

La educación de las “clases altas” argentinas: límites a las tendencias integradoras del sistema educativo (1880-1945)

Victoria Gessaghi*

Introducción

La construcción de la nación argentina encontró en el sistema educativo de fines del siglo XIX –fundamentalmente en la escuela pública– un elemento esencial que implicó la desaparición y el olvido de algunas de las desigualdades constitutivas de nuestra sociedad. Según las concepciones de la época, la principal misión de la escolarización formal era consolidar la unidad nacional mediante la homogeneización cultural de una población conformada por inmigrantes de diversos orígenes. La Ley 1420 de 1884 sentó las bases de la escuela pública, obligatoria, gratuita y laica.

La “igualdad”, supuestamente garantizada por el libre acceso a la educación pública de todos los ciudadanos, se constituyó en un mito fundacional del sistema educativo argentino (Puiggrós, 1990 y 1991; Carli, 2003). Esta representación se sostenía por el fuerte aumento de la matrícula escolar y la pronunciada baja del analfabetismo gracias a la expansión de la escuela pública. Durante más de medio siglo, y aunque estas no fueron las únicas causas, las siempre crecientes tasas de escolarización en todos los niveles del sistema se tradujeron en trayectorias de ascenso social (Veleda, 2008).

Sin embargo, el cambio del modelo de acumulación que caracterizó los últimos treinta años de historia argentina y la polarización social que estas transformaciones produjeron pusieron en cuestión la representación construida, en nuestro país, en torno de un sistema educativo igualitario. La investigación educativa analizó la profundización de las desigualdades educativas como consecuencia de estas modificaciones y caracterizó al sistema como “segmentado” (Bravslavsky, 1985) y “fragmentado” (Tiramonti, 2004).

El recorrido que propongo en este trabajo intentará incluir estas transformaciones en un proceso de largo plazo. Sin pretender negar la particularidad y la importancia del proceso actual de “fragmentación” del sistema educativo,

* Licenciada en Antropología Social, FFyL (UBA). Doctoranda UBA-EHESS. Becaria doctoral del CONICET bajo la dirección de Guillermina Tiramonti y María Rosa Neufeld.

me parece decisivo incluir esa reconfiguración de la trama de relaciones dentro de la historia que nos ha ido constituyendo como sujetos y como sociedad. Es decir, justamente, dentro de un proceso y no como una discontinuidad.

A lo largo de este trabajo propongo reconstruir las *experiencias formativas*¹ de la "clase alta"² argentina con el objetivo de rastrear cómo nuestro presente sintetiza y aglutina el pasado, olvidando los procesos que lo constituyeron. Sostendré que la articulación entre las tradiciones formativas de estos sectores –tales como la educación religiosa, la asistencia a internados o el estudio con las maestras inglesas– y las políticas educativas del período resultaron en la temprana configuración de experiencias formativas con características propias para estas familias.³

El recorrido que propongo implica una reconstrucción y relectura de trabajos precedentes. Lejos de pretender realizar un trabajo historiográfico, mi intención es apoyarme en estudios conocidos en el campo de la investigación educativa para formular nuevas hipótesis de trabajo. Si bien no incorporaré aquí el análisis de entrevistas ni de documentos, la lectura de estos aportes se realiza a luz de una investigación en la que trabajo, desde el año 2006, en el marco de mi tesis de doctorado sobre la educación de "las clases altas" argentinas.⁴

Aún cuando la trama de relaciones que conformó el sistema educativo buscó integrar a los diferentes sectores sociales, cada uno de ellos se *apropió*⁵ –y negoció– de manera diferencial las posibilidades que otorgaban las políticas educativas del momento. "Las familias tradicionales" negociaron, según experiencias formativas previas y en articulación con la política oficial, su integración al sistema educativo que comenzaba a estructurarse como tal. Me interesa destacar este como uno de los límites que tuvo el movimiento integrador que comenzará en los años '80 (1880).

1 Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económico, 1995.

2 "Clase alta" es una categoría social que surge del trabajo de campo realizado en el curso de mi investigación doctoral "Prácticas y representaciones acerca de la educación de 'la clase alta' en Buenos Aires". El término no remite a una aplicación posicional del concepto de "clase". "Clase alta" refiere a "familias tradicionales argentinas", es decir, familias cuyos antepasados habitaron la Argentina antes de las inmigraciones masivas.

3 La localización de estas familias en una zona específica de la ciudad es un elemento que debe ser incorporado al análisis. Si bien no lo haré aquí, creo que es necesario abordar la articulación entre segregación urbana y desigualdad educativa. Comparto la preocupación de los estudios que otorgan especial importancia a esta relación. Véanse Veleda, 2008; Del cueto, 2007 y Neufeld *et al.*, 2008.

4 "Prácticas y representaciones acerca de la educación de 'la clase alta' en Buenos Aires", Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires-École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

5 Me interesa destacar el concepto de "apropiación" que formula Elsie Rockwell (1996) en contraposición al de reproducción o producción ya que da la idea de la agencia activa y transformadora de los sujetos y el carácter determinante/habilitante (*constraining/enabling*) de la cultura. La apropiación en el paradigma reproductivista se refiere a la concentración del capital simbólico por parte de los sectores dominantes. Sin embargo, en el sentido que es utilizado por Rockwell, la apropiación de significados culturales y prácticas se puede dar en diversas direcciones y liga a múltiples actores sociales.

El recorrido se divide en dos partes, destinadas cada una a las fases que se sucedieron a lo largo del período considerado.

En primer lugar, analizo las negociaciones y apropiaciones que las “familias tradicionales” realizaron respecto de las políticas educativas implementadas a partir de 1880 y las tensiones que ello introduce en la trama que configura la *tendencia integradora*⁶ del sistema educativo argentino.

Seguidamente, analizo los cambios ocurridos en el entramado de relaciones en la segunda década del siglo XX y sus consecuencias en la consolidación de la importancia de los espacios de escolarización religiosos para las familias tradicionales.

Mi hipótesis es que mientras la educación media mantuvo su carácter elitista –es decir, hasta la década del ‘30– y la política educativa habilitaba trayectorias flexibles, las familias tradicionales circularon⁷ entre los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras. A partir de la “invasión democrática” y la consolidación de espacios de socialización católicos –en el período de entre guerras– las experiencias formativas de estas familias se desarrollarán mayormente en instituciones educativas católicas.

En otras palabras, durante la constitución del sistema educativo argentino estas familias no se “integraron” de manera homogénea en los espacios de escolarización estatal y laico como proponía el ambiente secular de finales del siglo XIX. Por el contrario, negociaron su integración a partir de sus propias historias y tradiciones, imponiendo sus propios límites.

La centralidad que va a adquirir la iglesia en la formación de estos sectores a partir de 1930 –y hasta la fecha– y la constitución de un grupo de escuelas específicas para estas familias no implica una ruptura respecto del modelo de integración vigente. Por el contrario, creo que es la continuidad de las lógicas detrás de las tradiciones formativas de estas familias la que determina la constitución de estos circuitos. La integración de este sector al sistema público⁸ fue limitada en número y forma y se circunscribe a este período.

6 Veleda, C. (2008). “La ségrégation scolaire dans la banlieue de Buenos Aires. Entre la polarisation des classes moyennes et la régulation atomisée”, Thèse de Doctorat, EHESS, Paris. La socióloga se refiere al pasaje de una tendencia integradora (1880-1976) a la tendencia segregadora del sistema educativo (a partir de 1976). Me resulta estimulante esta caracterización porque justamente describe un proceso que permite dar cuenta de tensiones y contradicciones en su interior. Lejos de la visión esencialista y homogénea detrás del imaginario igualitario del sistema educativo en su constitución, pensar en tendencias –o en orientaciones– me permite dar cuenta de la lucha entre distintos actores con intereses diversos que articulan dicha orientación.

7 Aunque es necesario considerar las diferentes formaciones que atendían a varones y mujeres.

8 Me refiero aquí a la educación primaria y media. Creo que la universidad pública mantuvo su importancia para este sector hasta el último cuarto del siglo XX. Esta afirmación deberá ser corroborada en futuros trabajos.

Más tarde, la poca o nula participación de estas familias en los espacios de enseñanza públicos se produce, para algunos autores, al mismo tiempo que declina su poder político y un modo de socialización que debía su fuente de legitimidad a la colonización de esferas públicas (Di Tella, 1969). Subrayaré, sin embargo, que estos procesos son relacionales y que tendrán que ver con el crecimiento de los sectores medios (Losada, 2008).

A partir de aquí la caracterización del modelo integrador tendrá siempre una cuenta pendiente. Una mirada atenta a la particular apropiación que hizo la “clase alta” respecto de estos procesos –y a las tradiciones desde las cuales se hicieron– posibilitará una comprensión más acabada de la configuración contemporánea del sistema de educación formal.

De esta forma, sin eludir la especificidad de los procesos de fragmentación actuales, los mismos deben ser remitidos a procesos históricos para encontrar algunas especificaciones que vayan más allá de lo coyuntural.

1. Las “clases altas” y las limitaciones del modelo integrador en la constitución del sistema educativo

En este apartado voy a reconstruir la trama de relaciones en la que se inscribe la creación del sistema educativo argentino para destacar que la tendencia integradora que tuvo desde fines del siglo XIX y hasta el último cuarto del siglo XX (Veleda, 2008) no implicó una homogeneidad de experiencias formativas para todos los ciudadanos. Por el contrario, la “escuela obligatoria” adquirió distintos significados. Para algunos implicó el acceso a la educación primaria –laica y gratuita– que luego se traduciría en una historia de movilidad social y en la conformación de las amplias clases medias.

Hasta el primer cuarto del siglo XX, solo para algunos pocos implicó el acceso a una escuela media que formaba para las posiciones de poder. Esa escuela podía ser estatal, dependiente de la universidad, católica o particular. Incluso, permitía una circulación entre ellas.

Hacia fines del siglo XIX, la educación de las “familias tradicionales” se desarrolló en los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras; o aún, en más de una de estas modalidades al mismo tiempo. Esto fue favorecido por la flexibilidad de trayectorias habilitadas por la política educativa oficial y el carácter “elitista” de la escuela media.

1.1 Tensiones en la constitución de un sistema laico, público y gratuito: flexibilidad de trayectorias y carácter “elitista” de la escuela media

Durante el último cuarto del siglo XIX, asistimos en la Argentina a la consolidación del proceso de unificación nacional en el marco de un

sorprendente crecimiento económico, de una marcada movilidad social y de una gran secularización cultural. Esos años son un momento de reconocida condensación del impulso modernizador (Terán, 2004).

La modernización social que promovían las clases dirigentes implicaba la inmigración masiva de trabajadores provenientes de Europa para incorporarse al proceso productivo.

Según los discursos de la época, la educación sería uno de los medios de integración de los recién llegados y, a la vez, uno de los instrumentos más obvios de aceleración del proceso de cambio buscado. El positivismo alcanzó en la Argentina una penetración insoslayable ofreciéndose como una filosofía de la historia que venía a servir de relevo a una religiosidad jaqueada. También operó como un organizador fundamental de la problemática sociopolítica de la elite entre el 80 y el Centenario. Bajo su influencia se impuso la educación común con el objetivo de integrar a las masas de inmigrantes recién llegadas intentando homogeneizar las diferencias (particularmente de nacionalidad y religión).

El discurso laico, centralista y estatal logra articular estas voces en un sistema educativo amplio que parecerá concretar en la educación común una tendencia "integradora". Pero esta configuración articula una trama de discursos, sentidos y prácticas heterogéneos. La discusión sobre el lugar que le cabía a la religión en la escolaridad da cuenta de alguna de las disímiles propuestas que participaron en la disputa por imponer dicha orientación hegemónica.

La lucha que dieron "las elites modernizantes" por arrebatar a la Iglesia su papel de aparato ideológico dominante no se oponía a la Iglesia misma, ni mucho menos negaba el papel de la religión, a la que se le reservaba otras funciones.

En otras palabras, por muy anticlerical y admiradora de la civilización de las naciones protestantes que fuera, buena parte de la clase dirigente liberal no se oponía a la Iglesia y al catolicismo. Gran parte de la elite apreciaba su función civilizadora contra la barbarie siempre que no contradijera el espíritu nacional.

Dado que la Iglesia argentina no había alcanzado un poder semejante al de sus pares latinoamericanas (Zanca, 2006), las elites gobernantes no creyeron necesario eliminar completamente su unión con el Estado.

A través de distintas órdenes religiosas,¹⁰ la actividad pedagógica de la iglesia se abocó principalmente a la educación del clero y de los hijos de las clases acomodadas en una red de prestigiosos colegios, entre los cuales el del Salvador de Buenos Aires era el más destacado.

9 Así denominadas en la historiografía contemporánea y de la época.

10 Los jesuitas y los salesianos, particularmente, retomaron sus actividades en los primeros años '60, en gran parte gracias a la tácita tolerancia de los gobiernos de la época (Di Stefano, R. y Zanata, L., 2000).

A la vez, las medidas laicistas no fueron tan radicales si se considera cómo fueron presentadas o percibidas. La Ley 1420 decretaba el fin de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las escuelas, pero no la excluía de ellas. En las provincias continuó como materia obligatoria. La laicización del Estado, en verdad, permaneció inconclusa.

Me interesa destacar que la aprobación de la Ley 1420 no frenó el impulso por crear nuevos colegios católicos que alcanzaron, en algunos casos, notable prestigio. El dogma liberal no impidió que vastos sectores de la elite argentina enviaran a sus hijos a estudiar con los jesuitas o a otros institutos dirigidos por religiosas (Di Stefano y Zanata, 2000).

Aunque algunas órdenes ampliaron su oferta educativa a sectores menos privilegiados, la Iglesia fue uno de los actores que participó, junto al Estado, de la disputa por los espacios dedicados, sobre todo, a la formación de la clase dirigente.

Esto no se circunscribió a la escuela media, sino que puede pensarse también para algunos ámbitos de la educación superior. La fundación de la primera Universidad Católica Argentina en 1910¹¹ y la creación de escuelas a lo largo de todo el período, dan cuenta de que el interés por formar una dirigencia católica nunca fue abandonado por la Iglesia. En ese marco, contar con ámbitos educativos propios en los distintos niveles del sistema se volvió indispensable.

Los colegios San José, del Salvador, Lacordaire, La Salle y Champagnat fueron creados en 1858, 1868, 1889, 1891 y 1914, respectivamente. Si bien no existen relevamientos sociológicos con relación a los ámbitos de formación y desarrollo de los intelectuales católicos, distintos relatos autobiográficos revelan la presencia de las familias católicas más acomodadas en estos colegios (Zanca, 2006; Losada, 2008).

Me quiero detener en la importancia de la educación religiosa para las familias de la "clase alta" y en los modos en que sus historias y tradiciones se articularon con el movimiento secularizante modernista.

Como era habitual en la época, las experiencias formativas que se vivían en el seno de estas familias variaban de acuerdo con el género. Para los varones, el acceso a la educación media y a la universidad era un hábito instalado. Ahora bien, dado que no se exigía el certificado de educación primaria para entrar al colegio (Dussel, 1997), la educación domiciliaria, con maestros y profesores (generalmente europeos), era preferida durante los primeros años de la infancia. Antes de ingresar a la escuela media era común que se inscribiera a los jóvenes en alguna escuela primaria de la ciudad (Losada, 2008).

Los colegios escogidos eran aquellos fundados, en la segunda mitad del siglo XIX, por profesores o pedagogos extranjeros o los colegios católicos –como el San José o el del Salvador–.

11 Funcionó hasta 1920, año en que el Estado le negó la autorización para emitir títulos habilitantes (Zanca, 2006).

Otra posibilidad para los varones eran los estudios en el extranjero¹² (colegios internados secundarios o primarios y la universidad) aunque lo habitual era realizar distintos cursos una vez recibidos en Buenos Aires.¹³

Losada señala –y esto aparece también en mis primeras entrevistas de campo y consultas de fuentes– que el Nacional Buenos Aires se consolidó como ámbito formador de los jóvenes de “la alta sociedad” –en el contexto de un clima nada benevolente a cuestiones religiosas. Sin embargo, coincido con el autor cuando subraya que fue el régimen relativamente flexible que tuvo el colegio nacional –y, agrego, también admitido en la Ley 1420 para la educación inicial–¹⁴ lo que permitió que muchas familias lo eligieran para sus hijos. Los exámenes libres eran habituales y concedían a las familias la posibilidad de extender la educación domiciliaria de sus hijos durante algunos años del secundario. También era usual obtener permisos especiales para concurrir a cursos o materias dictadas en los colegios religiosos como el Salvador (Losada, 2008).

Solo el título de los colegios nacionales era reconocido automáticamente por el Estado. Los archivos del Colegio Nacional de Buenos Aires de aquella época registran solamente el listado de aquellos alumnos que cursaron el último año del nivel medio y egresaron. Además, discrimina entre quienes eran alumnos regulares y quienes rendían en condición de libres. La importancia otorgada al año de culminación de los estudios en los registros y la significativa presencia de alumnos que se graduaban en calidad de “libres” expresa la flexibilidad de las trayectorias posibles.

Reproduzco una de las tantas citas a biografías que reconstruye Losada para ejemplificar estos procesos: *“al colegio nacional concurrimos en los tres primeros años para cursar algunas materias, y las demás las estudiábamos en casa con muy buenos profesores particulares, teniendo que rendir como libres los exámenes a fin de año. Al comenzar el cuarto año, ingresamos como estudiantes regulares (...) Por un permiso especial se nos concedió concurrir los sábados a las clases de Filosofía de la Religión que dictaba el famoso orador sagrado Camilo R. Jordán [en el Colegio del Salvador]”*.¹⁵

La existencia de colegios como el Lacordaire, el La Salle, el Sagrado Corazón y el Santa Unión¹⁶, así como los ya mencionados anteriormente,

12 Solo para algunos más ricos o diplomáticos.

13 Losada, L. (2008: 108). El autor señala que el viaje más que ayudar a construir hábitos metódicos implicaba adquirir una experiencia que incluía aprendizajes relacionados con el pasaje de la juventud a la madurez y de tipo mundano.

14 Morduchowicz (1999) señala que la Ley 1420, en el artículo 4, estipulaba que la obligatoriedad escolar podía cumplirse en la escuela pública, particular o en el hogar de los niños y otorgaba al Estado la vigilancia sobre ella. Según el autor entre 1886 y 1896 se registró un aumento considerable de la oferta privada.

15 Herrera Vegas, M. (2002), *De un siglo a otro*, citado en Losada, L. (2008: 111).

16 Estos dos últimos para las niñas.

muestra la gran demanda que existía por este tipo de educación y marca los límites de las políticas seculares de antaño. Da cuenta, a su vez, de las apropiaciones y negociaciones que realizaron las familias tradicionales del clima secularizador de la época.

En relación a las mujeres, la educación estaba más restringida al ámbito familiar: las niñas recibían educación religiosa de parte de sus madres y formación en modales y buenas costumbres. Los maestros extranjeros –que enseñaban idiomas– también eran la regla. La educación doméstica se podía alternar con las escuelas primarias religiosas o los colegios regidos por los pedagogos extranjeros e incluso existía una amplia circulación entre ellos. La educación media se restringía a las escuelas normales que formaban maestras (Losada, 2008; Veleda, 2008). El estudio en el exterior se limitó mayormente al nivel primario (Losada, 2008).

La educación católica recibida en el hogar a través de las madres se transmitía de generación en generación y eran ellas, muchas veces, las que insistían en la elección de los colegios religiosos para los varones. Aunque esto no implicaba que fuese una educación rígida ni inflexible.

Lo que quiero destacar es la importancia de la educación católica para estas familias y los márgenes de negociación, adaptación y resistencia que el fuerte movimiento laicista de los '80 dejó a la "clase alta" de la época. Es desde estas tradiciones que podremos comprender la lógica de los cambios que se producirán a partir de la década del '30 en sus elecciones educativas a raíz de la "democratización restringida" (Fernández, *et al.*, 1997) de la escuela media, a la vez que entender la importancia que adquieren ciertos colegios católicos en la actual configuración fragmentada del sistema educativo argentino.

La importancia de la educación particular tampoco puede ser desestimada. Aunque la expansión y la democratización de la enseñanza han sido siempre impulsadas por el Estado argentino, ello no implica que la oferta de educación privada haya tenido una importancia menor. Desempeñando en el período 1884-1916 un papel muy diferente al actual, lo cierto es que la escuela primaria particular registra una presencia constante en la expansión del sistema escolar. Entre 1880 y 1915 se evidencia un incremento significativo en el número de escuelas, docentes y alumnos que participan del sector.¹⁷ Su importancia solo se ve opacada por la marcada depreciación proporcional en relación con la expansión estatal dentro del sistema escolar.

La escuela privada, en tanto era más costosa, se convirtió en patrimonio de sectores reducidos y de alto nivel económico, mientras que la escuela estatal mantuvo su carácter –relativamente– popular. En este período, las comunidades extranjeras comienzan a participar, ellas también, del entramado de instituciones dedicadas a formar a los sectores más privilegiados.

17 Las escuelas pasan de 554 en 1880 a 1.321 en 1915; los docentes de 936 a 4.962 y los alumnos de 86.724 a 793.529 en el mismo período. Fuente: Gandulfo (1991). "La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico". En Puiggrós, A. (1991).

En estos años se fundan los colegios que hoy continúan formando a los hijos de las clases más acomodadas.¹⁸

Las biografías de miembros de la “clase alta” de la época señalan la preferencia por los colegios abiertos por maestros y pedagogos extranjeros (franceses e ingleses en su mayoría) en la segunda mitad del siglo XIX. En algunos, incluso, los hijos de estas familias permanecían pupilos, permitiendo una mayor movilidad a sus padres que, o bien se asentaban en los campos lejos de la ciudad, o viajaban al exterior. El aprendizaje de lenguas modernas y una socialización en el universo cultural europeo eran, seguramente, dos de los mayores atractivos de esta oferta.

La flexibilidad de trayectorias que posibilitaba el régimen de los colegios nacionales permitía a muchas familias alternar la circulación de sus hijos entre este tipo de colegios, los colegios católicos y los exámenes libres en el colegio nacional.

Quiero subrayar que la dicotomía catolicismo-laicismo se impondrá en importancia en la formación de las elites frente a la distinción público-privado. Esta polaridad va a mantener su relevancia hasta mediados del siglo XX y entiendo que su configuración a lo largo del período va a orientar la particular integración de la “clase alta” en el sistema educativo.

Por último, quisiera señalar que dicha integración de las familias tradicionales en el sistema educativo moderno se vio condicionada por una característica importante de nuestro sistema durante el período: el carácter “elitista” de la educación media (Puiggrós, 1990; Tedesco, 2003; Dussel, 1997, entre otros). La orientación del nivel hacia la formación de las elites políticas y la burocracia estatal signó su restringida expansión. La escasa difusión de la escuela secundaria y su currículum enciclopedista –sumados a la flexibilidad comentada más arriba– fueron condición de posibilidad para que la “clase alta” formara a sus hijos en los colegios nacionales.

Durante el período fundacional, la expansión del sistema educativo argentino no fue uniforme. Por el contrario, se produjo mayormente en el nivel primario y la difusión de la escuela media fue escasa. Ambos niveles constituían dos ramas autónomas e independientes del sistema educativo y entre ellas se operaba una fuerte selección de la población.

Aunque la “democratización” del sistema prosperaría lentamente conforme avanzara el siglo XX, hasta 1914 los contenidos “enciclopedistas” y el escaso número de escuelas secundarias otorgan al sistema educativo argentino un carácter “elitista”. Aun con los elevados porcentajes de crecimiento de la matrícula registrados en los primeros años del siglo XX, el carácter restringido de la enseñanza media no se vio revertido: la tasa de escolarización de la población comprendida entre los 13 y los 18 años de edad en 1914 era del 3% (Fernández *et al.*, 1997).

18 El colegio San Andrés se crea en 1838, el Goethe en 1897, el Saint Georges en 1898 y el St. Hilda's en 1912.

Resumiendo lo señalado hasta aquí, dos procesos que favorecieron la particular integración de las familias de “clase alta” en el sistema educativo moderno fueron la posibilidad que brindaban la Ley 1420 y los colegios nacionales de realizar una trayectoria flexible –permitiendo la circulación entre la educación domiciliaria, las escuelas públicas, particulares y las religiosas– y el carácter segregado de la escuela media hasta el primer cuarto del siglo XX.

Las familias de la clase alta del 1900 negociaron desde tradiciones propias su particular integración en el sistema educativo. La formación religiosa siempre estuvo en el centro de sus preocupaciones. Mientras la enseñanza pública permitía articular con ofertas educativas católicas y particulares, estos sectores circularon por los colegios nacionales. El carácter segregado del nivel medio ayudó a consolidarlos como espacios de formación para los jóvenes de la “alta sociedad”.

En otras palabras, mientras la educación media mantuvo su carácter elitista y mientras la política educacional habilitó una flexibilidad de trayectorias, las familias tradicionales circularon entre los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras. Cuando la expansión de ese nivel fue inevitable y el clima de época ya se contradecía con sus tradiciones formativas –como veremos en el apartado que sigue– estas familias se refugiaron mayormente en los colegios católicos.

Lo que me interesa señalar aquí, es que si bien en la Argentina, a diferencia de otros países, no se desarrollaron políticas con el objetivo explícito de seleccionar a la población, las prácticas estatales han formado parte estructurante y estructurada del entramado de relaciones que configuran las experiencias formativas de las “familias tradicionales”.

Podemos afirmar que la integración de estas familias a los espacios de escolarización estatal y laico, como proponía el ambiente secular de fin del siglo XIX, nunca fue completa. Por el contrario, negociaron su participación a partir de sus propias historias y tradiciones, imponiéndole límites a la tendencia integradora del sistema.

Tampoco es posible desestimar la cantidad de escuelas medias católicas y particulares que surgen en este período. Aunque en número reducido, la importancia de estos establecimientos fue notable y pone en evidencia la heterogeneidad de experiencias que subyacen al clima secular de la época.

Así la “escuela obligatoria” adquiere distintos significados. Para las “clases altas” ella no fue incompatible con la educación domiciliaria, los maestros particulares y la educación religiosa. Los exámenes libres en el Nacional Buenos Aires permitían a muchos jóvenes formarse a través de los cursos que se tomaban en colegios católicos. La enseñanza en el hogar y la formación católica eran lo más habitual entre las niñas antes de ingresar en las escuelas normales.

Atender a las apropiaciones y negociaciones que estas familias construyeron respecto del clima secular de la época, devela la trama de contradicciones y luchas sobre las que se impusieron las tendencias integradoras del sistema como orientación hegemónica.

A la vez permite incluir los procesos de fragmentación actuales en una trama de relaciones históricas y de tradiciones desde las cuales los distintos actores negociaron su participación en el sistema.

A mi entender, no es posible soslayar las negociaciones y apropiaciones que la "clase alta" realizó dentro del sistema educativo desde su configuración como tal. Una mirada diacrónica de estos procesos revela el carácter discontinuo –relativo a un momento histórico específico– de su integración en un sistema público que fue limitado en número y forma y se circunscribe a este período.

Esto no niega la tendencia integradora del sistema en general sino que pone estos procesos en su justa perspectiva.

Las tradiciones históricas en el marco de las cuales se inscriben las familias de clase alta y las modalidades de relación entre estas y las políticas estatales de (no) expansión del nivel de enseñanza media inciden en la integración de estos sectores en el sistema educativo público y refleja los límites que tuvo el movimiento secularizador de la educación de los años '80.

¿De qué modo la paulatina democratización de la escuela media modificó la trama de relaciones entre los distintos grupos sociales en el interior del sistema educativo? ¿De qué manera las transformaciones acontecidas a escala mundial y nacional durante la década del '30 produjeron modificaciones en las articulaciones en torno de la orientación hegemónica que el sistema educativo revestía hasta ese momento? ¿Qué tipo de relaciones se establecieron entre los espacios de formación más "elitistas" y el impulso creciente del sistema hacia su democratización? Estos son los interrogantes a los que intentaremos dar respuesta en el apartado que sigue.

2. Renovación y consolidación de la importancia de los espacios de escolarización religiosos para la "clase alta"

A continuación voy a plantear que entre los años 1914 y 1930 se renovaron y consolidaron determinados espacios de escolarización para las "clases altas".

Los procesos socioculturales que tendrán lugar hacia fines de los años '10 configurarán una trama de relaciones que tendrá como resultado el aumento de la importancia de ciertos espacios de socialización característicos de "la clase alta". El triunfo de la Unión Cívica Radical en 1916, la Reforma Universitaria y la crisis económica y cultural que provocó la Primera Guerra Mundial afectaron sensiblemente la vida cotidiana de las familias tradicionales. Estos cambios eran impulsados por –y contribuían a– la configuración de una embrionaria sociedad de masas.

La consolidación de espacios tradicionales reservados a la formación de la clase alta debe entenderse como parte de una compleja trama de relaciones entre las que voy a destacar los siguientes procesos: a) la profunda crisis de representatividad del imaginario liberal y de sus elites, b) las políticas educativas llevadas adelante por los gobiernos de la época, c) la incipiente formación de una sociedad de masas y d) las tradiciones formativas de estos sectores.

En primer lugar, el declive del consenso respecto de las ideas liberales y de las elites que debían conducir al país hacia la modernización dio lugar al crecimiento y a la transformación de determinadas ofertas simbólicas –entre las que se destacan la creación y la renovación de los círculos de sociabilidad católicos–. En esta trama se produce un incremento de la participación de ciertas instituciones dependientes de la Iglesia en la educación de los hijos de las clases privilegiadas. Por otra parte, las políticas educativas de la época resultaron en un acelerado crecimiento de la enseñanza privada entre 1930 y 1940 y vigorizó un sector privado de alcance singular¹⁹ en el nivel medio de educación durante este período (Fernández *et al.*, 1997).

Por último, las clases altas ya no serán el grupo de referencia de la Argentina de principios de siglo y los incipientes sectores medios pasan a ser, paulatinamente, el eje de la sociedad. Los espacios reservados tradicionalmente a la *high society* comienzan a perder su intimidad y a sufrir la “invasión democrática” (Losada, 2008). Ante esto, otros escenarios comienzan a tener relevancia. Losada (2008) señala que la casa y el espacio residencial adquieren un protagonismo cada vez mayor. Mi hipótesis es que ciertos colegios religiosos también comienzan a formar parte de los círculos que buscaban evitar el contacto con los “otros”.

La trama que articula la crisis del liberalismo, la catolización de la sociedad, las tradiciones formativas propias de estas familias y las políticas educativas de la época resultaron en una consolidación y expansión de los espacios de sociabilidad propios de estos sectores. Determinados colegios católicos serán, de aquí en más, la opción principal de las familias tradicionales como espacio de socialización de sus hijos.

2.1 Consolidación de las escuelas católicas como espacios de formación de las “familias tradicionales”

El consenso liberal que había suscitado apoyos, progresos, lealtades y “sentidos” desde 1880 –no solo entre la elite dominante sino en amplios y vastos sectores sociales– comienza a resquebrajarse. Aunque amortiguada por la bonanza social, la amenaza representada por el acceso del yrigoyenismo al gobierno, la gran guerra europea, el bolchevismo y el fascismo, penetraban pese a todo (Terán, 2004). Las transformaciones

19 Aunque con resultados muy parciales si se tiene en cuenta que solo el 10% de la población asistía a la escuela media en 1943. Fernández, M. A.; Lemos, M. L. y Winar, D. (1997).

sociales y políticas ligadas a la depresión de la década del '30, por un lado, y a la emergencia de nuevas experiencias políticas, por otro, muestran el quiebre del modelo liberal hegemónico.

El desprestigio de la política –considerada una mera profesión que, a través del parlamentarismo, viola la representación de los auténticos actores sociales (Terán, 2004)– se traduce en la imposibilidad de delegar en el Estado el impulso modernizador: la experiencia del radicalismo mostraba a los sectores más conservadores de la elite que las masas se dejaban seducir fácilmente por cualquiera que trajera falsas promesas.

Hasta 1930 los sectores dominantes no confiaban en otro agente que el Estado en su “afán civilizatorio” y en su lucha por garantizar cierta homogeneidad cultural. Pero, a partir de este momento, comienzan a oírse críticas hacia la capacidad del Estado como agencia capaz de restablecer la coherencia perdida.

Esto no ocurre solo en la Argentina. La crisis del liberalismo alentó en el mundo occidental la puesta en cuestión de la democracia parlamentaria y la búsqueda de modelos alternativos que, a veces, apelarían a una revitalización de la teoría de las minorías activas y a una vertebración aristocrática de la sociedad.

Rasgo distintivo de los tiempos, la transformación económica, política y cultural de 1929-1930 da lugar, en nuestro país, al surgimiento de intervenciones significativas y heterogéneas de las fracciones nacionalista, liberal, católica y de izquierda. Se comienza a cuestionar la asociación entre democracia y liberalismo y se crean posibilidades de nuevas articulaciones: se puede ser demócrata sin ser liberal y viceversa (Mallimaci, 2001).

El nuevo clima de ideas expande una crítica cada vez más radical a los dogmas positivistas de la vieja clase dirigente y crece la desconfianza hacia la capacidad de la democracia liberal para conjugar el orden y el progreso. Terán (2004) señala que el escepticismo respecto del modo en que las clases dirigentes han venido conduciendo el ideal civilizatorio en nuestro país se presenta como de larga data. En consecuencia, las elites de la época se encuentran muy comprometidas y son responsabilizadas por los conflictos resultantes.

Esta “crisis de las elites” se expresa en la búsqueda de nuevos actores para continuar el proceso democratizador. Los jóvenes universitarios, la clase obrera y la nación católica participan de esta disputa por la conducción del proceso modernizador.

El elitismo se mantiene constante a través de la convicción de que siempre es función de una minoría guiar a masas que deben ser tuteladas por su incapacidad para autodirigirse.

Para determinados sectores del nacionalismo de derecha y del catolicismo, es preciso salir de esta crisis mediante una impugnación radical al positivismo y mediante un renacimiento espiritual que debe ser de índole religiosa.

Ante la debilidad del Estado para cumplir su papel coercitivo en momentos de crisis ideológica, el recurso salvador pasaría *“por un acto de fe nacionalista y por la reactivación del patriotismo como religión”* (Terán, 2004: 43).

En esta trama, a comienzos del siglo XX, comienza a producirse en Argentina –primero lenta y luego aceleradamente– una especie de *“largo viaje del catolicismo hacia el centro de la nacionalidad”* (Mallimaci, 2001: 221).

La idea de que la religión católica representaba el núcleo de la “nacionalidad” argentina comienza a ser cada vez más aceptada por amplios sectores de la población. Es decir, el catolicismo se presenta como el más importante de los factores de unidad y de identidad de una nación que se hallaba en la búsqueda de ellos (Mallimaci, 2001). Este *largo viaje* fue propiciado tanto por la iglesia, que invocó la “catolicidad” de la nación, como por vastos sectores de la elite asustados por la “subversión social” e interesados en una alianza conservadora con el clero.

Argentinizar, subraya Mallimaci (2001), comenzó a ser sinónimo de catolizar y la iglesia adquirió una especie de tutela sobre la nacionalidad.

En esta trama de relaciones –de la que participa la profunda crisis de representatividad del imaginario liberal– asistimos a la renovación y la expansión de los círculos de sociabilidad católicos: se crean los “cursos de cultura católica” que serán destinados a despertar el pensamiento y la militancia de los fieles y constituirán el antecedente más concreto de la futura Universidad Católica (aun cuando se creará mucho más tarde, en la década del ’50); se organiza la Acción Católica para poder “salvar a nuestra sociedad”; y se incluye la “cuestión social” en la agenda de la institución.

Si bien la puja entre el Estado y la Iglesia es histórica en la Argentina –y tendrá uno de sus momentos clave, más adelante, en la reincorporación de la educación religiosa en forma efectiva en las escuelas públicas en 1943– el año 1934 se impone como momento excepcional en la historia de la iglesia argentina.

La práctica religiosa volvió a asumir para vastos estratos de la población un papel central en la vida cotidiana y es por ello que el Congreso Eucarístico de 1934 ha sido identificado en la historiografía católica como el momento en que pereció “el ciclo del laicismo oficial”. La convergencia en el plano simbólico entre catolicismo y nación se plasmó en este acontecimiento como nunca antes.

A los vientos de la secularización que habían soplado durante décadas se contrapuso, desde ese momento, una renovada corriente de espiritualismo católico. El impacto de la imagen de la gente reunida en las calles por el Congreso Eucarístico inició un proceso que culminará con la inclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas, poniendo fin al “ciclo de la enseñanza laica”.

El escenario educativo se convertía en el espacio privilegiado donde combatir el laicismo por el revés que había implicado la derrota sufrida con la promulgación de la Ley de Educación Laica en 1884. Esta vez, la defensa del laicismo no quedó en manos de los representantes de la oligarquía liberal sino en la de los representantes de las capas medias (Tedesco, 2003).

Aun cuando el nacionalismo de derecha buscó siempre establecer prerrogativas que atenuaran el control estatal de la educación y, en este período, lanzó una ofensiva antiliberal, tres factores limitaron estas posiciones: la falta de confiabilidad en las organizaciones civiles, la creciente pérdida de influencia del nacionalismo de derecha a medida que las capas medias ejercían su control sobre el Estado y la tradicional relación de la oligarquía con los sectores medios (Tedesco, 2003). Superando las intenciones limitacionistas, las capas medias lograron conservar su cuota de acceso a los niveles de educación posprimaria.

Otro factor de importancia para comprender la trama de relaciones que consolidan los espacios de formación tradicionales de las “clases altas” es la política educativa llevada adelante en el período. Diversos autores subrayan las líneas de continuidad entre los gobiernos radicales y el proyecto de las elites modernizantes. Durante los gobiernos radicales todo habría continuado como lo pautado por la *oligarquía* en lo económico (Hora, 2002) y en lo educativo (Tedesco, 2003). Es más, la política educativa del gobierno radical se basó en la creación de colegios nacionales, por un lado; y de escuelas de artes y oficios para aquellos sectores sociales que no podían acceder a la formación secundaria, por otro. Pocas diferencias habría habido entre los gobiernos de Yrigoyen y de Alvear, en este sentido.

Pero durante los treinta años que siguieron a 1914 la enseñanza media de “carácter oligárquico” habría experimentado un lento proceso de apertura que Fernández *et al.* (1997) califican como de “democratización restringida”: fue paulatinamente perdiendo el carácter de educación de elite que tenía hasta el año 1914 –en que la tasa de escolarización solo llegaba al 3%– hasta incorporar al 10%, aproximadamente, de los grupos de 13 a 18 años de edad en el año 1943.

La matrícula universitaria también habría experimentado cierta apertura. La presión por la democratización de los espacios educativos fue haciéndose sentir también en este nivel (Veleda, 2008). La UBA, por ejemplo, pasó de tener menos de 1.000 estudiantes en los años '80 a 4.000 en 1910, repartidos no solo en las nuevas unidades académicas que surgían sino también en las carreras tradicionales (Losada, 2008). El aumento demográfico y la creciente movilidad social implicaron para los jóvenes de las familias tradicionales una intensa convivencia: *“Si en los años 1880, los estudiantes de la Facultad de Derecho eran generalmente pertenecientes a familias adineradas, con bastante más tiempo libre que los de medicina e ingeniería y comúnmente con más dinero en el bolsillo, a comienzos del*

siglo XX eran ahora más numerosos y ya no había esa unidad en la camaradería que caracterizó a los de antaño".²⁰

La acción del Estado durante el período fue predominante en el nivel primario, experimentando un rápido crecimiento y tuvo a su exclusivo cargo la enseñanza universitaria. Sin embargo, el sector oficial del nivel medio creció algo más lentamente que el privado (Fernández *et al.*, 1997).

Entre los años 1930-1945 el crecimiento del sistema educativo fue irregular. La expansión que tuvo lugar durante el período no parece implicar una incorporación de grupos sociales esencialmente distintos de los que habían logrado concretarlo, o comenzado a concretarlo en la etapa anterior. Se produce un estancamiento del nivel primario, que crecerá notablemente más tarde (durante el período peronista) y su ínfimo avance estuvo a cargo del Estado.

Sin embargo, asistimos entre 1930 y 1940 a un acelerado crecimiento de la enseñanza privada de nivel medio. Este hecho otorga al período un rasgo distintivo, ya que se gesta un sector privado de alcances cuantitativos importante en el nivel medio de educación (Fernández *et al.*, 1997). Además, las escuelas católicas crecieron tanto que lograron ofrecer una propuesta educativa efectivamente competitiva respecto de la estatal. Una propuesta, además, que las mismas autoridades civiles no cuestionaron en absoluto (Di Stefano y Zanata, 2000). A fines de los años '20 las escuelas católicas, tanto primarias como secundarias se habían multiplicado en todo el país.²¹

Si bien la escuela secundaria mantendrá el acceso restringido a una minoría hasta la década del '40, se registró una expansión importante del nivel en el sector privado. Morduchowicz (1999) señala que la matrícula del sector para este nivel de enseñanza pasa del 10,5% en 1917, al 17,5% en 1930. En el año 1917, del total de escuelas secundarias, el 24% se encontraba en manos privadas. *"El aumento de la participación de la matrícula privada entre 1917 y 1930 se debió, posiblemente, a una muy baja tasa de crecimiento de la oferta estatal. En estos años, la cantidad de escuelas privadas se triplicó y las estatales aumentaron solo un 50%. Estas diferencias marcaron un incremento en la participación de los establecimientos privados del 55%"* (Morduchowicz, 1999: 10). La tendencia positiva del sector se mantuvo hasta 1945, cuando la matrícula alcanzaba el 30%. El aumento de la participación del sector se debió, señala el autor, a una limitada acción del Estado para el nivel.

En definitiva, la presión privatizante dio resultados muy parciales pero que afectaron principalmente la enseñanza media –y con particular intensidad, el magisterio–.

20 Aráoz Alfaro, G. (1936) y Bioy, A. (1963), citados en Losada, L. (2008: 107).

21 No ocurrió lo mismo con las universidades. La universidad católica tuvo una vida breve y vacilante. No solo porque no daba títulos reconocidos legalmente –porque ello se podría haber combatido– sino porque no podía contrarrestar el viento secular que dominaba las universidades en el plano cultural e intelectual aun en esa época. No podía, tampoco, reclamar la "libertad de enseñanza" y a la vez arrogarse el derecho a la supervigilancia de la escuela pública (Di Stefano y Zanata, 2000).

Por el momento, la polaridad catolicismo-laicismo mantiene relevancia por sobre la discusión público-privado. En la medida en que la democratización del sistema era aún restringida, las luchas serán contra el laicismo y la democratización y no contra el sistema estatal de enseñanza.

Será recién a mediados del siglo XX que esta cederá su centralidad cada vez más a la polaridad privado versus estatal con el ingreso de amplios sectores de la población a la escuela media estatal y la consolidación de un sistema de educación privada con el aval del Estado nacional.

Me parece interesante subrayar el significativo crecimiento del sector privado en este período –particularmente, el incremento de la oferta de escuelas religiosas–. Me quiero detener en las causas que algunos autores (Tedesco, 2003; Di Tella, 1969) han destacado como responsables de estos procesos para luego presentar algunos análisis que permiten complejizar las interpretaciones propuestas.

Tedesco (2003) señala que la Argentina claramente ya no está manejada por una oligarquía cuyo proyecto civilizador y progresista de fines del siglo XX no podía menos que erosionar las bases sobre las cuales se asentaba su dominio de clase. Si bien mucho antes de 1930, según el investigador, la oligarquía impulsará proyectos de reforma educativa que intentarán frenar el avance de los sectores medios por el sistema y con ello sus posibilidades de acceder al Estado, la oligarquía no pudo, en función de sus compromisos cada vez más profundos con las capas medias, ni detener ni reorientar el nivel medio y las formas en que ellas habían logrado insertarse en el sistema educacional en la etapa anterior a la crisis (Tedesco, 2003).²²

Di Tella sostiene que a partir de 1916 la clase alta argentina perdió el control directo del aparato estatal, y puede pensarse que desde entonces la constitución de un sistema educacional propio, relativamente independiente de las influencias del Estado, ha sido una de sus preocupaciones (Di Tella, 1969).

Según este autor, a fines del siglo XIX, el país era muy heterogéneo cultural y étnicamente. Dar más expresión y autonomía a los varios grupos de interés existentes en la sociedad hubiera llevado posiblemente a poner en peligro la misma existencia del país como nación independiente y libre de guerras civiles. Por otra parte, agrega el autor, el Estado era un instrumento “seguro” para las fracciones conservadoras de las clases altas que, teniendo el control del aparato estatal, no consideraban necesario esforzarse por incrementar el sistema privado, especialmente las escuelas católicas.

A partir de 1916 y hasta la actualidad el Estado no es ya un instrumento seguro para las clases altas. Estos autores señalan (Tedesco, 2003; Di Tella, 1969) que en momentos de crisis o de pérdida de control del aparato estatal por parte de las clases dominantes, puede tener lugar la regresión

22 Puiggrós (1990) y Dussel (1997) han desarrollado investigaciones que complejizan y discuten estos argumentos.

de la educación a entidades civiles (privadas) susceptibles de control más directo. Es posible que sean estos procesos los que empiezan a consolidarse en la Argentina.

Creo, sin embargo, que el aumento de la relevancia de los colegios religiosos ubicados en determinadas zonas de la ciudad de Buenos Aires para la formación de "la clase alta" es constitutivo de un complejo entramado de relaciones.

En primer lugar, como mostramos en el apartado anterior, la articulación entre la clase alta y el sector público de educación nunca fue homogénea. Por el contrario comportaba una serie de trayectorias que implicaban el pasaje por los circuitos católicos que tradicionalmente habían frecuentado.

En segundo lugar, Losada (aunque también Hora, 2002; Botana, 1977 y Halperín Donghi, 1972) ha mostrado la heterogeneidad de los grupos que componían los sectores dominantes: "*viéndolas en perspectiva y en su conjunto, las elites políticas y económicas y la high society fueron universos cercanos, pero no se superpusieron de manera absoluta; esta fue un entramado signado por la diversidad, integrado por personas que conjugaban grados desiguales entre sí de poder, prestigio o riqueza*" (Losada, 2008: 385). Así la clase alta contenía integrantes de las elites políticas, económicas e intelectuales (quienes ocupan posiciones de poder). Pero una no se disolvía en la otra.

De este modo, el Estado lejos estaba de ser un instrumento "seguro" para ninguno de los actores. Por el contrario, creo que la consolidación de la importancia de los espacios de escolarización religiosos para las familias tradicionales se debió a una configuración particular en una trama de relaciones. De ese entramado participaron las tradiciones formativas católicas de estos grupos; las políticas educativas impulsadas desde el Estado en términos de la expansión de un sector medio –absorbidas por el sector privado y religioso–; y las transformaciones en una sociedad que implicaban, al mismo tiempo, la adquisición de la alta sociedad de características de círculo cerrado y el eclipse de su identificación con un grupo de referencia (Losada, 2008).

En efecto, la sociedad argentina comenzaba su mutación hacia una sociedad de masas. "*Las clases medias continuaron expandiéndose entre 1916 y 1930*".²³ La renovación poblacional que implicó la modernización, el acceso de nuevos sectores al poder, la expansión de los consumos de masas, la Reforma Universitaria, los cambios económicos que atravesaba la sociedad fueron procesos que impulsaron a las familias tradicionales²⁴ hacia un repliegue sobre sí mismas.

23 Velela, C. (2008). "*Los censos nacionales indican que pasaron de representar el 30% de la población total en 1914 al 40,2% en 1947*". Germani, 1963; citado en Velela (2008).

24 No me voy a detener aquí en los diferentes significados que la categoría familia tradicional fue adquiriendo en el tiempo. Menos en sus transformaciones. Ver Losada (2008).

Me interesa destacar el carácter relacional de estos procesos. Como señala Losada, el éxito del cierre de la clase alta sobre sí misma se opera conjuntamente con una pérdida de centralidad en la sociedad. Por un lado, al cerrarse fue perdiendo vínculos con aquellos que no salían de sus filas y que iban ganando protagonismo a lo largo del siglo. Por otra parte, si bien el cierre es una respuesta frente al interés de otros por entrar, entre los excluidos del círculo se encontraban no solo quienes querían acceder y no podían, sino también aquellos que no tenían interés alguno por hacerlo (Losada, 2008).

Mientras se ampliaba el acceso a los consumos de la alta sociedad, los gustos de esta se acercaban cada vez más a los de las clases medias. Al tiempo que las clases altas se cerraban sobre sí mismas y complicaban las posibilidades de las clases medias de ingresar a sus círculos, esto se volvía cada vez más innecesario dado que era posible acceder a su modo de vida sin necesidad de ser aceptado en su mundo social.

La irradiación simbólica de la alta sociedad se atenuaba y ya no fijaba el canon de conducta y de comportamiento. Pero, contrariamente a las interpretaciones habituales que señalan que estos sectores abandonaron la pretensión de conducción de la sociedad, me interesa señalar que los sectores medios dejaron de tenerla como referencia. O, al menos, como la única referencia.

Frente a las transformaciones que imponía la democratización desatada por el proyecto político de la misma sociedad que había encumbrado a las familias tradicionales, la clase alta robusteció sus murallas. Pero lo cierto es que pocos eran los que buscaban acceder a ella. Losada señala que *“cuando la alta sociedad adquirió más propiamente los rasgos de un círculo cerrado (de una ‘oligarquía’) a lo largo de la Belle Époque, estaba atravesando el sinuoso camino hacia su ocaso (...) la conversión oligárquica de la alta sociedad sería mejor entenderla como un síntoma más de la transformación de la sociedad en una sociedad de masas”* (Losada, 2008: 389).

El carácter cada vez más exclusivo que van adquiriendo los círculos frecuentados por estas familias fue consecuencia de la experiencia del proceso democratizador.

La expansión y consolidación de un grupo de escuelas católicas que recibían a estas familias se produce en el contexto de una trama que articula las tradiciones formativas propias de estos sectores, las políticas educativas implementadas desde el Estado, el clima de la nación católica y la experiencia de las transformaciones que implicaba la conformación de una sociedad de masas.

El crecimiento de la matrícula del colegio Champagnat –creado en 1916 con financiamiento del gobierno de Yrigoyen– es un ejemplo de la renovación y consolidación de estos espacios de socialización. La cantidad de alumnos se eleva de 45 en 1916 a 400 en 1923. Entre 1929 y 1938 la cantidad de inscriptos se elevó de 426 a 750.²⁵

25 Elias, G., “Apuntes para la historia del colegio” en: www.colegiochampagnat.com.ar

Las familias tradicionales abandonaron –aunque, por supuesto no completamente– las ofertas que brindaba el Estado en materia de educación media. Si bien el pasaje por la Universidad pública se mantendría estable hasta fines del siglo XX, estas familias se repliegan en un grupo reducido de escuelas primarias y medias, en su mayoría religiosas; aunque existirá también una importante oferta de escuelas privadas laicas bilingües.

La democratización restringida del sistema, en este período, se produce al mismo tiempo que se afianza un espacio de instituciones que atiende a las familias de la clase alta.

Es decir que, como parte constitutiva de este proceso, se consolidaron espacios socioeducativos ya presentes desde la conformación del sistema educativo y paralelos al sistema público de enseñanza.

Durante el período que se inicia en 1945, se producirá una verdadera democratización del sistema con el acceso de las clases medias y de los sectores populares. Las clases medias en ascenso recurrirán cada vez más al sector privado. También, colonizarán las escuelas públicas más prestigiosas.

Sin embargo, nuestra hipótesis es que las “familias tradicionales” ya no se educaban en los colegios nacionales públicos.

En el marco de la crisis del liberalismo, de la expansión de la sociedad de masas y de la catolización de la Argentina, amplios sectores de la clase alta abandonan definitivamente los colegios públicos nacionales. El éxito de “nuevas ofertas” simbólicas y la renovación de los círculos de sociabilidad ligados al amplio y heterogéneo “mundo católico” implicaron, por un lado, la consolidación de los espacios de formación católicos para las familias tradicionales. Por otra parte, los años de dictaduras, las proscripciones y las dificultades de los partidos políticos hicieron que muchos hombres que actuaban en ámbitos públicos (estatales y privados) se socializasen en ámbitos católicos (Mallimaci, 2001).

La preferencia por determinadas escuelas católicas tradicionales incrementa la importancia de la Iglesia en el control de la enseñanza de las clases altas. Pero esta “retirada” del sector público se da como consecuencia de la experiencia de la democratización y en articulación con políticas educativas estatales de la época y con tradiciones formativas previas.

Esto último merece ser subrayado. La consolidación de los espacios religiosos como preferenciales para la formación de las clases altas no es una ruptura con un modelo de socialización que pasaba anteriormente por el sector público. Por el contrario, me refiero a la consolidación de determinados espacios y no a la constitución de un nuevo escenario. Creo que es la continuidad de las lógicas detrás de las tradiciones formativas de estas familias la que determina el aumento de la importancia de estos espacios. Como señalamos en el apartado anterior, la trayectoria por escuelas religiosas era parte de las tradiciones formativas de estos sectores.

Conclusiones

En este artículo intenté aportar a la comprensión de la fragmentación actual del sistema educativo en una trama que no niega su particularidad –e incluso su virulencia– sino que trata de observarla como “proceso” y no como discontinuidad; como parte de la historia de nuestro sistema educativo y de nuestra sociedad (Menéndez, 2002).

La trama de relaciones que conformó el sistema educativo buscó integrar los diferentes sectores sociales pero no podemos dejar de atender las distintas apropiaciones y negociaciones que cada uno realizó de las posibilidades que otorgaba la legislación de la época.

“Las familias tradicionales” negociaron según experiencias formativas previas y en articulación con la política educativa oficial, su integración al sistema educativo que comenzaba a estructurarse como tal, imponiendo los límites al movimiento integrador de 1880.

Estas familias nunca “se integraron” completamente a los espacios de escolarización estatal: circularon entre los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras.

Atender a las apropiaciones y negociaciones que estas familias construyeron respecto del clima secular de la época devela la trama de contradicciones y luchas sobre la que se impusieron las tendencias integradoras del sistema como orientación hegemónica.

Sin negar la tendencia integradora del sistema en general, una mirada diacrónica de estos procesos revela el carácter discontinuo –relativo a un momento histórico específico– de su integración en un sistema público que, sostengo, fue limitada en número y forma y se circunscribe al período que culmina con la expansión de la sociedad de masas.

La centralidad que va a adquirir la iglesia en la formación de estos sectores a partir de 1930 –y hasta la fecha– no implica una ruptura respecto del modelo de integración vigente. Por el contrario, creo que es la continuidad de las lógicas detrás de las tradiciones formativas de estas familias la que determina la constitución de estos circuitos.

La formación religiosa siempre estuvo en el centro de sus preocupaciones. Mientras la enseñanza pública permitía articular con ofertas educativas católicas, estos sectores circularon por los colegios nacionales. El carácter segregado del nivel medio ayudó a consolidarlos como espacios de formación para los jóvenes de la “alta sociedad”.

En otras palabras, mientras la educación media mantuvo su carácter elitista y mientras la política educacional habilitó una flexibilidad de trayectorias, las familias tradicionales circularon entre los colegios nacionales, los colegios católicos y los colegios particulares fundados por las comunidades extranjeras. Cuando la expansión de ese nivel fue inevitable y el

clima de época se contradijo con sus tradiciones formativas estas familias se refugiaron mayormente en los colegios católicos.

Me interesa destacar el carácter relacional de estos procesos. Lejos de otorgar a la "clase alta" una agencia imperturbable, sus trayectorias educativas se desenvuelven en un entramado que involucra las políticas educativas, la expansión de otros sectores sociales, el clima de época imperante en cada período, entre otras cuestiones señaladas a lo largo de este artículo.

Durante el período que se inicia en la segunda mitad del siglo XX, se producirá una democratización del sistema en términos del acceso de las clases medias y de los sectores populares a los distintos niveles de enseñanza.

Hemos señalado que se revierte paulatinamente la tendencia integradora hacia la segregación y fragmentación del sistema. Sin embargo, intenté mostrar que la importancia de determinados espacios diferenciados para la escolarización de las "familias tradicionales" se inscribe en una línea de continuidad que se inicia desde la conformación misma del sistema educativo. El modo en que la profundización de la polarización social y la masificación del sistema desafiaron estas tradiciones formativas es objeto de mi investigación doctoral en curso.

Bibliografía

- Botana, N. R. (1977). *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carli, S. (2003). "Educación pública: historia y promesas", en *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo, ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las nuevas clases medias*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Di Stéfano, R. y Zanatta, L. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina*. Buenos Aires, Grijalbo Mondadori.
- Di Tella, T. (1969). "Raíces de la controversia educacional argentina", en Di Tella, T. y Halperín Donghi, T. (comps). *Los fragmentos del poder: de la oligarquía a la poliarquía argentina*. Buenos Aires, Jorge Álvarez.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media: 1863-1920*. Buenos Aires, FLACSO.
- Fernández, M. A.; Lemos, M. L. y Winar, D. (1997). *La Argentina fragmentada: el caso de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Halperín Donghi, T. (1972). *Revolución y guerra: formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Hora, R. (2002). *Los terratenientes de la pampa argentina: una historia social y política, 1860-1945*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Losada, L. (2008). *La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Mallimaci, F. (2001). "Los diversos catolicismos en los orígenes de la experiencia peronista", en Mallimaci F. y Di Stefano, R. *Religión e imaginario social*. Buenos Aires, Manantial.
- Menéndez, E. (2002). *La parte negada de la Cultura*. Barcelona, Bellaterra.
- Morduchowicz, A. (coord.) (1999). *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. et al. (2008). "Sujetos, instituciones y políticas, dentro y fuera de la escuela: un estudio histórico-etnográfico en torno a educación y vida cotidiana en contextos de desigualdad social". Proyecto Ubacyt 2008-2010.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (comp.) (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México, Siglo XXI.
- (1996). "Keys to Appropriation: Rural Schooling in México", en Levinson, B.; Foley, D. y Holland, D. (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany, Suny Press.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terán, O. (2004). "Ideas e intelectuales en la Argentina", en *Ideas en el siglo. Intelectuales y cultura en el s. XX latinoamericano*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Veleda, C. (2008). "La ségrégation scolaire dans la banlieue de Buenos Aires. Entre la polarisation des classes moyennes et la régulation atomisée". Thèse de Doctorat, París, EHESS.
- Zanca, J. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad. 1955-1966*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés, Fondo de Cultura Económica.

RESUMEN: La investigación educativa ha analizado la profundización de las desigualdades educativas como consecuencia del cambio del modelo de acumulación que caracterizó los últimos treinta años de historia argentina y la polarización social que estas transformaciones produjeron. Estas modificaciones pusieron en cuestión la representación construida en nuestro país en torno de un sistema educativo igualitario.

Sin pretender negar la particularidad y la importancia del proceso actual de "fragmentación educativa", el recorrido que se propone en este trabajo intentará incluir estas transformaciones en un proceso de largo plazo.