hemos señalado, varios autores han matizado esa idea sosteniendo que la Argentina de entonces no era tan rica.¹⁹ En esta sección del trabajo intento ver dónde estaba parada la Argentina en el mundo en relación a sus niveles de capital humano. Si hacemos el supuesto poco osado de que el capital humano es fundamental para el desarrollo económico de largo plazo de un país, ¿qué tan bien preparada estaba la Argentina de entonces para el crecimiento económico? ¿Qué nos dice el estado del capital humano en la Argentina de la Belle Époque acerca del rendimiento posterior de la economía argentina? El stock de capital humano parece haber sido un importante cuello de botella para el crecimiento argentino, por dos razones: porque era pobre y, además, porque era desigual. En la comparación con los países grandes del Nuevo Mundo anglosajón –Estados Unidos, Canadá y Australia–, los niveles argentinos de capital humano mostraban una realidad completamente distinta.

La figura 1 muestra la relación entre el PBI per cápita y los niveles de capital humano para todos de países sobre los que hay datos disponibles en las bases de datos de Barro y Lee y de Maddison, hacia 1910.²⁰ En este gráfico se observa, fundamentalmente, que la Argentina estaba menos educada que los países que tenían un PBI per cápita similar: ocupaba la clase alta en términos de producto por persona, pero la clase baja o media en términos de capital humano. El producto por persona de Canadá y Argentina, por ejemplo, era muy similar; el argentino era un 94 por ciento del canadiense. Los años promedio de escolarización, sin embargo, muestran otra imagen: los años canadienses eran dos veces y media los años argentinos.

¹⁸ Míguez, “El fracaso argentino”.

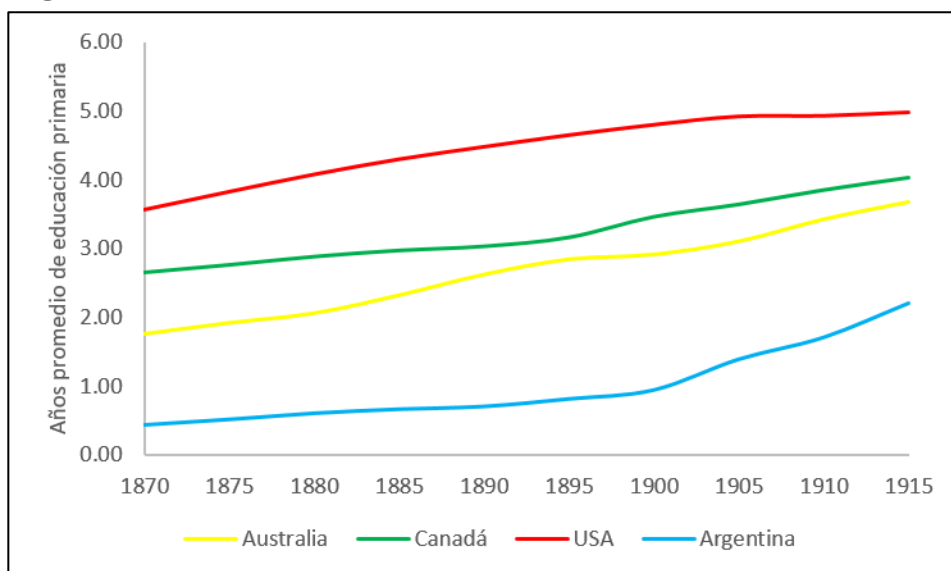
¹⁹ Llach, “Newly Rich”, Glaeser, “Yet Another Tale”.

²⁰ Robert J. Barro y Jong-Wha Lee, *Barro-Lee Educational Attainment Dataset* (2014), consultado 25 de marzo de 2017, <http://www.barrolee.com>. El indicador de capital humano que utilizan Barro y Lee es un cálculo de los años promedio de escolarización para la población mayor a 15 años.

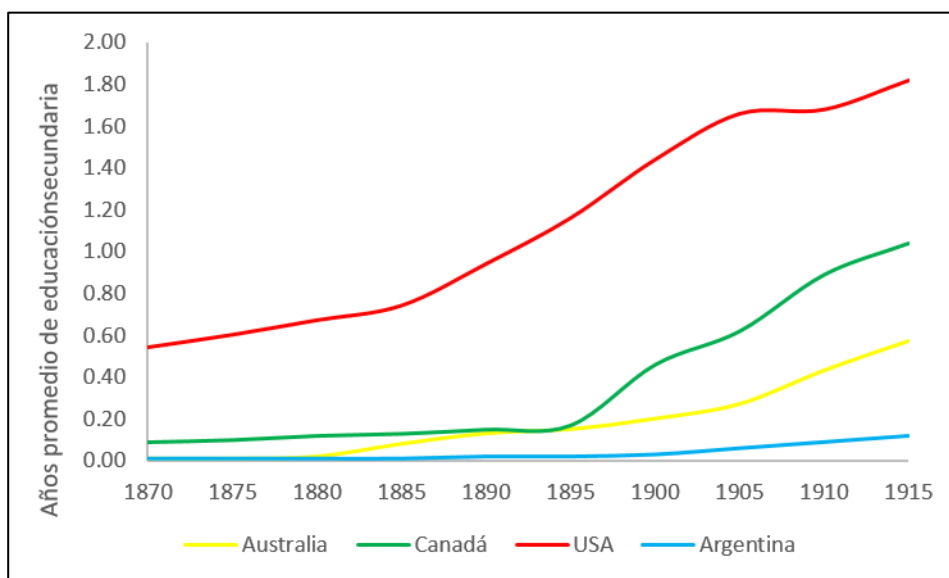
desarrollos puestos en marcha por la llegada del ferrocarril: el rápido crecimiento, así, se explica fundamentalmente por el incremento en el ratio tierra-trabajo. La dependencia en las exportaciones basadas en recursos naturales, por otra parte, tuvo dos problemas. El primero fue que un rápido crecimiento poblacional –bastante más rápido que el de Estados Unidos, Canadá y Australia– diluyó la abundancia de tierras, la principal ventaja comparativa del país. El segundo consistía en que Argentina no era un país rico en términos de capital humano y físico, lo que la volvía más vulnerable a un shock negativo en las condiciones para el sector exportador: a diferencia de la tierra, el capital humano está en mejores condiciones de enfrentar un shock negativo en la demanda porque puede cambiar de sector al interior de la economía. Todo esto sugiere que la Argentina próspera de principios del siglo pasado tenía cimientos frágiles.

La pobre ubicación de Argentina en la comparación internacional de los años de escolarización promedio se replica, en la comparación con Australia, Canadá y Estados Unidos, en una serie de medidas más específicas (ver figuras 2, 3 y 4 y Apéndice, figuras 4.a, 5.a, 6.a y 7.a) en las que comprobamos lo mismo que en los párrafos anteriores. La Argentina tenía peores indicadores en todas las medidas de capital humano: en los años promedio de escolarización primaria, secundaria y terciaria y, simultáneamente, en las tasas de enrolamiento de las mismas tres etapas.

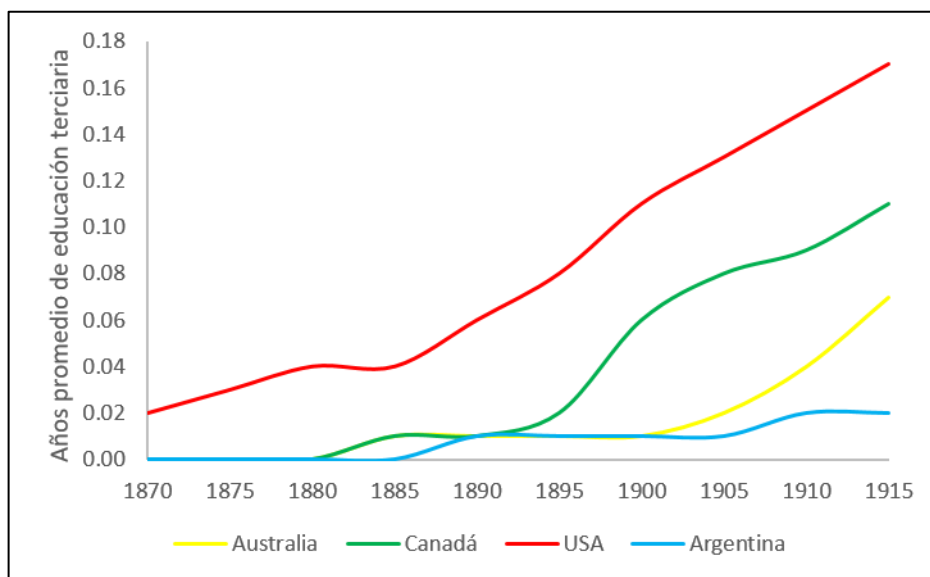
Figura 2. Años promedio de escolarización primaria



Fuente: Barro y Lee (2014)

Figura 3. Años promedio de escolarización secundaria

Fuente: Barro y Lee (2014)

Figura 4. Años promedio de escolarización terciaria

Fuente: Barro y Lee (2014)

En cuanto a la evolución a lo largo del período, hay algunos matices en los que reparar. Hay diferencias entre lo sucedido con los años promedio de escolarización primaria, por un lado, y los de escolarización secundaria y terciaria, por el otro. Con los años promedio de escolarización primaria observamos, apenas, que hay una pequeña convergencia: las distancias del comienzo del período son parecidas a las del final. Es una convergencia, claro,

algo engañosa: las tasas de enrolamiento en el resto de los países rondan –Canadá– o ya se instalaron –Australia y Estados Unidos– en el 100%. Con los años promedio de escolarización secundaria y terciaria, en cambio, observamos una clara divergencia. La Argentina se estanca en este indicador mientras los demás países progresan.

El liderazgo de Estados Unidos en los indicadores de educación secundaria es abrumador. Claudia Goldin demuestra que el “high school movement” de entre 1910 y 1940 en los Estados Unidos no tiene paralelo en los países con producto por persona similares, en donde recién se materializaría algo similar entre 20 y 30 años después.²³ Esto tiene manifestaciones sorprendentes: en 1910, el 50 por ciento de los graduados de escuelas públicas norteamericanas decía que pensaba continuar estudiando en la universidad o en alguna institución terciaria; en 1923 el número había bajado al 44 por ciento y, en 1933, al 25 por ciento. Estos son datos de encuestas del Comisionado de Educación norteamericano; los números actuales, por su parte, muestran que la fracción de egresados de secundarios públicos que continuaban a la universidad recién volvió en la década de 1970 a los niveles previos a 1920. Todo esto se debía a un cambio en la naturaleza y en la calidad de las escuelas secundarias, que ya no preparaban a los alumnos para la universidad sino para el mercado laboral. Los cambios se manifiestan en las currículas: el griego deja de ser un requerimiento en la mayoría de las escuelas; el porcentaje de alumnos que toman clases de latín es en 1934 una tercera parte de lo que era en 1900.²⁴ En Estados Unidos, por ese entonces, había también comisiones dedicadas a estudiar el efecto de las escuelas secundarias en la competitividad industrial. Es inevitable la comparación con Argentina: mientras EE.UU. discutía qué hacer con la educación secundaria, al sur había una preocupación bastante más elemental: que los adolescente fueran al colegio. En 1915, uno de cada cincuenta jóvenes argentinos en edad escolar asistían; para Estados Unidos, la figura era de uno cada cinco.

La misma historia se repite, por último, si fijamos la mirada en las tasas de alfabetización de estos países alrededor de los años en que tenemos datos de alfabetización para el caso argentino. A comienzos del período, Argentina está jugando en otras ligas: sus tasas de analfabetismo hacia 1869 duplican las australianas y triplican las estadounidenses

²³ Claudia Goldin, “America’s Graduation from High School: The Evolution and Spread of Secondary Schooling in the Twentieth Century,” *The Journal of Economic History* 58.2 (1998), 349.

²⁴ Goldin, “America’s Graduation”, 352.

y las canadienses. Hay igualmente, en términos absolutos, un progreso de más de 40 puntos en los 45 años abarcados, pero al finalizar el período las diferencias en las tasas de alfabetización siguen siendo considerables. Para poner en perspectiva tanto el progreso de Argentina como su ubicación en términos comparativos, se incluyen en la figura 5 los datos acerca de la alfabetización de la población negra estadounidense, incluidos en el censo de 1920 de dicho país. El paralelo es llamativo: tanto los niveles como la evolución de las tasas de alfabetización de los argentinos y de la población afroamericana de Estados Unidos son prácticamente equivalentes. Llamada a rivalizar, en una conocida definición enciclopédica de 1919, con los Estados Unidos, la Argentina de 1914 rivalizaba, en cambio, con la población negra de aquel país.²⁵

Figura 5. Tasas de analfabetismo entre 1869 y 1914

	c. 1869	c. 1895	c. 1914
Argentina (7 años y más)	77.4	53.3	35.9
Población negra de Estados Unidos (10 años y más)	79.9	56.8	30.5
Australia (5 años y más)	37.6	22.3	15.5
Canadá (5 años y más)	23.7	14.4	10.5
Estados Unidos (10 años y más)	20	10.7	7.7

Fuentes: *Primer Censo de la República Argentina* (1872); *Segundo Censo de la República Argentina* (1898); *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916); *Fifth Census of Canada 1911* (1913); *Fourteenth Census of the United States Taken* (1922); y *Census of the Commonwealth of Australia* (1914)

Argentina, en conclusión, estaba lejos de Australia, Canadá y Estados Unidos en lo que se refiere a capital humano y se encontraba, en la comparación internacional, en una posición mediocre. Estas conclusiones, sin embargo, se riñen con el hecho de que estamos en un período en el que gobernaron el país hombres particularmente preocupados por la educación pública, desde Sarmiento hasta Roca, y dos generaciones, la del 37 y la del 80, que

²⁵ José Alemany, *Diccionario Enciclopédico Ilustrado* (Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1919), 63. La definición dice, entre otras cosas, esto: “Todo hace creer que la República Argentina está llamada a rivalizar en su día con los Estados Unidos de la América del Norte, tanto por la riqueza y extensión de su suelo como por la actividad de sus habitantes y el desarrollo e importancia de su industria y comercio, cuyo progreso no puede ser más visible.”

estaban profundamente convencidas acerca de la importancia de la educación en la construcción de un país moderno y que creían que la Argentina estaba atrasada en gran parte porque no estaba educada.

Y se trata, además, de un período en el que hay acontecimientos importantes en la política educativa. La Ley 1420 de Julio de 1884 establece que la educación pública primaria es gratuita, laica y obligatoria para los niños entre 6 y 14 años de edad (la ley entra en vigencia, por la autonomía provincial sancionada en la Constitución Nacional, solamente en la Capital Federal y los Territorios Nacionales). Y con la Ley 4874, conocida como Ley Láinez, se apunta al problema del analfabetismo en las zonas rurales y más atrasadas, y se le permite al gobierno federal administrar escuelas nacionales al interior de las provincias. Todo esto lleva a Elis a hablar del “rol redistributivo de la oligarquía” en materia de educación.²⁶ Elis sostiene que la educación del país era un pilar fundamental en la construcción de la Nación para los gobiernos del período 1862-1912 y que hubo una fuerte voluntad por educar las zonas rurales y pobres. Como veremos en la segunda sección de este trabajo, esto parece ser cierto: a lo largo del período hay esfuerzos muy concretos por educar las zonas menos educadas del país.

Figura 6. Indicadores sociales en América Latina circa 1910

	Esperanza de vida al nacer	Tasa de analfabetismo	Numeracy	Periódicos por habitante
Argentina	44	40	100	87
Chile	30	47	89	44
Uruguay	52	40	99	80
Brasil	34	65	90	9
Venezuela	29	71	84	16
Colombia	31	61	81	3
México	28	70	77	12

Fuente: Bértola y Ocampo (2013)

Todo esto lleva a una aclaración importante: sería exagerado, a la luz de los datos hasta acá vistos, hablar de algo así como del fracaso del proyecto educativo

²⁶ Roy Elis, “Redistribution under Oligarchy”.

sarmientino. La comparación con Latinoamérica, de hecho, matiza la imagen resultante de la comparación con el Nuevo Mundo anglosajón. Argentina lidera en categorías como analfabetismo, esperanza al nacer, periódicos por habitante y hasta un indicador de los conocimientos numéricos de la población. Se trata, en última instancia, de una cuestión de perspectiva: los indicadores de capital humano argentinos ocupan una posición intermedia en el mundo y no están a la altura de los de Estados Unidos, Canadá o Australia; sí están, en cambio, en una buena posición en el ámbito latinoamericano.

Imágenes de la desigualdad educativa

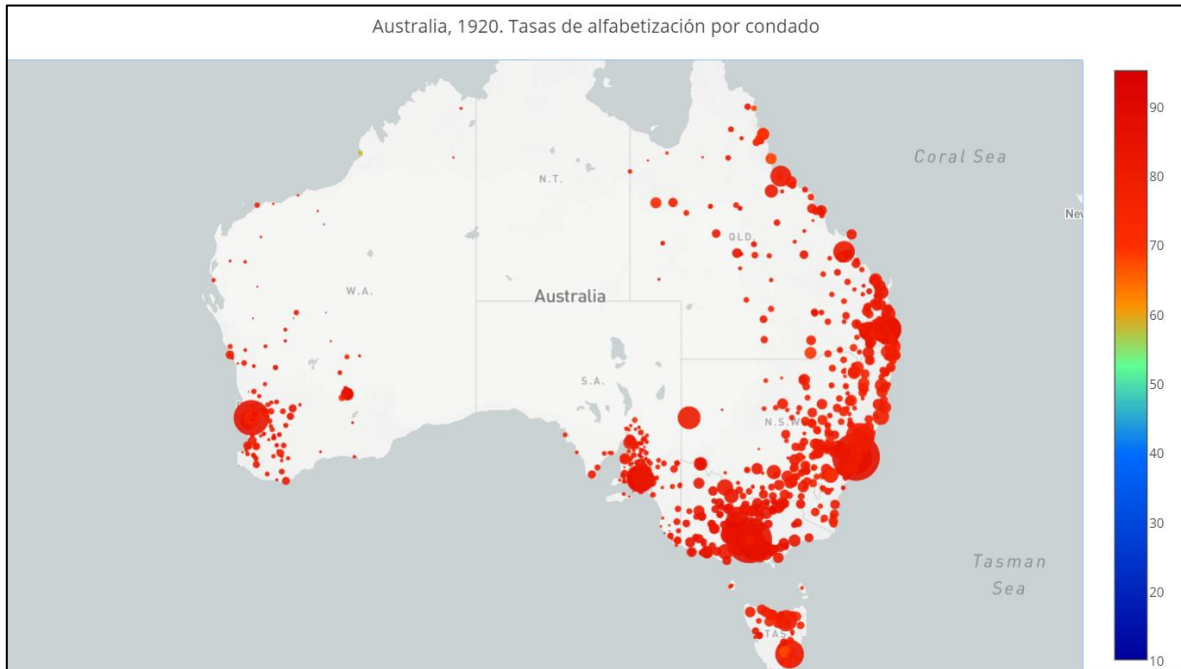
Argentina, vimos en el apartado anterior, tiene a principios del siglo XX niveles de capital humano muy lejanos a los de Australia, Canadá y Estados Unidos. En esta sección observo con más detenimiento cómo se manifiestan las diferencias. Me enfoco, principalmente, en la distribución geográfica del capital humano, y encuentro que el capital humano de Argentina, además de ser generalmente bajo, está distribuido de forma profundamente desigual. Esto supone un segundo problema para la Argentina de la Belle Époque: a la pobreza le suma la desigualdad.

Para observar la disposición geográfica del capital humano de cada país utilizo los índices de alfabetización general²⁷ y armo mapas basándome en los censos nacionales y en los datos más desagregados que en ellos se encuentren. Esto será la categoría de *partido* en

²⁷ El uso de las tasas de alfabetización implica un supuesto pero se basa principalmente en una necesidad. El supuesto es que la alfabetización de una persona es un buen indicador de su nivel de capital humano. Entiendo que es un supuesto válido para el período comprendido: hacia el año 1900, el 79% de la población mundial era analfabeta. Es decir, el hecho de que una persona supiera leer y escribir la diferenciaba notablemente de gran parte de sus coetáneos. Es un supuesto, en cambio, que sería muchísimo más débil en la actualidad: la gran mayoría del mundo occidental tiene niveles nulos de analfabetismo. Una comparación entre, por ejemplo, Argentina y Suecia alrededor del año 2000 arrojaría mínimas diferencias en las tasas de analfabetos: 3% para los argentinos, 1% para los suecos. Pero nadie se arriesgaría a afirmar, siguiendo estos datos, que los niveles de capital humano de Argentina y Suecia en la actualidad son similares. Cruzar el límite de la alfabetización hoy quizás no signifique nada; cruzarlo en la Argentina de principios del siglo pasado, probablemente sí. La necesidad, por otra parte, es la de obtener datos que permitan comparar en el nivel más desagregado posible a la Argentina con el resto de los países. Las tasas de alfabetismo son el único dato presente en los censos nacionales de estos países que permiten tal comparación. Es virtualmente imposible encontrar otro indicador de capital humano de principios del siglo pasado para, por ejemplo, el departamento de Antofagasta de la Sierra, en Catamarca, que entonces tenía 378 habitantes, o el de Monteagudo, en Tucumán, que tenía 326. Algo similar ocurre con los demás países.

Argentina, de *condado* en Australia y Estados Unidos y de *distrito* en Canadá. Las categorías no son, por supuesto, equivalentes -el número de distritos canadienses es una quinta parte del de condados en la región del Midwest-, pero permiten apreciar, de forma general, las diferencias regionales al interior de cada país.

Figura 7. Tasas de alfabetización general en Australia, 1920



Fuente: *Census of the Commonwealth of Australia* (1914)

Figura 8. Tasas de alfabetización general en Canadá, 1911

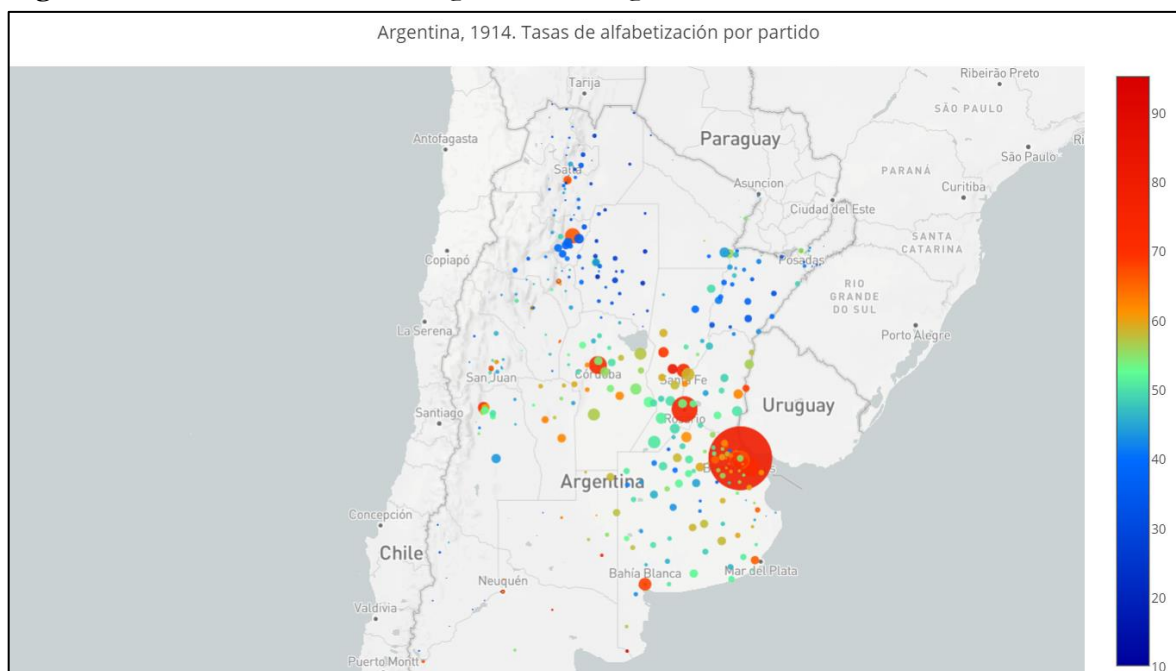


Fuente: *Fifth Census of Canada* (1913)

Los figuras 7 y 8 nos muestran los índices de alfabetización de la población general para los casos de Australia, Canadá. Cada categoría territorial –partido, distrito o condado– está representada por una burbuja. El tamaño de la burbuja indica la cantidad de habitantes; su color, la tasa de alfabetización.²⁸ Dos elementos saltan a la vista: en primer lugar, los altos niveles generales de alfabetización; en segundo, las mínimas diferencias regionales. La figura 9 muestra un cálculo de los índices de alfabetización general para Argentina.²⁹ Esto evidencia una diferencia fundamental presente en el caso argentino: la desigualdad regional.

²⁸ Una aclaración importante es que el tamaño de la burbuja no es, estrictamente, un indicador de urbanización. En principio, un partido puede tener un número alto de habitantes y, al mismo tiempo, que todos ellos vivan en localidades rurales. De hecho, la correlación para Argentina entre porcentaje de población urbana y número de habitantes, por partidos, es casi nula. Las burbujas más grandes, sin embargo, sí tienden a ser mayoritariamente urbanas: la Capital Federal, Rosario, Avellaneda, La Plata y los departamentos capitales de Santa Fé y Córdoba, que son las cinco burbujas más grandes en el mapa de Argentina, tienen todos un porcentaje de población urbana mayor al 90%, y concentran un tercio de la población total del país. De todas formas, lo que sí indica con precisión el tamaño de la burbuja, más que si un partido está urbanizado, es dónde está distribuida la población.

²⁹ El Censo Nacional de 1914 releva datos de alfabetización de población general solamente a nivel provincial: no se encuentra nada más desagregado. Para darnos una idea aproximada de lo que se vería el mapa argentino con las tasas de alfabetización general, corrijo las tasas de alfabetización

Figura 9. Tasas de alfabetización general en Argentina, 1914

Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Parece haber tres categorías. Primero, los partidos de la Pampa húmeda³⁰ con las ciudades más pobladas –Capital Federal, Rosario, Córdoba Capital–, que tienen tasas de alfabetización comparables a las del Nuevo Mundo anglosajón. Segundo, los partidos chicos y medianos de las provincias de Buenos Aires, Santa Fé, Entre Ríos y Córdoba, que tienen un nivel intermedio de alfabetización. Y, tercero, las provincias del norte del país, cuyos partidos tienen tasas de alfabetización generalmente inferiores al 40%. Las provincias del oeste como Mendoza, San Juan y San Luis están en algún punto intermedio entre el segundo y tercer grupo. Las provincias de todo el sur del país –de La Pampa hacia abajo–, en ese momento denominadas “Territorios Nacionales”, están prácticamente despobladas, y no permiten sacar conclusiones de cierta relevancia.

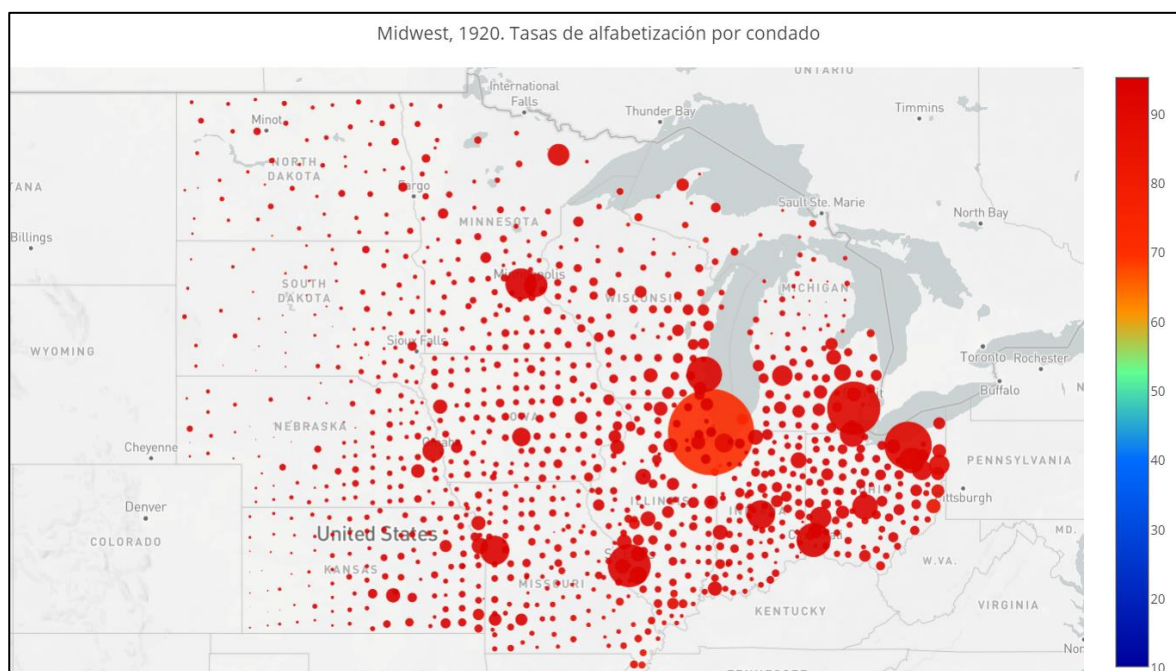
La Pampa húmeda, que demuestra tasas de alfabetización más altas que el resto del país, es una región que comparte varias características con la región del Midwest

escolar sumándole a los partidos de cada provincia los puntos de diferencia que esa provincia tiene entre alfabetismo escolar y general. Ver Apéndice, figura 5.a.

³⁰ Defino a la Pampa húmeda como las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fé y Córdoba.

norteamericano.³¹ Son dos regiones de clima templado con ventajas comparativas para la producción ganadera y agricultora, y que se beneficiaron particularmente con la drástica reducción de los precios de transporte en la segunda mitad del siglo XIX.³² Ambas regiones producían bienes –principalmente cereales– pesados en relación a su valor; la caída en los precios de transporte implicó entonces un fuerte crecimiento para estas regiones, a diferencia de aquellas enfocadas en bienes cuyo valor por kilo es más alto, como la minería. El ingreso per cápita del Midwest y de las Pampas, entonces, se disparó, lo que sugiere un interrogante. Las Pampas tenían mejores niveles de alfabetización que el resto del país y eran, además, considerablemente más ricas. ¿Eran las Pampas, entonces, un país de Primer Mundo adentro de uno de Tercero? ¿El país que Argentina pudo haber sido pero no fue porque debió cargar con regiones pobres y atrasadas?

Figura 10. Tasas de alfabetización general en el Midwest, 1920

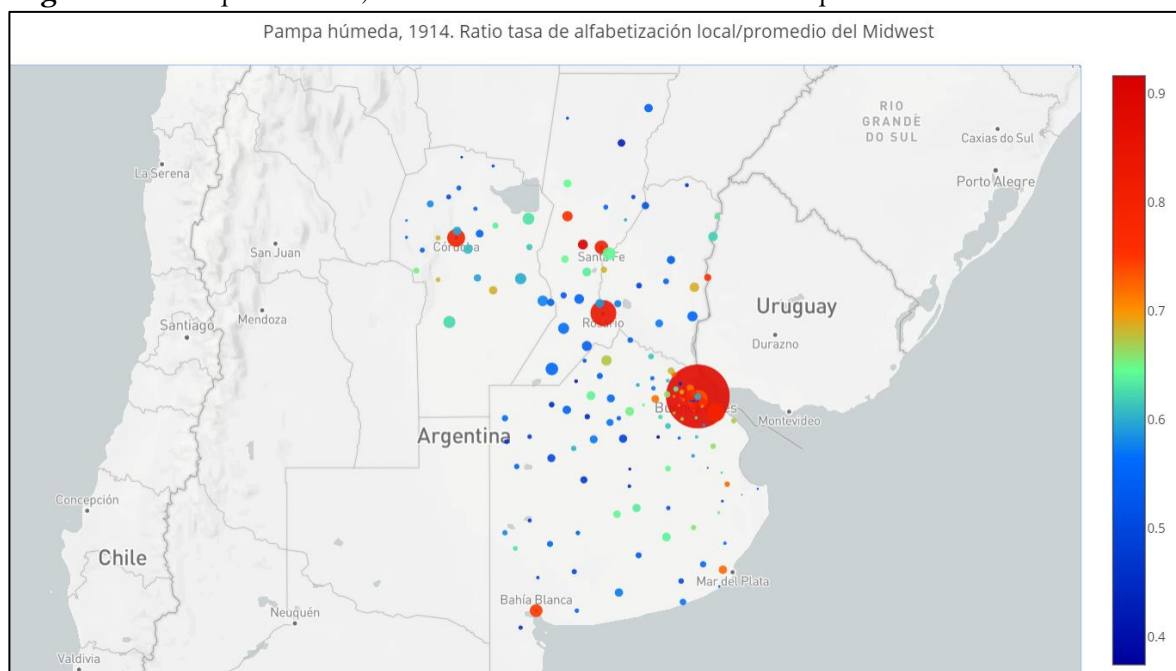


Fuente: *Fourteenth Census of the United States Taken (1922)*

³¹ El Midwest norteamericano está compuesto por los estados de Illinois, Indiana, Iowa, Michigan, Minnesota, Ohio, Wisconsin, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Kansas, Misuri y Nebraska.

³² Lucas Llach y Pablo Schiaffino, “Malthus in the New World: Factor Endowments, Transport Costs and Divergence in the Americas” (artículo presentado en el encuentro “Nuevas perspectivas en la historia económica argentina”, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, 23 de junio, 2017).

Figura 11. Pampa húmeda, ratio tasas de alfabetización local/promedio del Midwest



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

La respuesta parece ser que no. Las diferencias que encontrábamos a nivel país entre Australia y Canadá, por un lado, y Argentina, por el otro, perseveran, aunque en menor grado, en esta nueva comparación. La figura 10 visualiza las tasas de alfabetización del Midwest, por condados; la figura 11 visualiza, para todos los partidos de la Pampa húmeda, el ratio entre la tasa de alfabetización local y el promedio del Midwest. Salvo un puñado de partidos (la Capital Federal, Bahía Blanca, Santa Fé Capital, Rosario y Córdoba Capital), el resto de las Pampas no están a la altura de la región norteamericana. Glaeser y Campante, cuya investigación analizaremos también en la segunda parte de este trabajo, comparan a Chicago y a Buenos Aires hacia estos años, y por razones similares. Ambas son el centro económico de regiones parecidas y son las encargadas de conducir productos ganaderos y cereales de regiones circundantes hacia mercados internacionales. Pero a lo largo del siglo XX, Chicago fue considerablemente más próspera que Buenos Aires. La explicación de los autores va en línea con lo recién expuesto: se explica fundamentalmente, dicen, por diferencias de capital humano.

Observando las diferencias regionales en el producto por persona en Argentina, Estados Unidos y Australia, Llach sostiene que, a diferencia, del resto de los países grandes del Nuevo Mundo, los recursos naturales argentinos se concentraban fuertemente en la

región pampeana.³³ El fenómeno se replica en relación al capital humano del período: ya hemos visto que Argentina era menos educada; ahora vemos que, además, la distribución de la educación es profundamente desigual, a diferencia de Canadá, de Australia y de Estados Unidos.

La comparación internacional, en conclusión, nos permite realizar una serie de observaciones acerca del capital humano de Argentina en el período de la Belle Époque. En primer lugar, que Argentina tenía niveles de capital humano bajos para su PBI per cápita. En segundo lugar, que no parece mejorar significativamente su posición internacional ni acortar distancias con los países del Nuevo Mundo anglosajón. Es decir, no hay convergencia: empieza parecido a como termina. Y en tercer lugar, que la Argentina muestra, en la comparación con Estados Unidos, Canadá y Australia, profundas desigualdades regionales. La Capital Federal, Rosario, Córdoba, La Plata y algunos partidos más tienen tasas de alfabetización de Primer Mundo; los del norte del país, definitivamente no. En la segunda parte del trabajo intento explicar esa desigualdad.

³³ Llach, "Newly Rich," 26.

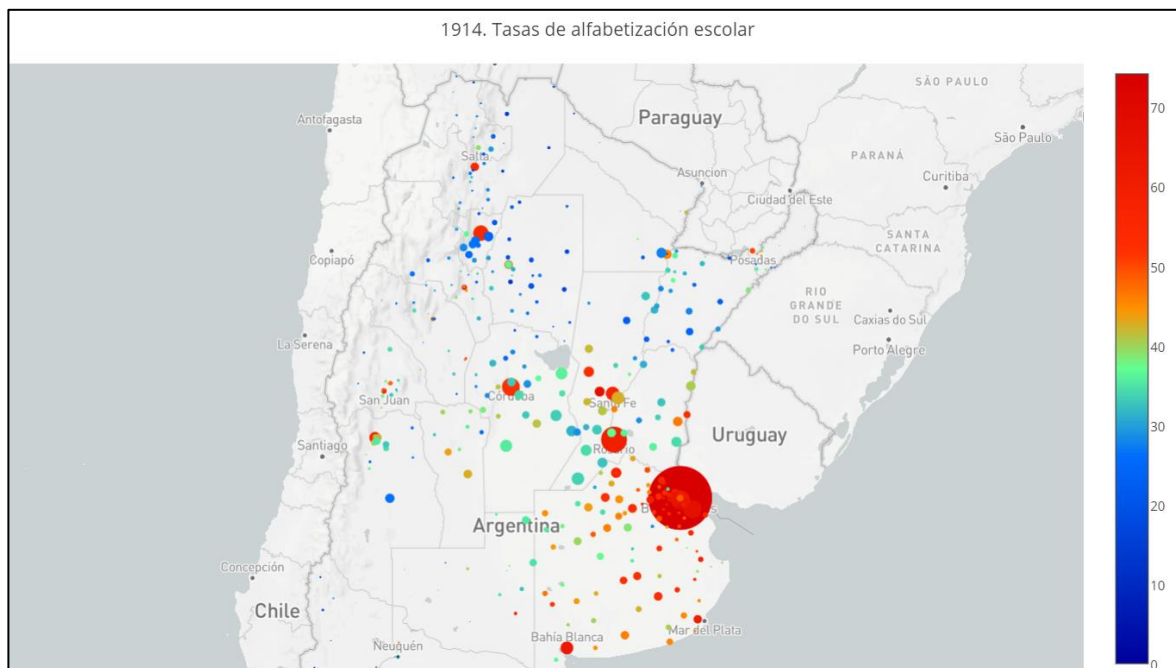
III. LA MIRADA HACIA ADENTRO

¿Por qué los índices de educación eran tan desiguales en la Argentina de 1914? ¿Qué había en la Capital Federal, en Rosario, en La Plata y en Córdoba Capital que no había en el resto del país? ¿Cómo se manifestaban, más precisamente, esas desigualdades? ¿Y cómo evolucionó la desigualdad a lo largo del período? En esta segunda parte del trabajo intento contestar esas preguntas. Me baso en las tasas de alfabetización escolar (la población entre 6 y 14 años) de 1914, por dos razones principales. Primero, porque el censo nacional de ese año tiene un tomo especial, el IX, dedicado a la educación. Allí se encuentran una serie de indicadores que no encontramos en ninguno de los censos nacionales anteriores: medidas relativas a la cantidad de maestros por localidad, a la calidad de las escuelas, la nacionalidad docente, la cantidad de docentes diplomados y otras medidas que deberían explicar mejor las tasas de alfabetización escolar que las de alfabetización general. Y segundo, porque las tasas de alfabetización escolar son las únicas que permiten observar la evolución entre el principio y el final del período.³⁴

La figura 12 muestra las tasas de alfabetización escolar por partido para la Argentina de 1914: como vimos también en la primera parte del trabajo para las tasas de alfabetización general, las desigualdades regionales son significativas. Hay una supremacía de un grupo de partidos en los que había ciudades importantes: Rosario, Buenos Aires, Santa Fé, La Plata y Córdoba Capital, principalmente. A medida que nos alejamos hacia el norte del país, también, las tasas parecen empeorar. Y, a nivel provincial, Buenos Aires, en particular, y las provincias que componen la Pampa húmeda, en general, parecen demostrar mejores niveles que el resto del país.

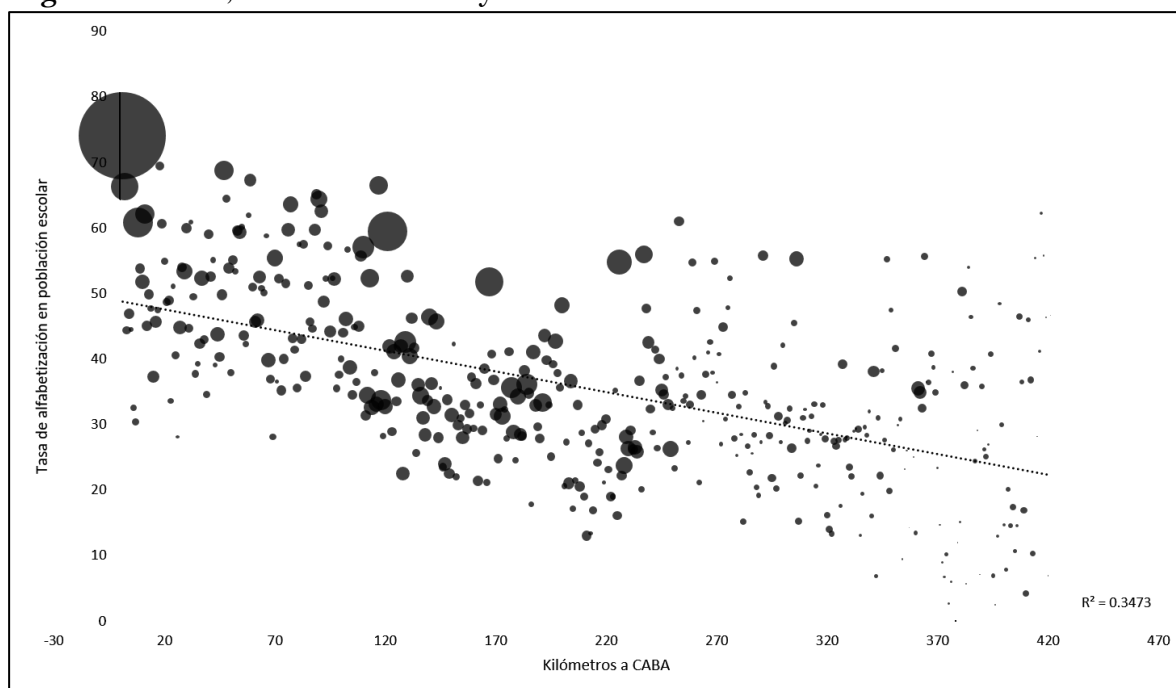
³⁴ El censo de 1914 no releva datos de alfabetización general al nivel de los partidos: no podemos comparar, entonces, con los censos de 1869 o de 1895, que sí lo hacen. Podemos realizar la comparación, en cambio, con el censo escolar nacional de 1885, que releva abetización escolar.

Figura 12. 1914, tasas de alfabetización escolar



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Figura 13. 1914, distancia a CABA y tasas de alfabetización escolar



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Hay varias formas de expresar la desigualdad. La figura 13 muestra las tasas de alfabetización escolar en relación a la distancia en kilómetros a la Capital Federal, por

partidos. A medida que nos alejamos de la Ciudad de Buenos Aires, empeora suavemente la alfabetización escolar. Las figuras 14 y 15, por su parte, muestran las diferencias entre las tasas de alfabetización escolar de las capitales provinciales y del resto de los partidos de las provincias. La diferencia es significativa: sin contar la Capital Federal, los partidos capitales tienen en promedio tasas un 12.7 por ciento mayores a las del resto de los partidos; contando la Capital Federal, la diferencia asciende al 25.2 por ciento. El interior del país y los interiores provinciales están peor educados que la Capital Federal y que las capitales provinciales, respectivamente.

Figuras 14 y 15. 1914, diferencia en alfabetización escolar entre capitales e *interiores*

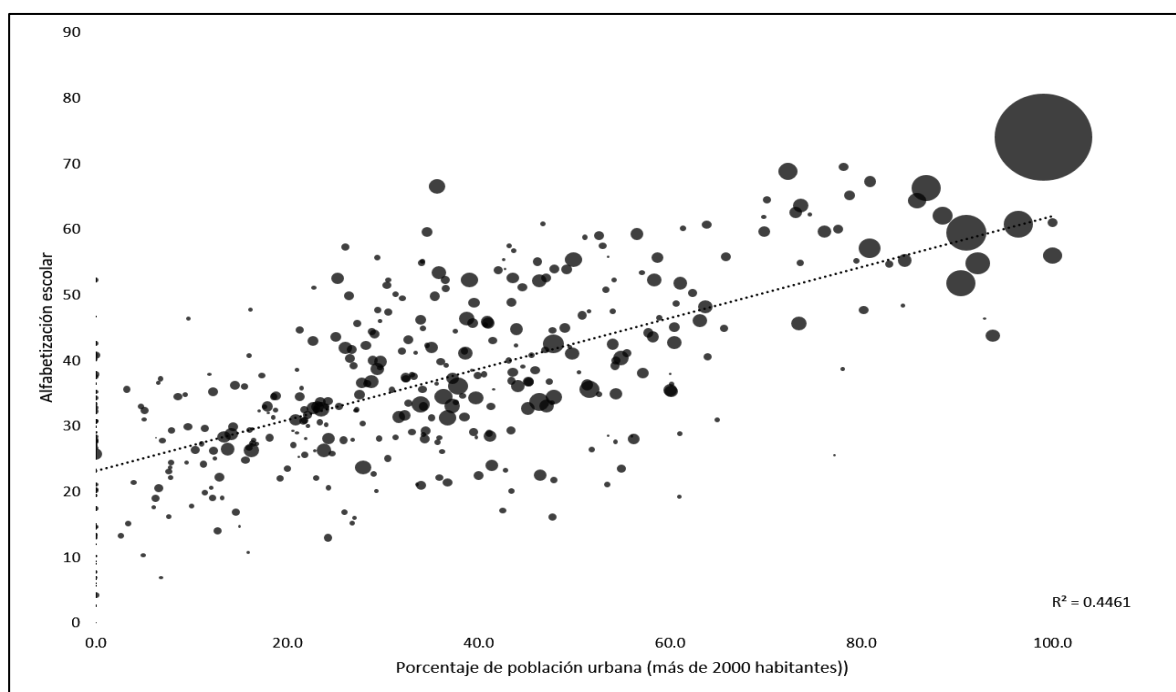
	Diferencia entre capitales e interiores
Buenos Aires	14.8
Santa Fé	11.5
Entre Ríos	4.8
Corrientes	16.2
Córdoba	18.3
San Luis	5.6
Santiago del Estero	23.5
Tucumán	28.3
Mendoza	21.2
San Juan	21.7
La Rioja	15.4
Catamarca	25.6
Salta	31
Jujuy	13.9
Chaco	12.3
Chubut	26.6
Formosa	20.1
La Pampa	3.6
Los Andes	27.9
Misiones	15.8
Neuquén	31
Río Negro	23.9
Santa Cruz	3.8
Tierra del Fuego	31.3

	Departamentos capitales	Resto
Argentina (con CABA)	65.4	40.2
Argentina (sin CABA)	52.9	40.2

Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Podemos sostener algo parecido, también, en relación a los partidos rurales y urbanos, al campo y la ciudad. La figura 16 muestra la relación entre porcentaje de población urbana³⁵ por partido y las tasas de alfabetización escolar: los partidos más urbanos tienden a estar considerablemente mejor educados.

Figura 16. 1914, alfabetización escolar y porcentaje de población urbana



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

La Argentina de 1914, en fin, tenía al menos dos dificultades fundamentales en materia educativa: la dificultad de educar al interior y a los interiores, y la dificultad de educar zonas rurales. Esta segunda dificultad puede resultar engañosa: ¿El problema era educar a las zonas rurales o, más bien, urbanizarlas? Es decir, ¿Argentina no educó a su población rural porque no la urbanizó? La respuesta parece ser que no: ni Australia ni Canadá ni Estados Unidos tiene diferencias significativas entre su población rural y su población urbana, como vemos en la figura 17. Explicando las diferencias entre los niveles de capital humano de Chicago y de Buenos Aires, Glaeser y Campante sostienen que hay diferencias fundamentales en los niveles de educación de la gente que había venido del

³⁵ El censo nacional de 1914 entiende por “Población urbana” a la población que vive en localidades de más de 2000 habitantes.

campo a vivir en la ciudad.³⁶ En la primera parte de siglo XIX, continúan estos autores, los agricultores norteamericanos habían sido convencidos de que la educación de sus hijos era una empresa conveniente, y las zonas rurales en general apoyaron el movimiento por la educación pública que comienza a fines de la década de 1830. El *hinterland* argentino, en comparación, tenía importantes deficiencias educativas.

Figura 17. Tasas de alfabetización rural y urbana del Nuevo Mundo anglosajón, c. 1920

	Población urbana	Población rural
Australia	84.4	80.1
Canadá	93	95.9
EE.UU.	96.6	92.7

Fuentes: *Fifth Census of Canada 1911* (1913); *Fourteenth Census of the United States Taken* (1922); y *Census of the Commonwealth of Australia* (1914)

Teniendo, entonces, una imagen más clara acerca de la desigualdad educativa hacia 1914, ¿qué factores pueden ayudar a explicarlas? Me ocupó a continuación de dos clases de factores: en primer lugar, de diferencias en las condiciones de enseñanza por partido, y de su evolución a lo largo del período; en segundo lugar, dirijo la mirada hacia la población extranjera.

Las condiciones de enseñanza

El tomo IX del censo nacional de 1914 está dedicado especialmente a la instrucción pública; no hay tomos de esa naturaleza en el censo de 1869 ni en el de 1895. Esto permite construir una serie de indicadores acerca de las condiciones de enseñanza en el país para ese año: la relación entre el número de maestros y la población escolar, el porcentaje de maestros diplomados por cada partido, el porcentaje de maestros extranjeros, la infraestructura de las

³⁶ Campante y Glaeser, “Yet Another Tale”, 15.

escuelas³⁷, la disponibilidad de elementos de enseñanza en las escuelas de cada partido³⁸, los sueldos docentes³⁹, y medidas más comunes como las tasas de enrolamiento y de asistencia media.

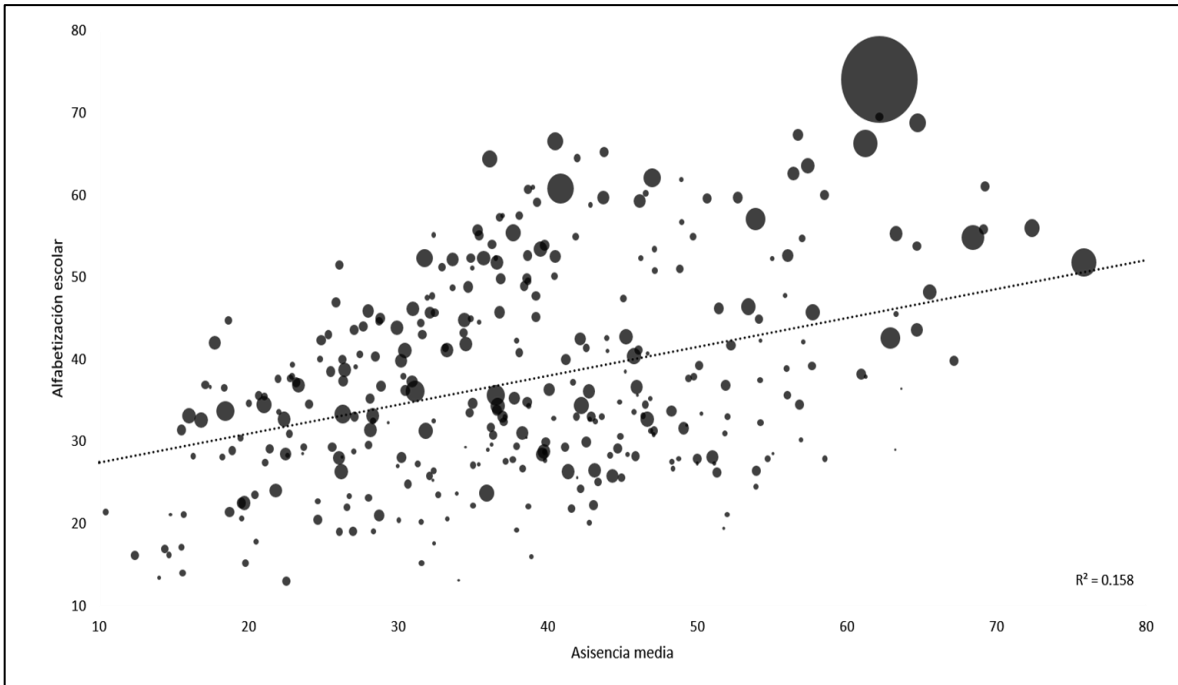
Sorprendentemente, ninguno de estos indicadores contribuye a explicar de forma significativa las diferencias nacionales en las tasas de alfabetización escolar (Apéndice, figuras 9.a a 16.a). Lo más notable es que la correlación entre la asistencia media y la alfabetización escolar es prácticamente nula: que los chicos vayan al colegio no explica que sepan leer y escribir (figura 18). Es algo que no sucede ni en Australia, Estados Unidos o Canadá, como muestra la figura 19.

³⁷ El censo releva las escuelas por partido con “mobiliario completo y en buen estado”; no hay explicaciones acerca de qué significa el indicador. El gráfico sobre la infraestructura de las escuelas (Apéndice, figura 9.a), por otra parte, parece señalar ciertas irregularidades en la recolección de los datos. Un gran número de puntos de la muestra cae sobre ciertos porcentajes: el 33.3 por ciento, el 66.6, el 50, el 100, y así. Cabe imaginarse al censor relevando, quizás con cierta pereza, que una de cada tres escuelas tiene mobiliario completo y en buen estado, o dos de cada tres, o una de cada dos. Esto señala los límites que los datos del Censo pueden tener como fuente.

³⁸ Construyo este indicador con el porcentaje de escuelas por partido que poseen: 1, reglas y compases para pizarras; 2, mapas geográficos; 3, globos geográficos y celestes; 4, colección de sólidos; 5, mapas de historia natural; 6, aparatos de física, química y mecánica; 7, modelos de yeso o litografiados para el dibujo natural; 8, estuches de matemáticas para el dibujo lineal; 9, colección de aparatos de gimnasia; y 10, colección de pesas y medidas. Asigno el mismo valor a todas las categorías.

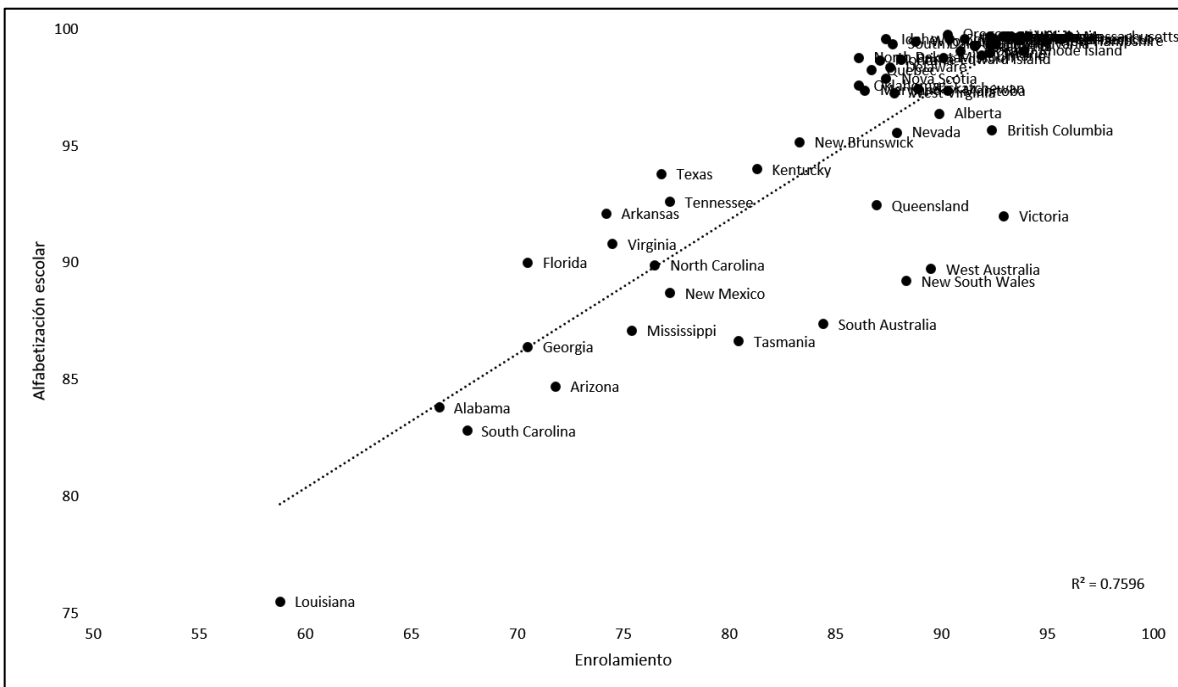
³⁹ El censo nacional de 1914 tiene datos de sueldos mínimos y máximos de maestros, por partidos. A partir de esos datos, tomo un promedio entre el sueldo máximo y mínimo de un número de ciudades para las que hay datos de índices de precios alrededor de esos años y lo correlaciono con la alfabetización escolar. Tomo los índices de precios de M. Florencia Correa Deza y Esteban A. Nicolini, “Diferencias regionales en el costo de vida en Argentina a comienzos del siglo XX,” *Investigaciones de Historia Económica* 10.3 (2014).

Figura 18. 1914, asistencia media y alfabetización escolar



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

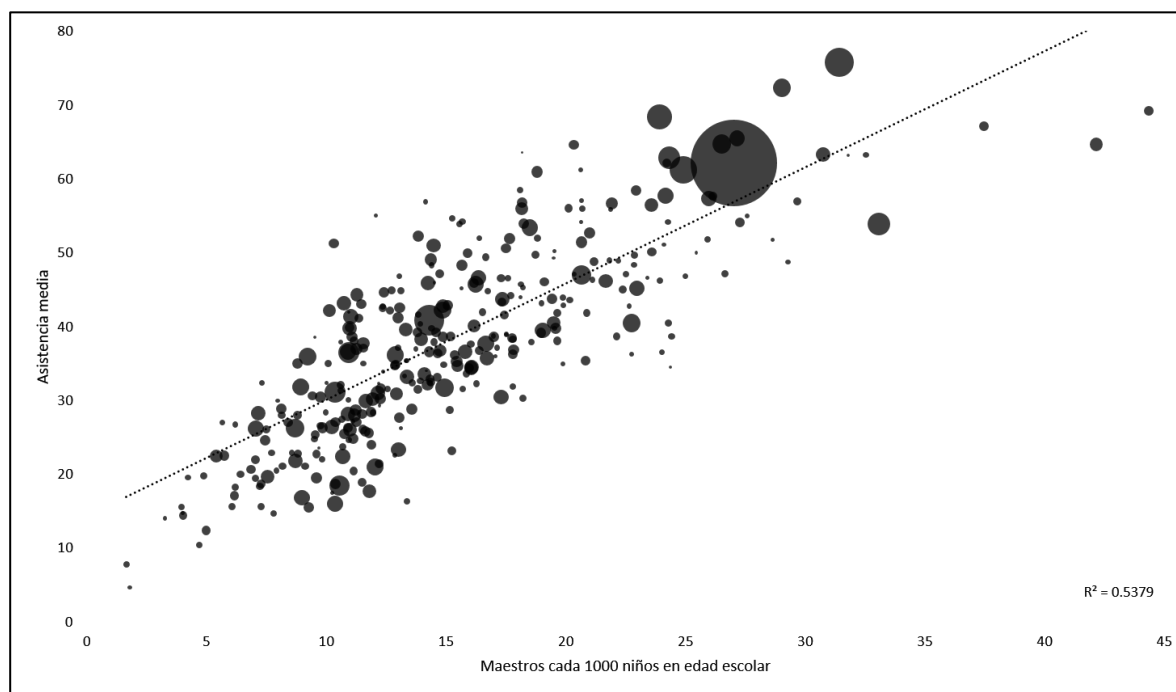
Figura 19. Asistencia media y alfabetización escolar por todas las provincias y estados de Estados Unidos, Canadá y Australia



Fuentes: *Fifth Census of Canada 1911 (1913)*; *Fourteenth Census of the United States Taken (1922)*; y *Census of the Commonwealth of Australia (1914)*

Esto puede sugerir un problema de enfoque: si la asistencia no es un buen explicador de la alfabetización, ¿por qué sí lo sería, por ejemplo, la disponibilidad de elementos de enseñanza, un indicador mucho más específico? Todos estos indicadores (de la infraestructura, de los docentes, etc.), aunque no explican la alfabetización, ¿serán útiles para explicar, en cambio, la asistencia? La mayoría de los indicadores no se correlaciona ni con la asistencia ni con la alfabetización, pero hay uno que sí puede explicar por qué los chicos iban a la escuela: el número de maestros cada 1000 niños en edad escolar.

Figura 20. Maestros cada mil habitantes en edad escolar y asistencia media



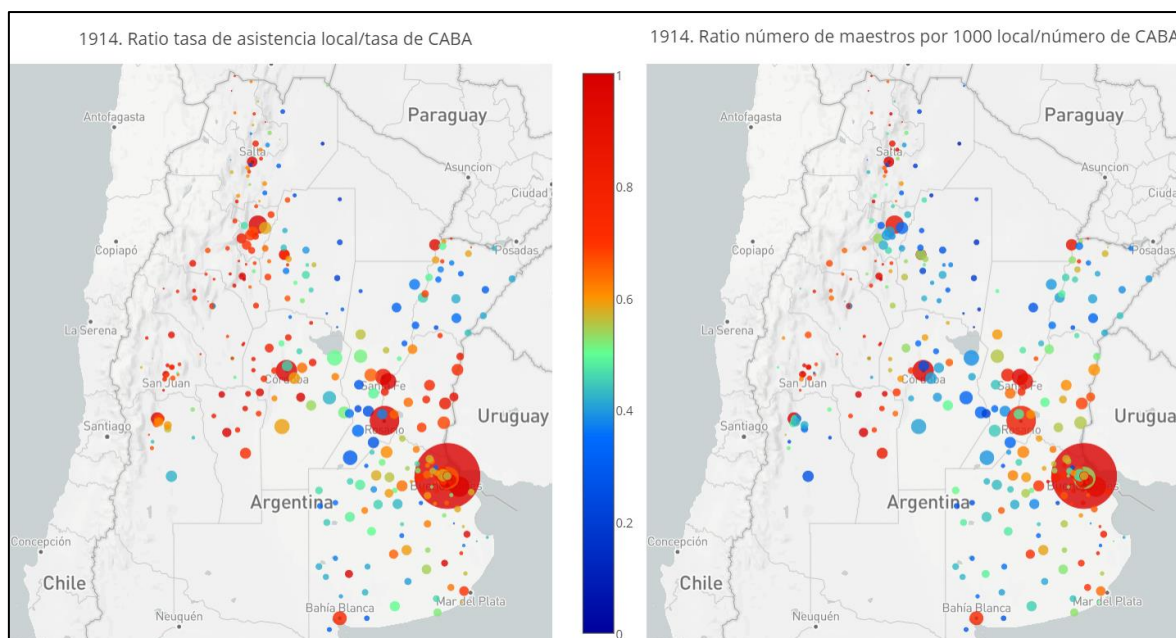
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

El número de maestros cada 1000 niños es, de alguna forma, una medida de la presencia de las posibilidades de educación. Podemos entender la cantidad de maestros *disponibles* para la población escolar como un indicador acerca de qué tan fácil era para un niño, en el año 1914, educarse. Es de esperar que en un partido con pocos maestros por población escolar los niños vayan poco a la escuela. Entiendo, además, que la cantidad de maestros cada 1000 habitantes en edad escolar es el mejor indicador que podemos armar acerca de la disponibilidad de la educación dadas las condiciones del censo de 1914 y de la Argentina de 1914. Podríamos concentrarnos en el número de escuelas por población escolar, pero esto omitiría un dato fundamental: el tamaño de la escuela. La Ciudad de

Buenos Aires, que es la localidad del país con una supremacía absoluta en todos los indicadores de capital humano, tiene uno de los peores ratio escuelas/población escolar. La cantidad de escuelas por partido no distingue entre escuelas grandes y escuelas chicas, y no tenemos datos acerca de la cantidad de maestros por escuela. Podríamos concentrarnos, por otra parte, en el ratio alumnos/maestros, pero esto también tiene un problema fundamental: es una medida de la calidad de la enseñanza al interior de las escuelas, para los chicos que asisten. El problema de la asistencia a la escuela no estaba solucionado en la Argentina de 1914, lo que hace que el número de maestros por alumno diga cosas muy distintas que el número de maestros por niño.

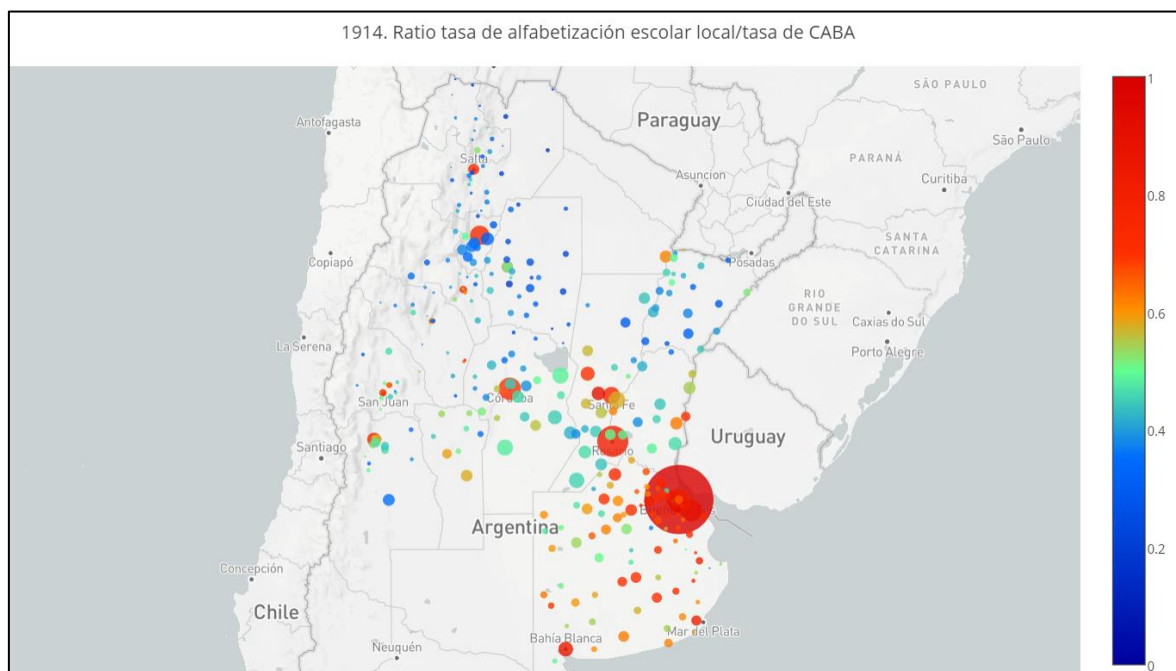
Las tasas de asistencia media y el número de maestros cada 1000 niños, por otra parte, se distribuían hacia 1914 de forma mucho más pareja que las tasas de alfabetización escolar. En la figura 21 visualizo la distribución de la asistencia y de los maestros por 1000; en la figura 22, la distribución de la alfabetización escolar. Tomo como medida de la distribución, para cada partido, el ratio entre la cifra del indicador local y la cifra del indicador en la Capital Federal.

Figura 21. 1914, ratio entre tasa de asistencia local/tasa de CABA, y entre número de maestros por mil local/número de CABA



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 22. Ratio entre tasa alfabetización escolar local/tasa de CABA



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Ya habíamos demostrado que en la Argentina de 1914 la asistencia no se correlaciona con la alfabetización: ahora podemos ver en qué regiones geográficas sucedía esto. En el noroeste del país, por ejemplo, la cantidad de maestros y la asistencia a la escuela era similar a la de la Provincia de Buenos Aires, lo que no se reflejaba, sin embargo, en similares tasas de alfabetización escolar. Esto sugiere, como fue afirmado por otros autores⁴⁰, que había un esfuerzo palpable de la clase gobernante por educar las zonas más atrasadas del país —aunque no estuviera siendo muy efectivo—, y nos lleva hacia dos preguntas: Primero, ¿cuál habrá sido, en concreto, la evolución a lo largo del período? Y segundo, si los maestros y la asistencia eran parecidos en la Provincia de Buenos Aires y en el noroeste del país, ¿qué había en Buenos Aires que no había en el noroeste? Contesto la primera pregunta a continuación; la segunda pregunta, en cambio, será abordada más adelante, en el apartado dedicado a la inmigración europea.

⁴⁰ Elis, “Redistribution under Oligarchy”.

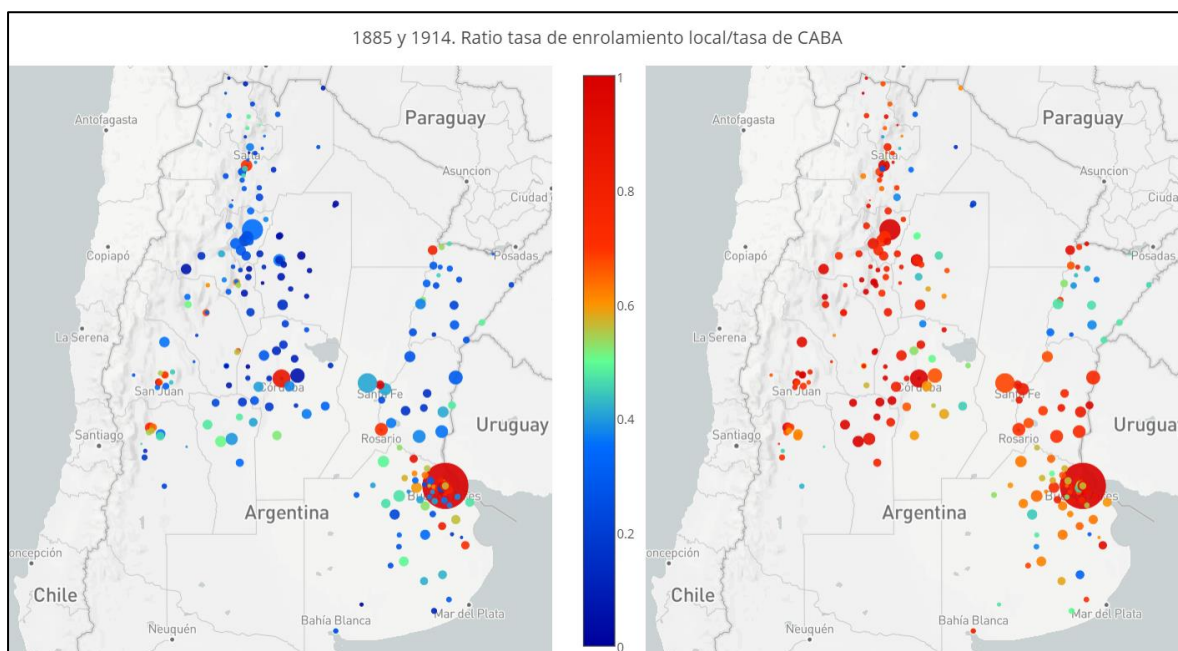
La evolución a lo largo del período

No es fácil encontrar datos comparables en los censos para observar la evolución a lo largo de la Belle Époque. Un problema principal es que los censos de 1895 y de 1914 relevan distintos datos de alfabetización a nivel partidos. El censo de 1914 recoge datos por partidos de alfabetización escolar; el de 1895, de alfabetización general y, además, utiliza una categoría particular, la de “Niños que no van a la escuela pero que saben leer y escribir”. A esta categoría suma la de los niños enrolados –sepan o no leer y escribir– y al resultado, el de los niños que reciben instrucción. Esto lleva a errores incluso en el censo de 1914, en el que se confunde esa categoría con la de alfabetización escolar, de lo que resulta un yerro: que la alfabetización escolar empeoró de 1895 a 1914. Por todo esto, utilizo el censo escolar nacional de 1883/1884 y el censo nacional de 1914 para observar la evolución a lo largo del período, ya que ambos relevan tasas de alfabetización general; y tomo una muestra de 228 partidos del país para los que hay datos en ambos censos.⁴¹

Las figuras 23 y 24 visualizan la evolución de la distribución de las tasas de enrolamiento y de los maestros por 1000 niños entre 1885 y 1914. Como medida de la distribución, tomo el ratio entre el indicador local y el de la Capital Federal. Los datos de enrolamiento, estrictamente, no son lo mismo que los datos de asistencia media: puede haber partidos en los que hay muchos niños enrolados en la escuela que no asisten. Sin embargo, ambos indicadores parecen ser muy similares (ver apéndice, 17.a); no disponemos, además, de datos para comparar la asistencia media a lo largo del período. En los mapas observamos progresos notables en la distribución de los maestros y de las tasas de enrolamiento. Podemos sostener que los esfuerzos estatales tenían cierto éxito: la población en edad escolar comenzaba a ir a la escuela en todo el país.

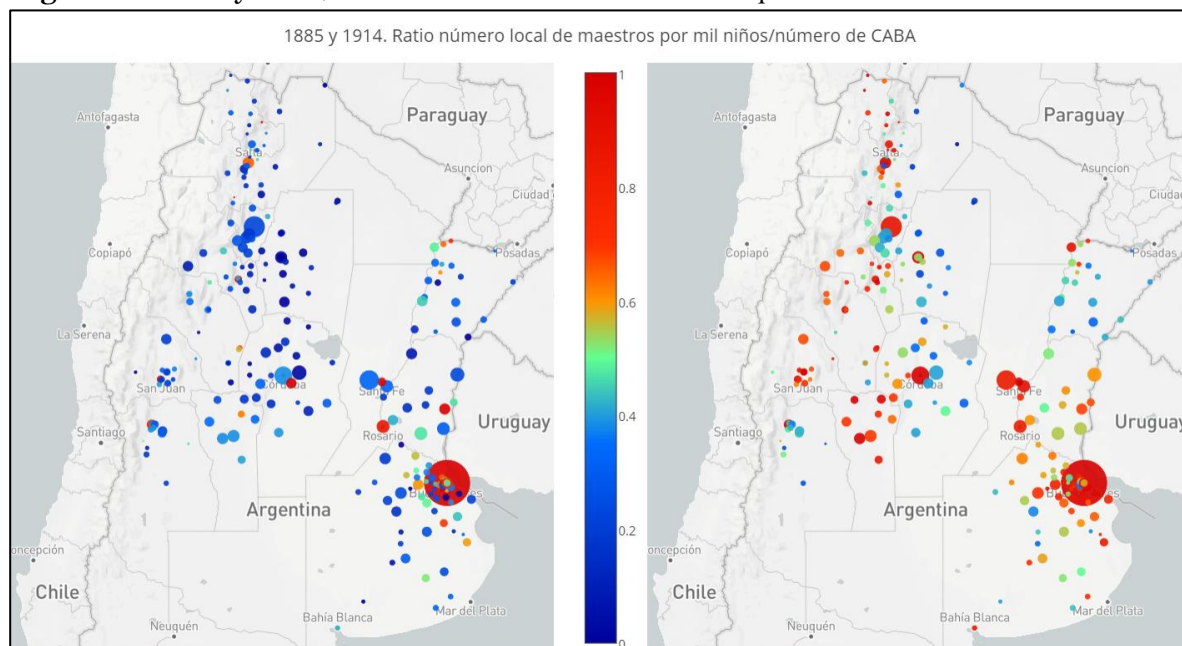
⁴¹ El censo escolar de 1909 también releva las tasas de alfabetización escolar, pero con un problema: como ya han notado otros autores (Elis, “Redistribution under Oligarchy”), subestima el número de niños en edad escolar, lo que resulta en tasas exageradamente altas. Elis estima las tasas de enrolamiento anuales entre 1869 y 1947 tomando datos de los censos nacionales e interpolándolos linealmente para obtener los valores de los años entre los censos; inicialmente, explica, usó los datos de 1909, pero eso resultaba en tasas de enrolamiento muchas veces sobrepasando ampliamente el 100% para los años interpolados con los datos de ese censo. Los datos del censo escolar de 1883/1884, en cambio, sí están en línea con las proyecciones de la población infantil para esos años.

Figura 23. 1885 y 1914, ratio enrolamiento local/enrolamiento en CABA



Fuentes: *Censo Escolar Nacional* (1885) y *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

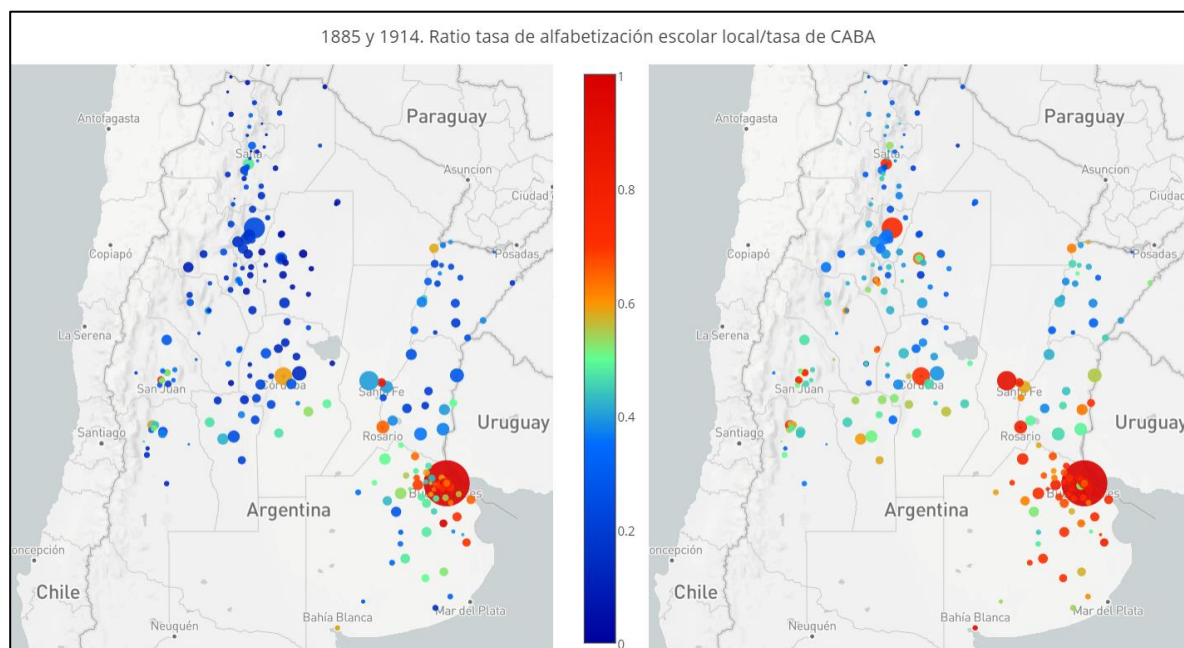
Figura 24. 1885 y 1914, ratio cantidad local de maestros por mil niños/cantidad en CABA



Fuentes: *Censo Escolar Nacional* (1885) y *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

La figura 25, por su parte, muestra la evolución del ratio alfabetización escolar local/alfabetización escolar en la Capital Federal. En ella comprobamos que los progresos en el enrolamiento y los maestros a nivel nacional no se traducen en una reducción parecida en la desigualdad de las tasas de alfabetización escolar a nivel nacional. Mientras el enrolamiento de todo el país converge con el de la Capital Federal, en las tasas de alfabetización escolar las mejoras se concentran en la Provincia de Buenos Aires y algunas provincias del centro del país; el norte continúa bastante rezagado.

Figura 25. 1885 y 1914, ratio alfabetización escolar local/alfabetización escolar CABA



Fuentes: *Censo Escolar Nacional* (1885) y *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Nos encontramos, entonces, con un escenario particular. Podemos explicar por qué los niños van a la escuela: mientras mayor es la presencia de maestros en la población escolar, mejor es la asistencia. También observamos que ambos indicadores —maestros y asistencia a la escuela— mejoran sustancialmente a lo largo del período y convergen en todo el país con los de la Capital Federal. La distribución de las tasas de alfabetización escolar, sin embargo, no mejora a la par, porque en la Argentina de 1914 la asistencia media no se correlaciona significativamente con la alfabetización. Quedan, entonces, dos preguntas fundamentales. En primer lugar: ¿por qué la asistencia a las escuelas tiene una correlación tan baja con las tasas de alfabetización escolar? Y, si la asistencia a la escuela dice poco

acerca de las diferencias en las tasas de alfabetización escolar: ¿qué otro factor puede ayudar a comprenderlas? Una parte importante de estas preguntas encuentra respuesta si dirigimos la mirada hacia los extranjeros.

La inmigración europea

“El elemento principal de orden y moralización que la República Argentina cuenta hoy es la inmigración europea”, escribe Sarmiento en 1845. “Si hubiera un Gobierno capaz de dirigir su movimiento, bastaría, por sí sola, a sanar en diez años, no más, todas las heridas que han hecho a la patria los bandidos, desde Facundo hasta Rosas, que han dominado.”⁴² Sarmiento se ilusiona también con la imagen de “un millón de europeos industrioses diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades”⁴³. ¿Fue ese, efectivamente, el caso? Cuando los millones de europeos⁴⁴ se diseminaron por *algunas partes* de la República, ¿enseñaron a los argentinos a trabajar? O, ateniéndonos a la desigualdad que buscamos explicar, la de las tasas de alfabetización escolar de 1914, ¿enseñaron a sus hijos argentinos a leer y a escribir? La respuesta, veremos, parece ser que sí.

El argumento que conecta, para el caso argentino, a la inmigración europea con mejores niveles de capital humano no es nuevo. Rocchi demuestra la importancia del capital humano de los inmigrantes europeos en el desarrollo industrial de la Belle Époque argentina.⁴⁵ Esta primera etapa de la industria se basó principalmente en métodos artesanales, una forma de producción con poco pasado en Argentina, para los que dependió del capital humano que los inmigrantes, muchas veces artesanos en sus propios países, proveyeron: Argentina importó para su industria, junto con los inmigrantes, una tradición de producción artesanal. Hacia fines del siglo XIX, por su parte, hay un proceso de mecanización de la producción industrial: también acá podemos observar la importancia de la mano de obra calificada de inmigrantes provenientes de países con cierto pasado industrial. Hemos visto que Glaeser y Campante estudian los caminos divergentes de Chicago y Buenos Aires y que el argumento principal para explicar las diferencias es el

⁴² Sarmiento, *Facundo*, 207.

⁴³ *Ibidem*, 209.

⁴⁴ En 1914, los inmigrantes europeos superaban los dos millones y medio de personas.

⁴⁵ Rocchi, *Chimneys in the Desert*.

capital humano.⁴⁶ Droller, por su parte, estudia el rendimiento económico argentino de largo plazo en el siglo XX, en las Pampas argentinas, y encuentra que el papel de los inmigrantes europeos es importante. Las áreas con mayor porcentaje de europeos se correlacionan posteriormente con un producto por persona más alto, una población más educada y trabajadores mejor calificados. El impacto de los europeos se materializa fundamentalmente mediante el capital humano, y varía considerablemente dependiendo de la nacionalidad.⁴⁷

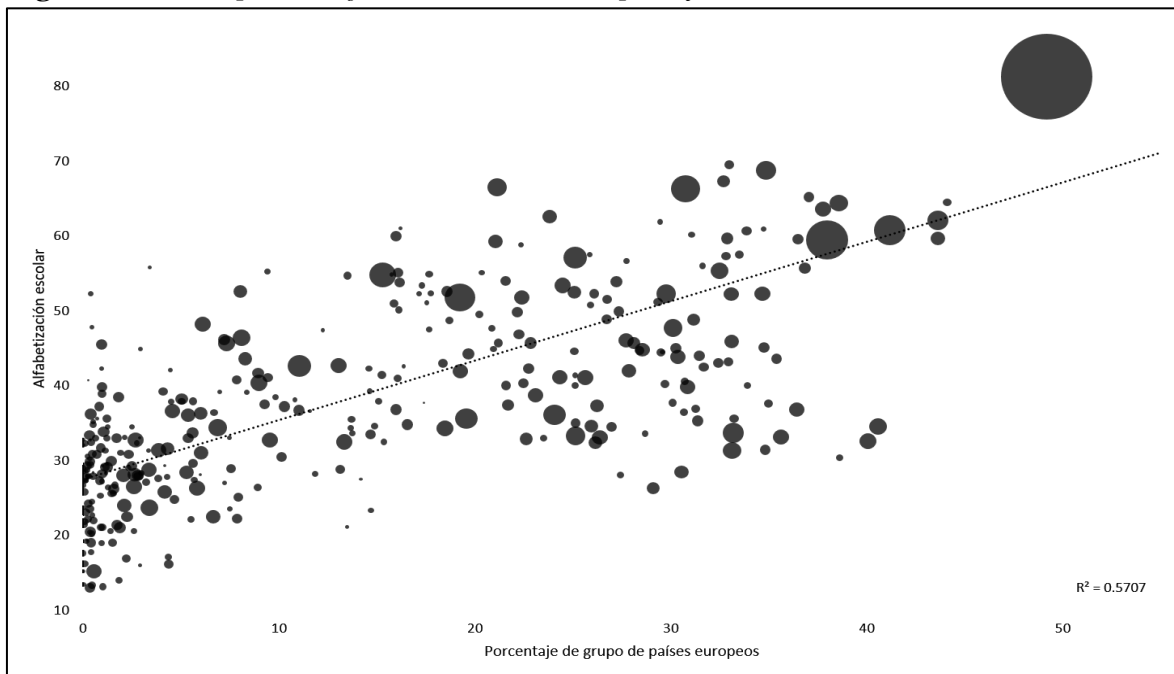
Hay un sustrato común a los tres autores: la inmigración europea es importante para explicar el capital humano en Argentina. El análisis de los censos nacionales de 1895 y 1914 arroja resultados similares. La presencia de extranjeros de un grupo de países europeos compuesto por Alemania, Austria, España, Francia, Italia, Inglaterra y Suiza parece ser un factor fundamental para explicar las desigualdades en las tasas de alfabetización escolar, como observamos en la figura 26. Vimos, en la sección anterior, que el noroeste del país tenía hacia 1914 datos de asistencia y de cantidad de docentes parecidos a los de la Provincia de Buenos Aires, pero que esto no se reflejaba en las tasas de alfabetización escolar, y nos preguntábamos qué había en Buenos Aires que no había en el noroeste. Lo que había en Buenos Aires y no había en el noroeste del país eran inmigrantes europeos: la figura 27 visualiza el porcentaje de europeos del grupo de países recién mencionados en la población general, por partidos. El censo nacional de 1895, por último, también parece ir en el mismo sentido. Como fue expuesto anteriormente, este censo sólo releva datos desagregados de alfabetización general; podemos ver únicamente, entonces, la relación entre estas tasas y la

⁴⁶ Una de las razones que los autores esgrimen es que los inmigrantes recibidos por Chicago estaban mejor educados que los recibidos por Buenos Aires. En la Buenos Aires de 1904, dicen los autores, el 72 por ciento de los extranjeros sabían leer y escribir; la cifra era del 93 por ciento para los extranjeros en Chicago. Esto reflejaría diferencias en la composición de los flujos inmigratorios: la población extranjera más germánica de Chicago parece haber estado más instruida que la población del sur europeo –Italia y España, principalmente– presente en Buenos Aires. Campante y Glaeser, “Yet Another Tale.” Esto es válido para la comparación internacional: explica las diferencias entre Chicago y Buenos Aires. Para la comparación al interior de la Argentina, en cambio, incluso españoles e italianos parecen haber sido factores importantes en las desigualdades regionales argentinas: explican las diferencias entre la Capital Federal y Yaví.

⁴⁷ Droller, “Long Run Economic Development.” Los europeos del norte –ingleses, alemanes y franceses– tienen una correlación mucho mayor que los europeos del sur –españoles e italianos– porque vienen de países con tasas de alfabetización más altas y con mayor desarrollo industrial.

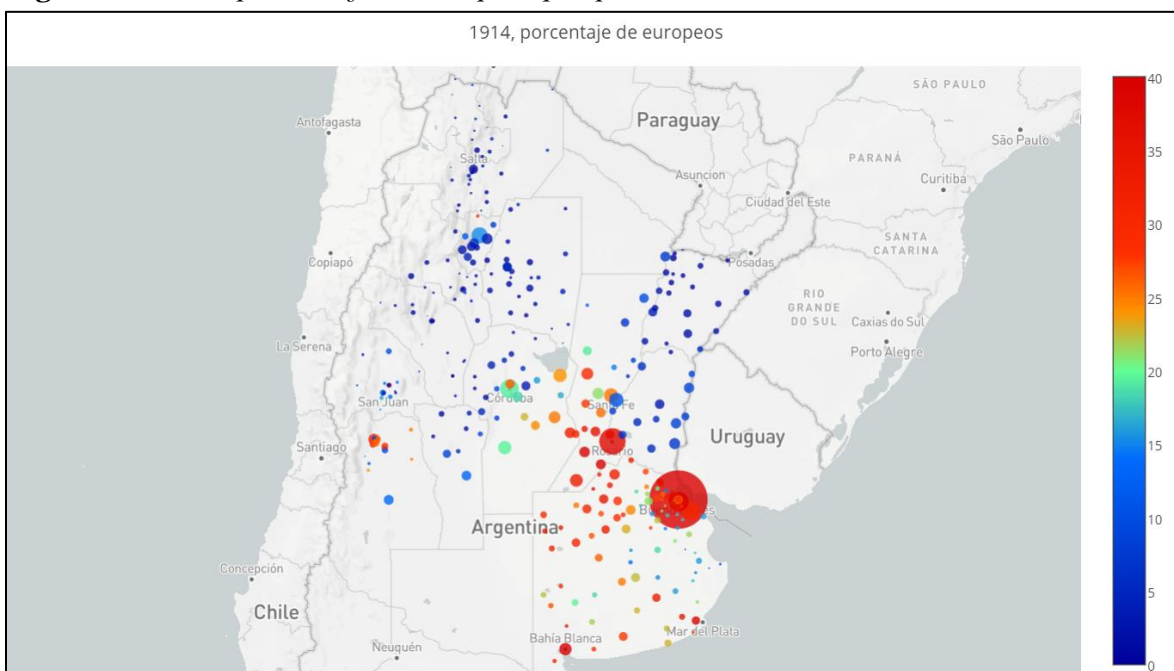
presencia de inmigrantes europeos (figura 28). De nuevo, la presencia europea es importante en los niveles de alfabetización.

Figura 26. 1914, porcentaje de habitantes europeos y alfabetización escolar



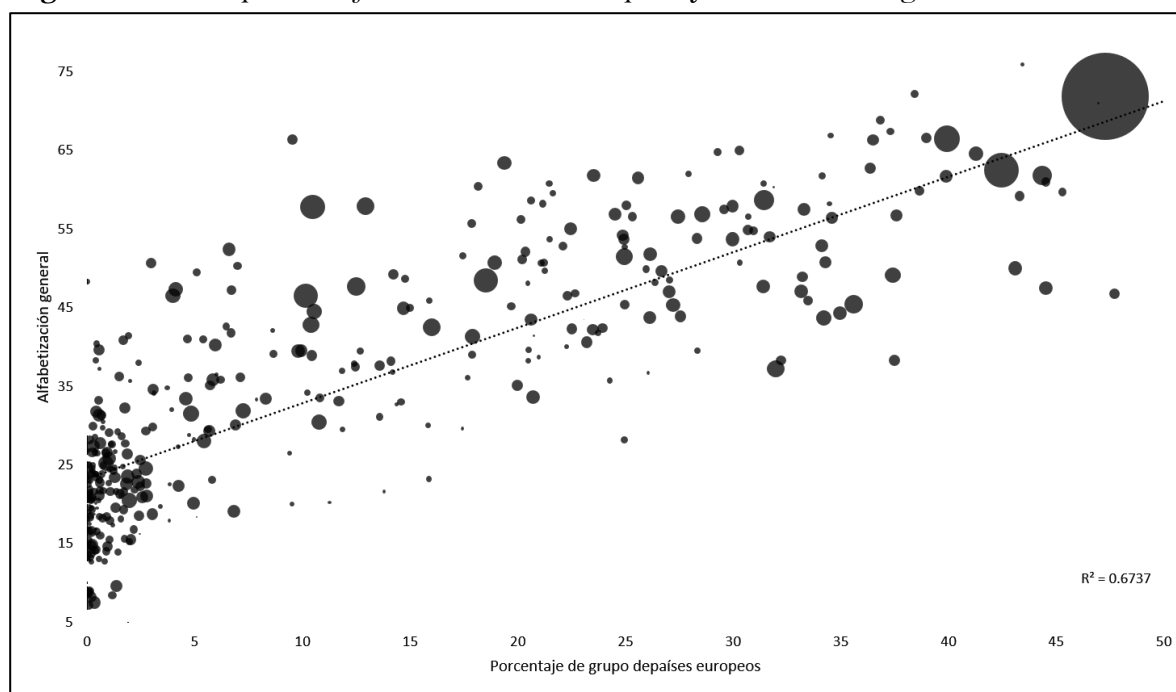
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Figura 27. 1914, porcentaje de europeos por partido



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

Figura 28. 1895, porcentaje de habitantes europeos y alfabetización general



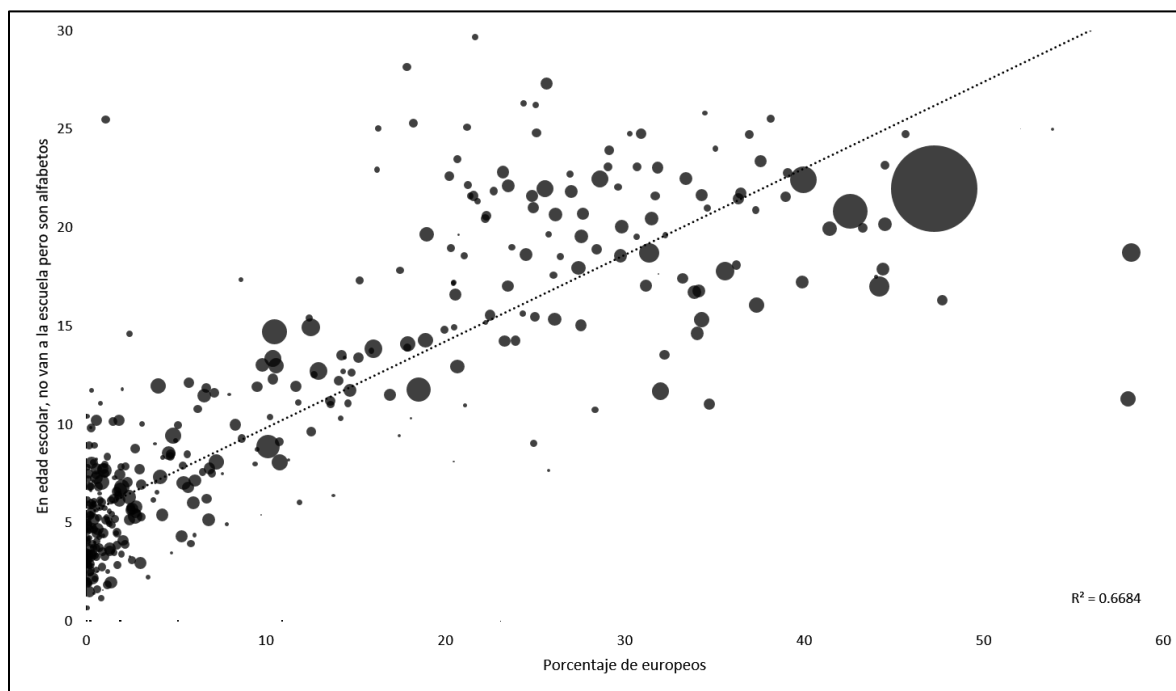
Fuente: *Segundo Censo de la República Argentina* (1898)

En el ensayo introductorio sobre la instrucción pública del primer volumen del censo nacional de 1914, escrito por Alberto Martínez, leemos que “los resultados obtenidos no han correspondido por completo a los nobles esfuerzos” de los hombres que “profesaron el culto de la instrucción pública”⁴⁸. En 1914, para Martínez, la educación pública no está a la altura de sus próceres. Como vimos, hay progresos significativos entre 1885 y 1914 en la distribución de los maestros y de las tasas de enrolamiento. Las zonas más atrasadas del país están convergiendo, en estos indicadores, con la Capital Federal. Pero en las tasas de alfabetización escolar las desigualdades persisten. ¿Por qué, si mejoran la distribución de la asistencia y de los maestros, no mejora la distribución de la alfabetización? ¿Por qué la educación no está a la altura de los esfuerzos realizados? La respuesta, según los datos del Censo de 1914 y del de 1895, es que los extranjeros de un grupo de países europeos son más importantes que cualquier medida relativa a la escuela o a los docentes en la explicación de las tasas de alfabetización escolar y que éstos siguen estando distribuidos desigualmente.

⁴⁸ Alberto Martínez, “Ensayo sobre la instrucción pública,” en *Tercer Censo Nacional de la República Argentina*, vol. 1, 162. Martínez se refiere a Rivadavia, a Sarmiento, a Mitre, a Urquiza, a Avellaneda y a Roca

Los extranjeros europeos, además, proponen una respuesta al hecho de que, a diferencia de EE.UU., Canadá y Australia, en la Argentina de 1914 la asistencia media no se correlaciona con la alfabetización escolar. Los extranjeros europeos parecen estar educando mejor a sus hijos, pero no mandándolos a la escuela. Mientras que una mayor presencia de europeos tiende a resultar en mayores tasas de alfabetización escolar, esto no sucede en relación a la asistencia media. La correlación entre presencia europea y asistencia a las escuelas es nula (apéndice, figura 18.a). Encuentro mejores pruebas de esto en el censo nacional de 1895. Ese censo releva al nivel de los partidos un dato curioso, que ningún censo anterior ni posterior relevaría: la cantidad de habitantes en edad escolar que no va a la escuela pero que sabe leer y escribir. Esto nos permite correlacionar el porcentaje de europeos con los niños alfabetizados que no van a la escuela, por partidos. Los resultados se muestran en la figura 29.

Figura 29. 1895, europeos y niños que no van a la escuela pero son alfabetos



Fuente: *Segundo Censo de la República Argentina* (1898)

Podemos resumir, entonces, las conclusiones de esta segunda parte del trabajo, de la mirada hacia adentro. Argentina demuestra avances notables, entre 1885 y 1914, en la distribución de los maestros y de las tasas de asistencia media. Esto, sin embargo, no se refleja en las tasas de alfabetización escolar, que se distribuyen de forma más desigual; y se

explica porque la asistencia a la escuela no se correlaciona con la alfabetización escolar. Los extranjeros europeos juegan un papel clave en este esquema: si, como parece, no mandaban a sus hijos a la escuela, son la razón principal de esa ausencia de correlación. Y, fundamentalmente, son el factor que mejor explica las diferencias regionales en las tasas de alfabetización escolar. Las desigualdades regionales en los indicadores de capital humano pueden explicarse por la desigualdad en la distribución de los inmigrantes europeos. Para hablar en los términos de Sarmiento, los gobiernos fueron un poco incapaces de dirigir su movimiento.

IV. CONCLUSIÓN

Leemos en el ensayo sobre la instrucción pública del censo nacional de 1914, después de una comparación entre los niveles de enrolamiento argentinos y estadounidenses, que “toda comparación debe hacerse con pueblos que ocupan un puesto más elevado en el concierto de las naciones civilizadas, porque, de lo contrario, nos expondríamos a creernos superiores, cuando, en realidad, vivimos en un plano muy inferior.”⁴⁹ En la primera parte del presente trabajo intento demostrar, primero, que la Argentina del período 1869-1914 era, en términos internacionales, más rica que educada y, segundo, que no se educaba al ritmo en que se enriquecía. La comparación con el Nuevo Mundo anglosajón, más específicamente, muestra que la Argentina estaba en categorías distintas que Australia, Canadá y Estados Unidos. El principal aporte de esa parte del trabajo refiere a la distribución geográfica del capital humano, que agrega una dimensión al problema del capital humano de la Argentina de entonces: a la pobreza le suma la desigualdad. Ni Australia ni Canadá ni Estados Unidos tenían un problema parecido de desigualdad.

En la segunda parte del trabajo busco explicar la distribución desigual del capital humano mirando hacia el interior del país, y concentrándome en las tasas de alfabetización escolar. Encuentro, primero, una anomalía: que, a diferencia de aquellos tres países, en Argentina la asistencia a la escuela no se correlacionaba significativamente con la alfabetización. Ya que, entonces, explicar la asistencia a la escuela no es lo mismo que explicar la alfabetización escolar, trato ambos indicadores por separado. La asistencia a la escuela se puede explicar, principalmente, por una medida de la disponibilidad de las posibilidades de educarse: la cantidad de maestros cada 1000 niños en edad escolar. La alfabetización escolar, en cambio, se puede explicar por la presencia de inmigrantes de un grupo de países europeos. Esto, además, propone una respuesta al hecho de que la asistencia no se correlacionaba con la alfabetización: sucedía porque los inmigrantes europeos no solían enviar a sus hijos a la escuela. En la Argentina de 1914, y a pesar de que los esfuerzos de los gobiernos del período por la educación de las zonas más atrasadas del país son

⁴⁹ Martínez, “Ensayo sobre la instrucción pública,” en *Tercer Censo Nacional de la República Argentina*, vol. 1, 181.

palpables (las tasas de asistencia y la cantidad de maestros se distribuyen de forma mucho más pareja que las tasas de alfabetización y evolucionan favorablemente a lo largo de esos años), los europeos son más importantes que la escuela para explicar las desigualdades educativas.

La idea de que la presencia europea es fundamental para explicar el capital humano tiene precedentes tanto en la historia económica argentina como en el campo de los estudios sobre desarrollo económico. Rocchi demuestra la importancia de los europeos, por los conocimientos y habilidades que traían desde sus países, en el desarrollo industrial argentino de la Belle Époque.⁵⁰ Glaeser, en su comparación entre Chicago y Buenos Aires, y Droller, en su estudio sobre las Pampas, sostienen la importancia de la inmigración europea para explicar las diferencias de capital humano y, por añadidura, para explicar el desarrollo económico de largo plazo.⁵¹ En estudios sobre los determinantes del crecimiento económico, Easterly y Levine⁵² llegan a conclusiones parecidas a las que llega Glaeser⁵³, aunque por distintos caminos. Glaeser afirma, en primer lugar, la importancia del capital humano en el crecimiento, y agrega que los europeos son clave para explicar los niveles de educación. Easterly y Levine, en cambio, afirman, en primer lugar, la importancia de los europeos en el crecimiento, y agregan que el impacto se da vía capital humano. El presente trabajo se asienta en este triple cruce entre capital humano, presencia europea y desarrollo económico.

Hay, además, otra conexión historiográfica que me gustaría mencionar. Un importante sector de la historia cultural argentina investiga la modernización de la Ciudad de Buenos Aires en las décadas de 1920 y 1930.⁵⁴ La explosión de la vida artística, la proliferación de diarios y revistas, cambios en las formas de consumo, en los modos de transportarse en la ciudad, en la iluminación y en la publicidad, entre otros, llevan a Sarlo a

⁵⁰ Rocchi, *Chimneys in the Desert*.

⁵¹ Glaeser, "Yet Another Tale"; Droller, "Long Run Economic Development".

⁵² Easterly y Levine, "The European origins".

⁵³ Glaeser, "Do institutions cause growth?"

⁵⁴ Beatriz Sarlo, *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920-1930* (Buenos Aires: Nueva Visión, 2003), 17. Sarlo inauguró, en muchos sentidos, esta sección de la historia argentina con su libro *Una modernidad periférica*; un buen número de autores investigó luego distintas facetas de ese período, siguiendo el camino de Sarlo. Ver, por ejemplo, Sylvia Saítta, *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década de 1920* (Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1998).

sostener que Buenos Aires no tenía nada que envidiarle a las grandes metrópolis del mundo y que de este lado del Río de la Plata, hacia 1920, “el futuro era hoy.”

Los resultados del presente trabajo muestran que, en la Argentina de principios del siglo XX, esa Buenos Aires moderna, culta y cosmopolita es la excepción, no la regla. La Capital Federal tiene los mejores índices de alfabetización general y escolar del país, pero no se trata sólo de eso. Tiene el mayor porcentaje de maestros diplomados, los mejores elementos de enseñanza, el mayor número de extranjeros europeos, los mejores sueldos docentes y uno de los mejores ratios maestros/niños en edad escolar (en todos los gráficos de dispersión de este trabajo, el tamaño de la burbuja corresponde a la cantidad de habitantes del partido: la burbuja más grande siempre es la Capital Federal). Es decir, si en la Argentina de principios del siglo pasado encontramos un problema de distribución de la educación ausente en los países con que la comparamos, este adquiere proporciones gigantescas cuando nos concentramos en la desigualdad existente entre la Capital Federal y el resto del país.

Con un trazo un poco grueso, podemos ubicar las indagaciones sobre el desempeño económico argentino en el siglo XX en dos categorías. En primer lugar, la de las investigaciones que buscan y discuten sobre las causas del fracaso económico argentino⁵⁵; y, en segundo, la de las que atenúan la noción de ese fracaso porque consideran que las condiciones económicas argentinas al comienzo del siglo XX no eran tan prometedoras como pueden parecer⁵⁶. Este trabajo se ubica sin lugar a dudas en la segunda categoría, a la que Llach, Di Tella y Glaeser describen así: “Just Say No to Exceptionalism: Not Rich Then; Not Poor Now.”⁵⁷ Si la Argentina de la *belle époque* puede reclamar la pertenencia al club del Primer Mundo esgrimando como credencial sus niveles de PBI per cápita, definitivamente no puede hacer lo mismo recurriendo a sus niveles de capital humano.

⁵⁵ Ver Míguez, “El fracaso argentino”.

⁵⁶ Llach, “Newly Rich”; Glaeser, “Yet Another Tale”; Míguez, “El fracaso argentino”.

⁵⁷ Llach, Di Tella y Glaeser, *Exceptional Argentina*, 8.

V. BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Argentina:

Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884. Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional, 1885.

Primer Censo de la República Argentina, 15, 16 y 17 de Setiembre de 1869. Buenos Aires: Imprenta del Porvenir, 1872.

Segundo Censo de la República Argentina, Mayo 10 de 1895. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1898.

Tercer Censo Nacional de la República Argentina, Levantado el 1 de Junio de 1914. Buenos Aires: Talleres Gráficos de L.J. Rosso y Cía, 1916.

Canadá:

Fifth Census of Canada 1911. Ottawa: C.H. Paremelee, 1913.

Estados Unidos:

Fourteenth Census of the United States Taken in the Year 1920. Washington: Washington Government Printing Office, 1922.

Australia:

Census of the Commonwealth of Australia Taken for the Night Between the 2nd and 3rd April, 1911. Melbourne: McCarron, Bird & Co., 1914.

Fuentes secundarias

Acemoglu, Daron, Simon Johnson, and James A. Robinson, “The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation,” *American Economic Review* 91.5 (2001): 1369-1401.

Acemoglu, Daron, Simon Johnson, and James A. Robinson, “Institutions as a fundamental cause of long-run growth,” *Handbook of economic growth* 1(2005), 385-472.

Acemoglu, Daron, y James A. Robinson, *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. New York: Crown Publishers, 2012.

Barro, Robert J. y Jong-Wha Lee, *Barro-Lee Educational Attainment Dataset* (2014), consultado 25 de marzo de 2017, <http://www.barrolee.com>.

Barro, Robert J., “Human Capital and Growth,” *The American Economic Review* 91.2 (2001), 12-17.

Bértola, Luis y José Antonio Ocampo, *El desarrollo económico de América Latina desde la independencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Bertoni, Liliana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Bulmer Thomas, Victor, *The Economic History of Latin America since Independence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Correa Deza, M. Florenica y Esteban A. Nicolini, “Diferencias regionales en el costo de vida en Argentina a comienzos del siglo XX,” *Investigaciones de Historia Económica* 10.3(2014).

Cortés Conde, Roberto, *El progreso Argentino: 1880-1914*. Buenos Aires: Sudamericana, 1979.

Cortés Conde, Roberto, “The Growth of the Argentine Republic, 1870-1914”, en *Argentina Since Independence*, ed. L. Bethell. New York: Cambridge University Press, 1993.

Díaz Alejandro, Carlos, “No Less than One Hundred Years of Argentine Economic History Plus Some Comparisons,” en *Trade, Development, and the World Economy: Selected Essays of Carlos Díaz Alejandro*, ed. Andrés Velazco. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

Droller, Federico “Migration, Population Composition, and Long Run Economic Development: Evidence from Settlements in the Pampas,” *The Economic Journal* (2017), consultado 23 de junio de 2017, doi: 10.1111/eoj.12505.

Easterly, William, y Ross Levine, “The European origins of economic development,” *Journal of Economic Growth*, 21.3 (2016), 225-257.

Elis, Roy, “Redistribution under Oligarchy: Trade, Regional Inequality and the Origins of Public Schooling in Argentina, 1862-1912.” Tesis de doctorado, Stanford University, 2011.

Engerman, Stanley L., y Kenneth L. Sokoloff, “History Lessons: Institutions, Factor Endowments, and Paths of Development in the New World,” *The Journal of Economic Perspectives* 14.3 (2000), 217-232.

Ferreres, Orlando, *Dos siglos de economía argentina: 1810-2004*. Buenos Aires: El Ateneo, 2005.

Gerchunoff, Pablo y Lucas Llach, *El ciclo de la ilusión y el desencanto: un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires: Ariel, 2004

Gerchunoff, Pablo y Lucas Llach, “Dos siglos en las economías del Plata, 1810-2010”, en *Institucionalidad y desarrollo económico en América Latina*, eds. Gerchunoff, Pablo y Luis Bértola. Santiago: CEPAL, 2011.

Gerchunoff, Pablo y Pablo Fajgelbaum, *¿Por qué Argentina no fue Australia? Una hipótesis sobre un cambio de rumbo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

Glaeser, Edward L., “Do institutions cause growth?,” *Journal of Economic Growth* 9.3 (2004), 271-303.

Glaeser, Edward L., Giacomo Ponzetto y Andrei Shleifer, “Why Does Democracy Need Education?,” *Journal of Economic Growth* 12.2 (2007), 77-99.

Glaeser, Edward L. y Filipe Campante, “Yet Another Tale of Two Cities: Buenos Aires and Chicago,” *The National Bureau of Economic Research Working Paper* 15104 (2009), consultado 23 de junio de 2017, <http://www.nber.org/papers/w15104>.

Kozel, Andrés, *La Argentina como desilusión. Contribución a la historia de la idea del fracaso argentino (1890-1955)*. México: Nostromo Ediciones, 2008.

Llach, Lucas, “Newly Rich, Not Modern Yet: Argentina Before the Depression,” en *Exceptional Argentina*, ed. Lucas Llach, Edward Glaeser y Rafael Di Tella. 2014. consultado 23 de junio de 2017, <http://piketty.pse.ens.fr/files/DiTellaetal2013.pdf>.

Llach, Lucas y Pablo Schiaffino, “Malthus in the New World: Factor Endowments, Transport Costs and Divergence in the Americas”, artículo presentado en el encuentro “Nuevas perspectivas en la historia económica argentina”, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, 23 de junio, 2017.

Míguez, Eduardo, “El fracaso argentino. Interpretando la evolución económica en el corto siglo XX,” *Desarrollo Económico* 44.17 (2005), 483-514

Rocchi, Fernando, *Chimneys in the Desert. Industrialization in Argentina During the Export Boom Years, 1870-1930*. Stanford: Stanford University Press, 2006.

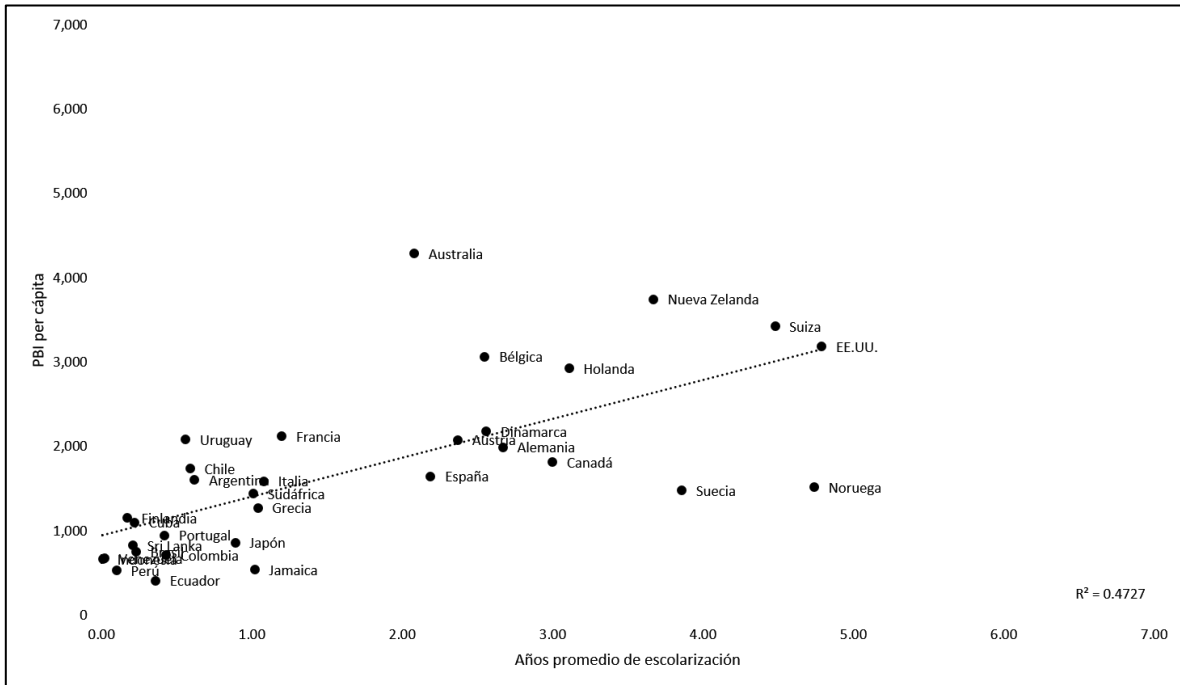
Sáitza, Sylvia, *Regueros de tinta. El diario Crítica en la década de 1920*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1998.

Sarlo, Beatriz, *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920-1930*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

Valencia Caicedo, Felipe, “*The Mission*: Economic Persistence, Human Capital Transmission and Culture in South America,” (2014), consultado 13 de mayo de 2017, http://econ.sciences-po.fr/sites/default/files/F_VALENCIA_Internal%20Lunch%20Seminar_themissionjmp15_0.pdf.

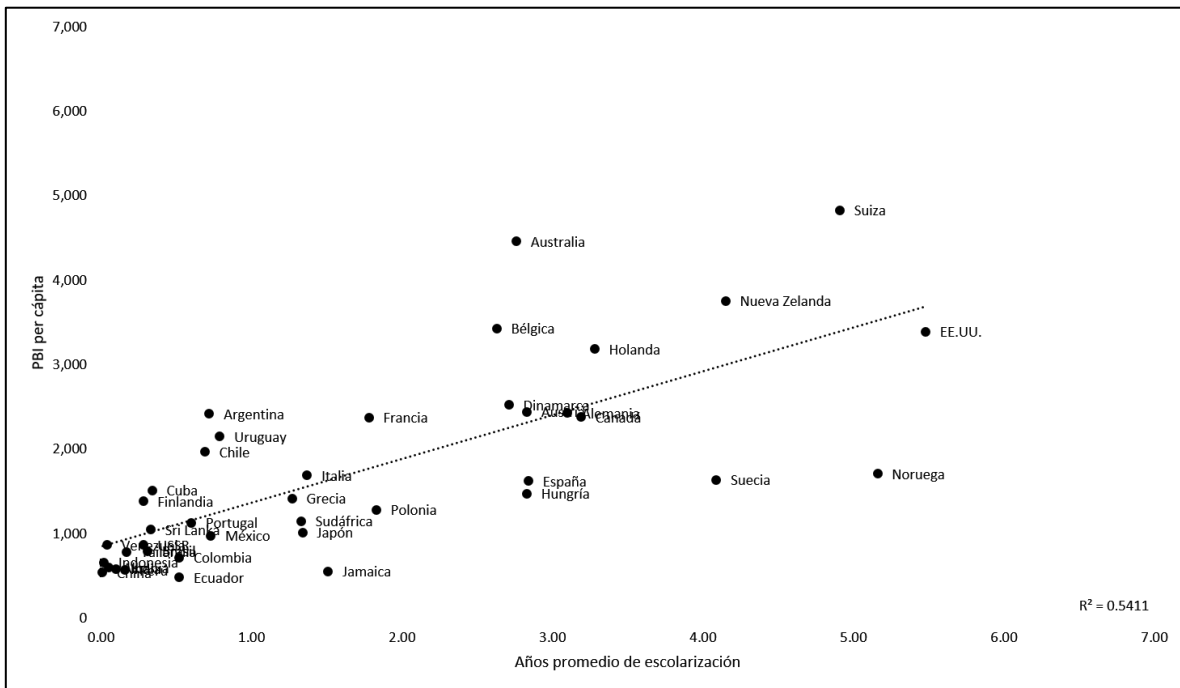
VI. APÉNDICE

Figura 1. A. 1880, PBI per cápita y años promedio de escolarización



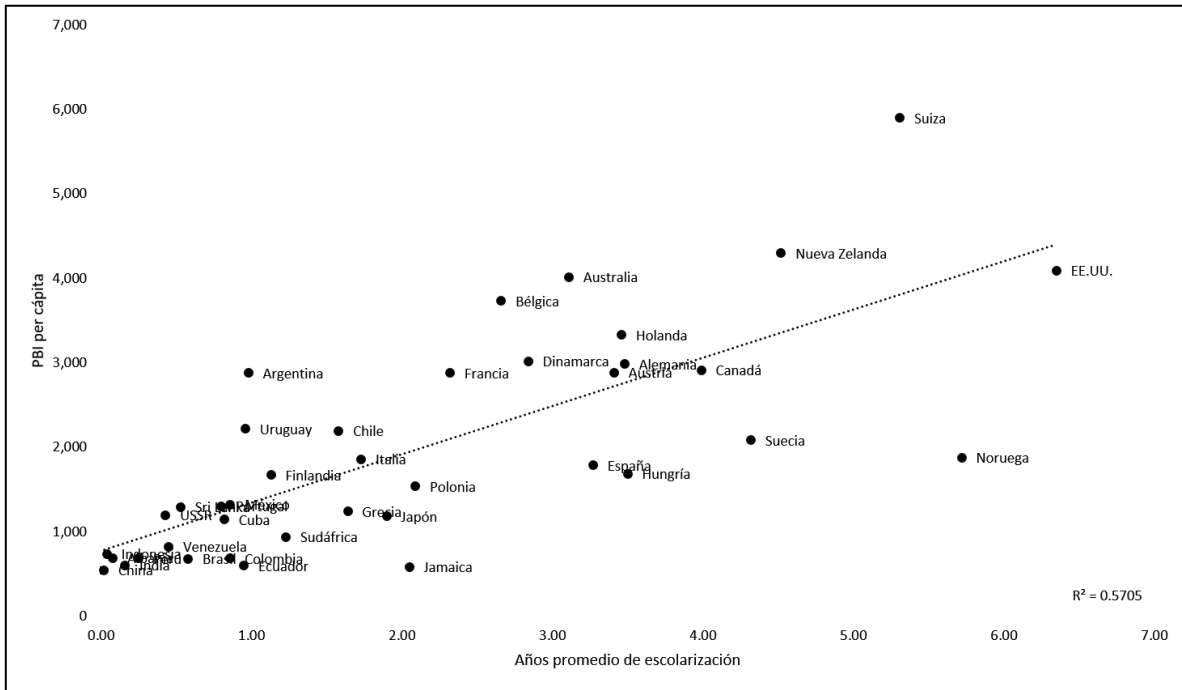
Fuente: Barro y Lee (2014) y Maddison (2013)

Figura 2. A. 1890, PBI per cápita y años promedio de escolarización



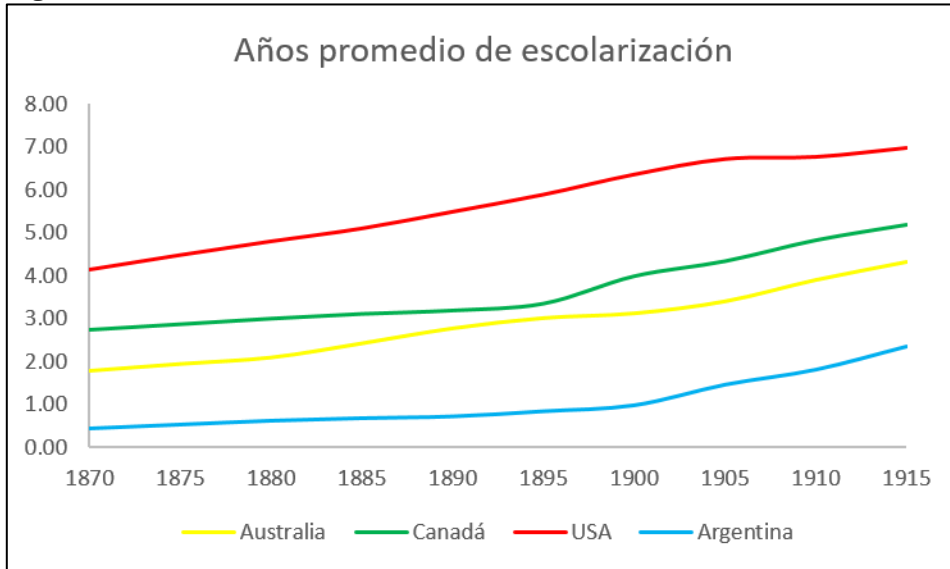
Fuente: Barro y Lee (2014) y Maddison (2013)

Figura 3. A. 1900, PBI per cápita y años promedio de escolarización

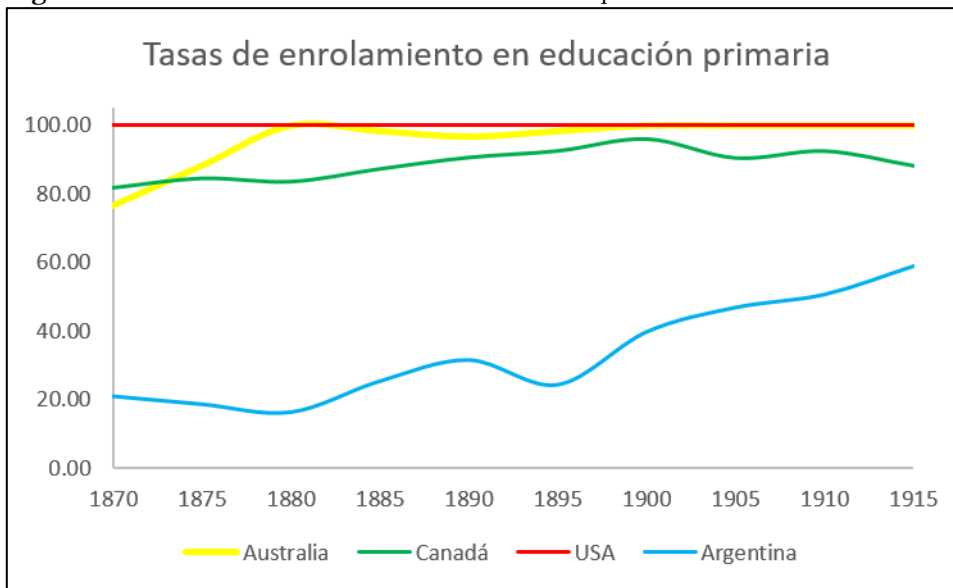


Fuente: Barro y Lee (2014) y Maddison (2013)

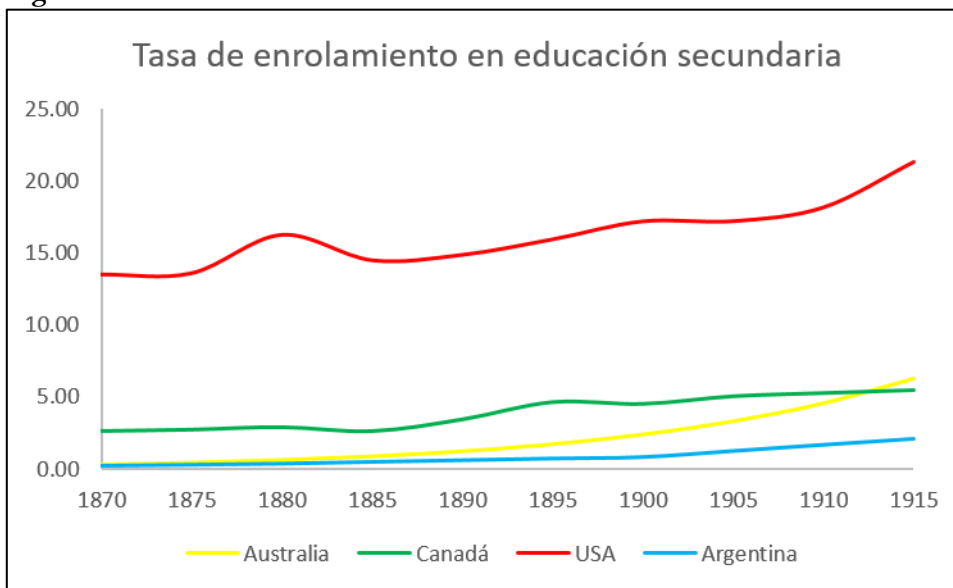
Figura 4. A. Años promedio de escolarización



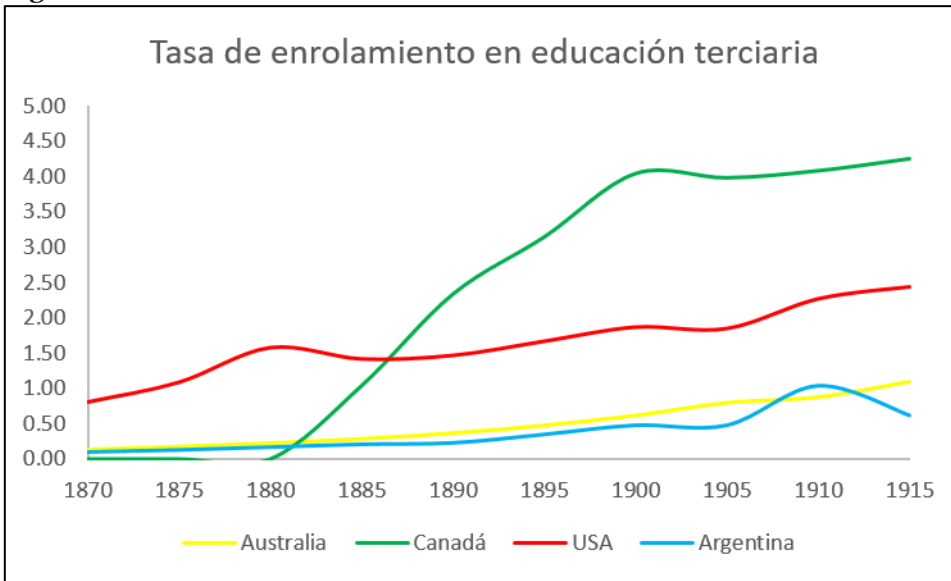
Fuente: Barro y Lee (2014)

Figura 5. A. Tasas de enrolamiento en educación primaria

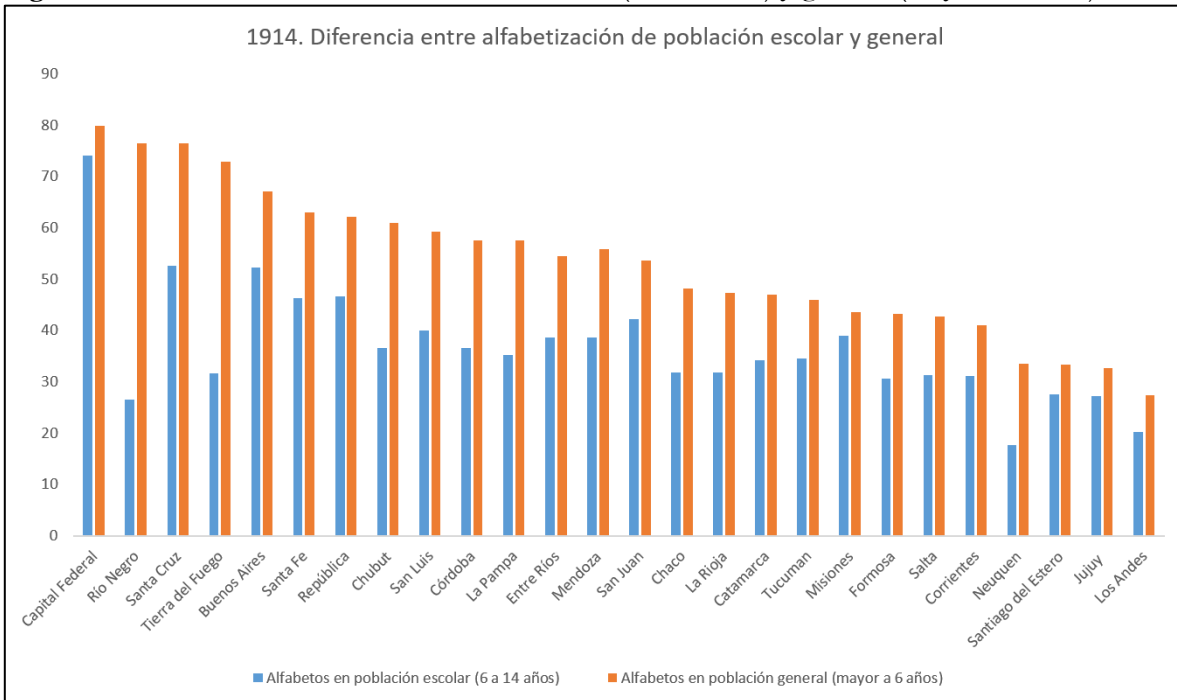
Fuente: Barro y Lee (2014)

Figura 6. A. Tasas de enrolamiento en educación secundaria

Fuente: Barro y Lee (2014)

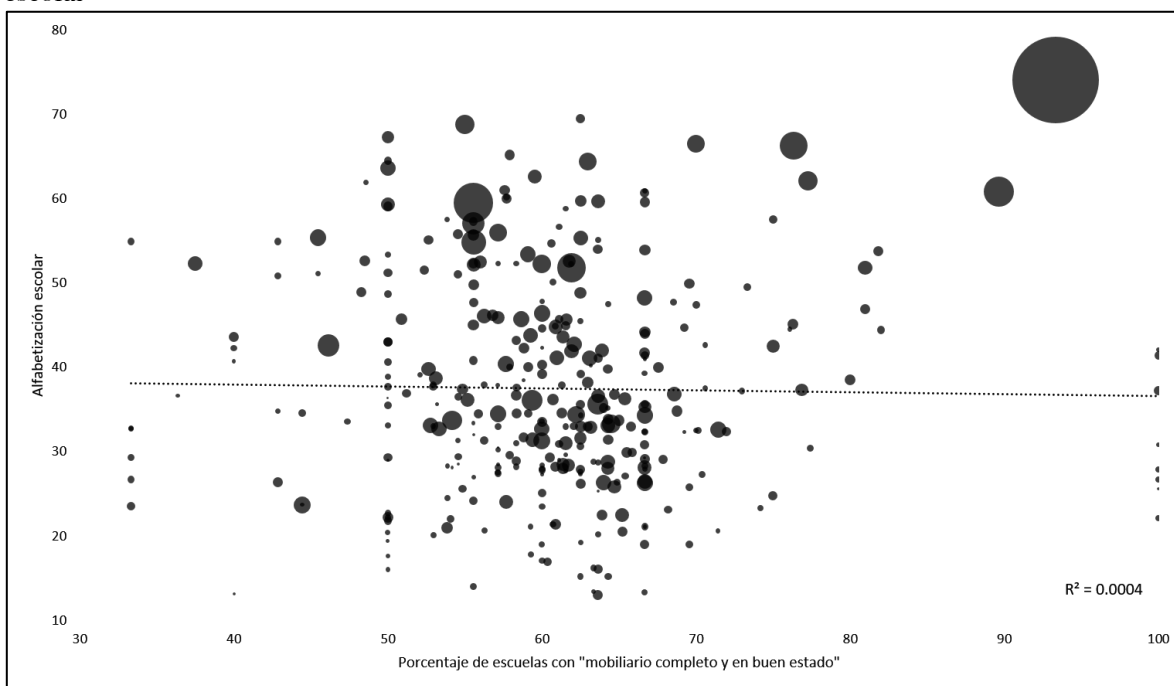
Figura 7. A. Tasas de enrolamiento en educación terciaria

Fuente: Barro y Lee (2014)

Figura 8. A. Diferencia entre alfabetización escolar (6 a 14 años) y general (mayor a 6 años)

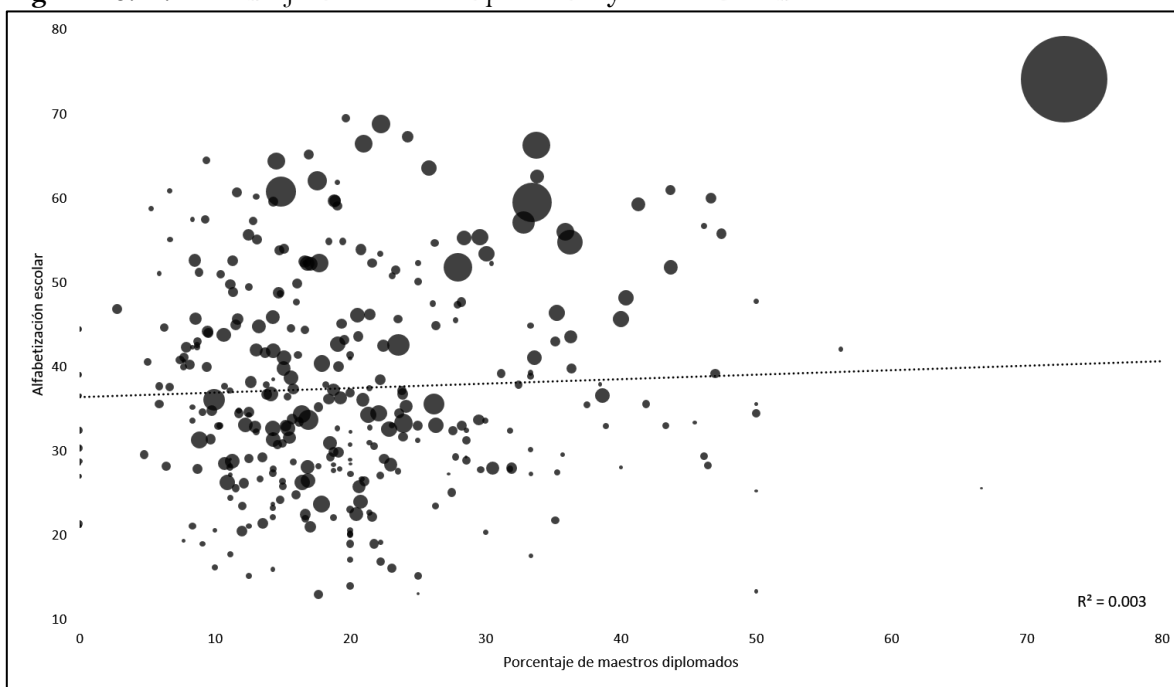
Fuente: Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)

Figura 9. A. Porcentaje de escuelas con “mobiliario completo y en buen estado” y alfabetización escolar



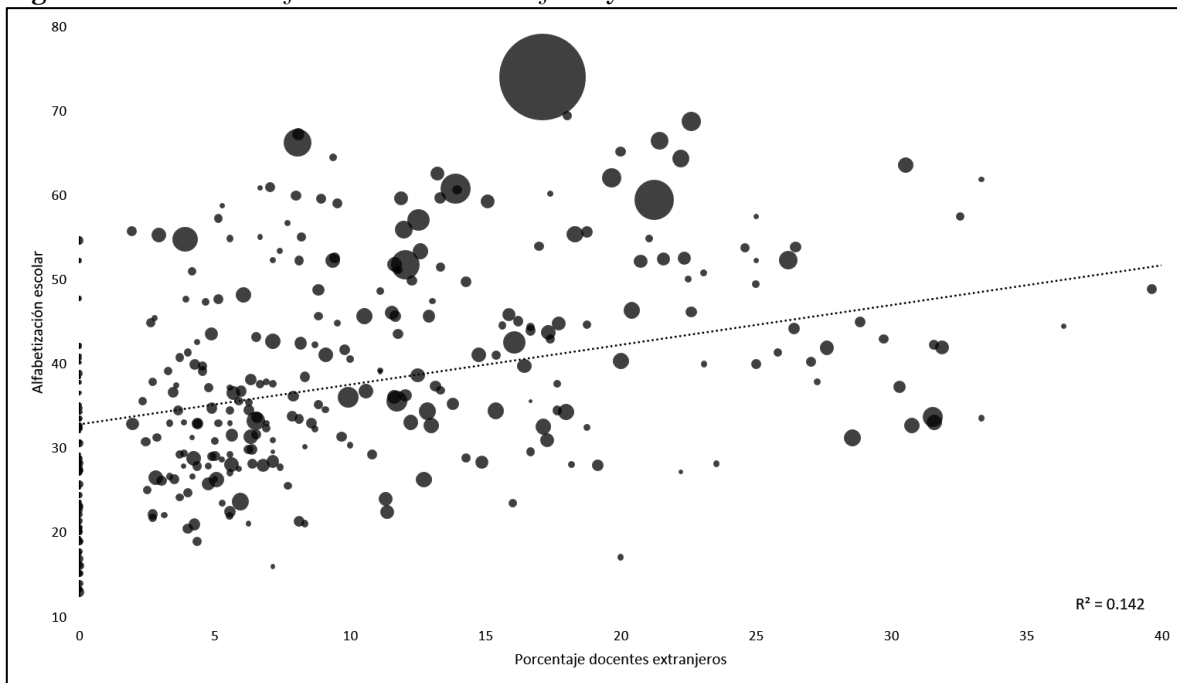
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 10. A. Porcentaje de maestros diplomados y alfabetización escolar



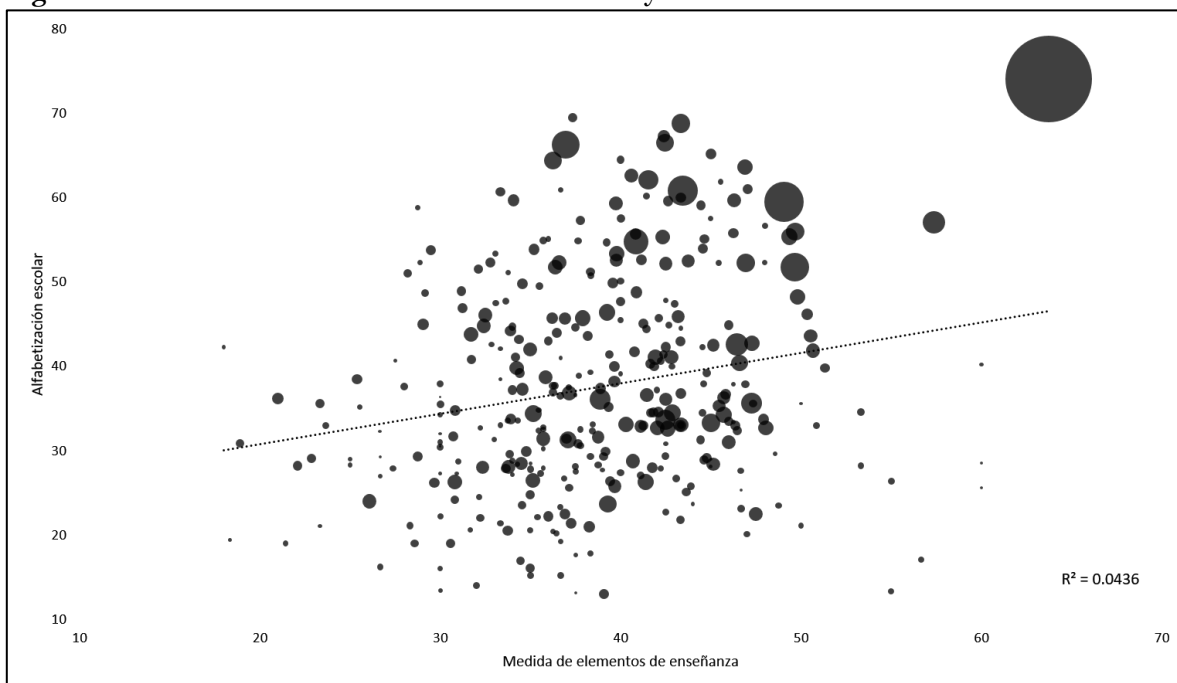
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 11. A. Porcentaje de maestros extranjeros y alfabetización escolar



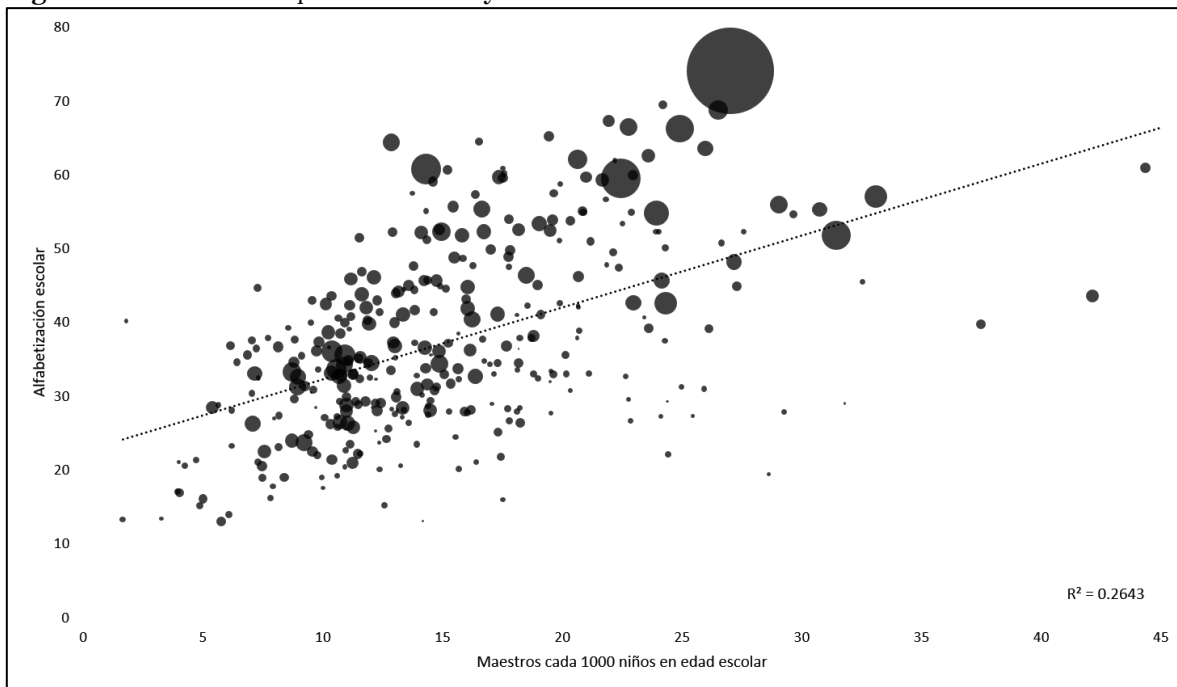
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 12. A. Medida de los elementos de enseñanza y alfabetización escolar



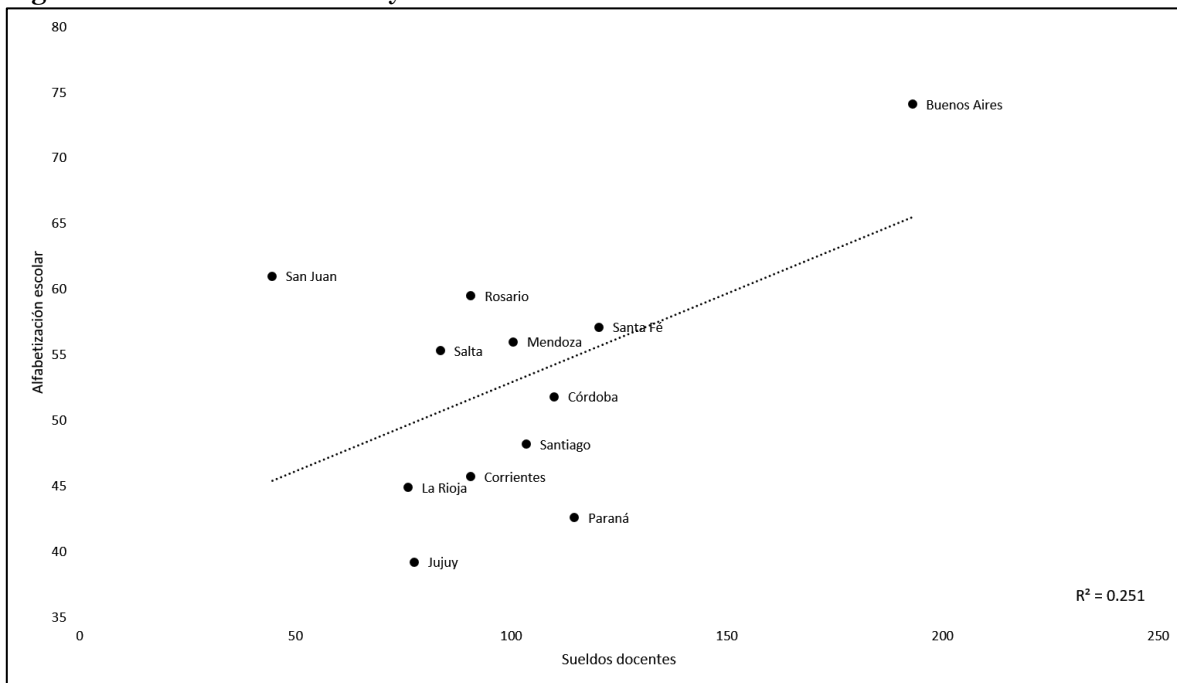
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 13. A. Maestros por 1000 niños y alfabetización escolar



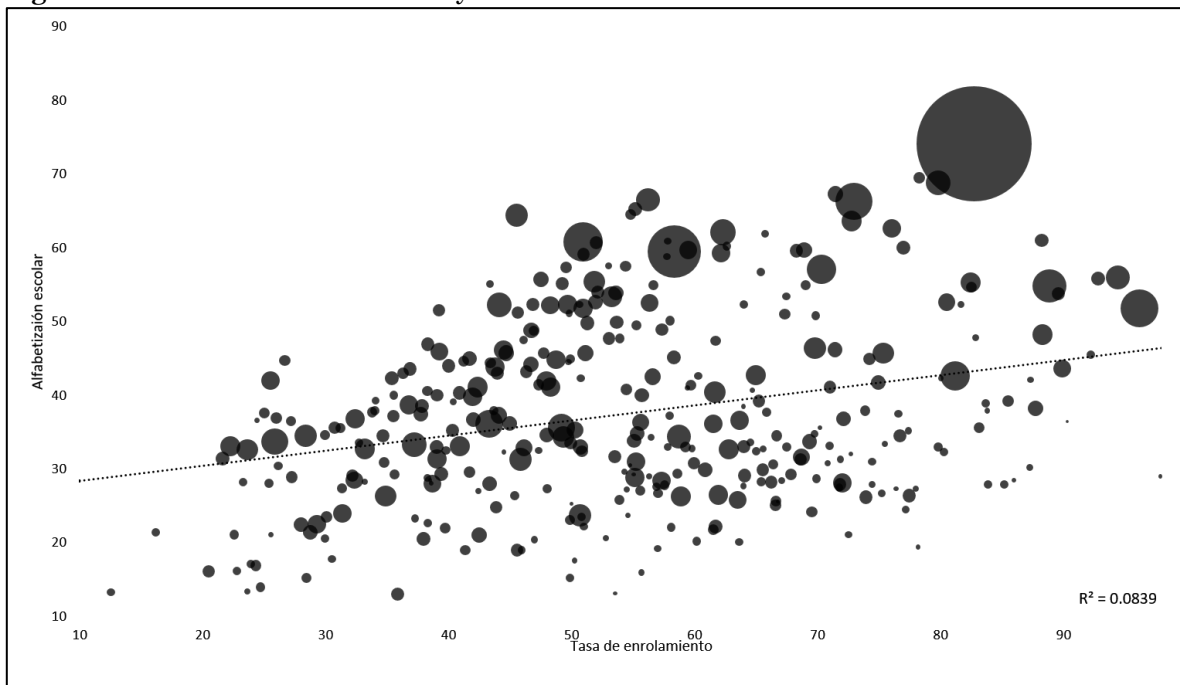
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 14. A. Sueldos docentes y alfabetización escolar



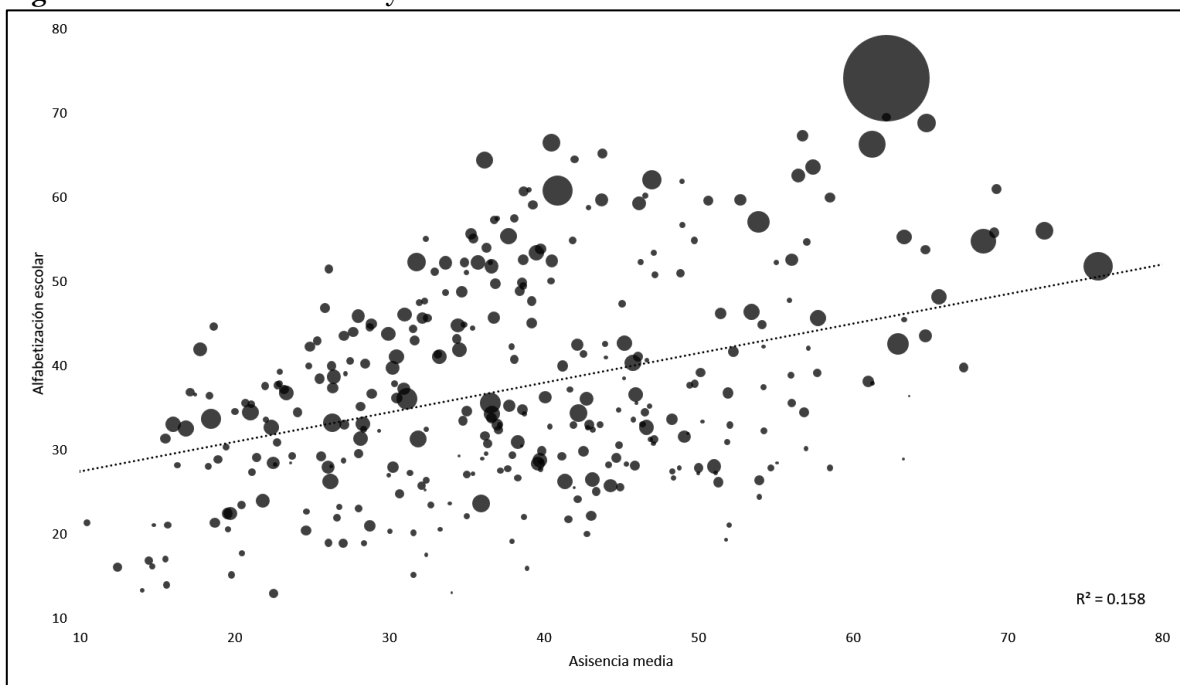
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 15. A. Tasas de enrolamiento y alfabetización escolar

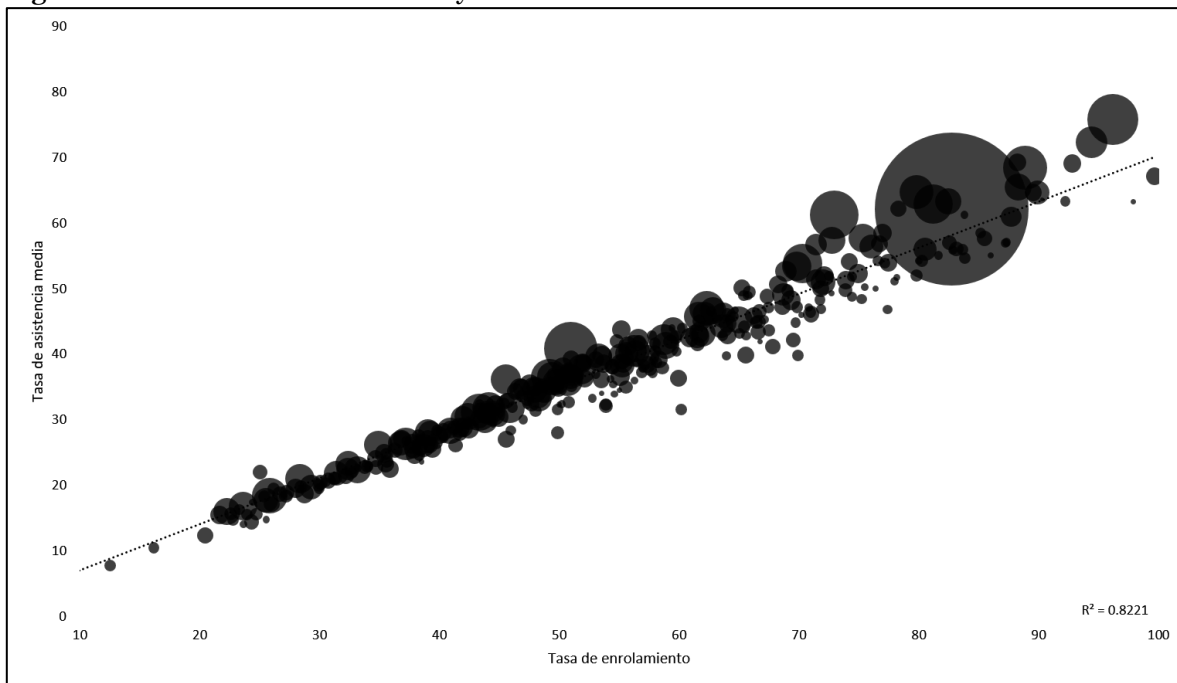


Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

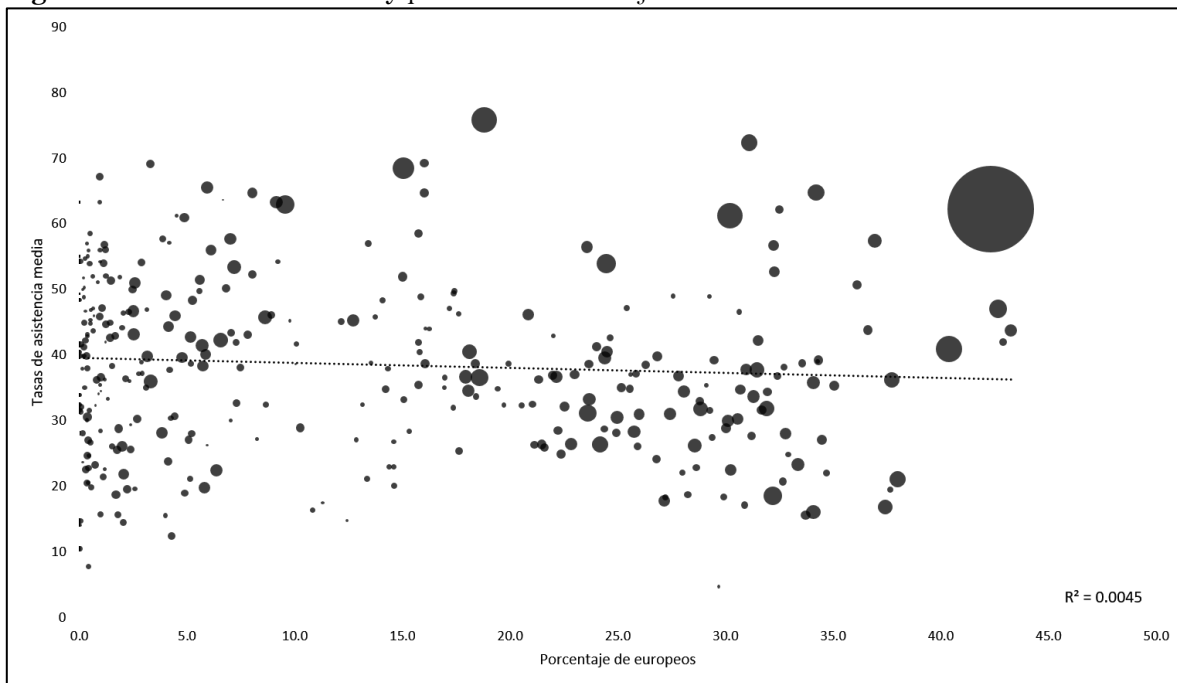
Figura 16. A. Asistencia media y alfabetización escolar



Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 17. A. Tasas de enrolamiento y tasas de asistencia media

Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

Figura 18. A. Asistencia media y presencia de extranjeros

Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*