



Artículo

Riche comme un argentin: desigualdad educativa en la Argentina de la belle époque

Joaquín Ladeuix* 

Universidad de San Andrés, Argentina
Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

Pablo Schiaffino** 

Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 17 de mayo de 2019
Aceptado el 4 de octubre de 2019
On-line el 14 de abril de 2020

Códigos JEL:
N360

Palabras clave:
Argentina
Capital humano
Primera globalización
Desigualdad

JEL classification:
N360

Keywords:
Argentina
Human capital
First globalization
Inequality

R E S U M E N

En el presente trabajo demostramos que la Argentina de la *belle époque* fue, de forma persistente, un país regionalmente desigual en términos de capital humano. Aunque la distribución de los maestros y de las tasas de enrolamiento mejoran significativamente entre 1883 y 1914, la distribución de las tasas de alfabetización no mejora a la par. Proponemos tres explicaciones, que se retroalimentan, para este fenómeno: el rol de la inmigración europea; diferencias en las economías regionales que se remontan, en parte, a tiempos de la colonia; y, por último, la ausencia de un mercado de trabajo que genere incentivos a la inversión en educación.

© 2019 Asociación Española de Historia Económica

Riche comme un argentin: educational inequality in belle époque Argentina

A B S T R A C T

In this paper we attempt to show that *belle époque* Argentina was, persistently, a geographically unequal country in terms of human capital. Although the distribution of teachers and enrolment rates improved significantly between 1883 and 1914, the distribution of literacy rates did not improve at the same rate. We propose three explanations for this phenomenon: the role of European immigration; differences in regional economies that date back, in part, to colonial times; and, finally, the absence of a labor market that generates incentives for investment in education.

© 2019 Asociación Española de Historia Económica

* Autor para correspondencia.
Correo electrónico: joaquinladeuix@gmail.com

** Correo electrónico: plschiaffino@gmail.com

1. Introducción

La Argentina de la *belle époque* es, dentro de la historia económica, un caso de estudio. Suele llamar la atención de los investigadores académicos porque en dicho período se asiste a un proceso de enriquecimiento sobresaliente bajo estándares internacionales que, a comienzos del siglo xx, deposita a una nación latinoamericana de *performance* tambaleante durante buena parte del siglo xix dentro del grupo de naciones más ricas del mundo en términos de producto per cápita.

El rendimiento económico posterior de la economía argentina durante el siglo xx ha hecho de la *belle époque* una excepción. Entre 1885 y 1930, Argentina fluctúa entre el puesto 7.^º y el 14.^º de la base de datos de Maddison (2017), mientras que desde 1981 y hasta la actualidad nunca supera el puesto 35.^º. Así planteado, el escenario invita, bastante linealmente, a una pregunta para el historiador económico: ¿qué fue lo que ocurrió?¹

En línea con un reciente artículo de Llach (2014) —que sostiene que la Argentina del período era «rica, pero todavía no moderna»—, en línea con las corrientes de investigación acerca de las desigualdades económicas argentinas en el siglo xix en las que Jorge Gelman jugó un papel central² y, en par-

titular, entendiendo que el concepto de desarrollo económico debe incluir algo más que el producto per cápita —como W.H. Arndt (1981) explicaba ya en la década de 1980—, el presente artículo pretende ayudar a contestar aquella pregunta. Nos basamos en diversos datos sobre la educación del período, obtenidos en censos nacionales, para ofrecer evidencia de que ese país rico en recursos fue un país con serios problemas de desigualdad, como se puede apreciar rápidamente en la figura 1.

Organizamos nuestro enfoque, tal vez algo original, alrededor de una distinción entre la oferta y la demanda de educación. En este enfoque, la oferta tiene que ver con las condiciones de la educación; principalmente con una medida de la presencia de la escuela en cada localidad del país. Este indicador de la presencia de la escuela mejora mucho, en términos distributivos, entre 1883 y 1914, lo que hace que también mejore la distribución de las tasas de enrolamiento en el país. Todo esto señala un esfuerzo estatal considerable por mejorar la educación en general y por atacar específicamente los bajos niveles educativos del interior del país, lo que va a la par de la percepción generalizada que se tiene sobre los gobernantes del período³. Pero las tasas de alfabetización escolar no mejoran a la par: en estas tasas, la desigualdad persiste⁴.

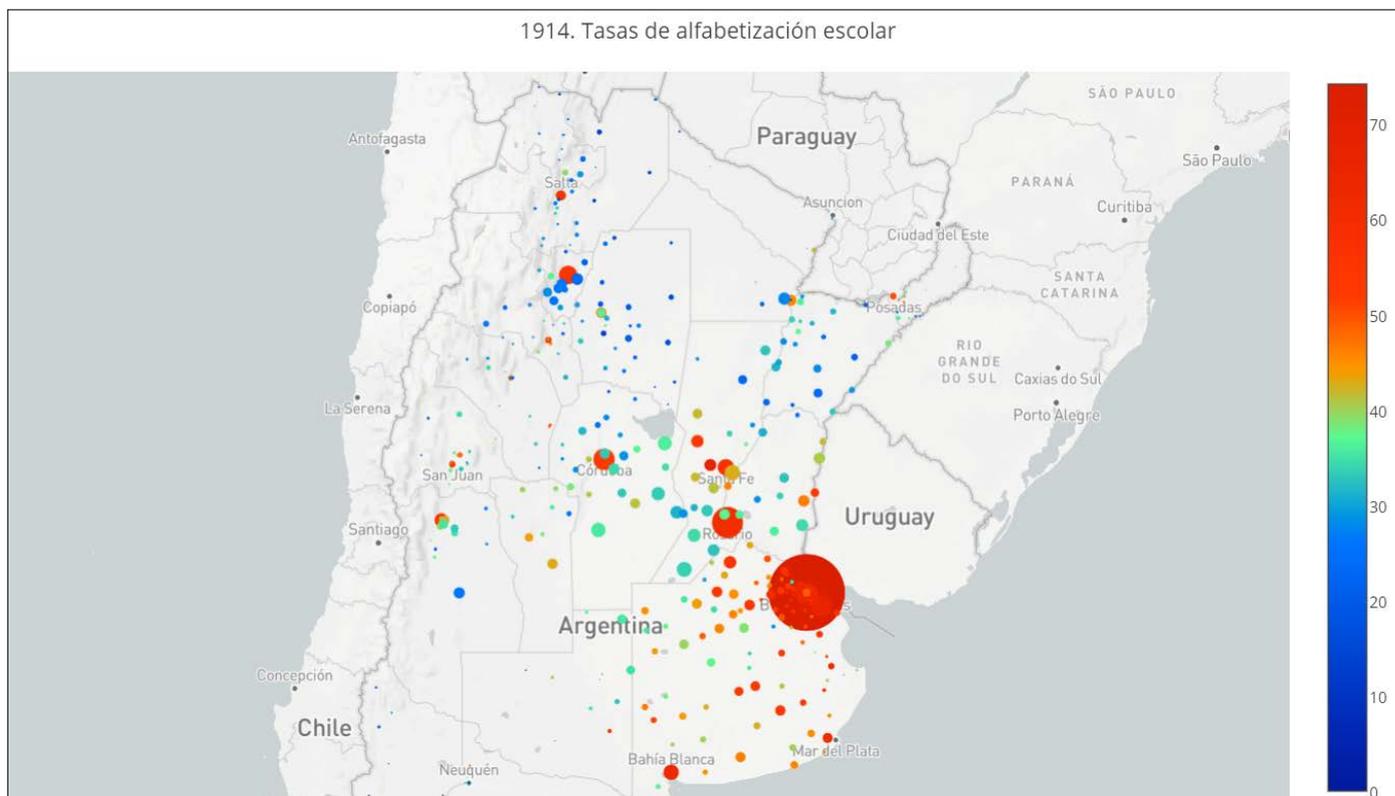


Figura 1. Tasas de alfabetización escolar (1914).

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

¹ Miguez (2005) realiza un exhaustivo balance historiográfico sobre las respuestas a esa pregunta.

² La literatura es extensa; una excelente introducción es la compilación disponible en Gelman (2011).

³ Tras el fin de las guerras civiles, en la batalla de Pavón de 1861, y en el marco de una democracia restringida, se suceden una serie de Gobiernos que comparten ciertos rasgos liberales-modernizadores y que otorgan centralidad a la cuestión educativa. La presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1984) es generalmente destacada por su labor en la educación pública.

⁴ Se utilizan 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 revelado en ese año al nivel de los partidos; el censo no revela las tasas de alfabetización de la población

El punto de la cuestión, entonces, es que la fuerte tendencia hacia la igualdad de las tasas de enrolamiento y de la presencia de la escuela no parece corresponderse con la evolución de las tasas de alfabetización, un resultado que, a priori, parece contraintuitivo. Encontramos que la ausencia de correlación entre tasas de alfabetización y tasas de enrolamiento parece ser una novedad argentina, al menos en la comparación con Canadá, Australia y Estados Unidos.

La comparación con estos países, que se utiliza en algunos momentos del artículo para ilustrar ciertos puntos, es una comparación clásica en la historiografía argentina, al menos hasta la década de 1980:

Es que hasta el último cuarto del siglo xx, los problemas económicos del país habían tenido más de nacional que de continental. Las comparaciones con otros países de América Latina tenían sentido sólo en ciertos casos y en ciertos temas [...]. Pero esos paralelismos no podían llevarse demasiado lejos, porque las particulares condiciones iniciales de la Argentina la diferenciaban, en muchos aspectos, del resto de las naciones latinoamericanas, con las posibles excepciones de Chile y Uruguay. Tanto fue así que en los más importantes trabajos de historia comparada en que se analizaba a la Argentina aparecía acompañada no tanto por sus vecinos de origen latino como con regiones «tierra-abundantes de colonización reciente», como Australia y Canadá (Gerchunoff y Llach, 2018, p. 444).

Es decir, es una comparación que, aunque difícilmente justificable para la Argentina de las últimas décadas, sí puede ser útil para la Argentina «rica» de principios de siglo, toda vez que estos países pueden funcionar como contrapuntos exitosos al caso argentino.

¿Cuáles son las razones para la persistencia de la desigualdad argentina? Podemos explicar la persistencia de esta desigualdad —entre una Pampa húmeda⁵ bastante educada y un norte muy poco educado— en parte porque diferenciamos entre las tasas de enrolamiento de cada localidad y las tasas de *instrucción*. Las tasas de enrolamiento señalan los niños que se anotan en la escuela; las tasas de *instrucción* —que puede ser en la escuela, pero también en el hogar y en fábricas o talleres— señalan los niños que efectivamente se están educando, en la escuela o fuera de ella. En la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, nos encontramos con una tasa de enrolamiento de 83% y una tasa de *instrucción* total del 77%: nuestro indicador de la diferencia entre la oferta y la demanda sería de 6 puntos. En la localidad catamarqueña de Tinogasta, en cambio, tenemos una tasa de enrolamiento del 77% y una tasa de *instrucción* total del 46%: la diferencia es de 31 puntos. También hay una tercera opción: que la diferencia sea negativa; es decir, que la tasa de *instrucción* total sea mayor que la tasa de enrolamiento de una localidad, como sucede, entre otras localidades, en la de Gene-

ral Belgrano, Provincia de Buenos Aires. La mejor explicación para este resultado es que hay niños de localidades cercanas que están yendo a escuelas en localidades en las que no residen. En este sentido, resultados negativos *compensan* en cierta medida los resultados positivos, si es que los hay, en localidades cercanas. El problema estaría, en cambio, en las zonas del país que tienen *consistentemente* números positivos y altos para nuestro indicador de la diferencia entre la oferta y la demanda.

En los hechos, la diferencia entre las tasas de enrolamiento y las tasas de *instrucción* efectiva se agranda mientras más nos alejamos de la capital federal y nos dirigimos hacia el norte del país, principalmente el noroeste. Todo esto sugiere que un enfoque que busque explicar las causas de la desigualdad de capital humano concentrándose únicamente desde el lado de la oferta educativa puede ser insuficiente. Dirigimos la mirada, entonces, hacia cuestiones del lado de la demanda de educación.

En primer lugar, investigamos si detrás de la desigualdad de capital humano hay una historia relacionada con la inmigración. Más específicamente, con la presencia de inmigrantes europeos y los efectos que esto puede tener sobre las tasas de *instrucción* y sobre las tasas de alfabetización. Esto no es una novedad: Droller (2017) investigó la cuestión y encontró, haciendo un par de supuestos metodológicos, que hay un efecto estadísticamente significativo de la presencia europea (y, más precisamente, de la presencia de inmigrantes de ciertos países de Europa) sobre los niveles de educación. La evidencia que nosotros presentamos, acaso menos sofisticada que la de Droller, arroja resultados menos claros: los datos del *Censo Nacional de 1914* muestran una correlación significativa entre tasas de alfabetización escolar y presencia europea, pero no así entre presencia europea y tasas de *instrucción*. Es decir, la presencia de europeos predice altos niveles de alfabetización, pero no altos niveles de *instrucción* o de *homeschooling*. Hay, además, un problema de endogeneidad entre la presencia europea y la riqueza inicial difícil de desentrañar. La pregunta es si la coincidencia entre altos niveles de capital humano y europeos no se explican, ambos, por niveles previos de riqueza.

Si la distribución desigual por el territorio argentino de la inmigración europea es una causa de la distribución desigual del capital humano, esto podría haberse morigerado por políticas gubernamentales que proveyeran incentivos a instalarse en el norte del país. Quizás Sarmiento tenía un punto cuando soñaba con «un millón de europeos industriados diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades» (Sarmiento, 2004, p. 207).

Entendemos, sin embargo, que la historia no se agota con la inmigración europea. Basándonos en el argumento de Gerchunoff y Torre (2015), sostenemos que otra causa para la desigualdad regional de capital humano probablemente se encuentre en el pasado colonial⁶. El punto es que la Argentina hereda una configuración productiva ligada a los tiempos coloniales que la primera globalización vuelve, al menos en parte, anacrónica. Los orígenes de la desigualdad educativa, entonces, quizás remitan a eso: al desajuste entre la economía colonial de lo que después sería territorio argentino y la economía orientada al mundo que la primera globalización

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.

⁵ Para el caso argentino, «Pampa húmeda» señala la región central del país, caracterizada por tierras fértiles para la agricultura. Comprende, generalmente, las actuales provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba y La Pampa.

⁶ Sobre los orígenes coloniales del *subdesarrollo* argentino, ver Stein y Stein (2002); Cortés Conde (2008), y Gelman (2010).

vuelve atractiva y que una joven nación argentina persigue. De esta manera, la pregunta por las causas de la desigualdad de capital humano en la Argentina de este período es también una pregunta por los legados del período colonial.

2. Sobre el esfuerzo educativo sarmientino⁷

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 partido⁸, el porcentaje de maestros extranjeros, la infraestructura de las escuelas⁹, la disponibilidad

de elementos de enseñanza en las escuelas de cada partido¹⁰, los sueldos docentes¹¹, y medidas más comunes como las tasas de enrolamiento.

Sorprendentemente, ninguno de estos indicadores contribuye a explicar de forma significativa las diferencias nacionales en las tasas de alfabetización escolar (apéndice, figuras 1.A a 6.A). Lo más notable es que la correlación entre las tasas de enrolamiento y las de alfabetización escolar es prácticamente nula: que los niños se anoten en la escuela no explica que sepan leer y escribir (figura 2). Es algo que no sucede en Australia, Estados Unidos y Canadá (como muestra la figura 3), y que puede ayudar a explicar la evolución de los indicadores educativos a lo largo de la Argentina de la *belle époque*.

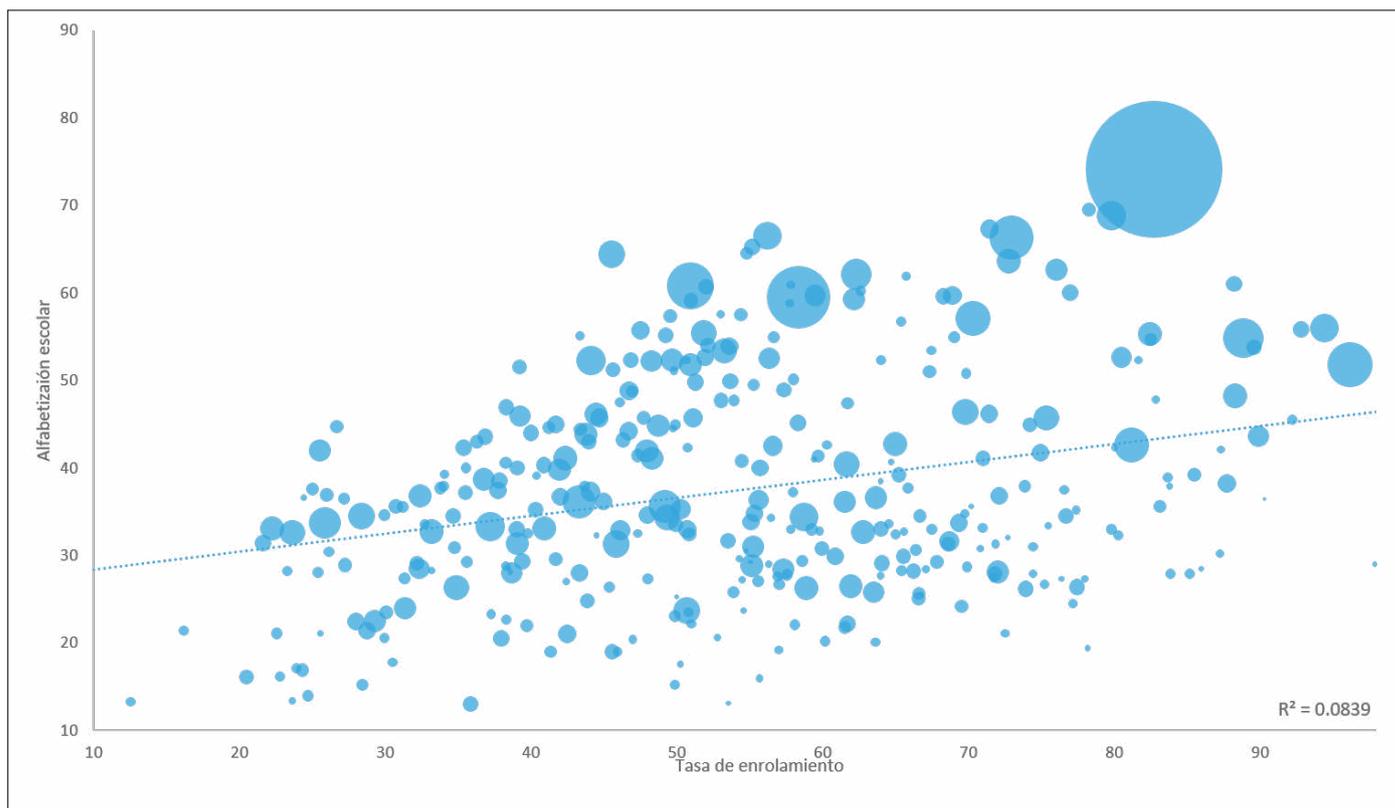


Figura 2. Tasas de enrolamiento y alfabetización escolar (1914).

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

⁷ Domingo F. Sarmiento erige a la educación pública en un pilar fundamental de su gobierno (1868-1874).

⁸ El término «partido», utilizado en el presente artículo, señala la unidad geográfica mínima presente en los censos. En otros países, esta unidad es referida como «departamento» o «localidad».

⁹ 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%, el 66,6%, el 50%, el 100%, y así. Cabe imaginarse al censor revelando, 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.

¹⁰ Construimos 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.

¹¹ El *Censo Nacional de 1914* tiene datos de sueldos mínimos y máximos de maestros, por partidos. A partir de esos datos tomamos 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 correlacionamos con la alfabetización escolar. Tomamos los índices de precios de Correa Deza y Nicolini (2014).

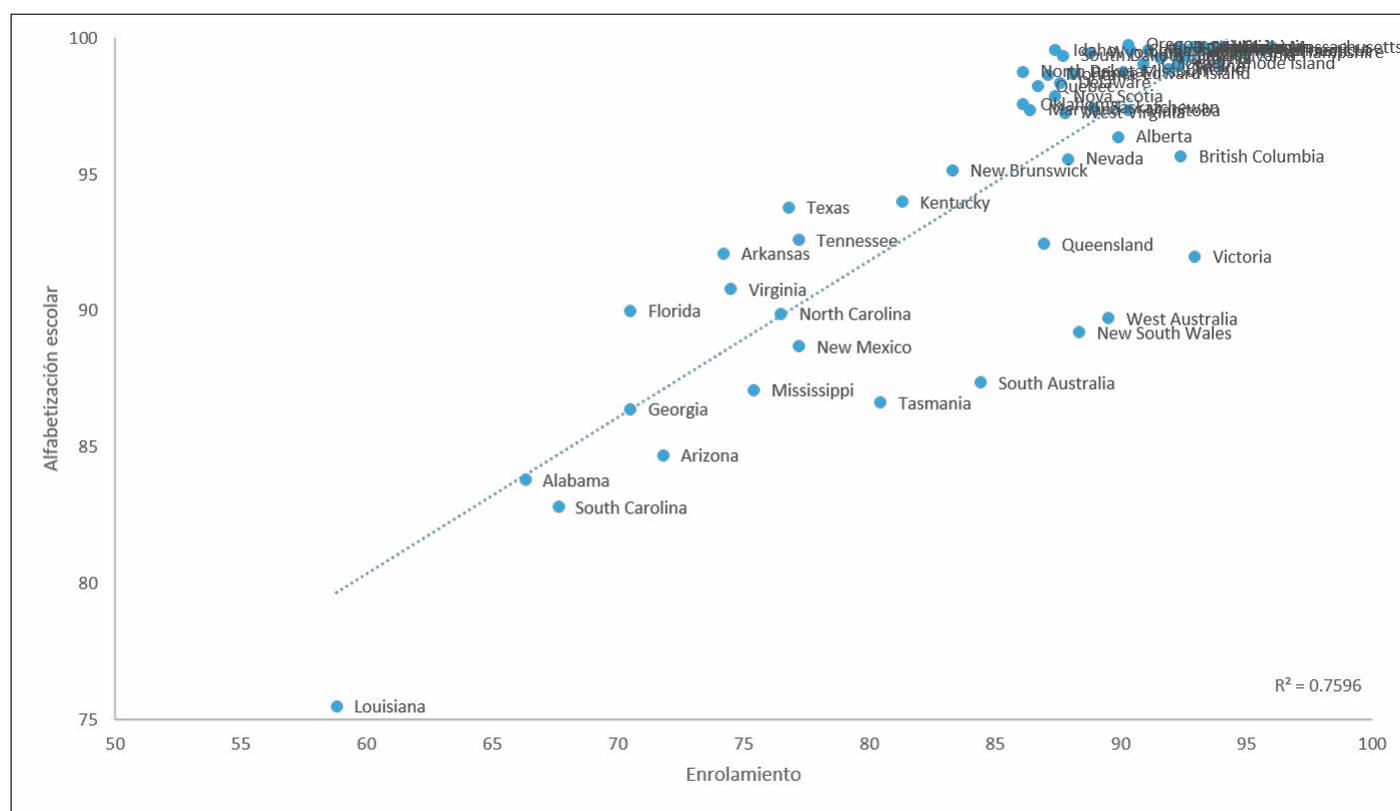


Figura 3. Enrolamiento y alfabetización escolar por todas las provincias y estados de Estados Unidos, Canadá y Australia (c. 1914).

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

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 revelan distintos datos de alfabetización a nivel de 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 una equivocación: que la alfabetización escolar empeoró de 1895 a 1914. Por todo esto, utilizamos 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 escolar; y tomamos una muestra de 228 partidos del país para los que hay datos en ambos censos¹².

Las figuras 4 y 5 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, tomamos el ratio entre el indicador local y el de la capital federal. En los mapas observamos progresos notables en la distribución de los maestros y de las tasas de enrolamiento. Esto sugiere que los esfuerzos de los gobernantes del período 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 las tasas de enrolamiento a la escuela, y ambos indicadores, además, se distribuyen hacia 1914 notablemente mejor que las tasas de alfabetización escolar. Elis (2011) 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. Y habla, en un tono levemente provocativo, del «rol redistributivo de la oligarquía».

La figura 6, 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, mientras que el norte continúa bastante rezagado.

Nos encontramos, entonces, con un escenario particular: mejoran las tasas de enrolamiento, mejora la cantidad de maestros por localidad, pero la alfabetización no mejora a la par. Sabemos, además, que las tasas de enrolamiento se explican, en gran parte, por la cantidad de maestros por localidad, como muestra la figura 7.

¹² El *Censo Escolar de 1909* también releva las tasas de alfabetización escolar, pero con un problema: como ya han notado otros autores (Elis 2011), 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 que muchas veces sobrepasaban 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.

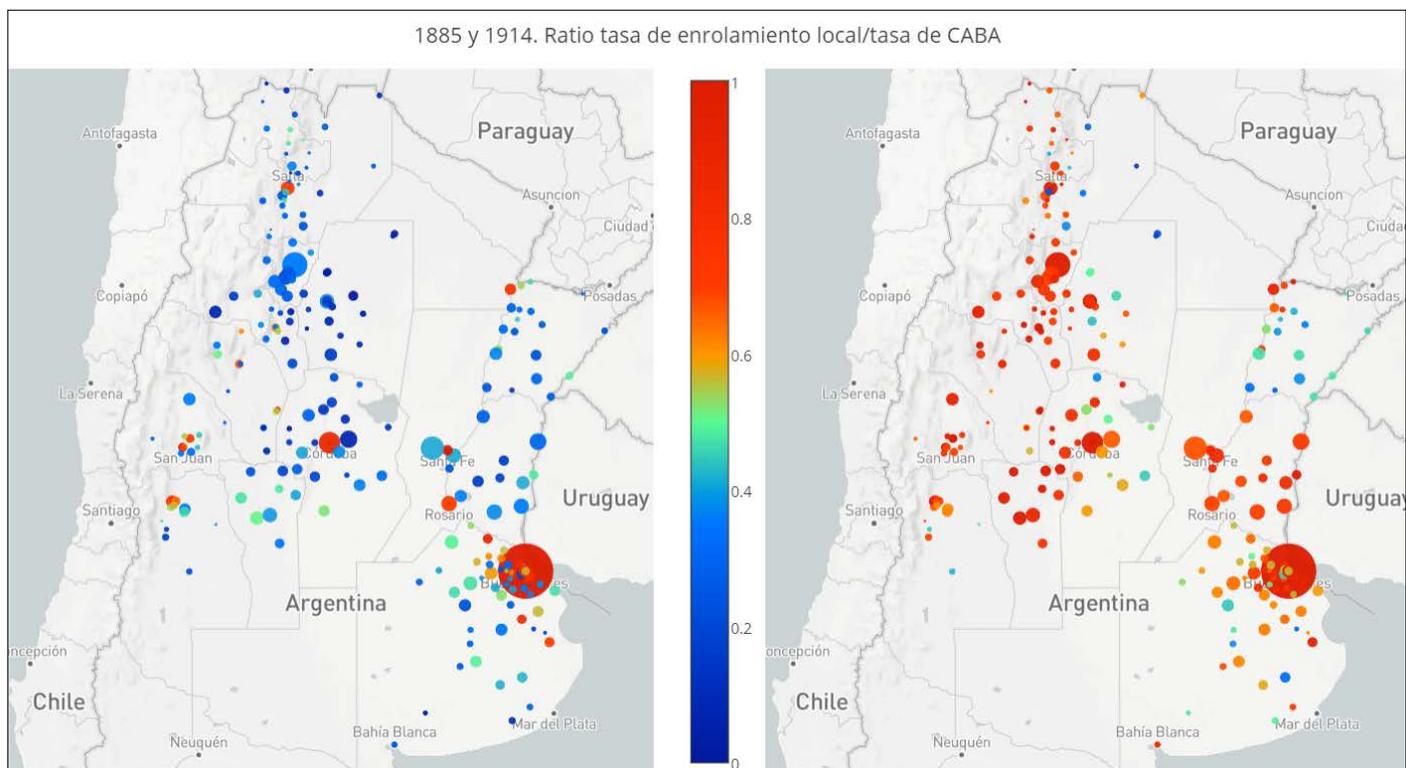


Figura 4. Ratio enrolamiento local/enrolamiento en CABA¹³ (1885 y 1914).

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

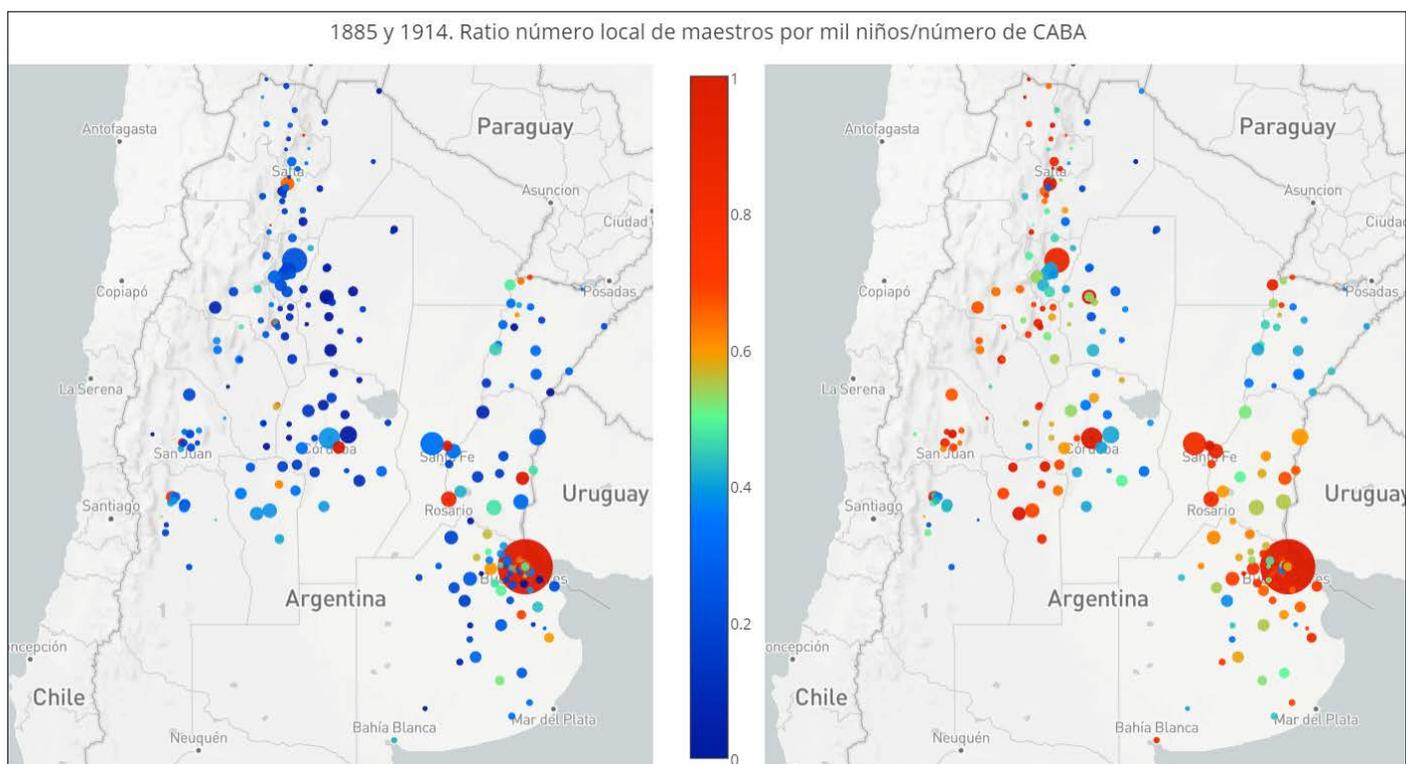


Figura 5. Ratio cantidad local de maestros por mil niños/cantidad en CABA (1885 y 1914).

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

¹³ En el presente artículo, por razones de brevedad y claridad, utilizamos el acrónimo «CABA» para referirnos a la ciudad de Buenos Aires. «CABA» (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) es un término que surge tras la Reforma Constitucional argentina de 1996.

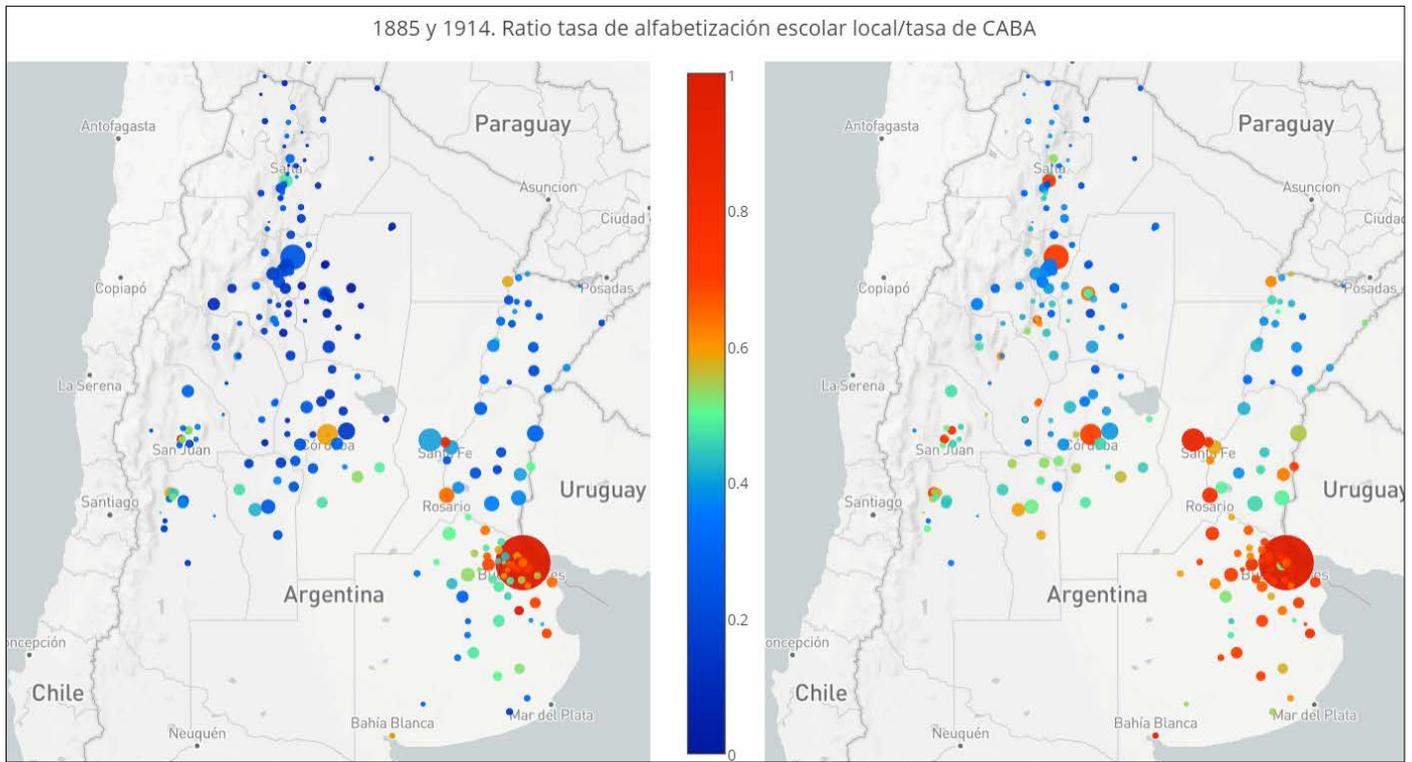


Figura 6. Ratio alfabetización escolar local/alfabetización escolar CABA (1885 y 1914).
 Fuentes: Censo Escolar Nacional (1885) y Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916).

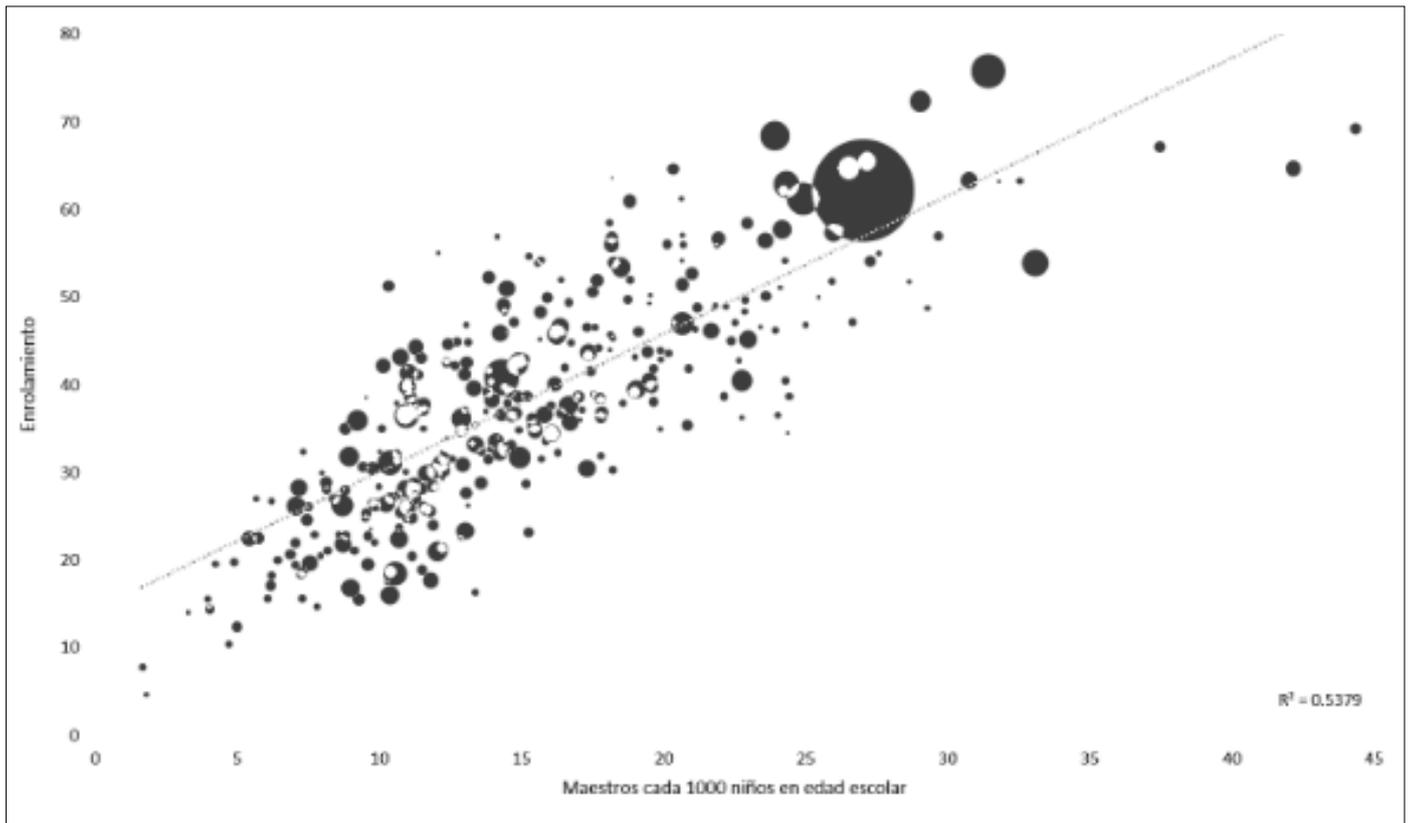


Figura 7. Maestros cada mil habitantes en edad escolar y enrolamiento (1914).
 Fuente: Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916).

Podemos encontrar respuestas para esta cuestión si, en vez de concentrarnos en las tasas de enrolamiento, fijamos la mirada en otro dato relevado por el censo. Se trata de lo que el censo llama «instrucción» y, a diferencia del enrolamiento (los niños anotados en la escuela), indica a los niños que están recibiendo educación en el momento del censo. Esta instrucción puede ser, siguiendo las categorías del censo, en la escuela, en el hogar o en fábricas y talleres.

Entendemos que una forma útil de enmarcar el problema es diferenciar entre la oferta de educación, por un lado, y la demanda de educación, por el otro. La oferta estaría compuesta por las tasas de enrolamiento y la cantidad de maestros por localidad; la demanda, por las tasas de instrucción totales, más allá de si los niños están enrolados en la escuela o no. Esto abre dos posibilidades: primero, podemos observar geográficamente la distribución de las tasas de instrucción que, efectivamente, se distribuyen de forma más desigual que las tasas de enrolamiento. Pero, en segundo lugar, podemos observar también en qué zonas geográficas del país la diferencia entre la oferta y la demanda de educación es mayor. Construimos este indicador tomando las tasas de enrolamiento y restándole las tasas de instrucción. La idea detrás de esta operación dice que mientras más alto sea el resultado de la resta, mayor es la diferencia entre la demanda y la oferta. La figura 8 muestra los resultados¹⁴.

Según este indicador, el norte del país (el noroeste, principalmente) es el que ostenta mayores diferencias entre la oferta

de educación —que, como vimos, mejoró mucho a lo largo de la *belle époque*— y la demanda de educación.

Las figuras 8 y 9 tienen varias implicaciones. Sugieren, para empezar, algo bastante sensato: que la mejora en las condiciones de la oferta educativa no necesariamente se traduce en mejores *outcomes* educativos. Y señalan que puede haber otras cuestiones, desde el lado de la demanda de la educación, que contribuyan a explicar la ausencia de correlación entre las tasas de alfabetización y las tasas de enrolamiento. La correlación entre las tasas de instrucción y las tasas de alfabetización escolar sí parecen ser significativas (figura 9).

¿Cuál puede ser la historia detrás de todo esto? ¿Qué había en la capital federal, en Rosario, en La Plata y en Córdoba capital que no había en el resto del país? Para ponerlo de una forma un tanto simplista, había al menos dos cosas: riqueza y europeos.

Se puede tratar, entonces, de una historia de inmigración europea que se asienta en las zonas centrales del país y que, por la razón que fuera, mejora la demanda o los niveles de educación. Y se puede tratar, también, de una historia de zonas ricas —las provincias de la Pampa húmeda— que demandan más educación porque los mercados de trabajo recompensan niveles de capital humano más altos. La riqueza, claro, es una cuestión relativa, y la pregunta también podría ser por qué hay zonas geográficas pobres en la Argentina aparentemente próspera de principios del siglo xx. La respuesta a esta

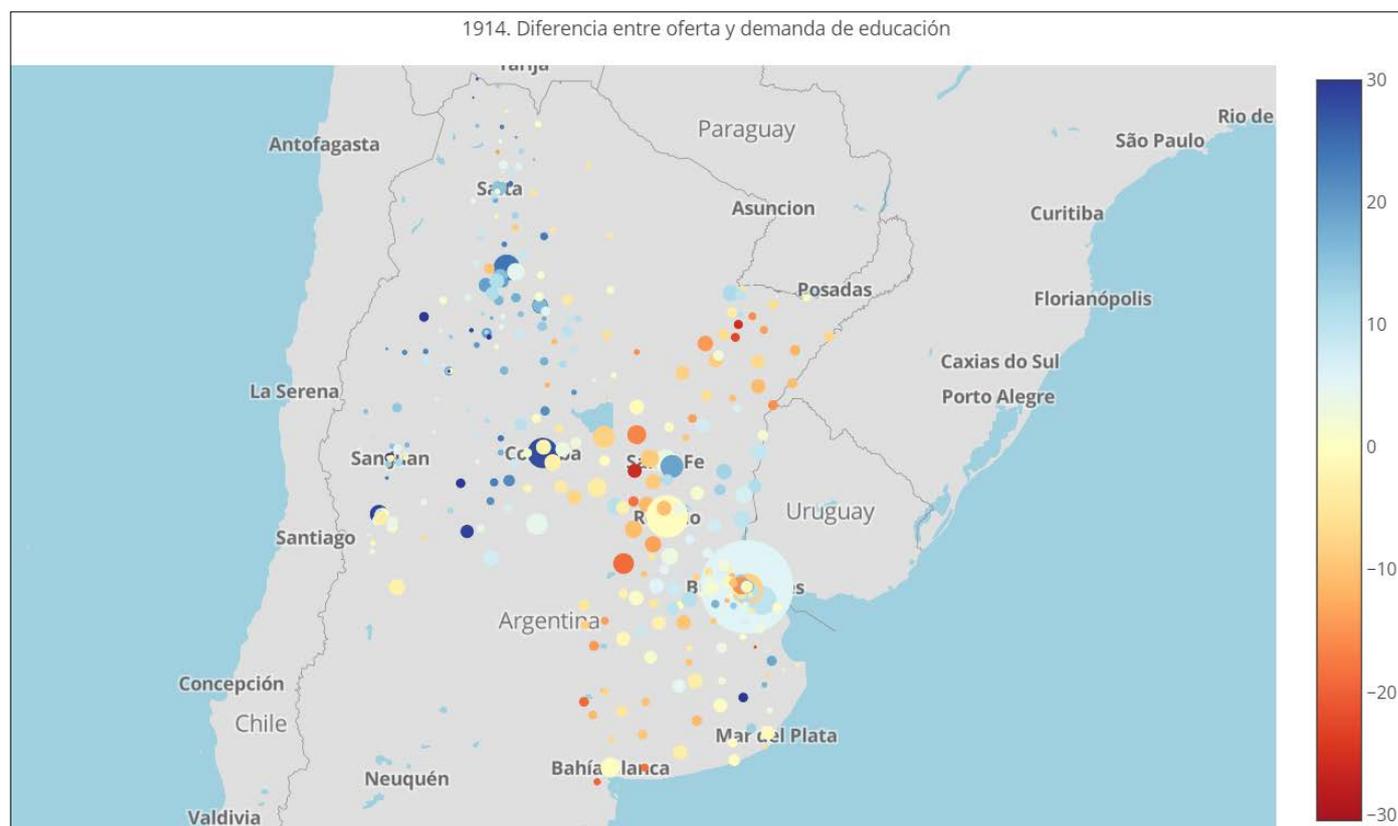


Figura 8. Cálculo de diferencia entre oferta y demanda de educación (1914).

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

¹⁴ Tomamos los datos de instrucción total del tercer tomo del Censo Nacional de 1914 y los datos de enrolamiento del tomo IX del mismo censo, y todas las localidades para las que hay datos de ambos indicadores.

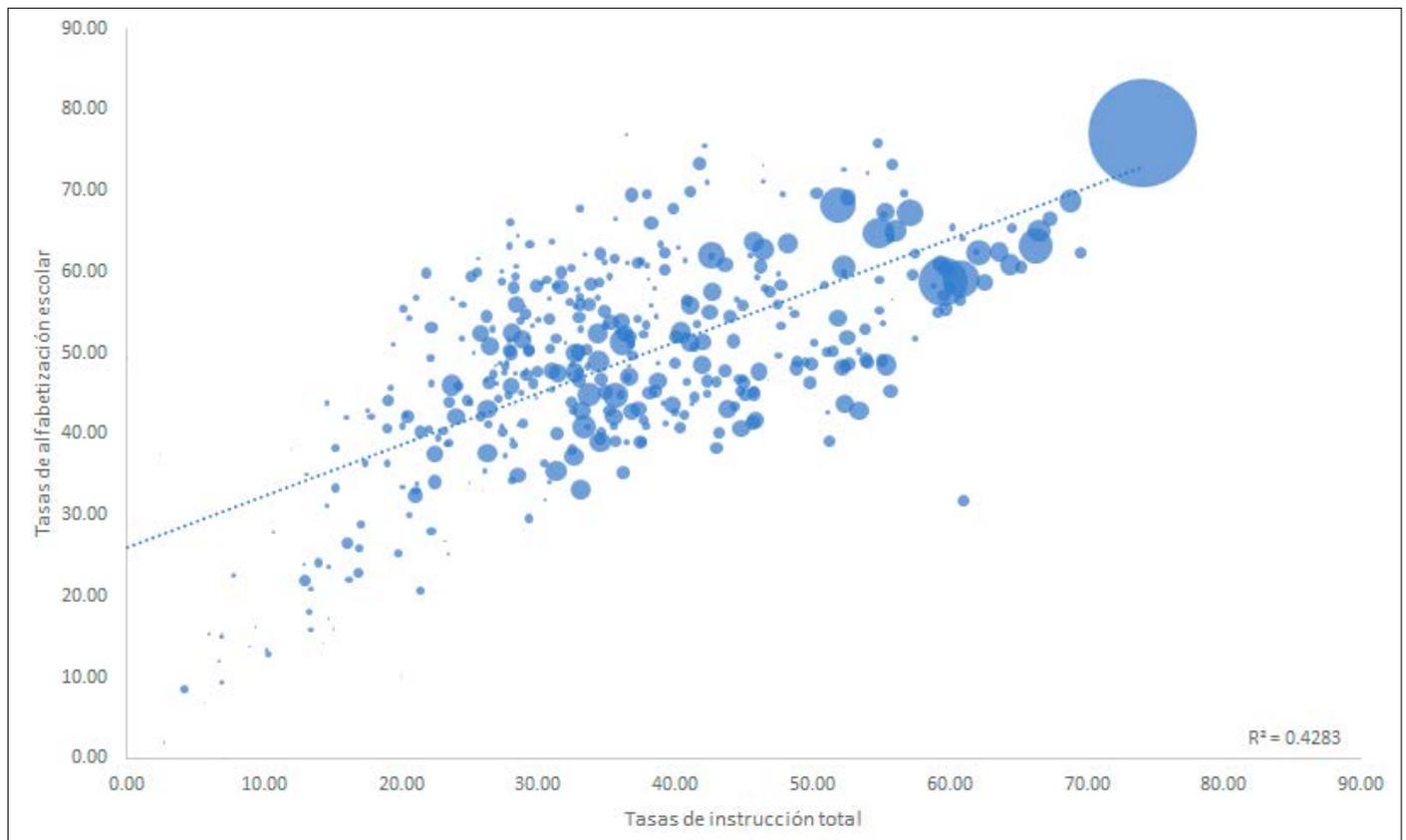


Figura 9. Tasas de instrucción y alfabetización escolar (1914).

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

pregunta seguramente esté en el pasado colonial: las zonas norteñas del territorio que después sería Argentina tenían una configuración productiva ligada a los corredores mineros del Potosí que la integración del país al comercio mundial vuelve anacrónica.

En resumen: puede ser una historia de inmigración; puede ser una historia de ecos del pasado colonial: entendemos que hay un poco de ambas.

3. Hacia una explicación de la desigualdad educativa: inmigrantes europeos, mercados de trabajo, pasado colonial

«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». Sarmiento se ilusiona también con la imagen de «un millón de europeos industriados diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades» (Sarmiento, 2004, p. 207). ¿Fue ese, efectivamente, el caso? Cuando los millones de europeos 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?

El argumento que conecta, para el caso argentino, a la inmigración europea con mayores niveles de capital humano no es nuevo. Los datos muestran que los países con las poblaciones nativas más pequeñas alrededor de 1850, y que luego tuvieron mayores entradas de inmigrantes europeos, exhibieron las tasas más bajas de analfabetismo a principios del siglo xx (Sanchez Alonso, 2017, p. 416). Glaeser y Campante (2009) estudian los caminos divergentes de Chicago y Buenos Aires; su argumento principal para explicar las diferencias es el capital humano. 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% de los extranjeros sabían leer y escribir; la cifra era del 93% 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. 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 podrían haber sido factores importantes en las desigualdades regionales argentinas (aunque para el caso italiano, dado que la diferencia entre las tasas de alfabetización de italianos residentes en Argentina y argentinos es mínima, el argumento debería ir por carriles un poco más indirectos).

1914, alfabetos (7 años y más)	
Argentinos	60,4
Alemanes	91,1
Austro-Húngaros	69,6
Españoles	69,8
Franceses	83,9
Ingleses	92,1
Italianos	61,9
Otomanos	29,2
Rusos	59,6
Suizos	89,7
Uruguayos	76,4
Otras nacionalidades	49,7

Figura 10. Argentina, tasas de alfabetización por nacionalidad (1914).

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

Droller (2017), 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 euro-

peos se correlacionan posteriormente, sostiene, con un producto por persona más alto, una población más educada y trabajadores mejor calificados. Inclusive, Droller afirma que hay una diferencia en el impacto que tienen las nacionalidades europeas siendo, por ejemplo, los inmigrantes alemanes o ingleses más productivos que sus pares españoles o italianos. El impacto de los europeos, según Droller, se materializa fundamentalmente mediante el capital humano, y varía considerablemente dependiendo de la nacionalidad.

Cierto análisis de los censos nacionales de 1895 y 1914 permite hipótesis similares. La presencia de extranjeros de un grupo de países europeos compuesto por Alemania, Austria, España, Francia, Italia, Inglaterra y Suiza correlaciona bien con los niveles de alfabetización general —*Censo de 1895*— y con los niveles de alfabetización escolar —*Censo de 1914*—. El *Censo de 1895* solo releva datos desagregados de alfabetización general; el de 1914, solo de alfabetización escolar.

Por supuesto, la explicación de los orígenes europeos como formadores de capital humano puede resultar reduccionista. Sanchez Alonso (2007, p. 417) sostiene que los inmigrantes aumentaron los niveles de alfabetización en algunos países de América Latina, pero otras fuerzas como el compromiso político y los impuestos asignados para mejorar los niveles educativos de la población también jugaron un rol clave. También puede haber un problema de endogeneidad entre la presencia de europeos y la riqueza inicial del lugar. Puede ocurrir, por ejemplo, que una determinada región más rica genere mayores externalidades positivas que terminan resultando en mayores niveles de alfabetización.

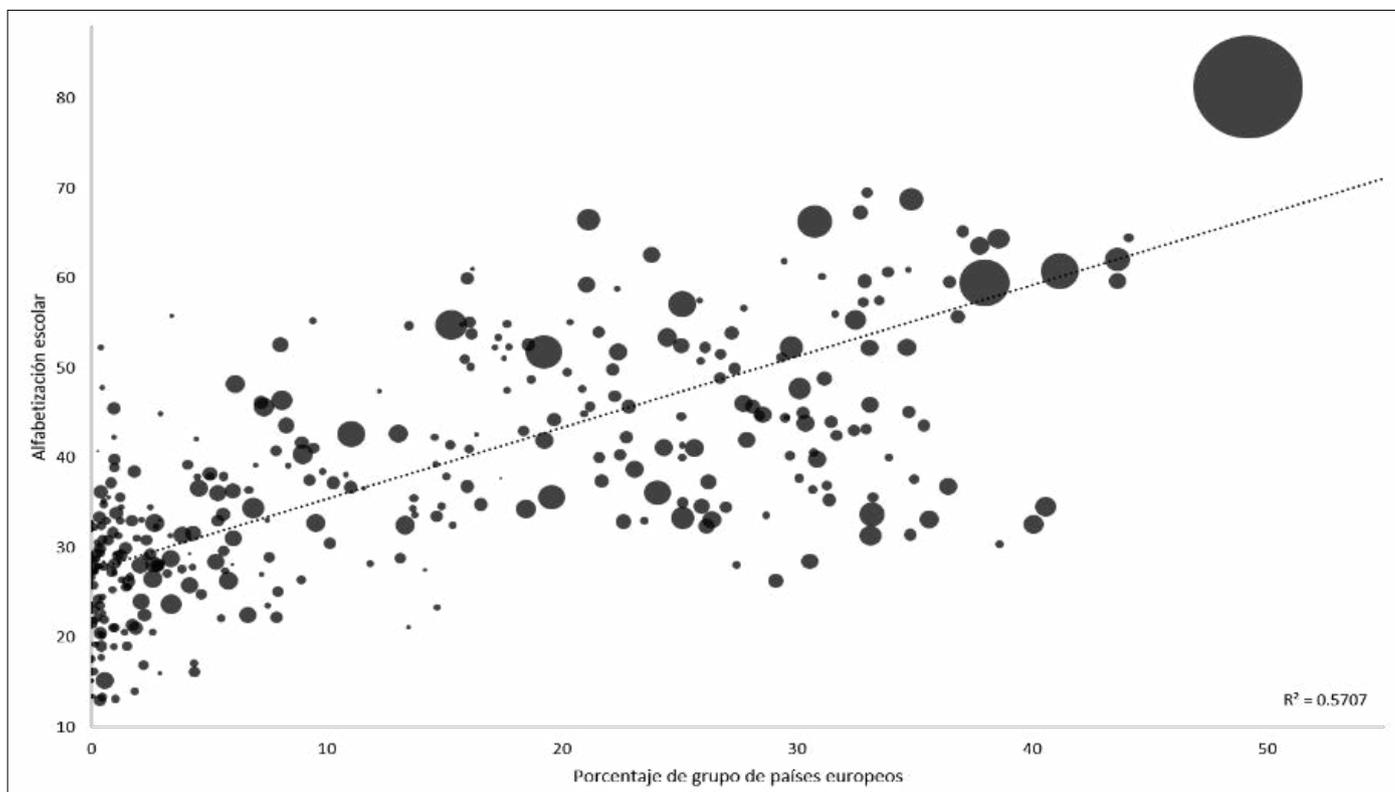


Figura 11. Porcentaje de habitantes europeos y alfabetización escolar (1914).

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

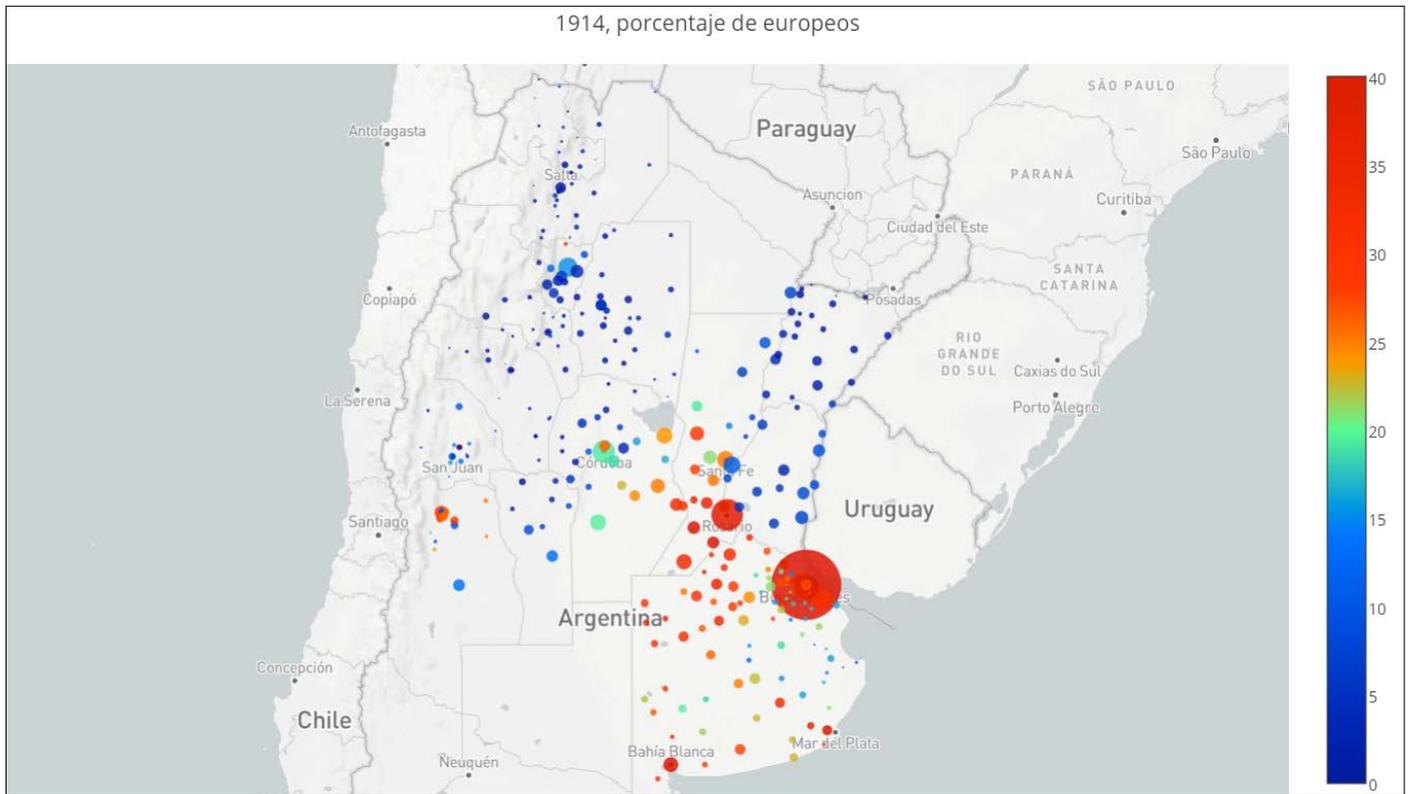


Figura 12. 1914, porcentaje de europeos por partido (1914).
 Fuente: Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916).

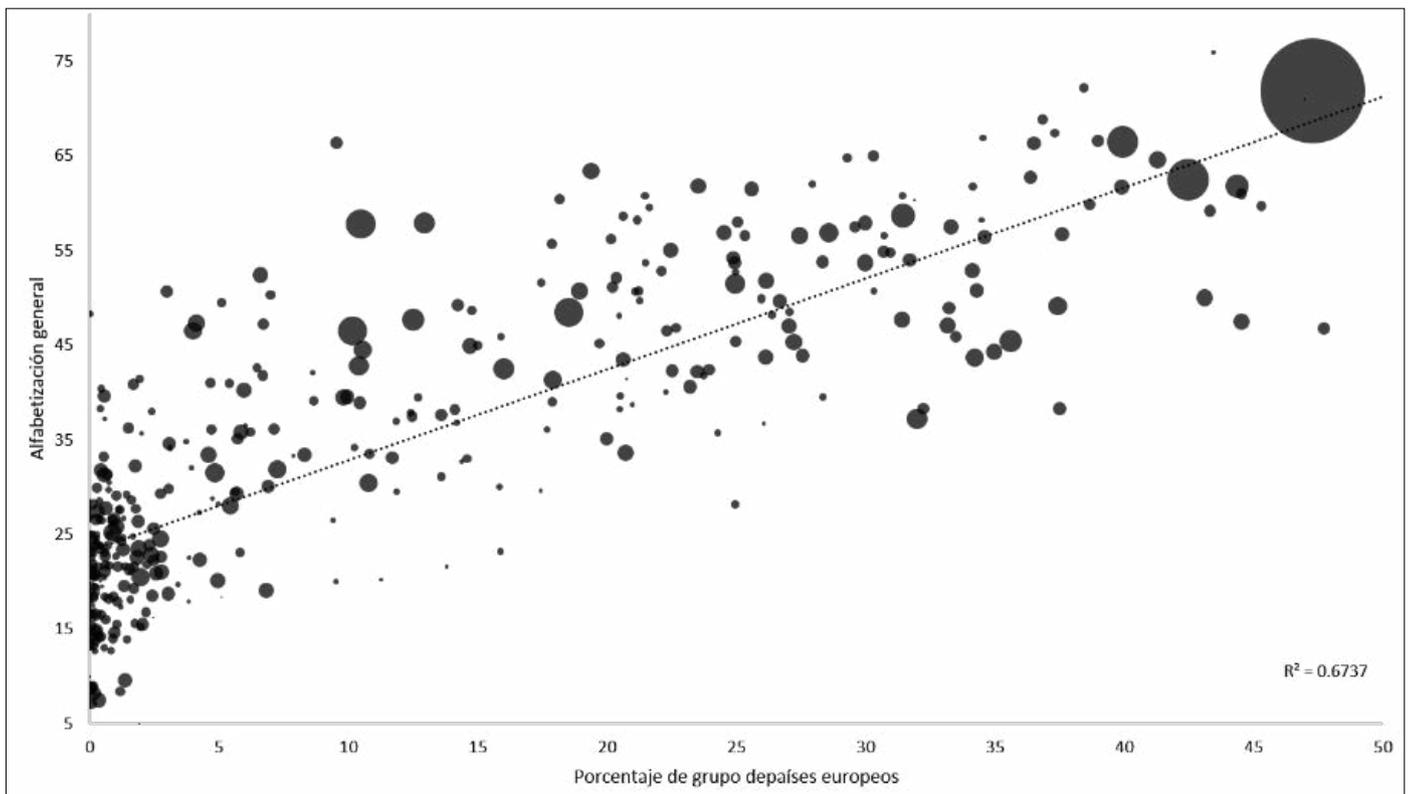


Figura 13. Porcentaje de habitantes europeos y alfabetización general (1895).
 Fuente: Segundo Censo de la República Argentina (1898).

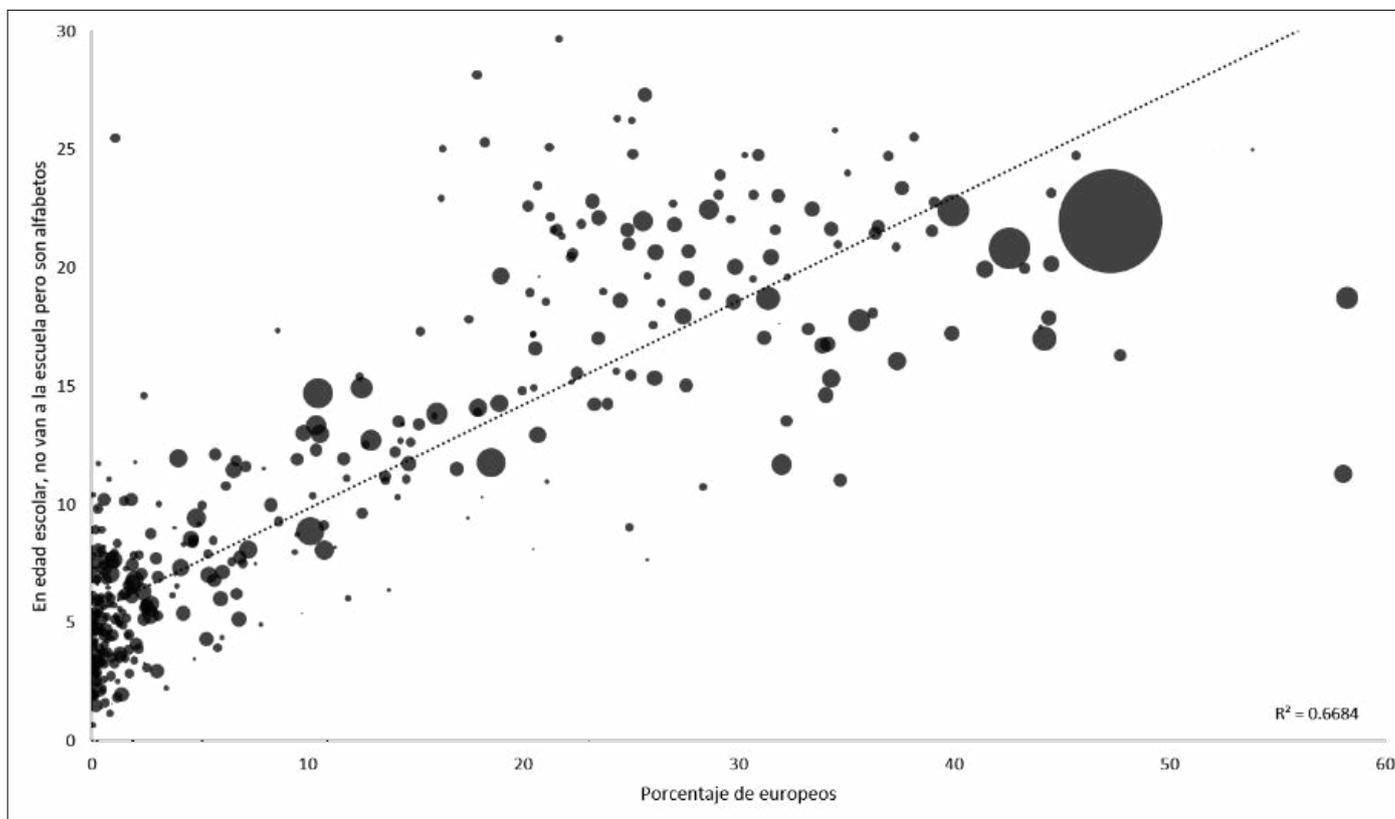


Figura 14. Europeos y niños que no van a la escuela pero están alfabetizados (1895).

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

Hay, en relación con esto, un dato intrigante: la correlación entre europeos y alfabetización escolar del *Censo de 1914* es significativa, pero las correlaciones simples entre europeos e instrucción en las escuelas, entre europeos y *homeschooling*, y entre europeos y tasas de enrolamiento son todas bajas. Es decir, los europeos se correlacionan con un mejor *outcome*, pero no con sus posibles mecanismos. En el *Censo de 1895*, sin embargo, encontramos evidencia que sugiere otro camino. Este 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 14.

Droller (2017) busca ofrecer una respuesta más contundente sobre los motivos causales con el diseño de su investigación. Al limitar el análisis al área pampeana, el autor asume que el potencial uso del suelo y la riqueza natural es igual para todos (misma temperatura, misma precipitación, etc.). Luego simula una distribución aleatoria de europeos utilizando la conquista del desierto como un experimento natural. Poblada esta zona de europeos según esta distribución aleatoria, Droller calcula el efecto que los europeos tienen en el desarrollo, y encuentra un efecto positivo y estadísticamente significativo de la presencia europea.

Pérez (2017), por su parte, analiza la movilidad profesional de los inmigrantes y de algún modo traza algunos rasgos del papel de la alfabetización en relación al mercado laboral. El autor muestra que los inmigrantes de primera generación experimentaron una mejora ocupacional más rápida que los

nativos y que la movilidad profesional fue sustancial en relación con Europa. Aún más, destaca que los inmigrantes de segunda generación superaron a los hijos de nativos en términos de alfabetización, situación laboral y acceso a la propiedad, y experimentaron tasas más altas de movilidad intergeneracional en ocupaciones no calificadas.

El argumento de que la inmigración europea impactó positivamente en los niveles de capital humano es plausible. Y, dado que los europeos se instalaron casi exclusivamente en las llanuras pampeanas, esto puede ser una causa de la desigualdad educativa. Siguiendo esta línea, la desigualdad podría haberse atenuado distribuyendo la inmigración europea más equitativamente en el territorio argentino. Fajgelbaum y Gaubert (2018) analizan, con datos de los Estados Unidos, políticas de transferencia óptimas que intentan reasignar personas con niveles de productividad elevados a los territorios menos ricos. Sugieren, de esta manera, que de existir un subsidio que incentive a las personas mejor preparadas a establecerse en los lugares más atrasados habrá una mejora del bienestar agregado.

Pero el argumento *europeo*, al mismo tiempo que plausible, parece ser insuficiente. Claramente un gran porcentaje de europeos optaron por instalarse en los lugares con mayor riqueza o con mayor potencial de riqueza. Y, a principios del siglo xx, esos lugares están en la llanura pampeana.

Otra respuesta para la desigualdad, entonces, tal vez tenga que ver con un problema que la Argentina hereda de su período colonial, y es que hay un desajuste entre la organización económica del virreinato y la organización económica de la Argentina. ¿Cuál era la organización económica colonial? Según Cortés Conde:

The discovery of the world's richest silver mines in places so distant as Mexico (New Spain) and Bolivia (Upper Peru) determined the pattern of colonization in the Spanish Empire [...].

Mining sites were usually located in remote areas and needed to be supplied with labor, food, means of transportation and a variety of merchandises from abroad [...].

This demanded the construction of routes for the charts carrying silver and merchandise to travel their long way to the ports. Those caravans made their stops where they could find water and pastures, so in the Rio de la Plata, and in Potosi in the Upper Peru, during the colonial era, this designed a route from the silver mines in Potosi to the Port of Buenos Aires. Besides, Potosi received supplies from other areas: Chile provided wheat, the Argentine littoral, mules and the North of Argentina cloths, spirits, and sugar, among other products, which developed an important trade (Cortés Conde, 2008, pp. 1-8).

Como resultado de esto, la distribución de la población en la Argentina de fines del siglo XIX arrastra patrones de asentamiento del período colonial. Gerchunoff y Torre (2013) comienzan su estudio de esta cuestión con un dato intrigante: en Argentina, en 1869 el 46% de la población vivía en provincias del norte del país que en el año 2000 solo explicarían el 13% del PBI nacional. No hay nada similar en Canadá o en Australia. Más aún: tras la independencia, la economía argentina se reorienta al comercio atlántico y el centro productivo pasa del norte —vinculado al Potosí— a la Pampa Húmeda —que produce granos para exportación—. La migración interna hacia allí, sin embargo, es prácticamente nula. La Pampa húmeda crece a base de trabajadores extranjeros: hacia 1914 apenas el 7% de la población del litoral se explica por migración interna. ¿Por qué?

Los autores ofrecen dos respuestas, estrechamente relacionadas: una política y una de capital humano. La primera dice que la primera globalización presenta una gran oportunidad para la agricultura pampeana y una amenaza para las economías del interior, y que la clase política resuelve ese problema protegiendo algunos polos de actividad económica del norte del país. Esto es, comienza un primer *experimento* proteccionista con ciertos tintes de contención social. La segunda dice que los inmigrantes que llegan al litoral tienen ventajas comparativas frente a los nativos para las actividades productivas que más crecen en las Pampas, la agricultura y los servicios. Los criollos, en cambio, están mejor preparados para las actividades económicas tradicionales del norte, como la ganadería extensiva; se trata de «una herencia del patrón productivo sobre el cual se había articulado la vida de la región durante años.» (2013, p. 41).

El problema de las economías del interior, entonces, era doble: en primer lugar, que la población nativa estaba en malas condiciones para competir por los empleos pampeanos; en segundo lugar, que las actividades económicas languidecían con el nuevo patrón de crecimiento orientado al comercio exterior. Una solución transitoria llega con la protección, durante el segundo Gobierno de Roca (1898-1904), de ciertas industrias del interior (la azucarera en Tucumán, la vitivinícola en Mendoza), que atenúa las desigualdades salariales entre ambas regiones y calma los miedos de las oligarquías locales de un éxodo masivo de la población.

Podemos hipotetizar que la configuración resultante acentúa las desigualdades de capital humano. Tenemos, por un lado, una región en plena expansión económica que concentra los recursos naturales y que acapara la inmigración europea junto todos los efectos positivos que esta tiene sobre el capital humano. Y, por

el otro lado, tenemos una región que mantiene cierta vitalidad económica gracias a políticas proteccionistas, pero que no recibe ninguno de los beneficios de la inmigración europea y que tiene una configuración productiva, cimentada en tiempos de la colonia, que la primera globalización ha vuelto anacrónica. Esto sugiere un problema de complementariedad estratégica. La idea es que la ausencia de riqueza inicial generaba pocos incentivos para invertir en años de educación. Esto se puede deber, por ejemplo, a la falta de una demanda sostenida de trabajo o a desigualdades salariales entre ambas regiones. Desde el punto de vista de un agente económico que reside en una provincia del norte, los incentivos a educarse quizás sean, al menos en términos relativos, bajos. Iterando bajo esa dinámica, los niveles de desarrollo con el paso del tiempo serán menores, reforzando aún más los incentivos a no invertir en educación y postergando indefinidamente la posibilidad de crecimiento económico.

Este argumento, claro, no se contradice con el argumento sobre la inmigración europea: lo enriquece. Y señala una diferencia que puede ser significativa respecto a Australia y Canadá, países en los que la historiografía muchas veces buscó una guía. En el centro australiano, donde no existen recursos, tampoco hay población; lo mismo ocurre en la costa oeste. En Canadá, la expansión maderera inicial del este se mueve hacia el centro con la expansión triguera (Canadá también tiene una ventaja geográfica: la cercanía con Estados Unidos, un gigante en materia de educación, que absorbe parte de la población pobre *quebecois*). El crecimiento súbito de la Argentina de la *belle époque* no sucede sobre un lienzo en blanco.

4. Consideraciones finales

El presente trabajo se basa, en última instancia, en una pregunta básica: ¿por qué el capital humano estaba distribuido tan desigualmente en la Argentina de la *belle époque*? Intentamos aproximarnos a una respuesta valiéndonos de varios censos: los censos nacionales de 1895 y 1914, y un censo escolar nacional de fines de 1883 y principios de 1884.

Nos concentramos en las diferencias geográficas regionales, en un nivel más bien *macro*, aunque hay también otras dimensiones de la desigualdad educativa que sería relevante investigar. Sabemos que hay diferencias significativas entre las tasas de alfabetización de localidades urbanas y rurales y entre las tasas de alfabetización de las capitales y los interiores provinciales (figuras 15 y 16¹⁵).

Los problemas en la educación de las zonas rurales pueden resultar engañosos: ¿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 18. Explicando las diferencias entre los niveles de capital humano de Chicago y de Buenos Aires, Glaeser y Campante (2009) sostienen que hay diferencias fundamentales en los niveles de educación de la gente que había venido del campo a vivir en la ciudad. En la primera parte de siglo XIX, continúan estos autores, los agri-

¹⁵ La figura 16 muestra la relación entre porcentaje de población urbana por partido y las tasas de alfabetización escolar. El *Censo Nacional de 1914* entiende por «Población urbana» a la población que vive en localidades de más de 2000 habitantes.

cultores 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.

	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

	Diferencia entre capitales e interiores
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

Figuras 15 y 16. Diferencia en alfabetización escolar entre capitales e interiores (1914).

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

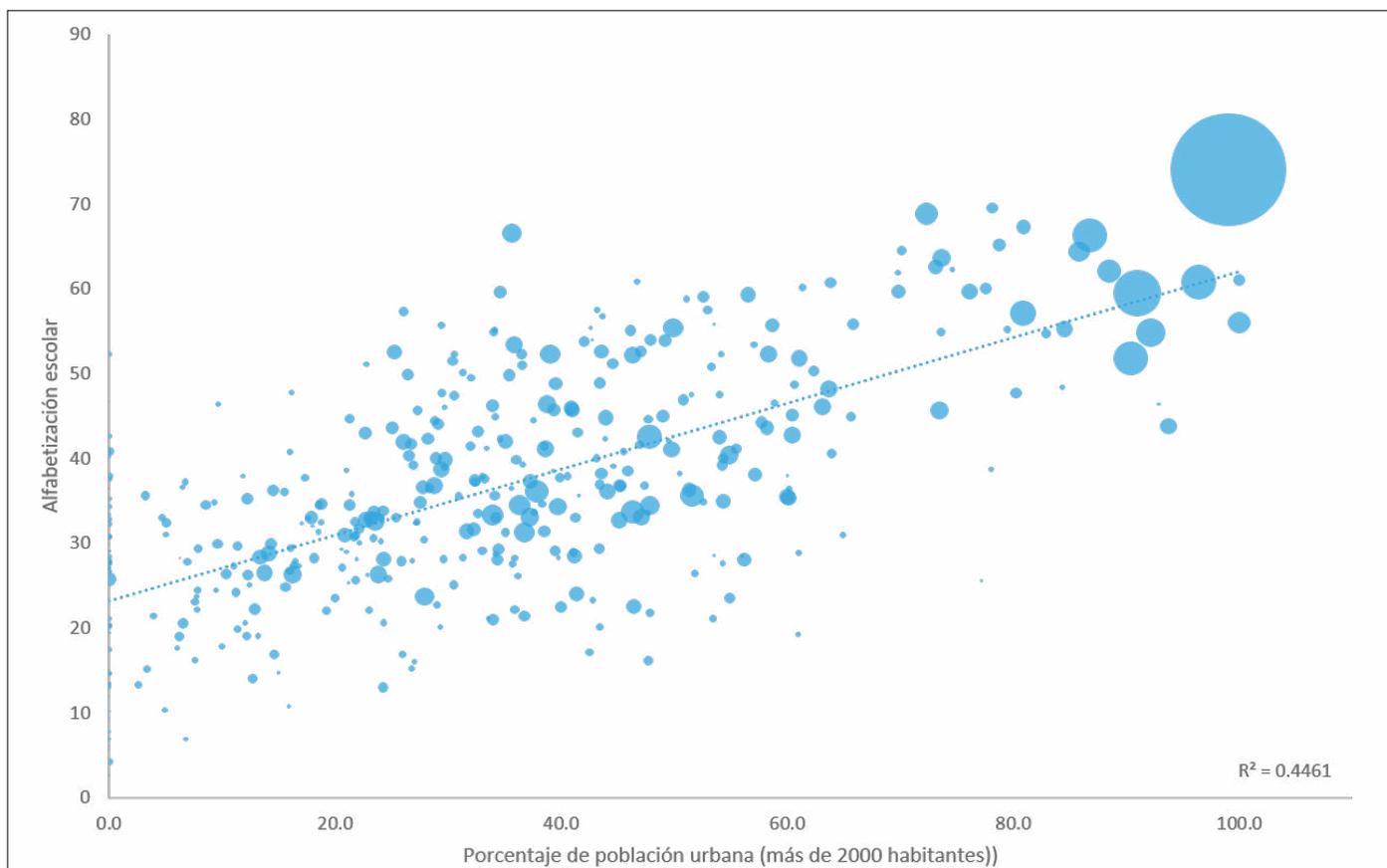


Figura 17. Alfabetización escolar y porcentaje de población urbana (1914).

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

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

Figura 18. Tasas de alfabetización rural y urbana del Nuevo Mundo anglosajón (c. 1920).

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

La cuestión de la educación rural, entonces, se muestra promisorio para futuras investigaciones. Pero volvamos a los confines del presente trabajo. Intentando explicar las desigualdades de capital humano, encontramos que los docentes y las tasas de enrolamiento se distribuían en el país de forma mucho más pareja que la 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 (1868-1874) a Roca (1880-1886 y 1898-1904), podríamos sintetizar— por la educación de las zonas más atrasadas del país son palpables.

La desigualdad persiste, en nuestro esquema, porque a las cuestiones del lado de la oferta educativa hay que sumarle cuestiones del lado de la demanda. En ese sentido, proponemos explicaciones que se retroalimentan. En primer lugar, el efecto de la inmigración europea en los niveles educativos. 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 particular Glaeser y Campante 2009; Droller 2017; Sanchez-Alonso, 2007), 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 (Glaeser 2004; Easterly y Levine 2016). No obstante, como entendemos que la distribución de los europeos no es completamente aleatoria, sino que depende en parte de la riqueza inicial o de la riqueza potencial de los lugares en donde se asientan, nos referimos, en segundo lugar, a los legados del pasado colonial en los asentamientos poblacionales y a las configuraciones productivas del norte del país.

La desigualdad es una cuestión relativa: hay regiones ricas porque hay regiones pobres. En la Argentina de principios del siglo xx las regiones pobres son principalmente las regiones del norte del país. Esta pobreza relativa se debe en parte a configuraciones productivas basadas en tiempos de la colonia que languidecen con el patrón de crecimiento orientado hacia el comercio exterior de la *belle époque*. La desigualdad de capital humano sería el reflejo, en este sentido, de una desigualdad de ingresos. Quizás haya una consecuencia historiográfica tras todo esto: la pobreza y la desigualdad de capital humano en la Argentina de la *belle époque* quitan atractivo a la visión de la historia económica argentina como una historia de fracasos.

Fuentes primarias

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

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

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.

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

Bibliografía

- Arndt, H. W., 1981. Economic Development: A Semantic History. *Economic Development and Cultural Change*, 29, 3, 457-466.
- Barro, R. J. y Lee, J. W., 2014. Barro-Lee Educational Attainment Dataset. Disponible en: <http://www.barrolee.com>
- Barro, R. J., 2001. Human Capital and Growth. *The American Economic Review* 91 (2), 12-17.
- Bértola, L. y Ocampo, J. A., 2013. El desarrollo económico de América Latina desde la independencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Correa Deza, M. F. y Nicolini, E. A., 2014. Diferencias regionales en el costo de vida en Argentina a comienzos del siglo xx. *Investigaciones de Historia Económica* 10 (3), 202-212.
- Cortés Conde, R., 2008. Spanish America Colonial Patterns: The Rio de la Plata. Documento de Trabajo, Departamento de Economía, Universidad de San Andrés, Victoria.
- Cortés Conde, R., 1993. The Growth of the Argentine Republic, 1870-1914. En: Bethell, L. (ed.). *Argentina Since Independence*. Cambridge University Press, New York.
- Droller, F., 2017. Migration, Population Composition, and Long Run Economic Development: Evidence from Settlements in the Pampas. *The Economic Journal*, 128 (614), 2321-2352. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/econj.12505>
- Easterly, W. y Levine, R., 2016. The European origins of economic development. *Journal of Economic Growth*, 21 (3), 225-257.
- Elis, R., 2001. Redistribution under Oligarchy: Trade, Regional Inequality and the Origins of Public Schooling in Argentina, 1862-1912 [tesis]. Stanford University.
- Engerman, S. L., y Sokoloff K. L., 2000. History Lessons: Institutions, Factor Endowments, and Paths of Development in the New World. *The Journal of Economic Perspectives* 14 (3), 217-232.
- Fajgelbaum, P. y Gaubert, C., 2018. Optimal spatial policies, geography and sorting. NBER Working Paper No. 24632. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Gelman, J., 2010. La Gran Divergencia. Las economías regionales en Argentina después de la Independencia. En: Bandleri, S. (ed.). *La historia económica y los procesos de independencia en la América hispana*, pp. 105-129. Asociación Argentina de Historia Económica.
- Gelman, J. (ed.), 2011. *El mapa de la desigualdad en la Argentina*. Protohistoria Ediciones.
- Gerchunoff, P. y Llach, L., 2018. El ciclo de la ilusión y el desencanto: un siglo de políticas económicas argentinas. Crítica, Buenos Aires.
- Gerchunoff, P. y Fajgelbaum, P., 2006. ¿Por qué Argentina fue Australia? Una hipótesis sobre un cambio de rumbo. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Gerchunoff, P. y Torre, I., 2013. Estaba la población argentina en el lugar equivocado? Un enfoque de economía política sobre las migraciones (1880-1914). *Desarrollo Económico* 54 (212), 35-62.
- Glaeser, E. L., 2004. Do institutions cause growth? *Journal of Economic Growth* 9 (3), 271-303.
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. y Shleifer, A., 2007. Why Does Democracy Need Education? *Journal of Economic Growth*, 12 (2), 77-99.
- Glaeser, E. L. y Campante, F., 2009. Yet Another Tale of Two Cities: Buenos Aires and Chicago. NBER Working Paper No. 15104. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w15104>
- Juif, D., 2015. Skill selectivity in transatlantic migration: the case of Canary Islanders in Cuba. *Revista de Historia Económica, Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 33 (2), 189-222.
- Llach, L., 2014. Newly Rich, Not Modern Yet: Argentina Before the Depression. En: Llach, L., Glaeser, E. y Di Tella, R. (eds.). *Exceptional Argentina*. Disponible en: <http://piketty.pse.ens.fr/files/DiTellaetal2013.pdf>
- Llach, L. y Schiaffino, P., 2017. 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, E., 2005. El fracaso argentino. Interpretando la evolución económica en el corto siglo xx. *Desarrollo Económico* 44 (17), 483-514.

Pérez, S. 2017. The (South) American Dream: Mobility and Economic Outcomes of First-and Second-Generation Immigrants in Nineteenth-Century Argentina. *The Journal of Economic History*, 77 (4), 971-1006.

Sánchez Alonso, B., 2007. The other Europeans: immigration into Latin America and the international labour market (1870-1930). *Revista de Historia Económica, Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 25 (3), 395-426.

Sánchez Alonso, B., 2007. La racionalidad de las políticas migratorias en la Primera Globalización: el caso argentino. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 47, 233-264.

Stein, S. J. y Stein, B. H., 2002. La herencia colonial de América Latina, Siglo XXI, México.

Apéndice

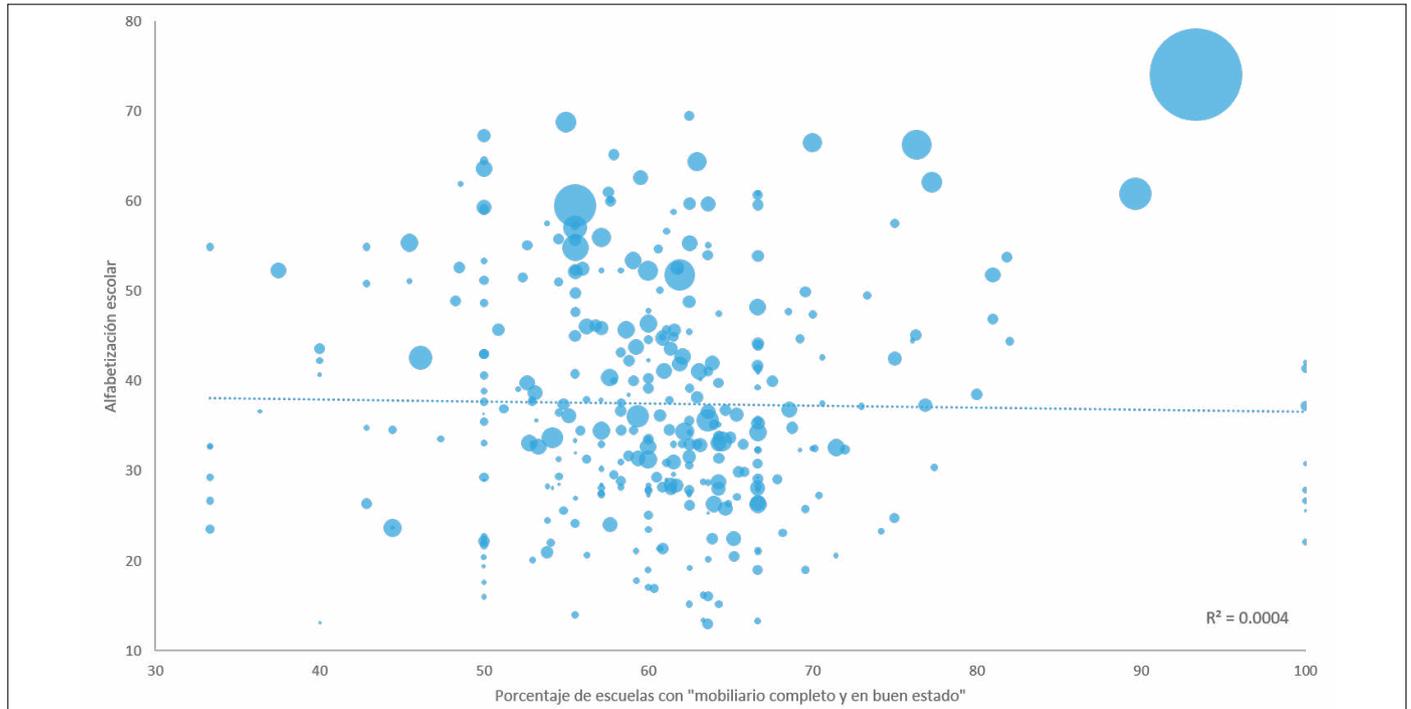


Figura 1.A. Porcentaje de escuelas con mobiliario completo y en buen estado y alfabetización escolar.

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

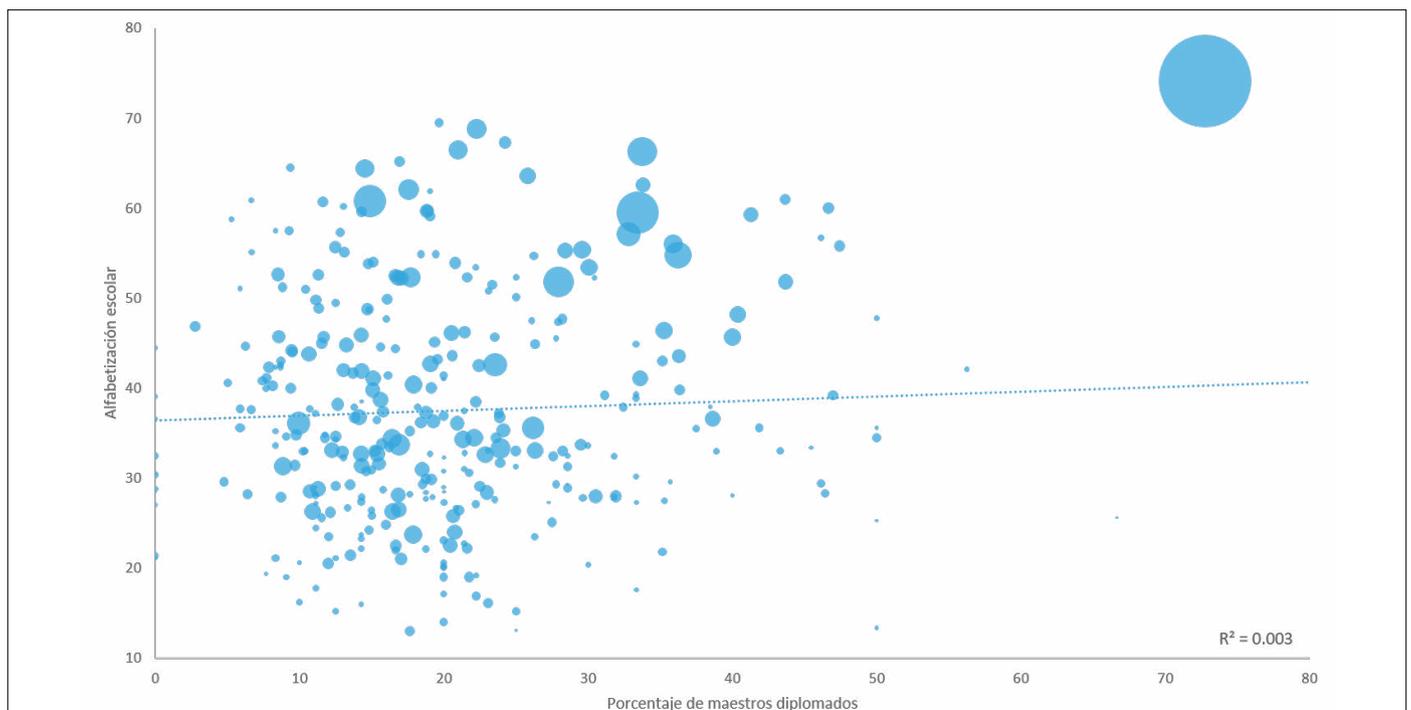


Figura 2.A. Porcentaje de maestros diplomados y alfabetización escolar.

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

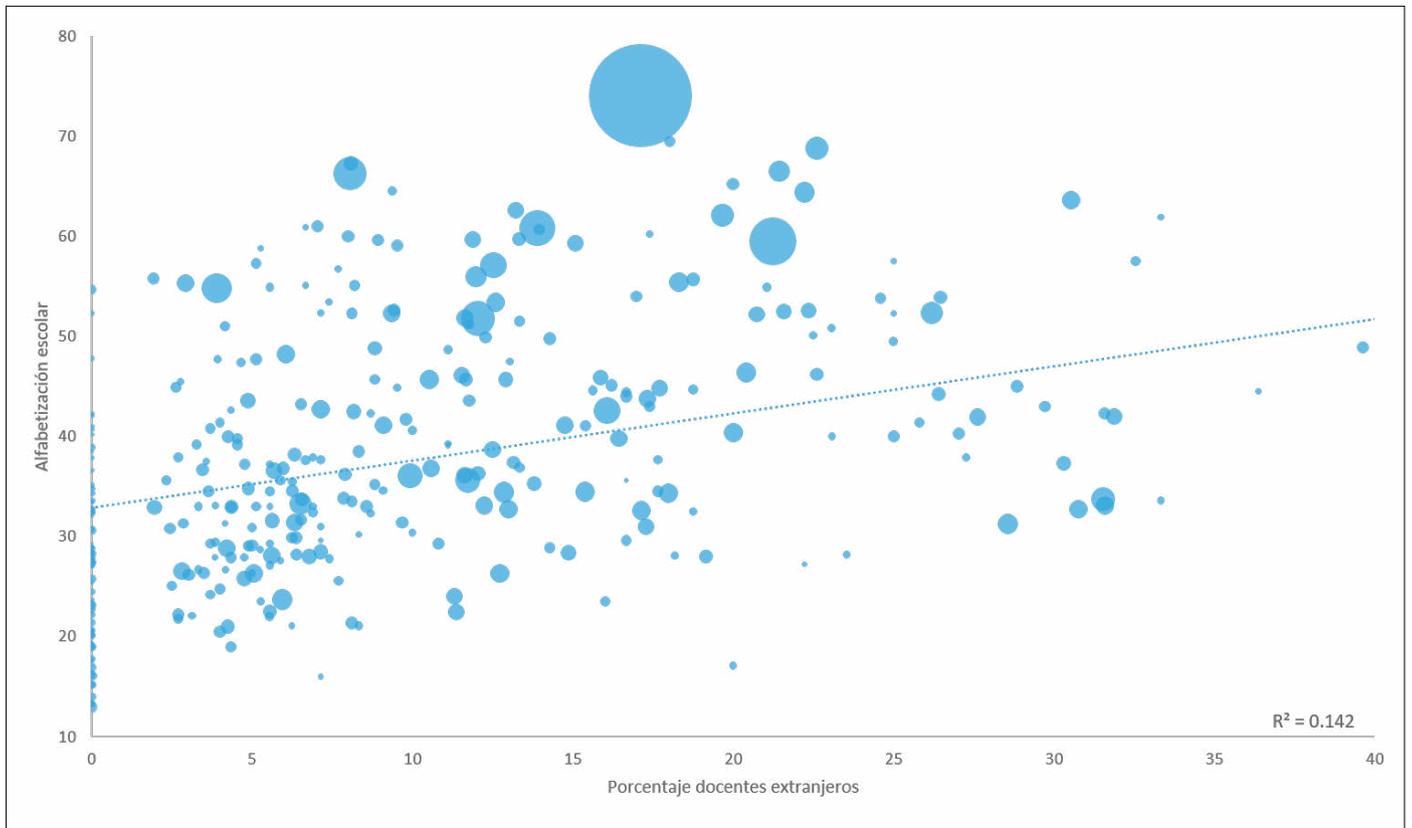


Figura 3.A. Porcentaje de maestros extranjeros y alfabetización escolar.

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

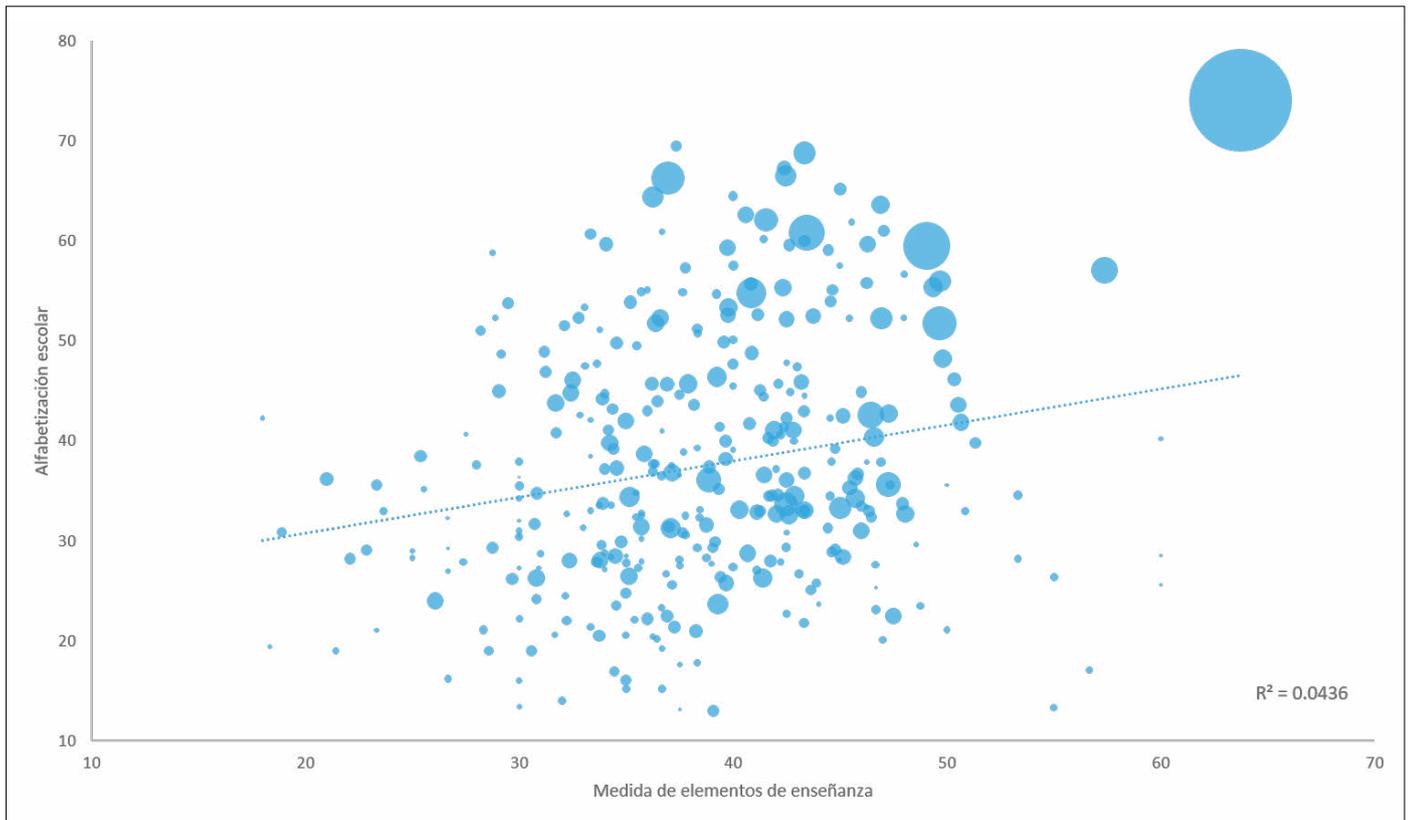


Figura 4.A. Medida de los elementos de enseñanza y alfabetización escolar.

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

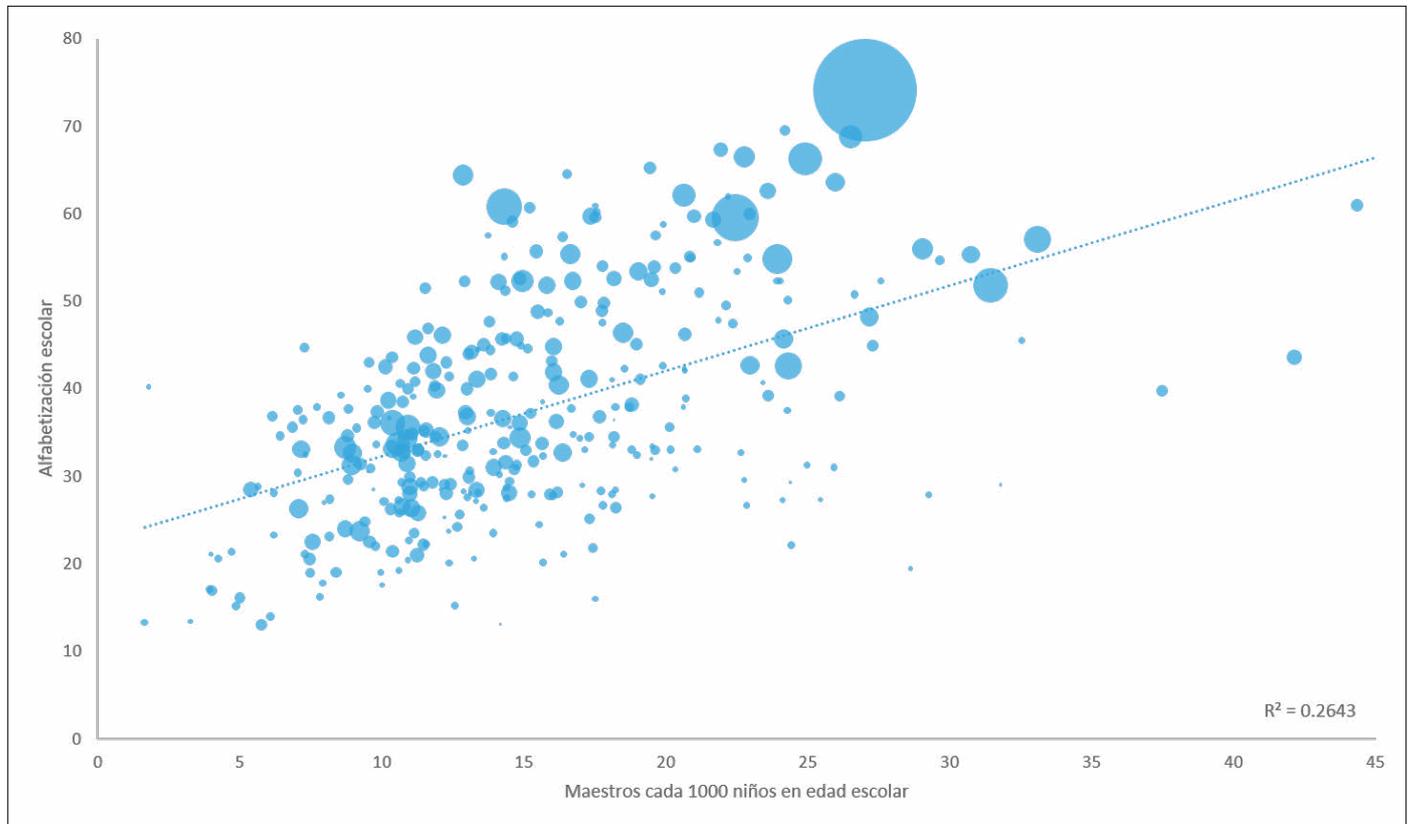


Figura 5.A. Maestros por 1000 niños y alfabetización escolar.

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

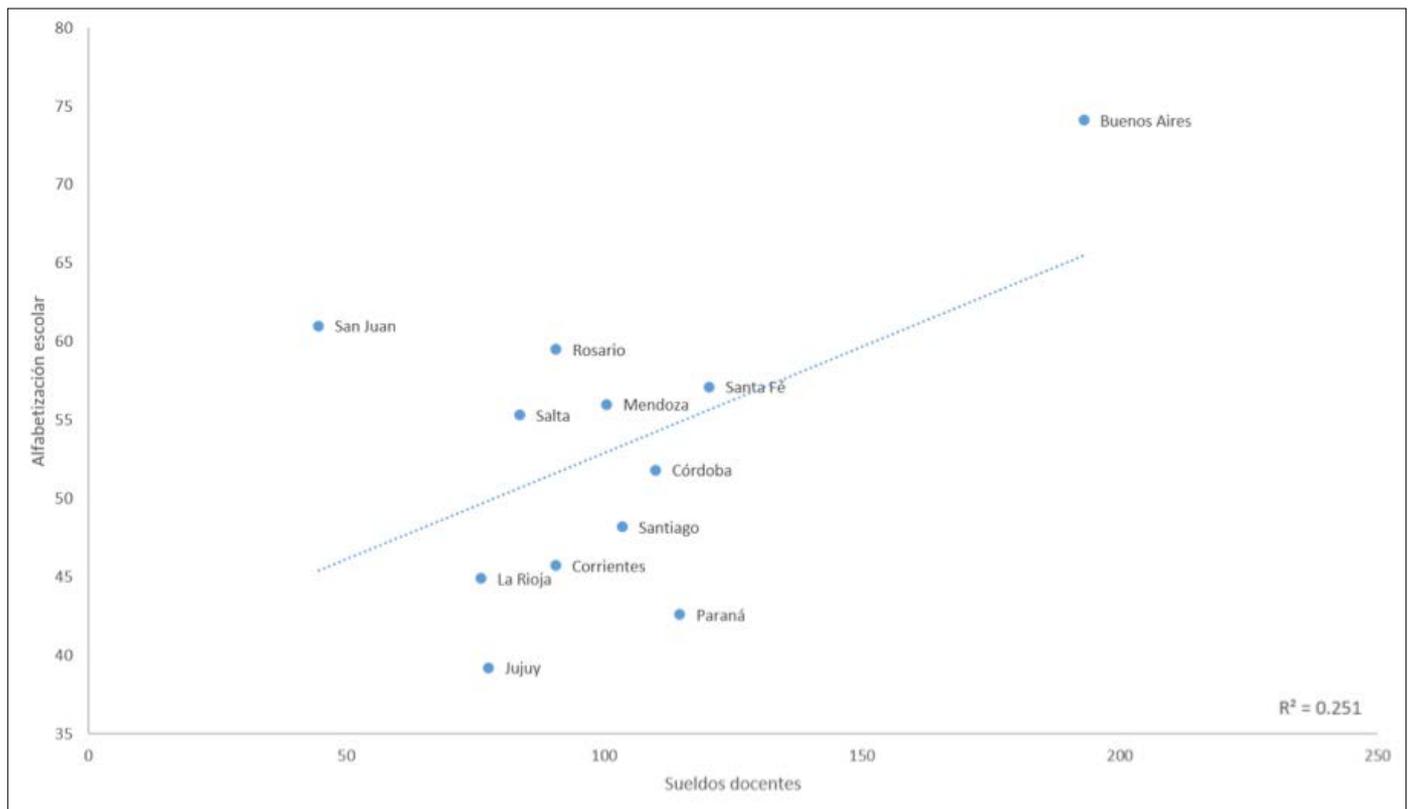


Figura 6.A. Sueldos docentes y alfabetización escolar.

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

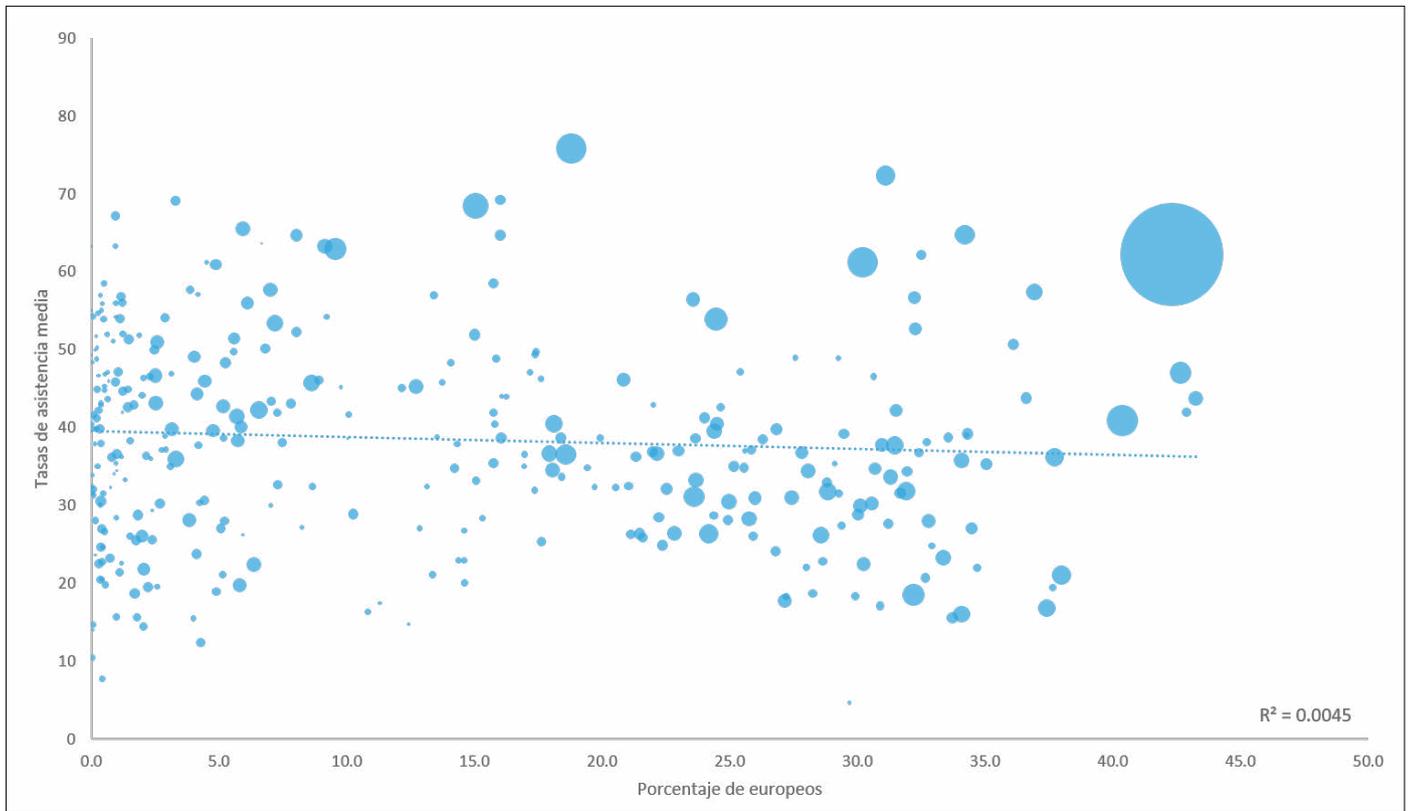


Figura 7. A. Tasas de enrolamiento y presencia de extranjeros.
Fuente: Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916).