



# UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Condiciones para el Subdesarrollo  
Sustentable de Largo Plazo.

El Caso Argentino durante la Primera Parte del Siglo XX

**D. Pablo Schiaffino**

2021





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

Programa de Doctorado Interuniversitario en Economía

Línea de investigación: (L7) Historia Económica

***CONDICIONES PARA EL SUBDESARROLLO  
SUSTENTABLE DE LARGO PLAZO***

***El caso argentino durante la primera parte del siglo XX***

**TESIS DOCTORAL**

Autor:

Pablo Schiaffino

Director:

Dr. José Miguel Martínez Carrión

2021



*Al gran pueblo argentino salud...*

*A Debbie, mi Breatice (it), mi única heroína en este lio...*

*(junio, 2021)*



## **Agradecimientos**

Sería injusto comenzar una lista de agradecimientos porque eso implicará, de alguna manera, que mucha gente quedará afuera. Tengo una especial gratitud por la Universidad de Murcia quien me acompañó durante gran parte del proceso encontrándome yo en el extranjero. José Miguel Martínez Carrión fue de una ayuda invaluable, tanto en el plano académico, así como humano. En términos de Dante Alighieri, podríamos decir que José Miguel fue Virgilio. Fernando I. Sánchez, desde el aspecto de gestión, fue un continuo soporte, y en parte, gracias a él, hemos llegado hasta este punto. A los dos, su paciencia fue invaluable. Es imposible no mencionar a Paula Bruno, tal vez la persona que más me motivó a comenzar este camino y quien sin ella, esto no hubiera ocurrido en sus inicios.





## INDICE

<b>1. LISTA DE FIGURAS</b>	<b>9</b>
<b>2. ABSTRACT/RESUMEN</b>	<b>13</b>
<b>3. PREFACIO: <i>¿Ved en trono a la noble Igualdad?</i></b>	<b>15</b>
<b>4. INTRODUCCION</b>	<b>18</b>
<b>4.1 EN ANALISIS PUERTAS ADENTRO</b>	<b>20</b>
<b>4.2 EN ANALISIS PUERTAS AFUERA</b>	<b>22</b>
<b>5. CAPITAL HUMANO ABSOLUTO Y RELATIVO</b>	<b>26</b>
<b>6. ARGENTINA EN LA COMPARATIVA INTERNACIONAL</b>	<b>32</b>
<b>7. ARGENTINA EN LA COMPARATIVA INTERNA</b>	<b>51</b>
<b>7.1 LA EVOLUCIÓN A LO LARGO DEL PERIODO</b>	<b>62</b>
<b>7.2 LA INMIGRACIÓN EUROPEA</b>	<b>65</b>
<b>7.3 HERENCIA COLONIAL, PROTECCIONISMO         Y MERCADOS DE TRABAJO</b>	<b>71</b>
<b>8. REFLEXIONES DE LOS CAPITULOS ANTERIORES</b>	<b>80</b>
<b>8.1 LINEAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES</b>	<b>84</b>
<b>9. CONCLUSIONES</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>92</b>
<b>ÁPENDICES</b>	<b>99</b>



## 1. LISTA DE FIGURAS

Figura 1a. 1910, PBI per cápita y años promedio de escolarización	33
Figura 1b. 1880, PBI per cápita y años promedio de escolarización	33
Figura 1c. 1890, PBI per cápita y años promedio de escolarización	34
Figura 1d. 1900, PBI per cápita y años promedio de escolarización	34
Figura 2. Años promedio de escolarización primaria	36
Figura 3. Años promedio de escolarización secundaria	36
Figura 4. Años promedio de escolarización terciaria	37
Figura 5. Tasas de analfabetismo entre 1869 y 1914	39
Figura 6. Indicadores sociales en América Latina circa 1910	40
Figura 7. Peso de las canastas exportadoras y PBI per capita	42
Figura 8. Tasas de alfabetización general en Australia, 1920	45
Figura 9. Tasas de alfabetización general en Canadá, 1911	45
Figura 10. Tasas de alfabetización general en Argentina por localidad, 1914	46
Figura 11. Tasas de alfabetización general en el Midwest por condado, 1920	48
Figura 12. Pampa húmeda, ratio tasas de alfabetización local/promedio del Midwest	48
Figura 13. 1914, tasas de alfabetización escolar	52
Figura 14. 1914, distancia a CABA y tasas de alfabetización escolar	52
Figuras 15 y 16. 1914, diferencia en alfabetización escolar entre capitales e <i>interiores</i>	53

Figura 17. 1914, alfabetización escolar y porcentaje de población urbana	54
Figura 18. Tasas de alfabetización rural y urbana del Nuevo Mundo anglosajón, c. 1920	55
Figura 19a. 1914, asistencia media y alfabetización escolar	56
Figura 19b. Tasas de enrolamiento y alfabetización escolar	56
Figura 20. Tasa de enrolamiento y alfabetización escolar por todas las provincias y estados de Estados Unidos, Canadá y Australia	58
Figura 21. Maestros cada mil habitantes en edad escolar y asistencia media	59
Figura 22. 1914, ratio entre tasa de asistencia local/tasa de CABA, y entre número de maestros por mil local/número de CABA	60
Figura 23. Ratio entre tasa alfabetización escolar local/tasa de CABA	61
Figura 24. 1885 (izq) y 1914 (der), enrolamiento local/enrolamiento en CABA	63
Figura 25. 1885 (izq) y 1914 (der), cantidad maestros c1000 niños/cantidad en CABA	63
Figura 26. 1885 y 1914, alfabetización escolar local/alfabetización escolar CABA	64
Figura 27. 1914, porcentaje de habitantes europeos y alfabetización escolar	67
Figura 28. 1914, porcentaje de europeos por partido	67
Figura 29. 1895, porcentaje de habitantes europeos y alfabetización general	68
Figura 30. 1895, europeos y niños que no van a la escuela, pero son alfabetos	70
Figura 31. Peso relativo de sectores en el comercio mundial	72
Figura 32. 1914, PBI per cápita por provincia	74
Figura 33. 1914, cálculo de diferencia entre oferta y demanda de educación	77
Figura 34. 1914, tasas de instrucción y alfabetización escolar	78

Figura 35. Años de escolarización (1870: base 100)	81
Figura 36. Años promedio de educación (total): Ratio Argentina/Mundo	82
Figura 37. Nivel de incidencia de pobreza cronica	84



## 2. ABSTRACT/RESUMEN

El rendimiento de la economía argentina a lo largo del siglo XX se ha interpretado generalmente como decepcionante. Este trabajo se inscribe en una línea historiográfica reciente que atenúa la idea del fracaso argentino porque sostiene que las condiciones iniciales, a comienzos del siglo pasado, eran menos promisorias de lo que se cree. Aquí muestra que la Argentina de la *Belle Époque* tenía, en términos internacionales, un PBI per cápita alto en relación con sus indicadores de capital humano. También se posa la mirada hacia el interior del país. Sorprendentemente, y a diferencia de Estados Unidos, Australia y Canadá, una mayor asistencia a la escuela no se correlacionaba con mayores índices de alfabetismo escolar. Encontramos que el factor que mejor los explicaba, en cambio, era la presencia de inmigrantes de un grupo de países europeos y la riqueza del suelo. En la Argentina de 1914, y a pesar de que los esfuerzos de los gobiernos del período por la educación de las zonas más atrasadas del país son palpables, los europeos y la riqueza de suelo (traducida en mercados de trabajo) eran más importantes que la escuela para explicar las desigualdades educativas.

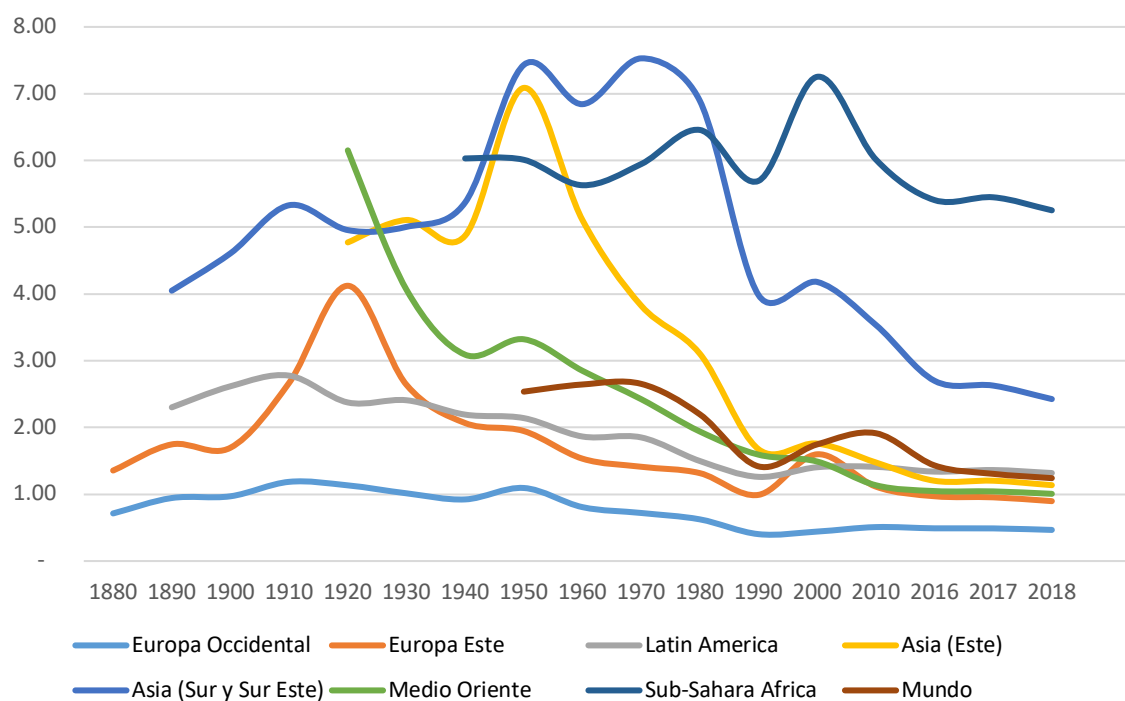




### 3. PREFACIO: *¿Ven en trono a la noble igualdad?*

El Nobel de Economía Simon Kuznets una vez mencionó: “hay cuatro clases de países: desarrollados, en vías de desarrollo, Japón, y Argentina”. A lo que se refería Kuznetz, en todo caso, era al viejo paradigma histórico que llenó de preguntas a historiadores y economistas de como un país dotado de una cantidad tan importante de recursos naturales comenzó un camino de declive tan pronunciado a lo largo del siglo XX. Luego de haber experimentado unos de los crecimientos más extraordinarios en términos económicos desde la Revolución Industrial, entre fines del siglo XIX y principios del XX, la Argentina entró en una gradual pero constante decadencia que lo alejó de aquel sueño primer-mundista con el que soñaron las elites de las épocas. Buenos Aires, para el caso, era una ciudad con aspiraciones europeas que se reflejaban en su arquitectura urbana. Como se ha dicho más de una vez, “la pequeña París” de Latinoamérica nada tenía que envidiarles a las grandes capitales europeas. Frases tales como “rico como un argentino” eran usadas en los lenguajes comunes a lo largo y ancho del mundo. El gráfico que se presenta a continuación muestra exactamente esto: compare con quien se lo compare, el siglo XX argentino es de un derrotero por donde se lo mire:

**Prefacio. PBI per cápita Argentino relativo a otras regiones**



Fuente: Maddison (2017)

La pregunta es sencilla (“¿Qué ocurrió?”), la respuesta no tanto. Dos posibles formas de comenzar el ejercicio es a través de distintos enfoques. El primero consiste en analizar que, en los comienzos de la Argentina como país (una vez finalizados los conflictos internos a nivel territorial que llevaron décadas), la riqueza inicial con la que el país contó no pudo ser sostenida a lo largo del tiempo. Errores, fallas, malas decisiones o simplemente, autotropiezos, encajan dentro de esta explicación. Otra, en cambio, más novedosa en los últimos tiempos, desconfía un poco de esa aparente riqueza inicial sobre la que tanto se promocionó, para ser fiel con los términos de la época, “al granero del mundo”. En otras palabras, ¿Argentina se autoflageló y se expulsó del Primer mundo? O bien, ¿Existían bases débiles detrás del modelo agroexportador que hacían que, una vez pasado el tiempo de bonanza, Argentina volviese a la realidad que le correspondiese? Creemos aquí, que la segunda pregunta es más atinada y sobre ello trabajaremos.

La variable para observar a lo largo de este trabajo será el capital humano. Veremos que la Argentina de fines de siglo XX es mucho más compleja de lo que se cree. El país atraviesa una enorme transformación en los servicios, en la industria, en el campo, en las comunicaciones y en el ferrocarril. Recibe migración de todas partes del mundo e inversión extranjera directa. Los movimientos culturales, en particular en la Capital Federal, se multiplican. El ingreso per cápita y las exportaciones crecen a un ritmo poco visto en la historia económica. Pero al mismo tiempo que sobre la superficie de las aguas del progreso se dan todas estas cosas, en las profundidades yacen problemas más complejos, digámoslo así, problemas de convivencia entre vencedores (aquellos sectores económicos que prosperan con el comercio con el atlántico) y vencidos (aquellos sectores atrapados en la economía del viejo orden colonial). La migración europea, ya veremos, hace lo suyo, y los conflictos interprovinciales requieren de soluciones rápidas. En este trabajo se mostrará que, lamentablemente, la Argentina de la *Belle Époque* no se pinta sobre un lienzo blanco, sino por el contrario, sobre complicadas desigualdades regionales que nos llevará a una difícil conclusión: Argentina no solo tuvo cimientos débiles en su nivel de capital humano, sino que además fue desigual. La Argentina fue, en definitiva, un país abanico en sus comienzos, hecho que jamás pudo saldarse. En ese sentido, como señala la estrofa del himno argentino, “ved en trono a la noble igualdad”, no se correspondió con los hechos.



#### 4. INTRODUCCION

Desde el campo de la historia económica, la evolución de la Argentina a lo largo del siglo XX y XXI se interpretó como decepcionante. Un simple indicador permite ilustrar esta idea haciendo un llamado de atención sobre un retroceso crónico: en términos del producto per cápita, entre 1885 y 1930, Argentina desciende del puesto 7 al 14 y desde 1981 y hasta la actualidad, nunca baja del puesto 35. Llach (2013) acierta al afirmar una notoria particularidad: se trata del único país de la historia moderna que, luego de navegar por las aguas del Primer Mundo, termina alejándose de ese grupo.

Esta aparente decepción fue estudiada desde múltiples ángulos. En un artículo del 2005, Míguez (2005) ensaya un buen número de explicaciones que van desde la desigualdad en la distribución de la tierra, las políticas de industrialización “desacertadas” durante el siglo XX, los conflictos institucionales, el intervencionismo estatal en exceso o, según la época, un intervencionismo estatal insuficiente, entre otros. Se trata, en definitiva, de un ejercicio de entendimiento que intenta responder en qué momento preciso y por qué, la Argentina se alejó de ese aparente camino primermundista al que estaba destinada, si es que, realmente lo estaba.

Pero Míguez también cuestiona en sus conclusiones un punto que motivó a esta investigación: ¿la idea del fracaso argentino podría ser atenuada? Si pensamos, como sugiere este autor, en la importancia que se le otorga a “las condiciones iniciales” con las que un país cuenta, a comienzos del siglo pasado, estas condiciones eran menos promisorias de lo que se consideran. Como bien señala, Argentina poseía un verdadero problema vinculado al capital humano que podría, de alguna manera u otra, contaminar las bases del desarrollo económico venidero. Podríamos bien referirnos a un retroceso argentino que existió durante todo el siglo XX, y que tiene su génesis, como intentará demostrar este trabajo, en condiciones iniciales que jamás fueron saldadas a pesar de notorias acciones por las elites dominantes de la época. Estamos hablando de lo que sugiere el título de este trabajo: existieron bases iniciales para el subdesarrollo sustentable.

Sería conveniente preguntarse, antes de avanzar, si es relevante el capital humano en el crecimiento de largo plazo de un país. La respuesta parece que ser que sí. Por un lado, autores como Glaeser (2004) y Barro (2001) afirman que el capital humano son la fuente

esencial del crecimiento del largo plazo. Entonces, si entendemos que el capital humano es una medida importante de la riqueza de un país, la Argentina de la primera parte del siglo XX era, según sostiene Míguez, considerablemente más pobre y estaba peor preparada para el crecimiento.

Por el otro lado, hay suficiente literatura económica que muestra que las habilidades cognitivas de las poblaciones contemporáneas, más que el mero logro escolar, están fuertemente relacionadas con los ingresos individuales y el crecimiento económico. Aquí la idea es que una educación mejorada, de calidad, aumenta las probabilidades de que las personas se involucren en diferentes tipos de trabajos, se eleva la rentabilidad del empleo y es un componente clave de los niveles de vida y la calidad de vida, y en definitiva, de la promoción del bienestar económico (Hanushek y Woessman, 2008). Lo que sugiere esta línea de investigación es que no solo el capital humano viene a representar la riqueza de un país, sino que es el medio, tal vez más genuino, de mejorar la vida de las personas

La ‘falla’ en los niveles de capital humano en Argentina, sin embargo, no es una novedad. En trabajos de mediados del siglo pasado ya se advertía, para ese entonces, la existencia de una “Argentina abanico”, en referencia no solo a los bajos niveles de capital humano sino también a las desigualdades territoriales en diversas variables socioeconómicas (Bunge, 1940). Tedesco (1970) también hace referencia a esta desigualdad en los niveles educativos de la población. Recientemente, Santilli (2019) hace un repaso exhaustivo y nos deja la evidencia de que, desde múltiples ángulos, la desigualdad en la Argentina fue una suerte de “enfermedad crónica”. En definitiva, el señalamiento de la problemática como un todo tanto de Míguez, Bunge, Tedesco y Santilli nos señalan algo de crucial importancia para el entendimiento de la historia económica de Argentina: la aparente existencia de “un pecado original” basado no solo en niveles bajos de capital humano, sino también en un problema de desigualdad regional existente en un comienzo y persistente a lo largo del tiempo.

Interesante como suene, llegado este punto, tenemos un problema. Míguez lo menciona, pero no presenta datos; Tedesco y Bunge, por su parte, se limitan a presentar evidencia a nivel provincial (cuando es sabido que existen diferencias incluso a nivel intra-provincial) y cubren períodos temporales distintos (Tedesco cierra su análisis en 1895, y Bunge en las décadas de 1920 y 1930); en esta línea de trabajos no se realizan comparaciones internacionales; y tampoco estudian la evolución de esa desigualdad a lo largo del período,

hecho que permitiría, por ejemplo, entender la eficacia de las políticas públicas del periodo. Entonces, ¿qué más se puede aportar, sobre lo ya escrito, sobre los problemas del capital humano en la Argentina?

#### **4.1 El análisis puertas adentro**

En sus conclusiones, Santilli (2019) hacer notar que su intención no es otra que hacer un llamado de atención para motivar a los investigadores a que completen los espacios, los temas y las épocas que en las que aún falta análisis. Aquí abordaremos el problema de la Argentina “puertas adentro”. Utilizando la denominación más pequeña posible, la de partido, y usando los censos nacionales de 1895 y 1914 y el censo escolar de 1883 y principios de 1884 mostramos una distribución geográfica del capital humano muy desigual. En primer lugar, se evidencian 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, algo que no está presente ni en Australia ni Canadá: estos países no tienen diferencias significativas entre su población rural y su población urbana (el por qué de esta comparativa será discutida más adelante). Este resultado ya había sido sugerido por Glaeser y Campante (2009) donde los autores hacen una comparación entre las diferencias en los niveles de capital humano de Chicago y de Buenos Aires: existen diferencias fundamentales en los niveles de educación de la población que había migrado del campo a vivir en la ciudad. ¿Qué razones encuentran para estas diferencias? Como veremos, en la primera parte de siglo XIX, existió un fuerte accionar por parte de los agricultores norteamericanos que habían apoyado la educación de sus hijos como un proyecto conveniente, y las zonas rurales tendieron a apoyar al movimiento por la educación pública que comienza a fines de la década de 1830.

En segundo lugar, encontramos un resultado novedoso: si bien los docentes y las tasas de enrolamiento (que correlacionan a su vez con la asistencia media) se distribuían en el país de forma mucho más pareja (lo que evidenciaba un intento “educador” a través del estado), no vale lo mismo para la alfabetización escolar. Más aun, tanto “maestros” como “asistencia”, entre 1885 y 1914, se expanden de manera considerable a lo largo del territorio y contribuyen, de alguna manera, a una reducción de la desigualdad (observamos la presencia de una suerte de convergencia leve). De Sarmiento (1868-1874) a Roca (1880-1886 y 1898-

1904), se observa el despliegue de una fuerza de política pública educativa agresiva, aunque bien, con resultados algo decepcionantes: la desigualdad persiste.

Es interesante preguntarse: ¿cómo era posible, entonces, que a pesar de los esfuerzos educadores de los gobernantes los resultados no fuesen como los esperados? Un análisis que se propone es entre oferta educativa (a la que podríamos definir como escuelas, maestros, etc.) y demanda educativa (recibir al menos algún tipo de instrucción en la escuela, en el taller o en la casa) echan luz sobre el asunto. La falta de la demanda por educación en algunas zonas del país contribuye a explicar la ausencia de correlación entre las tasas de alfabetización y las tasas de enrolamiento, mientras que, la correlación entre las tasas de instrucción y las tasas de alfabetización escolar parecen ser significativas en nuestro trabajo.

Profundicemos este punto. Si de la demanda educativa se trata, se observa que en algunas zonas tales como la capital federal, Rosario, La Plata y Córdoba la demanda por educación era elevada. Esto lleva, sin preámbulos, a una pregunta: ¿Qué había allí que no había en otros lados? La respuesta es, retroalimentados entre sí o no, existía migración europea y riqueza del suelo. La primera de ellas fue estudiada en diversos trabajos donde la hipótesis principal trata sobre la importancia de la inmigración europea en los niveles de capital humano para el caso argentino (en particular Glaeser y Campante 2009; Droller 2018; 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, este punto es conflictivo, ya que es probable que la distribución de los europeos no sea completamente aleatoria, sino que dependa en parte de la riqueza inicial o de la riqueza potencial del suelo sobre el que el migrante se asienta, y esta riqueza, como evidencia Santilli (2019) estaba distribuida de manera heterogénea. ¿Podremos hablar de la existencia de “dos argentinas” productivas? ¿Una basada en la herencia colonial que languidece contra otra que surge bajo un nuevo patrón de crecimiento orientado hacia el comercio exterior de la *Belle Époque*? En definitiva, la desigualdad de capital humano sería el reflejo, en este sentido, de una desigualdad de ingresos donde se mezclan riqueza del suelo, mercados de trabajo y migración.

## 4.2 Puertas afuera

La Argentina de primera parte del siglo XX poseía una desigual distribución de capital humano. Un problema interno, propio del país. Este resultado tiene, en definitiva, más implicancias de las que se cree. Si avanzamos aún más en el ejercicio y se intenta hacer una comparación internacional de la Argentina, ¿contra qué grupo de países sería idóneo realizar dicha comparación? ¿contra países de la región? ¿Contra las economías de “reciente poblamiento” como una larga tradición historiográfica ha hecho? ¿Podría la Argentina parecerse en muchos aspectos, como se ha sostenido, a Canadá y Australia, pero diferenciarse en una cosa fundamental como el capital humano? ¿Por qué Argentina no fue Australia o Canadá?

El historiador argentino Ezequiel Gallo fue un precursor de estos estudios en la década de 1970.<sup>1</sup> Nurkse (1961), algunos años antes, había propuesto el concepto de “economías de reciente poblamiento” para designar a Argentina, Australia y Canadá, entre otros, como países de praderas fértiles y clima templado. La primera globalización impactaba, por lo tanto, de manera similar en la canasta exportadora de fines del siglo XIX y la primera parte del siglo XX para este conjunto de países. Tal como sostiene Sánchez-Alonso (2007): “Dada la existencia de un verdadero mercado mundial de mano de obra (con claridad hasta 1914) resulta ineludible la comparación con otras políticas migratorias, en particular con Brasil, Australia, Canadá y los Estados Unidos”.

Ahora bien, esta comparación puede generar algunos interrogantes. En este trabajo se propone realizar un cotejo sistemático de los niveles de capital humano de una perspectiva comparada que incluye a Argentina, Australia y Canadá (y, en una parte específica de la argumentación, a la región del Midwest de los Estados Unidos y a Estados Unidos entero cuando nos parece conveniente). Si bien existe un margen de comparación a través de

---

<sup>1</sup> Desde el Instituto Torcuato Di Tella, en Buenos Aires, Gallo lideró una serie de conferencias y publicaciones que culminaron en el libro Fogarty, Gallo y Dieguez (1979). Esa perspectiva comparada sería continuada en Duncan y Fogarty, (1984); Platt y Di Tella (1985); Solberg, (1987); Adelman, (1994) y Gerchunoff y Fajgelbaum, (2006), por citar algunos ejemplos importantes.



variables como los suelos, las migraciones y el clima, desde el punto de vista del capital humano los resultados son distintos.<sup>2</sup> Se encuentran tres grandes conclusiones que ponen, de alguna manera u otra, en duda la validez de esta comparativa.

La primera, algo evidente, sugiere que los indicadores educativos generales de la Argentina fueron marcadamente menores a los de Canadá y Australia en los años de la Primera Globalización. Este resultado presenta evidencia complementaria a la ya presentada por Campante y Glaeser (2018) y Llach (2013) donde la idea de Argentina “como un país rico, pero no como un país *moderno*” es mencionada: el país presentaba similitudes en términos del PIB per capita, aunque los indicadores de capital humano se encontraban lejos del resto de los países del Nuevo Mundo anglosajón<sup>3</sup>. El capital humano parece explicar la mayor parte del camino divergente entre Argentina y el resto de los países anglosajones de las diferentes regiones de áreas templadas.

En el segundo resultado se muestra que, utilizando indicadores al nivel más desagregado posible (la unidad territorial del partido en Argentina, del condado en Australia y el Midwest estadounidense, y del distrito en Canadá) provenientes los censos nacionales y provinciales/estatales de fines del siglo XIX y principios del XX, la Argentina es el único país que presenta una profunda desigualdad regional en sus indicadores de capital humano, no así presente en el caso de Canadá y Australia.

El tercer resultado va aún más en profundidad: no solo se trató de un punto en el tiempo donde existió esa desigualdad, sino que la evolución de la misma a lo largo del período encuentra que Argentina no logra solucionar su problema a pesar de importantes esfuerzos de educación pública que realizan los gobiernos del período, y la notoria diferencia en este sentido con Australia (sociedad que parece haberse configurado igualitaria en sus inicios en términos de capital humano) y de Canadá (que parece haber solucionado problemas menores de desigualdad en indicadores socioeconómicos).

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Campante y Glaeser (2018).

<sup>3</sup> Campante y Glaeser (2018) comparan la trayectoria económica de largo plazo de Chicago (como capital del Midwest norteamericano) y de Buenos Aires (como capital de las Pampas argentinas) para concluir que las diferencias en el capital humano de ambas regiones a principios del siglo XX pueden explicar buena parte de sus caminos divergentes.

Las explicaciones que subyacen detrás de este fenómeno vuelven a coincidir con los señalados en la subsección anterior: la inmigración europea, la riqueza de los suelos y los mercados de trabajo.



## 5. CAPITAL HUMANO ABSOLUTO Y RELATIVO

La idea del fracaso argentino no es reciente ni de propiedad exclusiva de ninguna ciencia social (Kozel, 2008). Desde el campo de la historia económica, el rendimiento de Argentina a lo largo del siglo XX se ha interpretado generalmente como decepcionante. La evolución del país en el ranking mundial de producto per cápita, ciertamente, favorece esa imagen: entre 1885 y 1930, Argentina fluctúa entre el puesto 7 y el 14 de la base de datos de Maddison (2017); desde 1981 y hasta la actualidad, nunca baja del puesto 35. Argentina, sostiene Llach (2013), es quizás el único país de la historia moderna que entró y salió del Primer Mundo. Se propusieron muchas explicaciones para esta decepción: la desigualdad en la distribución de la tierra en los comienzos de la República, las políticas de industrialización y de *crecimiento hacia adentro* en los años intermedios del siglo XX, la inestabilidad institucional, un estatismo excesivo y un estatismo insuficiente, entre otros (véase Míguez (2005) para un repaso general de las explicaciones existentes). Son, en otras palabras, explicaciones sobre un desencuentro teleológico: el de Argentina y su supuesto destino primermundista.

Existe también, sin embargo, una línea historiográfica reciente que toma otro camino: atenuar la idea del fracaso argentino sosteniendo que las condiciones iniciales, a comienzos del siglo pasado, eran menos promisorias de lo que se piensa. El presente trabajo se ubica en esta categoría: en línea con Llach (2013), Glaeser y Campante (2009) y Míguez (2005), fijaremos la mirada en otros indicadores de riqueza y del nivel de desarrollo de un país además de su producto. Específicamente, nos concentraremos en los indicadores de capital humano durante el período de la *Belle Époque*.

Como se señaló más arriba, un buen número de autores ha enfatizado la importancia del capital humano para el desarrollo económico de largo plazo (Glaeser 2004; Barro 2001; Galor, Moavvy y Vollrath 2009). Glaeser, quizás más notoriamente, discute con la hipótesis institucionalista (véase, entre otros, Acemoglu, Johnson y Robinson 2005) y sostiene incluso que el capital humano es una fuente de crecimiento más básica que las instituciones. Pero, de cualquier manera, los resultados del debate acerca de la importancia del capital humano en el desarrollo económico -¿es una fuente de progreso o, como dice North, *es* progreso? ¿es riqueza o es fuente de riqueza?- no afectan significativamente los resultados del presente trabajo. Si entendemos que el capital humano es una medida importante de la riqueza de un

país y/o que tiene cierta importancia para el desarrollo económico de largo plazo, la Argentina de la *Belle Époque* era considerablemente más pobre y estaba peor preparada para el crecimiento que cualquier país del Nuevo Mundo anglosajón. Sobre la configuración de estas condiciones iniciales y su *explanandum*, nos concentramos.

La organización de este trabajo y la evolución de la argumentación se basa en dos partes principales: una mirada hacia afuera y una mirada hacia adentro, separadas en el capítulo 3 y 4 respectivamente. La mirada hacia afuera consiste básicamente en una comparación internacional de los indicadores de capital humano de la Argentina durante el período 1869-1914. Se presta atención especial a la comparación con Canadá, Australia y en algunos casos con Estados Unidos. La comparación con este grupo específico de países se divide a su vez en dos etapas: la primera, más general, utiliza principalmente indicadores de capital humano a nivel nacional basados en fuentes secundarias. La segunda, más específica, utiliza indicadores al nivel más desagregado posible (la unidad territorial del *partido* en Argentina, del *condado* en Australia y Estados Unidos, y del *distrito* en Canadá) provenientes fuentes primarias. Se utilizan, para este fin, censos nacionales de principios del siglo XX de cada uno de estos países (ver apartado sobre fuentes primarias).

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

Australia y la región del Midwest norteamericano, y sostiene que Argentina es la única que muestra una distribución profundamente desigual de sus tasas de alfabetización.

Si el bajo nivel de capital humano argentino a comienzos del siglo XX encaja con modelos de desarrollo económico que le asignan un rol fundamental en el largo plazo, su distribución desigual encaja, aunque de manera un poco forzada, con explicaciones como la de Engerman y Sokoloff (2000), que sostienen que los caminos divergentes de las economías del Nuevo Mundo se explican por diferencias en la distribución de la riqueza, del capital humano y del poder político. Los países más desiguales, según estos autores, desarrollaron instituciones económicas más elitistas que afectaron el crecimiento económico. Veremos que, junto a países similares, la Argentina nunca pudo zanjar las diferencia en el muy largo plazo. Es decir, la Argentina de 1914 transita el final de la *Belle Époque* con dos pesadas herencias: la pobreza de capital humano y desigualdad.

En el cuarto capítulo, entonces, el punto de análisis se dirige hacia el interior del país: ¿por qué el capital humano estaba distribuido tan desigualmente? Para contestar esta pregunta nos valemos de varios censos nacionales: los de 1869, 1895 y 1914, y un censo escolar nacional de fines de 1883 y principios de 1884. 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 relevado en ese año al nivel de los partidos; el censo no releva las tasas de alfabetización de la población general. Segundo, porque este censo incluye un tomo especial, el número IX, dedicado a la educación, cuyas medidas – relativas a las escuelas y los docentes– deberían explicar mejor, *a priori*, las tasas de alfabetización de la población infantil. Y tercero, porque es el único indicador que permite la comparación entre el principio y el final del período.

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

a la escuela no se correlaciona con las tasas de alfabetización; y tercero, que es lo que *sí explica* las tasas de alfabetización escolar.

La asistencia a la escuela se explica principalmente por la presencia de maestros en el partido: básicamente, mientras más docentes hay, más niños asisten. En los docentes y la asistencia media, por otra parte, encontramos que ambos se distribuyen en el país de forma mucho más pareja que la alfabetización escolar. La tasa de enrolamiento también mejora. La asistencia a la escuela en 1914 anula gran parte de las desigualdades –entre campo y ciudad, entre capitales e interiores– de las tasas de alfabetización escolar. Además, la evolución de estos dos indicadores –maestros y asistencia– entre 1885 y 1914 es muy favorable en la reducción de la desigualdad. Todo esto sugiere que los esfuerzos de un par de generaciones de gobernantes –de Sarmiento a Roca, digamos– por la educación de las zonas más atrasadas del país son palpables: los maestros están notablemente mejor distribuidos en 1914 que en 1885; lo mismo pasa con la asistencia a la escuela; y ambos indicadores, además, se distribuyen hacia 1914 notablemente mejor que las tasas de alfabetización escolar. 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.

¿Qué es lo que explica, entonces, que la asistencia o el enrolamiento no se correlacione con la alfabetización? ¿Y que explica, finalmente, la alfabetización escolar? La respuesta a ambas preguntas, entendemos, está en la inmigración europea, que a su vez esta correlacionada con la riqueza de los suelos y los mercados de trabajo. La presencia de extranjeros de un grupo de países de Europa Occidental es lo que mejor explica las tasas de alfabetización escolar. Esto va en línea con trabajos que resaltan la importancia de la inmigración europea en los niveles de capital humano para el caso argentino, en particular (Glaeser y Campante 2009; Rocchi 2006; Droller 2018; Sánchez-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). Y sugiere que, en la Argentina de la *Belle Époque*, la presencia de europeos con niveles de capital humano relativamente altos era más importante que la asistencia a la escuela en la educación de los niños. Pero, además, los extranjeros europeos parecen ser la razón por la que la asistencia a la escuela no se correlaciona con la

alfabetización escolar: varios indicadores revelan que no solían mandar a sus hijos a la escuela. Este parece ser, por otra parte, un dato relevante para enmarcar los problemas de la construcción de la nacionalidad argentina y de la *argentinización* de los hijos de inmigrantes investigados en Bertoni (2001).

El capital humano estaba distribuido desigualmente en gran medida porque los inmigrantes europeos también lo estaban, y este hecho tiene que ver, entre otras cosas, con la riqueza de los suelos y los mercados de trabajo. Los esfuerzos de los gobernantes del período (visibles en los progresos en la distribución de los maestros y de la asistencia a la escuela) no fueron tan efectivos porque había otros factores, además de la escuela, que explicaban en la Argentina de 1914 los diferentes niveles de capital humano. El sueño de Sarmiento de “un millón de europeos industriados diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades” (Sarmiento 2004, 207) era un sueño bastante apropiado.



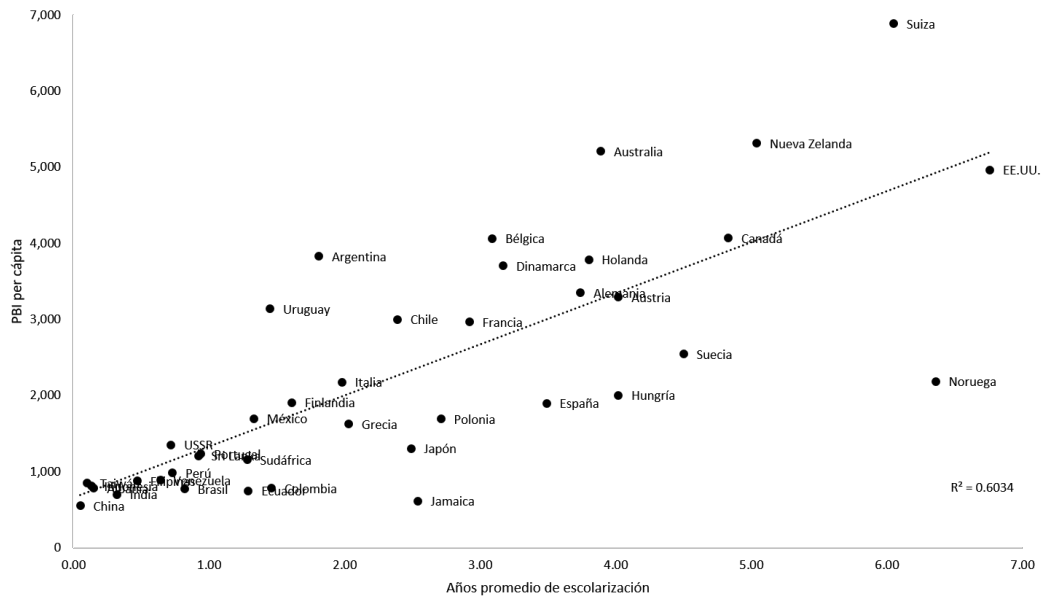


## 6. ARGENTINA EN LA COMPARATIVA INTERNACIONAL

La Argentina de principios del siglo XX es, para un buen número de interpretaciones de la historia argentina, un paraíso perdido (Míguez, 2005). Desde la historia económica, como ya hemos señalado, varios autores han matizado esa idea sosteniendo que la Argentina de entonces no era tan rica. Si hacemos el supuesto poco osado de que el capital humano es fundamental para el desarrollo económico de largo plazo de un país, ¿qué tan bien preparada estaba la Argentina de entonces para el crecimiento económico? ¿Qué nos dice el estado del capital humano en la Argentina de la *Belle Époque* acerca del rendimiento posterior de la economía argentina? El stock de capital humano parece haber sido un importante cuello de botella para el crecimiento argentino por dos razones: porque era pobre y, además, porque era desigual. En la comparación con los países grandes del Nuevo Mundo anglosajón – Estados Unidos, Canadá y Australia –, los niveles argentinos de capital humano mostraban una realidad completamente distinta. Recordemos que en la nota 1 de la sección 1.2 quedó justificada la selección de esta comparativa de países.

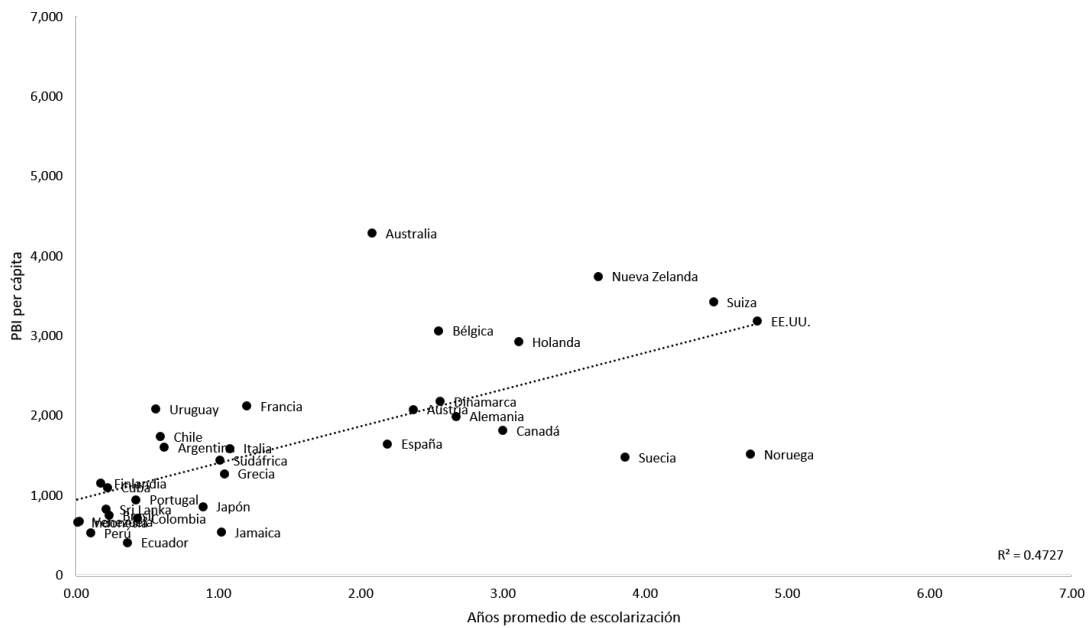
Las figuras a continuación muestran la relación entre el PBI per cápita y los niveles de capital humano para todos de países sobre los que hay datos disponibles en las bases de datos de Barro y Lee (2014) y de Maddison (2017) hacia 1910 (y antes). En estos gráficos se observa, fundamentalmente, que la Argentina estaba menos educada que los países que tenían un PBI per cápita similar: ocupaba la clase alta en términos de producto por persona, pero la clase baja o media en términos de capital humano (ver figura 1a). El producto por persona de Canadá y Argentina, por ejemplo, era muy similar; el argentino era un 94 por ciento del canadiense. Los años promedio de escolarización, sin embargo, muestran otra imagen: los años canadienses eran dos veces y media los años argentinos.

Figura 1a. 1910, PBI per cápita y años promedio de escolarización



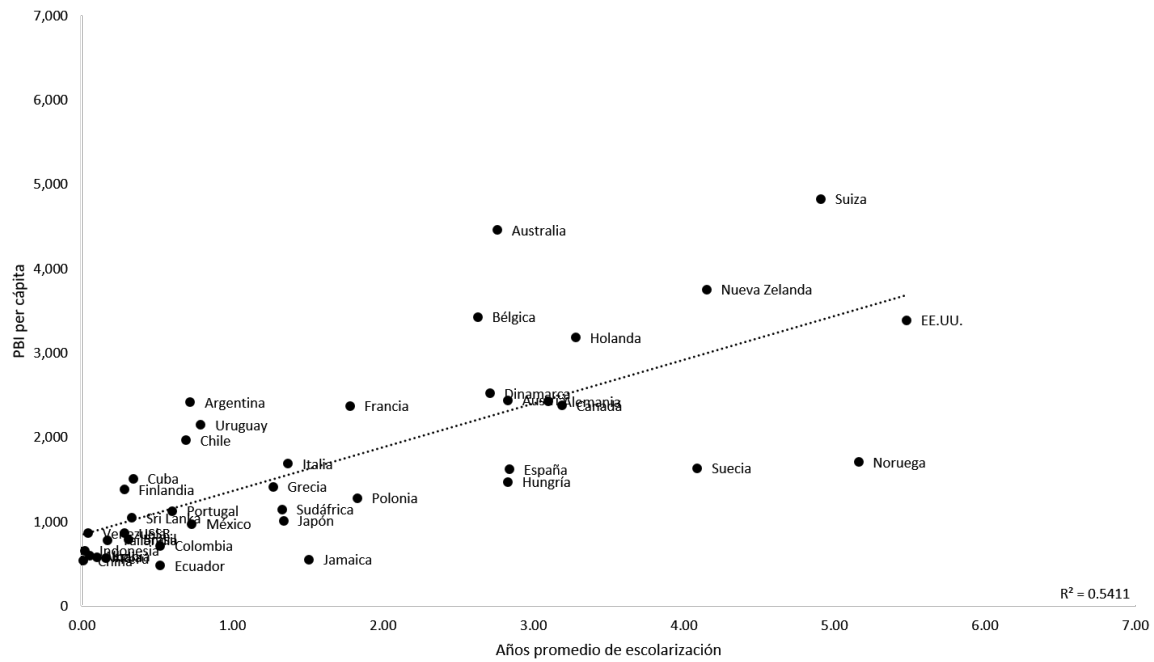
Fuentes: Barro y Lee (2014) y Maddison (2017)

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



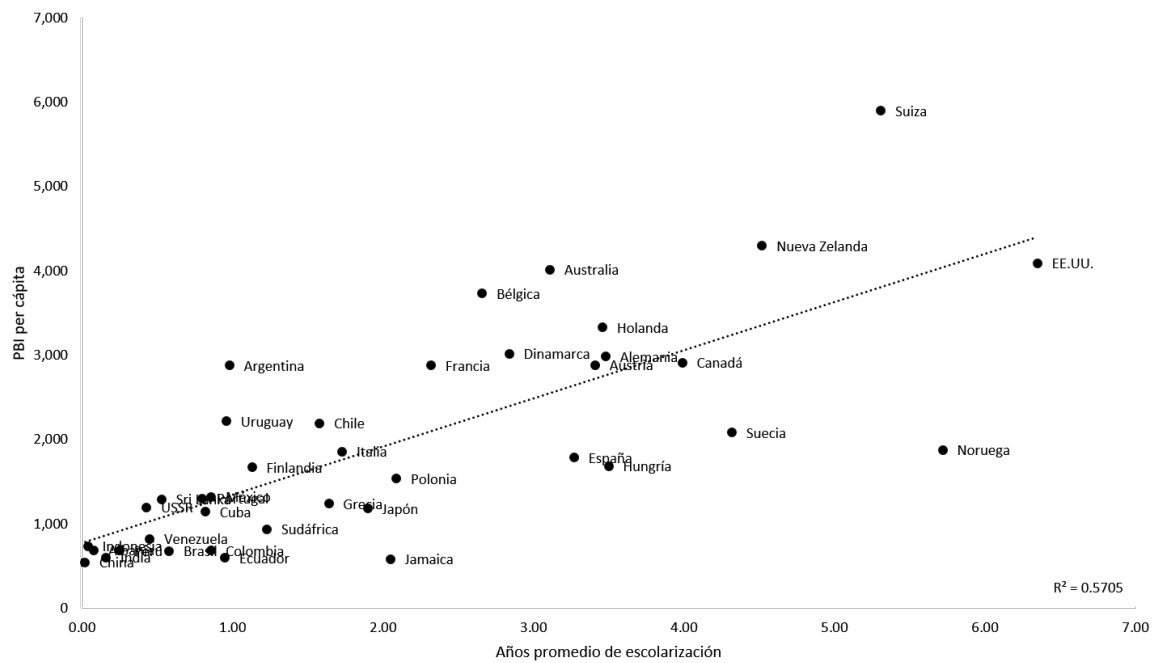
Fuente: Barro y Lee (2014) y Maddison (2017)

Figura 1c. 1890, PBI per cápita y años promedio de escolarización



Fuente: Barro y Lee (2014) y Maddison (2017)

Figura 1d. 1900, PBI per cápita y años promedio de escolarización



Fuente: Barro y Lee (2014) y Maddison (2017)

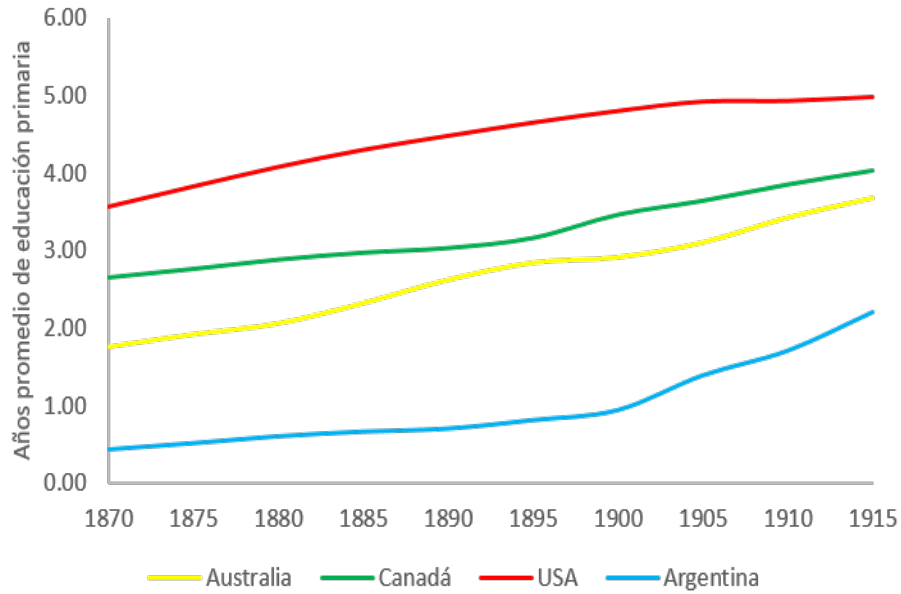
Una segunda observación refiere a la evolución del período (figuras 1a, 1b, 1c, 1d): no parece haber mejores significativas en la posición internacional de Argentina entre 1880 y 1910. El país se las arregla para aumentar notablemente su PBI per cápita sin que sus años promedio de escolarización mejoren a un ritmo parecido. Esto va en línea con lo propuesto por Llach y por Míguez: por un lado, que Argentina no era realmente *rica* en un sentido amplio de la palabra, uno que incluyera otros indicadores del desarrollo de un país más allá del producto por persona; y, por el otro, que el crecimiento espectacular que experimentó entre 1870 y 1914 fue un “one-shot affair” (Llach 2013), difícil de sostener en el largo plazo porque fue en parte la consecuencia de eventos transitorios. La Argentina de la *Belle Époque* no se educa al ritmo en que se enriquece.

Llach propone que el crecimiento argentino entre 1870 y 1914 —el tercero más alto para todos los países relevados por Maddison en ese período— era difícilmente sostenible. Argentina se enriqueció rápidamente por la expansión de la frontera productiva y la incorporación de un gran número de tierras al sector exportador de productos primarios, desarrollos puestos en marcha por la llegada del ferrocarril: el rápido crecimiento, así, se explica fundamentalmente por el incremento en el ratio tierra-trabajo. La dependencia en las exportaciones basadas en recursos naturales, por otra parte, tuvo dos problemas. El primero fue que un rápido crecimiento poblacional —bastante más rápido que el de Estados Unidos, Canadá y Australia— diluyó la abundancia de tierras, la principal ventaja comparativa del país. El segundo consistía en que Argentina no era un país rico en términos de capital humano y físico, lo que la volvía más vulnerable a un shock negativo en las condiciones para el sector exportador: a diferencia de la tierra, el capital humano está en mejores condiciones de enfrentar un shock negativo en la demanda porque puede cambiar de sector al interior de la economía. Todo esto sugiere que la Argentina próspera de principios del siglo pasado tenía cimientos frágiles.

La pobre ubicación de Argentina en la comparación internacional de los años de escolarización promedio se replica, en la comparación con Australia, Canadá y Estados Unidos, en una serie de medidas más específicas (ver figuras 2, 3 y 4 y Apéndice, figuras 1a, 1b, 1c, 1d) en las que comprobamos lo mismo que en los párrafos anteriores. La Argentina tenía peores indicadores en todas las medidas de capital humano: en los años promedio de

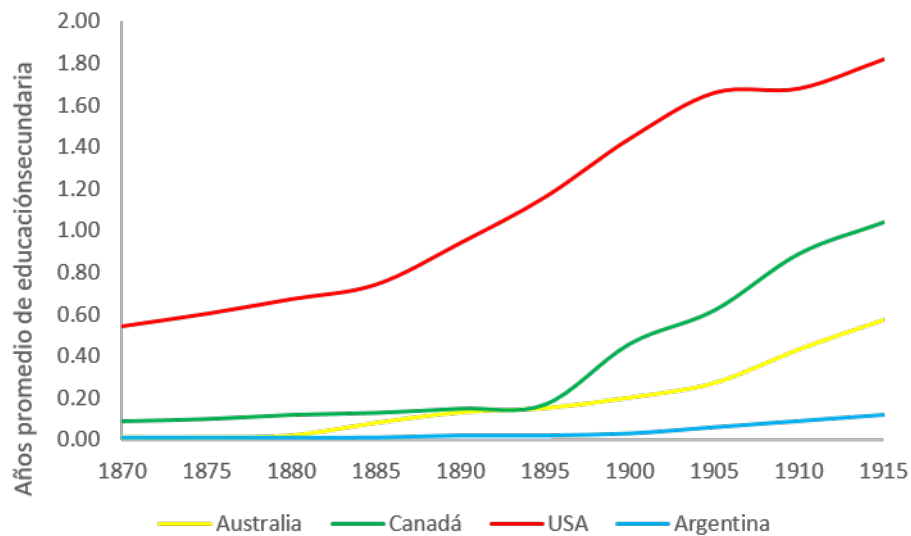
escolarización primaria, secundaria y terciaria y, simultáneamente, en las tasas de enrolamiento de las mismas tres etapas.

**Figura 2. Años promedio de escolarización primaria**



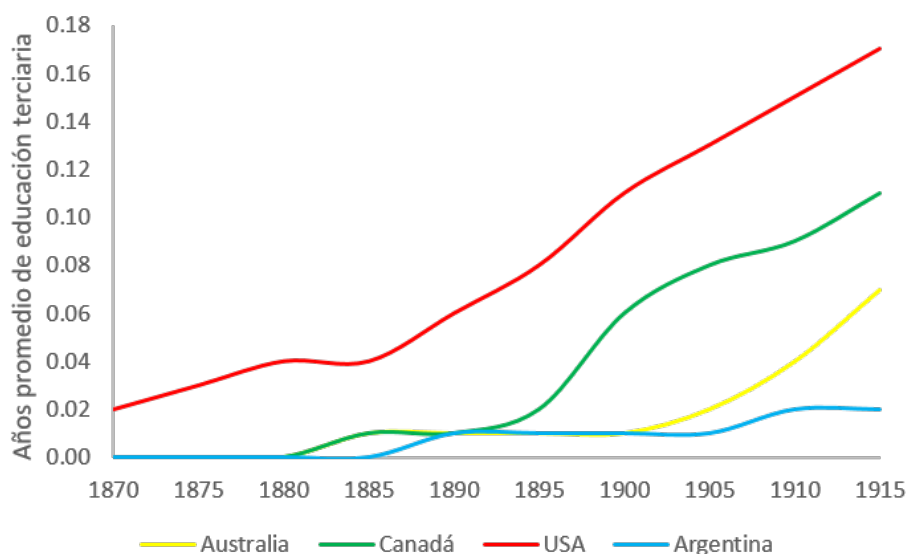
Fuente: Barro y Lee (2014)

**Figura 3. Años promedio de escolarización secundaria**



Fuente: Barro y Lee (2014)

**Figura 4. Años promedio de escolarización terciaria**



Fuente: Barro y Lee (2014)

En cuanto a la evolución a lo largo del período, hay algunos matices en los que reparar. Hay diferencias entre lo sucedido con los años promedio de escolarización primaria, por un lado, y los de escolarización secundaria y terciaria, por el otro. Con los años promedio de escolarización primaria observamos, que hay una pequeña convergencia, pero las distancias del comienzo del período son parecidas a las del final. Es una convergencia, claro, algo engañosa: las tasas de enrolamiento en el resto de los países rondan –Canadá– o ya se instalaron –Australia y Estados Unidos– en el 100%. Con los años promedio de escolarización secundaria y terciaria, en cambio, observamos una clara divergencia. La Argentina se estanca en este indicador mientras los demás países progresan.

El liderazgo de Estados Unidos en los indicadores de educación secundaria es abrumador. Claudia Goldin demuestra que el “*high school movement*” de ente 1910 y 1940 en los Estados Unidos no tiene paralelo en los países con producto por persona similares, en donde recién se materializaría algo similar entre 20 y 30 años después (Goldin 1998, 349). Esto tiene manifestaciones sorprendentes: en 1910, el 50 por ciento de los graduados de escuelas públicas norteamericanas decía que pensaba continuar estudiando en la universidad o en alguna institución terciaria; en 1923 el número había bajado al 44 por ciento y, en 1933, al 25 por ciento. Estos son datos de encuestas del Comisionado de Educación norteamericano; los números actuales, por su parte, muestran que la fracción de egresados de secundarios

públicos que continuaban a la universidad recién volvió en la década de 1970 a los niveles previos a 1920. Todo esto se debía a un cambio en la naturaleza y en la calidad de las escuelas secundarias, que ya no preparaban a los alumnos para la universidad sino para el mercado laboral. Los cambios se manifiestan en las currículas: el griego deja de ser un requerimiento en la mayoría de las escuelas; el porcentaje de alumnos que toman clases de latín es en 1934 una tercera parte de lo que era en 1900 (Goldin 1998, 352). En Estados Unidos, por ese entonces, había también comisiones dedicadas a estudiar el efecto de las escuelas secundarias en la competitividad industrial. Es inevitable la comparación con Argentina: mientras EE.UU. discutía qué hacer con la educación secundaria, al sur había una preocupación bastante más elemental: que los adolescente fueran al colegio. En 1915, uno de cada cincuenta jóvenes argentinos en edad escolar asistían; para Estados Unidos, la figura era de uno cada cinco.

La misma historia se repite, por último, si fijamos la mirada en las tasas de alfabetización de estos países alrededor de los años en que tenemos datos de alfabetización para el caso argentino. A comienzos del período, Argentina está jugando en otras ligas: sus tasas de analfabetismo hacia 1869 duplican las australianas y triplican las estadounidenses y las canadienses. Hay igualmente, en términos absolutos, un progreso de más de 40 puntos en los 45 años abarcados, pero al finalizar el período las diferencias en las tasas de alfabetización siguen siendo considerables. Para poner en perspectiva tanto el progreso de Argentina como su ubicación en términos comparativos, se incluyen en la figura 5 los datos acerca de la alfabetización de la población negra estadounidense, incluidos en el censo de 1920 de dicho país. El paralelo es llamativo: tanto los niveles como la evolución de las tasas de alfabetización de los argentinos y de la población afroamericana de Estados Unidos son prácticamente equivalentes. Llamada a rivalizar, en una conocida definición enciclopédica de 1919, con los Estados Unidos, la Argentina de 1914 rivalizaba, en cambio, con la población negra de aquel país.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> La definición es de Alemany (1919, 63). Allí leemos, entre otras cosas: “Todo hace creer que la República Argentina está llamada a rivalizar en su día con los Estados Unidos de la América del Norte, tanto por la riqueza y extensión de su suelo como por la actividad de sus habitantes y el desarrollo e importancia de su industria y comercio, cuyo progreso no puede ser más visible.”



**Figura 5. Tasas de analfabetismo entre 1869 y 1914**

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

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

Argentina, en conclusión, estaba lejos de Australia, Canadá y Estados Unidos en lo que se refiere a capital humano y se encontraba, en la comparación internacional, en una posición mediocre. El gran problema es, entonces, que arranca de atrás y los desafíos, por tanto, son mayores. Estas conclusiones, sin embargo, se riñen con el hecho de que estamos en un período en el que gobernaron el país hombres particularmente preocupados por la educación pública, desde Sarmiento hasta Roca, y dos generaciones, la del 37 y la del 80, que estaban profundamente convencidas acerca de la importancia de la educación en la construcción de un país moderno y que creían que la Argentina estaba atrasada en gran parte porque no estaba educada.

Se trata, además, de un período en el que hay acontecimientos importantes en la política educativa. La Ley 1420 de Julio de 1884 establece que la educación pública primaria es gratuita, laica y obligatoria para los niños entre 6 y 14 años de edad (la ley entra en vigencia, por la autonomía provincial sancionada en la Constitución Nacional, solamente en la Capital Federal y los Territorios Nacionales). Y con la Ley 4874, conocida como Ley Láinez, se apunta al problema del analfabetismo en las zonas rurales y más atrasadas, y se le permite al gobierno federal administrar escuelas nacionales al interior de las provincias. Todo esto lleva a Elis a hablar del “rol redistributivo de la oligarquía” en materia de educación (Elis, 2011). Elis sostiene que la educación del país era un pilar fundamental en la construcción de la Nación para los gobiernos del período 1862-1912 y que hubo una fuerte voluntad por educar las zonas rurales y pobres. Como veremos más adelante, esto parece ser cierto: a lo

largo del período hay esfuerzos muy concretos por educar las zonas menos educadas del país.

**Figura 6. Indicadores sociales en América Latina circa 1910**

	Esperanza de vida al nacer	Tasa de analfabetismo	Numeracy	Periódicos por habitante	Talla masculina (1914)	Talla femenina (1914)
Argentina	44	40	100	87	162,3	150,6
Chile	30	47	89	44	160,7	147,6
Uruguay	52	40	99	80	163,8	149,6
Brasil	34	65	90	9	163,2	150,2
Venezuela	29	71	84	16	160,0	144,7
Colombia	31	61	81	3	157,3	144,0
México	28	70	77	12	156,7	143,5

Fuente: Bértola y Ocampo (2013). Datos de talla de 1914 (edades de 18 años) en NCD Risk Factor Collaboration(2016).

Todo esto lleva a una aclaración importante: sería exagerado, a la luz de los datos hasta acá vistos, hablar de algo así como del fracaso del proyecto educativo sarmientino. La comparación con Latinoamérica, de hecho, matiza la imagen resultante de la comparación con el Nuevo Mundo anglosajón. Argentina lidera en categorías como analfabetismo, esperanza al nacer, periódicos por habitante y hasta un indicador de los conocimientos numéricos de la población, además de la talla adulta como indicador del nivel de vida biológico y la salud. Se trata, en última instancia, de una cuestión de perspectiva: los indicadores de capital humano argentinos ocupan una posición intermedia en el mundo y no están a la altura de los de Estados Unidos, Canadá o Australia; sí están, en cambio, en una buena posición en el ámbito latinoamericano y en el comparativo mundial, este último ejercicio que haremos en las secciones finales del trabajo.

Según el apartado anterior, Argentina tiene a principios del siglo XX niveles de capital humano muy lejanos a los de Australia, Canadá y Estados Unidos. Antes de ver con más detenimiento como se manifiestan estas diferencias, sería conveniente explicar parte del extraordinario crecimiento económico argentino.

El siglo XIX da cuenta de la mayor parte de la divergencia de producto per cápita en las Américas. Entre alrededor de mediados de siglo y 1914, algunas regiones del continente experimentaron tasas de crecimiento excepcionales. La literatura ha enfatizado en general factores institucionales, los diversos orígenes coloniales o eventos vinculados a términos de intercambio como variables explicativas centrales de esta disparidad. Aquí argumentamos que el impacto favorable de la revolución de los transportes (en particular, el ferrocarril) fue asimétrico, y dependió del tipo de producto de exportación de cada región. Usando datos para las regiones productoras de materias primas de las Américas (que cubren alrededor de un 90% de la población del continente), podemos observar que las regiones con productos de exportación más voluminosos<sup>5</sup> (esto es, con un mayor ratio de peso por unidad de valor) se beneficiaron más del cambio tecnológico porque allí fue mayor la caída de costos de transporte. Las regiones especializadas en productos de minería o en los cultivos de plantación típicos del intercambio colonial (más valiosos por unidad de peso) no tuvieron un beneficio comparable de la caída en costos de transporte, y se retrasaron respecto a las pampas argentinas, el medio-oeste norteamericano o las praderas canadienses, donde más altas eran las exportaciones per capita al llegar la Primera Guerra.

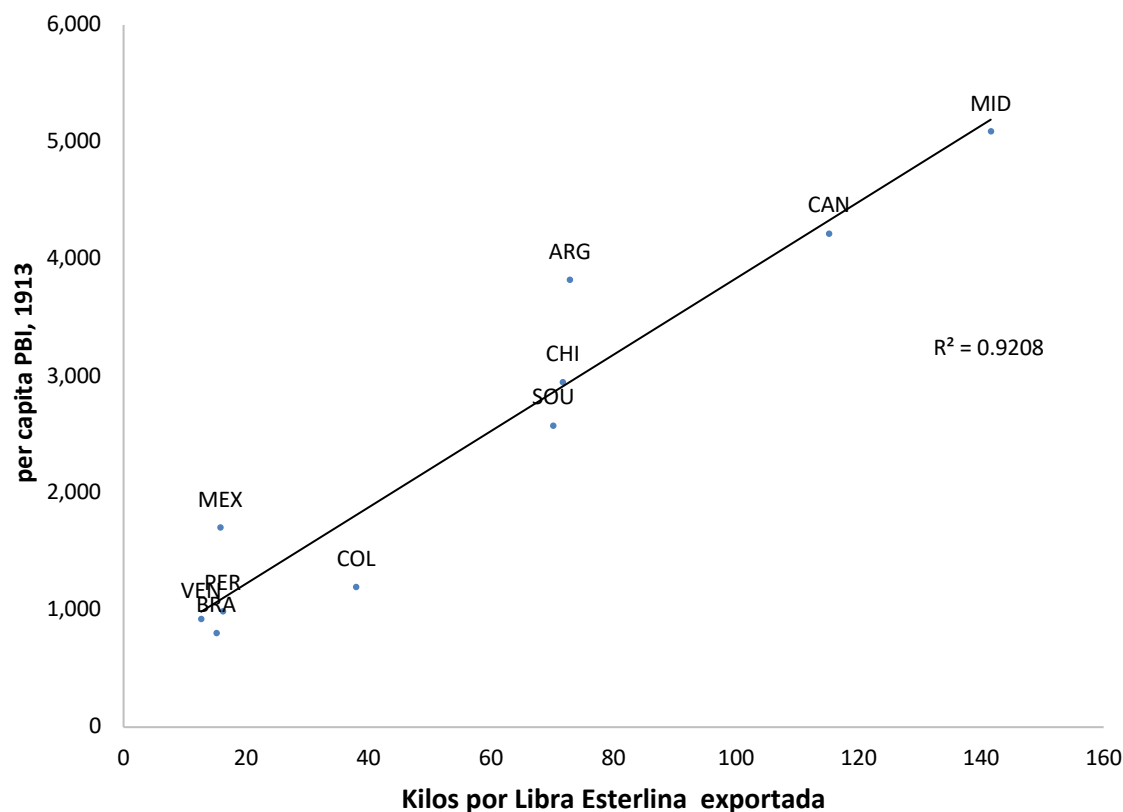
Hasta bien entrado el siglo XIX, el costo del transporte exterior era demasiado alto para permitir el comercio de los voluminosos productos primarios que eran la ventaja comparativa de algunas economías productoras primarias, particularmente en comparación con los más valiosos, medidos en precio por unidad de volumen (productos de manufactura). Williamson (2011, 14) sostiene que esta asimetría implicó términos de intercambio más bajos, en general, para los países productores primarios, y que las revoluciones del transporte del siglo XIX ayudaron a revertir esa desventaja. Pero el impacto asimétrico de los costos de transporte influyó no solo en las relaciones centro-periferia, sino que también tuvo diversos efectos dentro de la periferia. La historia comparada de las Américas a fines del siglo XIX se comprende mejor al enfatizar el impacto diferencial que tuvo la revolución del transporte en las diversas economías del Nuevo Mundo. En Argentina, por ejemplo, los ferrocarriles jugaron un papel significativo en las tendencias divergentes dentro de las Américas que se desarrollaron después de 1850.

---

<sup>5</sup> El cálculo de este valor está a disposición por parte del autor a quien lo solicite.

Se puede entender, como la figura 7 plantea, que la Argentina (siendo parte de los países y regiones con canastas de exportación voluminosas) se benefició desproporcionadamente de la disminución de los costos de transporte, precisamente porque el costo de transporte fue una fracción mayor de costo total en esos productos básicos.

**Figura 7. Peso de las canastas exportadoras y PBI per capita (Maddison, 2017).**



El Medio Oeste de Estados Unidos (MID en la Figura 7) seguido por Canadá y luego Argentina lideraron en términos de PIB per cápita y kilogramos de exportaciones por libra esterlina. Le siguieron Chile y el Sur de los EE. UU. (SOU), en un rango intermedio tanto en el peso de las exportaciones como en el PIB per cápita. Un grupo más grande compuesto por México, Colombia, Perú, Venezuela y Brasil (todos ellos dominados por valiosas exportaciones mineras o tropicales) forman un tercer grupo. Este enfatiza la relación entre las dotaciones iniciales que definen el peso de la canasta exportadora, la importancia del desarrollo ferroviario y su consecuencia inmediata sobre los ingresos nacionales/regionales.

Para el caso Argentino, según Herranz Loncán (2011), el ahorro social del transporte ferroviario de mercancías puede estimarse como el 22,3 % del PIB del país en 1913, contribuyendo con más del 20 por ciento del crecimiento del ingreso per cápita entre el comienzo de la era del ferrocarril y 1913. Summerhill (2000) ha estimado que para 1913 la existencia de ferrocarriles representó un ahorro de 7.3 centavos de peso oro por tonelada, por kilómetro, la diferencia entre 8.3 centavos con carros y 1 centavo con ferrocarriles. Llach (2003) calcula que para un viaje de 400 km, transportar una tonelada cuesta 4 pesos en tren y 33 con la antigua tecnología de transporte. En ese momento, Argentina exportaba trigo a aproximadamente 36 pesos oro la tonelada. El precio al productor neto de los costos de transporte por tren (32 pesos oro) fue, por lo tanto, diez veces mayor que el del carro (3 pesos). Cualquier cambio en los términos de intercambio externos palidecería en comparación con este aumento en el precio neto al productor.

Como era de esperar, este cambio en la rentabilidad alteró la composición de la canasta exportadora. Antes de 1875, las exportaciones estaban dominadas por lanas y cueros, con cantidades insignificantes de cereales y granos. Esta situación había cambiado drásticamente en vísperas de la Primera Guerra Mundial, cuando la agricultura contribuía con dos tercios de las exportaciones. Por supuesto, la revolución del transporte no fue la única novedad tecnológica que afectó a las exportaciones primarias, al menos para Argentina. Los avances en el hilado de lana estuvieron detrás del auge de la lana (1850-1870) y la refrigeración que contribuyó a las exportaciones de carne (un desarrollo que fue particularmente importante para el vecino Uruguay). Pero fue la expansión de los ferrocarriles lo que impulsó la mayor parte del crecimiento impulsado por las exportaciones de Argentina.

Según Llach (2013), hasta 1910 el 80% del aumento acumulado de las exportaciones per cápita desde 1876 podría explicarse por cambios en el stock de tierra per cápita, y solo el 20% por el aumento de maquinaria agrícola per cápita. Es decir, hubo una amplia expansión de la frontera agrícola, gracias a la incorporación de nuevos terrenos a la producción que permitían los ferrocarriles. Por supuesto, siguieron otros factores o la producción. Argentina tuvo un aumento considerable de su población debido a la mayor inmigración per cápita del mundo durante este período (Llach 2013). Las migraciones fueron más una consecuencia que una causa de la Revolución de la Pampa permitida por la nueva tecnología

de transporte. Para 1885, el gobierno argentino controlaba todas las llanuras fértiles gracias a las campañas militares que se llevaron a cabo en los años anteriores. A medida que la frontera se expandía (o contraía), se abrían (o cerraban) nuevos condados para la colonización (ver Droller, 2018). Aun así, la tierra agrícola per cápita creció un 15% anual en la década de 1880, cerca del 5% tanto en la década de 1890 como en la de 1900, y a partir de entonces fluctuó alrededor del nivel de 1910.

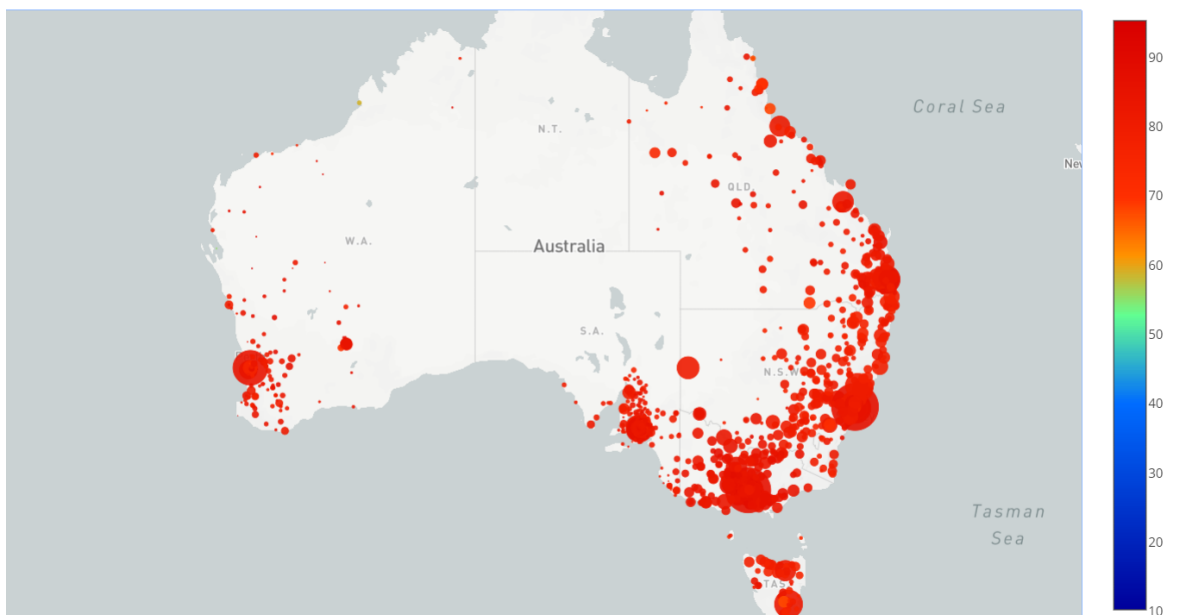
Aclarado este punto sobre el extraordinario crecimiento de las economías trigueras y, en particular, Argentina, volvemos a enfocarnos en la distribución geográfica del capital humano. Aquí encontramos que el capital humano de Argentina, además de ser generalmente bajo, está distribuido de forma profundamente desigual. Esto supone un segundo problema para la Argentina de la *Belle Époque*: a la pobreza le suma la desigualdad.

Para observar la disposición geográfica del capital humano de cada país utilizamos los índices de alfabetización general<sup>6</sup> y construimos mapas basados en los censos nacionales y en los datos más desagregados que en ellos se encuentren. Esto será la categoría de *partido* en Argentina, de *condado* en Australia y Estados Unidos y de *distrito* en Canadá. Las categorías no son, por supuesto, equivalentes -el número de distritos canadienses es una quinta parte del de condados en la región del Midwest-, pero permiten apreciar, de forma general, las diferencias regionales al interior de cada país.

---

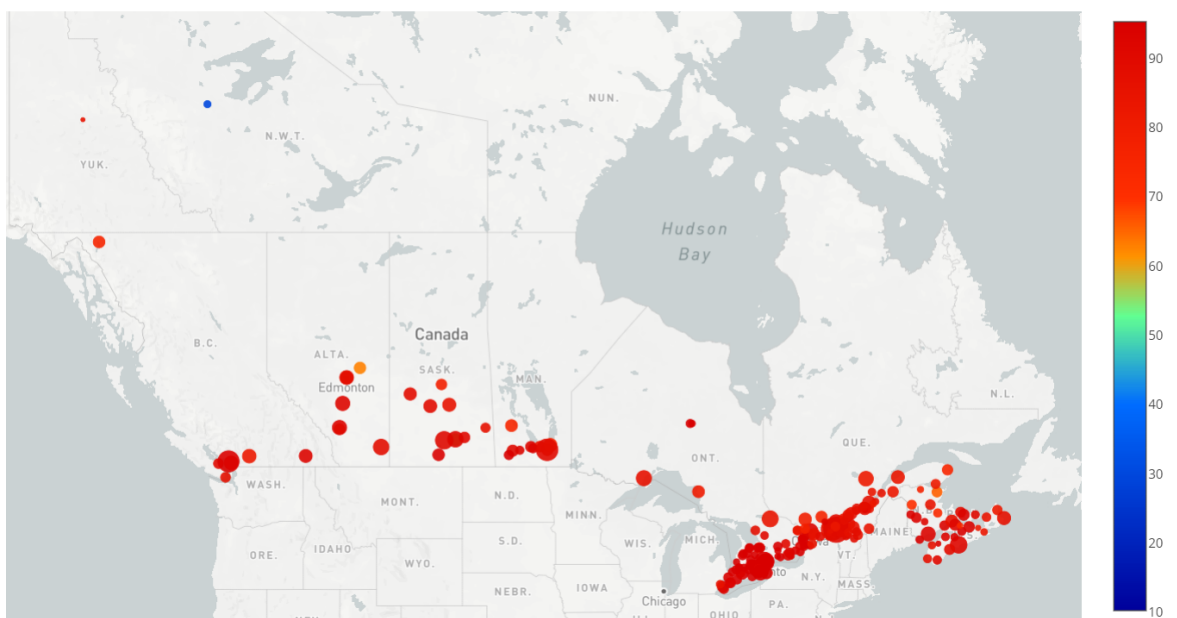
<sup>6</sup> El uso de las tasas de alfabetización implica un supuesto pero se basa principalmente en una necesidad. El supuesto es que la alfabetización de una persona es un buen indicador de su nivel de capital humano. Entendemos que es un supuesto válido para el período comprendido: hacia el año 1900, el 79% de la población mundial era analfabeta. Es decir, el hecho de que una persona supiera leer y escribir la diferenciaba notablemente de gran parte de sus coetáneos. Es un supuesto, en cambio, que sería muchísimo más débil en la actualidad: la gran mayoría del mundo occidental tiene niveles nulos de analfabetismo. Una comparación entre, por ejemplo, Argentina y Suecia alrededor del año 2000 arrojaría mínimas diferencias en las tasas de analfabetos: 3% para los argentinos, 1% para los suecos. Pero nadie se arriesgaría a afirmar, siguiendo estos datos, que los niveles de capital humano de Argentina y Suecia en la actualidad son similares. Cruzar el límite de la alfabetización hoy quizás no signifique nada; cruzarlo en la Argentina de principios del siglo pasado, probablemente sí. La necesidad, por otra parte, es la de obtener datos que permitan comparar en el nivel más desagregado posible a la Argentina con el resto de los países. Las tasas de alfabetismo son el único dato presente en los censos nacionales de estos países que permiten tal comparación. Es virtualmente imposible encontrar otro indicador de capital humano de principios del siglo pasado para, por ejemplo, el departamento de Antofagasta de la Sierra, en Catamarca, que entonces tenía 378 habitantes, o el de Monteagudo, en Tucumán, que tenía 326. Algo similar ocurre con los demás países.

**Figura 8. Tasas de alfabetización general en Australia, 1920**



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

**Figura 9. Tasas de alfabetización general en Canadá, 1911**

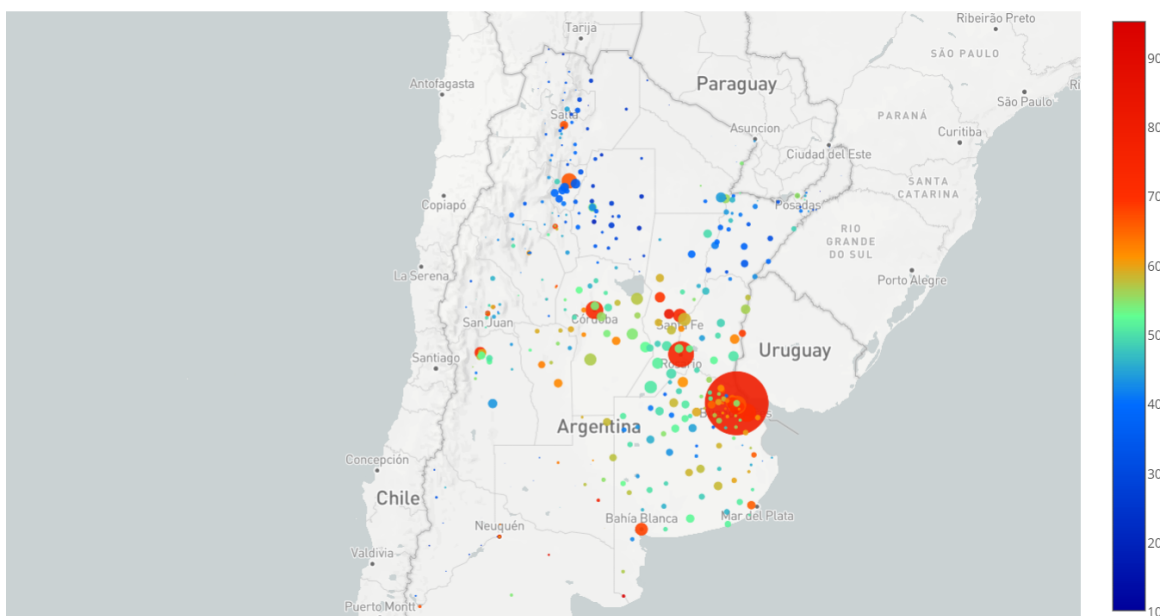


Fuente: *Fifth Census of Canada (1913)*

Los figuras 8 y 9 nos muestran los índices de alfabetización de la población general para los casos de Australia, Canadá. Cada categoría territorial –partido, distrito o condado– está representada por una burbuja. El tamaño de la burbuja indica la cantidad de habitantes; su

color, la tasa de alfabetización.<sup>7</sup> Dos elementos saltan a la vista: en primer lugar, los altos niveles generales de alfabetización; en segundo, las mínimas diferencias regionales. La figura 10 muestra un cálculo de los índices de alfabetización general para Argentina.<sup>8</sup> Esto evidencia una diferencia fundamental presente en el caso argentino: la desigualdad regional.

**Figura 10. Tasas de alfabetización general en Argentina por localidad, 1914**



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

Tres fenómenos se observan. Primero, los partidos de la Pampa húmeda<sup>9</sup> con las ciudades más pobladas –Capital Federal, Rosario, Córdoba Capital–, que tienen tasas de

<sup>7</sup> Una aclaración importante es que el tamaño de la burbuja no es, estrictamente, un indicador de urbanización. En principio, un partido puede tener un número alto de habitantes y, al mismo tiempo, que todos ellos vivan en localidades rurales. De hecho, la correlación para Argentina entre porcentaje de población urbana y número de habitantes, por partidos, es casi nula. Las burbujas más grandes, sin embargo, sí tienden a ser mayoritariamente urbanas: la Capital Federal, Rosario, Avellaneda, La Plata y los departamentos capitales de Santa Fé y Córdoba, que son las cinco burbujas más grandes en el mapa de Argentina, tienen todos un porcentaje de población urbana mayor al 90%, y concentran un tercio de la población total del país. De todas formas, lo que sí indica con precisión el tamaño de la burbuja, más que si un partido está urbanizado, es dónde está distribuida la población.

<sup>8</sup> El Censo Nacional de 1914 releva datos de alfabetización de población general solamente a nivel provincial: no se encuentra nada más desagregado. Para darnos una idea aproximada de lo que se vería el mapa argentino con las tasas de alfabetización general, corrijo las tasas de alfabetización escolar sumándole a los partidos de cada provincia los puntos de diferencia que esa provincia tiene entre alfabetismo escolar y general.

<sup>9</sup> Defino a la Pampa húmeda como las provincias de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fé y Córdoba.



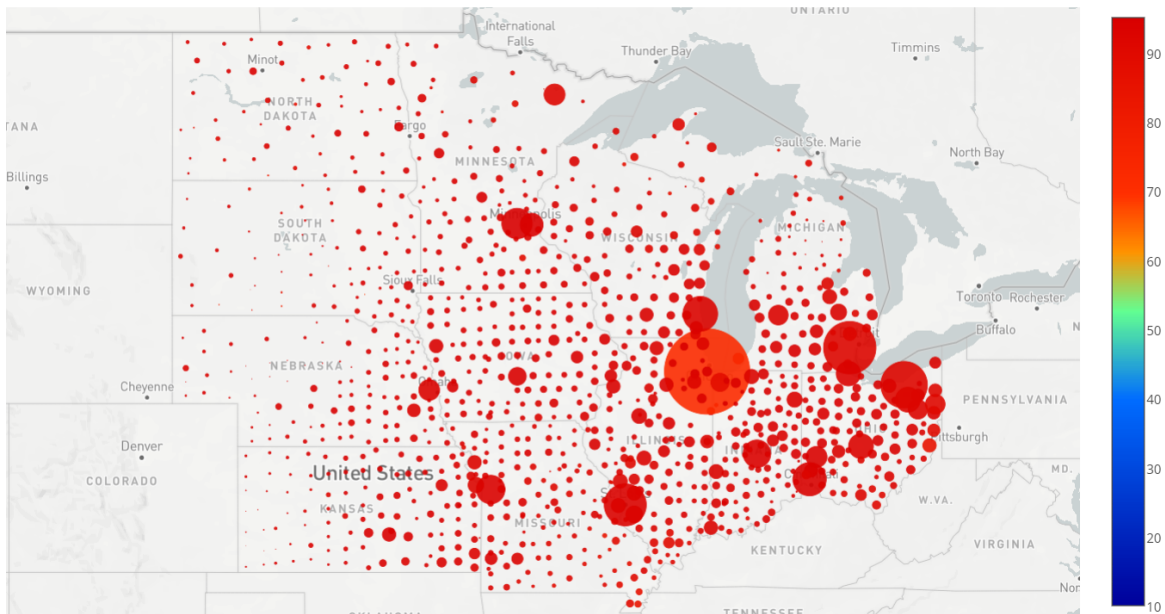
alfabetización comparables a las del Nuevo Mundo anglosajón. Segundo, los partidos chicos y medianos de las provincias de Buenos Aires, Santa Fé, Entre Ríos y Córdoba, que tienen un nivel intermedio de alfabetización. Y, tercero, las provincias del norte del país, cuyos partidos tienen tasas de alfabetización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

La Pampa húmeda, que demuestra tasas de alfabetización más altas que el resto del país, es una región que comparte varias características con la región del *Midwest* norteamericano.<sup>10</sup> Son dos regiones de clima templado con ventajas comparativas para la producción ganadera y agricultora, y que se beneficiaron particularmente con la drástica reducción de los precios de transporte en la segunda mitad del siglo XIX, como se demostró más arriba. Ambas regiones producían bienes –principalmente cereales– pesados en relación a su valor; la caída en los precios de transporte implicó entonces un fuerte crecimiento para estas regiones, a diferencia de aquellas enfocadas en bienes cuyo valor por kilo es más alto, como la minería. El ingreso per cápita del *Midwest* y de las Pampas, entonces, se disparó, lo que sugiere un interrogante. Las Pampas tenían mejores niveles de alfabetización que el resto del país y eran, además, considerablemente más ricas. ¿Eran las Pampas, entonces, un país de Primer Mundo adentro de uno de Tercero? ¿El país que Argentina pudo haber sido pero no fue porque debió cargar con regiones pobres y atrasadas?

---

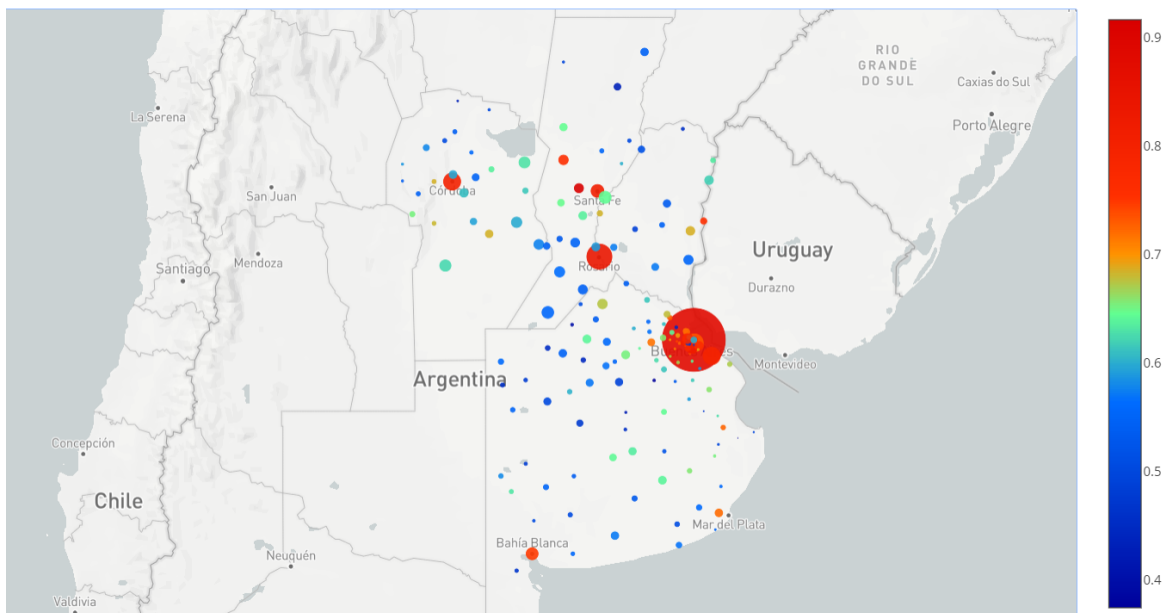
<sup>10</sup> El *Midwest* norteamericano está compuesto por los estados de Illinois, Indiana, Iowa, Michigan, Minnesota, Ohio, Wisconsin, Dakota del Norte, Dakota del Sur, Kansas, Misuri y Nebraska.

**Figura 11. Tasas de alfabetización general en el Midwest por condado, 1920**



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

**Figura 12. Pampa húmeda, ratio tasas de alfabetización local/promedio del Midwest**



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

La respuesta parece ser que no. Las diferencias que encontrábamos a nivel país entre Australia y Canadá, por un lado, y Argentina, por el otro, perseveran, aunque en menor grado, en esta nueva comparación. La figura 11 visualiza las tasas de alfabetización del

*Midwest*, por condados; la figura 12 visualiza, para todos los partidos de la Pampa húmeda, el ratio entre la tasa de alfabetización local y el promedio del Midwest. Salvo un puñado de partidos (la Capital Federal, Bahía Blanca, Santa Fé Capital, Rosario y Córdoba Capital), el resto de las Pampas no están a la altura de la región norteamericana. Glaeser y Campante, cuya investigación analizaremos también en la segunda parte de este trabajo, comparan a Chicago y a Buenos Aires hacia estos años, y por razones similares. Ambas son el centro económico de regiones parecidas y son las encargadas de conducir productos ganaderos y cereales de regiones circundantes hacia mercados internacionales. Pero a lo largo del siglo XX, Chicago fue considerablemente más próspera que Buenos Aires. La explicación de los autores va en línea con lo recién expuesto: se explica fundamentalmente, dicen, por diferencias de capital humano.

Observando las diferencias regionales en el producto por persona en Argentina, Estados Unidos y Australia, Llach (2013) sostiene que, a diferencia, del resto de los países grandes del Nuevo Mundo, los recursos naturales argentinos se concentraban fuertemente en la región pampeana. El fenómeno se replica en relación al capital humano del período: ya hemos visto que Argentina era menos educada; ahora vemos que, además, la distribución de la educación es profundamente desigual, a diferencia de Canadá, de Australia y de Estados Unidos.

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



## 7. ARGENTINA EN LA COMPARATIVA INTERNA

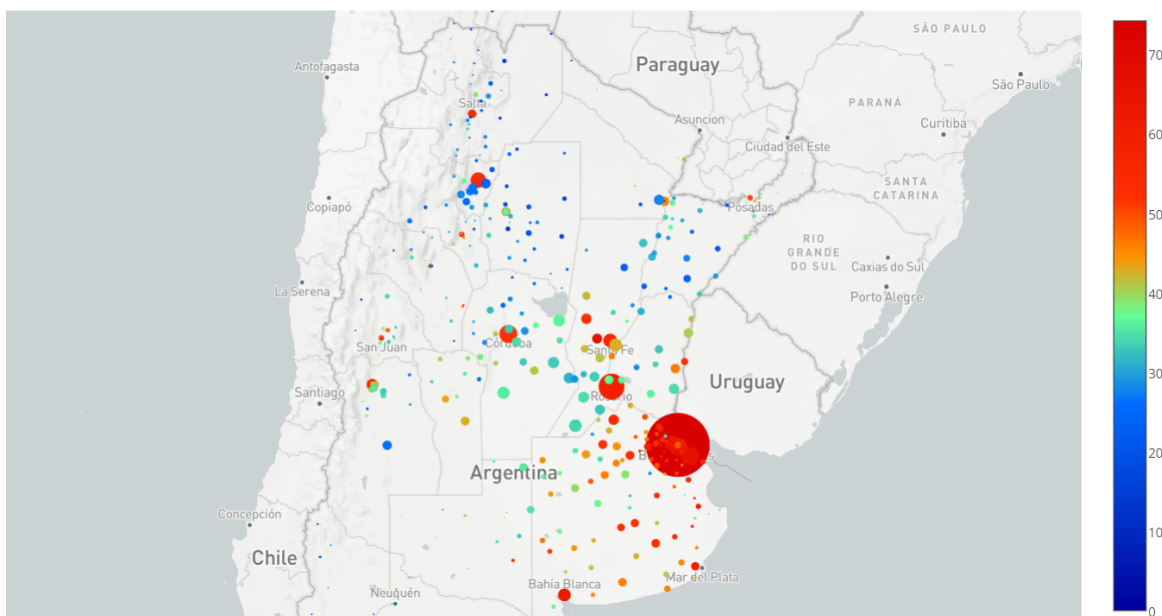
¿Por qué los índices de educación eran tan desiguales en la Argentina de 1914? ¿Qué había en la Capital Federal, en Rosario, en La Plata y en Córdoba Capital que no había en el resto del país? ¿Cómo se manifestaban, más precisamente, esas desigualdades? ¿Y cómo evolucionó la desigualdad a lo largo del período? Para dar cuenta de estas preguntas, utilizamos principalmente las tasas de alfabetización escolar (la población entre 6 y 14 años), por dos razones fundamentales. Primero, porque el censo nacional de ese año tiene un tomo especial, el IX, dedicado a la educación. Allí se encuentran una serie de indicadores que no encontramos en ninguno de los censos nacionales anteriores: medidas relativas a la cantidad de maestros por localidad, a la calidad de las escuelas, la nacionalidad docente, la cantidad de docentes diplomados y otras medidas que deberían explicar mejor las tasas de alfabetización escolar que las de alfabetización general. Y segundo, porque las tasas de alfabetización escolar son las únicas que permiten observar la evolución entre el principio y el final del período.<sup>11</sup>

La figura 13 muestra las tasas de alfabetización escolar por partido para la Argentina de 1914: como vimos también en la primera parte del trabajo para las tasas de alfabetización general, las desigualdades regionales son significativas. Hay una supremacía de un grupo de partidos en los que había ciudades importantes: Rosario, Buenos Aires, Santa Fé, La Plata y Córdoba Capital, principalmente. A medida que nos alejamos hacia el norte del país, también, las tasas parecen empeorar. Y, a nivel provincial, Buenos Aires, en particular, y las provincias que componen la Pampa húmeda, en general, parecen demostrar mejores niveles que el resto del país.

---

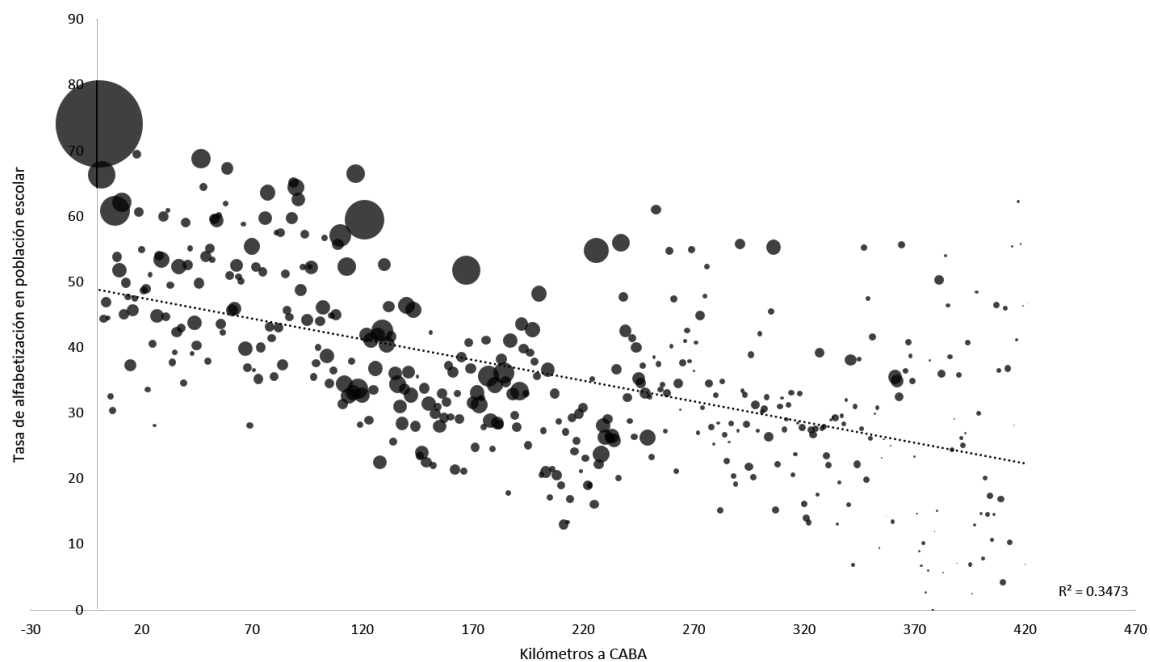
<sup>11</sup> El censo de 1914 no releva datos de alfabetización general al nivel de los partidos: no podemos comparar, entonces, con los censos de 1869 o de 1895, que sí lo hacen. Podemos realizar la comparación, en cambio, con el censo escolar nacional de 1885, que releva alfabetización escolar.

**Figura 13. 1914, tasas de alfabetización escolar**



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

**Figura 14. 1914, distancia a CABA y tasas de alfabetización escolar**



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

Hay varias formas de expresar la desigualdad. La figura 14 muestra las tasas de alfabetización escolar en relación a la distancia en kilómetros a la Capital Federal, por

partidos. A medida que nos alejamos de la Ciudad de Buenos Aires, empeora suavemente la alfabetización escolar. Las figuras 15 y 16, por su parte, muestran las diferencias entre las tasas de alfabetización escolar de las capitales provinciales y del resto de los partidos de las provincias. La diferencia es significativa: sin contar la Capital Federal, los partidos capitales tienen en promedio tasas un 12.7 por ciento mayores a las del resto de los partidos; contando la Capital Federal, la diferencia asciende al 25.2 por ciento. El interior del país y los interiores provinciales están peor educados que la Capital Federal y que las capitales provinciales, respectivamente.

**Figuras 15 y 16.** 1914, diferencia en alfabetización escolar entre capitales e *interiores*

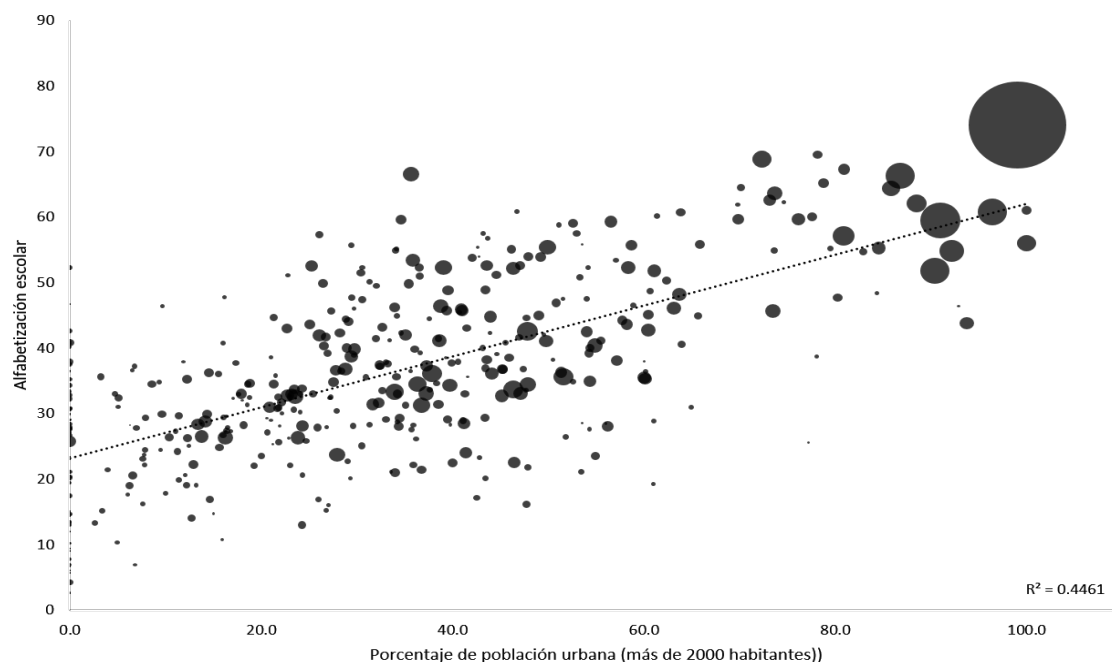
	Diferencia entre capitales e interiores
Buenos Aires	14.8
Santa Fé	11.5
Entre Ríos	4.8
Corrientes	16.2
Córdoba	18.3
San Luis	5.6
Santiago del Estero	23.5
Tucumán	28.3
Mendoza	21.2
San Juan	21.7
La Rioja	15.4
Catamarca	25.6
Salta	31
Jujuy	13.9
Chaco	12.3
Chubut	26.6
Formosa	20.1
La Pampa	3.6
Los Andes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

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

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

Podemos sostener algo parecido, también, en relación a los partidos rurales y urbanos, al campo y la ciudad. La figura 17 muestra la relación entre porcentaje de población urbana<sup>12</sup> por partido y las tasas de alfabetización escolar: los partidos más urbanos tienden a estar considerablemente mejor educados.

**Figura 17. 1914, alfabetización escolar y porcentaje de población urbana**



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

La Argentina de 1914, en fin, tenía al menos dos dificultades fundamentales en materia educativa: la dificultad de educar al interior y a los interiores, y la dificultad de educar zonas rurales. Esta segunda dificultad puede resultar engañosa: ¿El problema era educar a las zonas rurales o, más bien, urbanizarlas? Es decir, ¿Argentina no educó a su población rural porque no la urbanizó? La respuesta parece ser que no: ni Australia ni Canadá ni Estados Unidos tiene diferencias significativas entre su población rural y su población urbana, como vemos en la figura 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 agricultores

<sup>12</sup> El censo nacional de 1914 entiende por “Población urbana” a la población que vive en localidades de más de 2000 habitantes.



norteamericanos habían sido convencidos de que la educación de sus hijos era una empresa conveniente, y las zonas rurales en general apoyaron el movimiento por la educación pública que comienza a fines de la década de 1830. El *hinterland* argentino, en comparación, tenía importantes deficiencias educativas.

**Figura 18. Tasas de alfabetización rural y urbana del Nuevo Mundo anglosajón, c. 1920**

	<b>Población urbana</b>	<b>Población rural</b>
<b>Australia</b>	84.4	80.1
<b>Canadá</b>	93	95.9
<b>EE.UU.</b>	96.6	92.7

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

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

El tomo IX del censo nacional de 1914 está dedicado especialmente a la instrucción pública; no hay tomos de esa naturaleza en el censo de 1869 ni en el de 1895. Esto permite construir una serie de indicadores acerca de las condiciones de enseñanza en el país para ese año: la relación entre el número de maestros y la población escolar, el porcentaje de maestros diplomados por cada partido, el porcentaje de maestros extranjeros, la infraestructura de las escuelas<sup>13</sup>, la disponibilidad de elementos de enseñanza en las escuelas de cada partido<sup>14</sup>, los

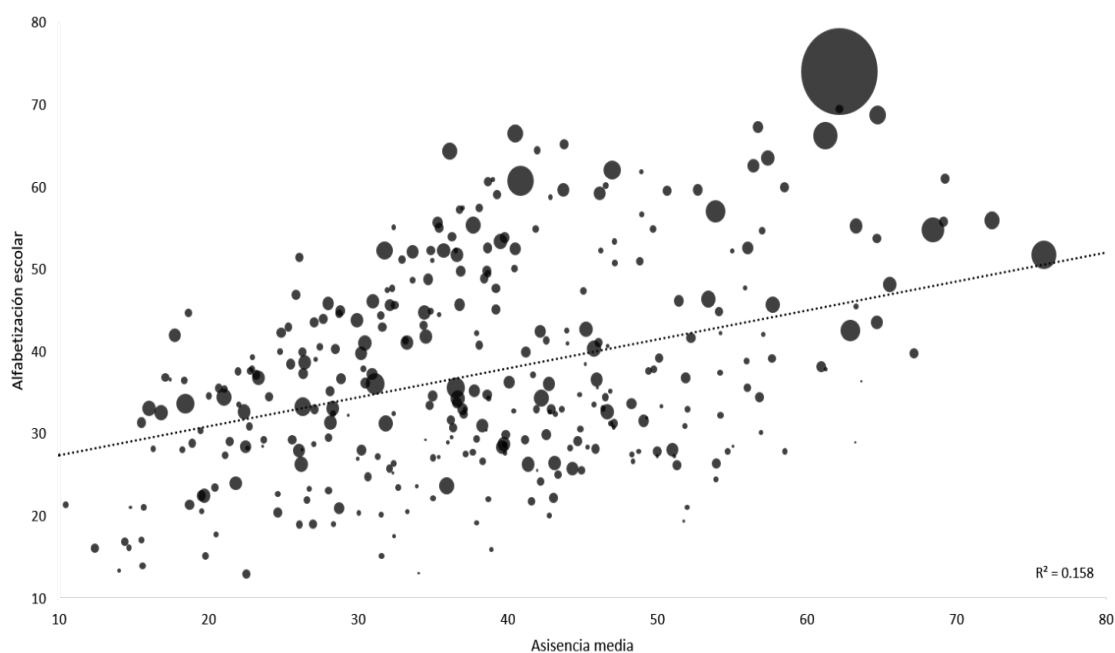
<sup>13</sup> El censo releva las escuelas por partido con “mobiliario completo y en buen estado”; no hay explicaciones acerca de qué significa el indicador. El gráfico sobre la infraestructura de las escuelas (ver apéndice), por otra parte, parece señalar ciertas irregularidades en la recolección de los datos. Un gran número de puntos de la muestra cae sobre ciertos porcentajes: el 33.3 por ciento, el 66.6, el 50, el 100, y así. Cabe imaginarse al censor relevando, quizás con cierta pereza, que una de cada tres escuelas tiene mobiliario completo y en buen estado, o dos de cada tres, o una de cada dos. Esto señala los límites que los datos del Censo pueden tener como fuente.

<sup>14</sup> Construyo este indicador con el porcentaje de escuelas por partido que poseen: 1, reglas y compases para pizarras; 2, mapas geográficos; 3, globos geográficos y celestes; 4, colección de sólidos; 5, mapas de historia natural; 6, aparatos de física, química y mecánica; 7, modelos de yeso o litografiados para el dibujo natural; 8, estuches de matemáticas para el dibujo lineal; 9, colección de aparatos de gimnasia; y 10, colección de pesas y medidas. Asigno el mismo valor a todas las categorías.

sueldos docentes<sup>15</sup>, y medidas más comunes como las tasas de enrolamiento y de asistencia media.

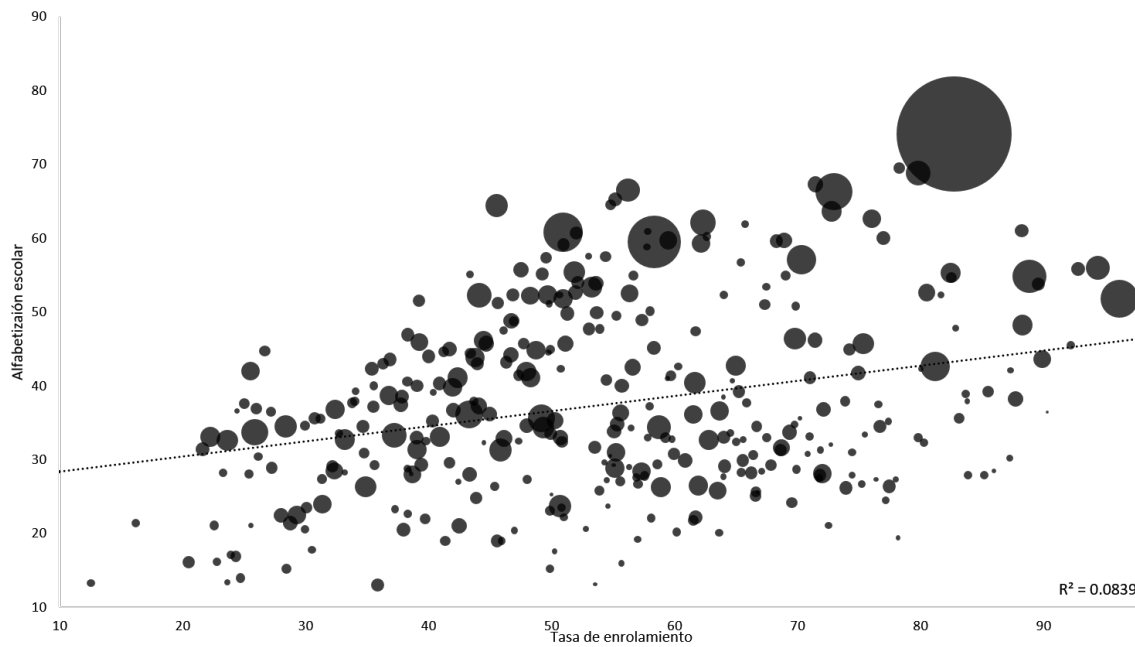
Sorprendentemente, ninguno de estos indicadores contribuye a explicar de forma significativa las diferencias nacionales en las tasas de alfabetización escolar (Apéndice, figuras 2 a 9). Lo más notable es que la correlación entre la asistencia media/tasas de enrolamiento y la alfabetización escolar es prácticamente nula: que los niños asistan al colegio o estén enrolado no explica que sepan leer y escribir (figura 19a y 19b). Es algo que no sucede ni en Australia, Estados Unidos o Canadá, como muestra la figura 20.

**Figura 19a. 1914, asistencia media y alfabetización escolar**



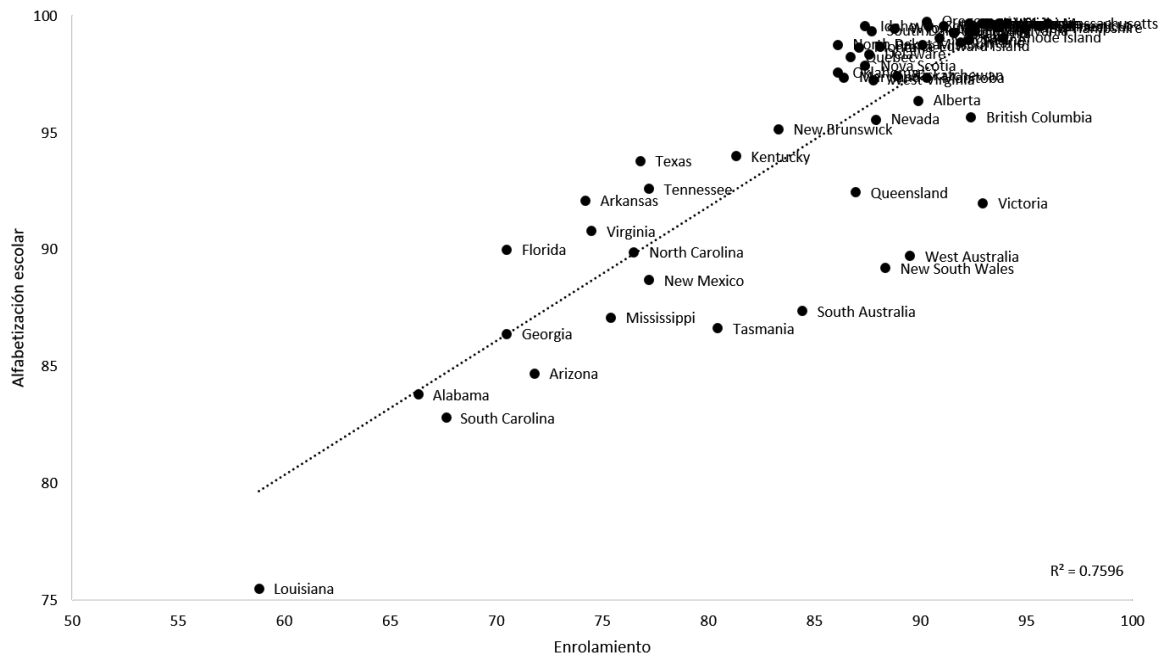
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

<sup>15</sup> El censo nacional de 1914 tiene datos de sueldos mínimos y máximos de maestros, por partidos. A partir de esos datos, tomo un promedio entre el sueldo máximo y mínimo de un número de ciudades para las que hay datos de índices de precios alrededor de esos años y lo correlaciono con la alfabetización escolar. Tomo los índices de precios de Correa Deza y Nicolini (2014).

**Figura 19b. Tasas de enrolamiento y alfabetización escolar**

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

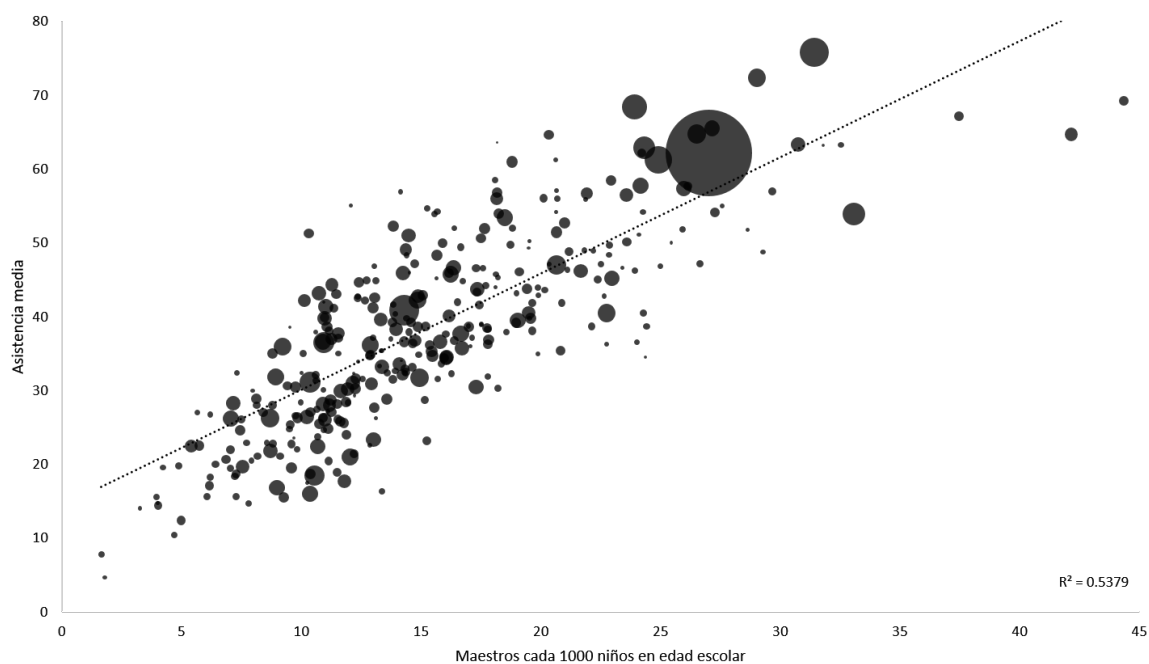
**Figura 20. Tasa de enrolamiento y alfabetización escolar por todas las provincias y estados de Estados Unidos, Canadá y Australia**



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

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

**Figura 21. Maestros cada mil habitantes en edad escolar y asistencia media**



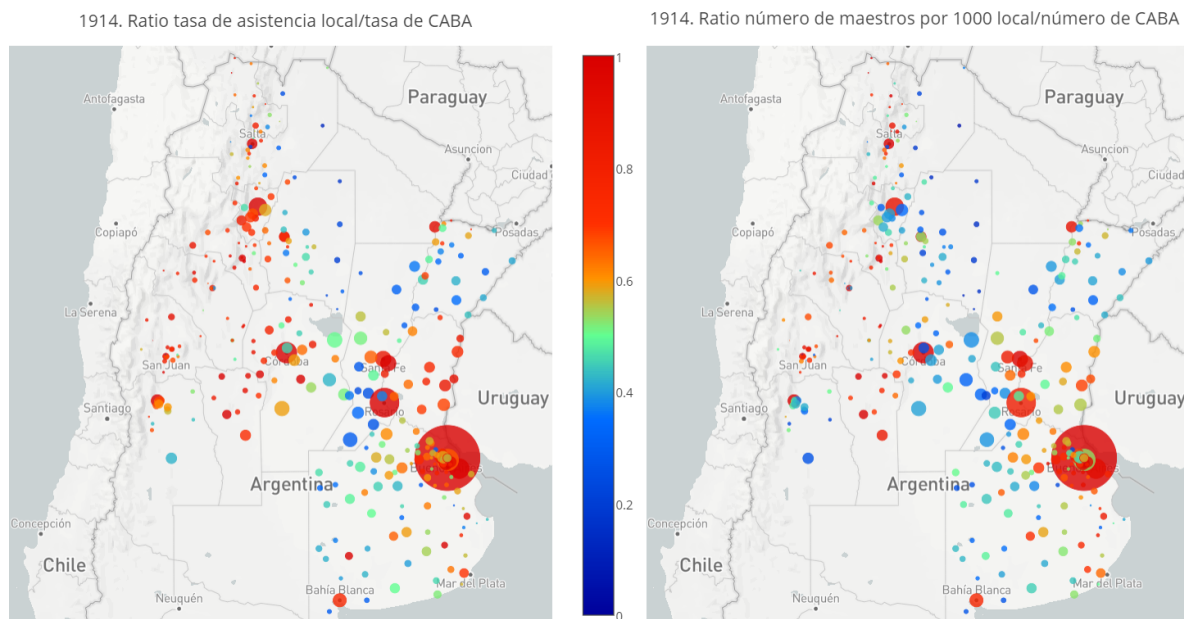
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

El número de maestros cada 1000 niños es, de alguna forma, una medida de la presencia de las posibilidades de educación. Podemos entender la cantidad de maestros *disponibles* para la población escolar como un indicador acerca de qué tan fácil era para un niño, en el año 1914, educarse. Es de esperar que en un partido con pocos maestros por población escolar los niños vayan poco a la escuela. Entendemos, además, que la cantidad de maestros cada 1000 habitantes en edad escolar es el mejor indicador que podemos armar acerca de la disponibilidad de la educación dadas las condiciones del censo de 1914 y de la Argentina de 1914. Podríamos concentrarnos en el número de escuelas por población escolar, pero esto omitiría un dato fundamental: el tamaño de la escuela. La Ciudad de Buenos Aires, que es la localidad del país con una supremacía absoluta en todos los indicadores de capital humano, tiene uno de los peores ratio escuelas/población escolar. La cantidad de escuelas por partido no distingue entre escuelas grandes y escuelas chicas, y no tenemos datos acerca de la cantidad de maestros por escuela. Podríamos concentrarnos, por otra parte, en el ratio alumnos/maestros, pero esto también tiene un problema fundamental: es una medida de la calidad de la enseñanza al interior de las escuelas, para los chicos que asisten. El problema de la asistencia a la escuela no estaba solucionado en la Argentina de 1914, lo que hace que

el número de maestros por alumno diga cosas muy distintas que el número de maestros por niño.

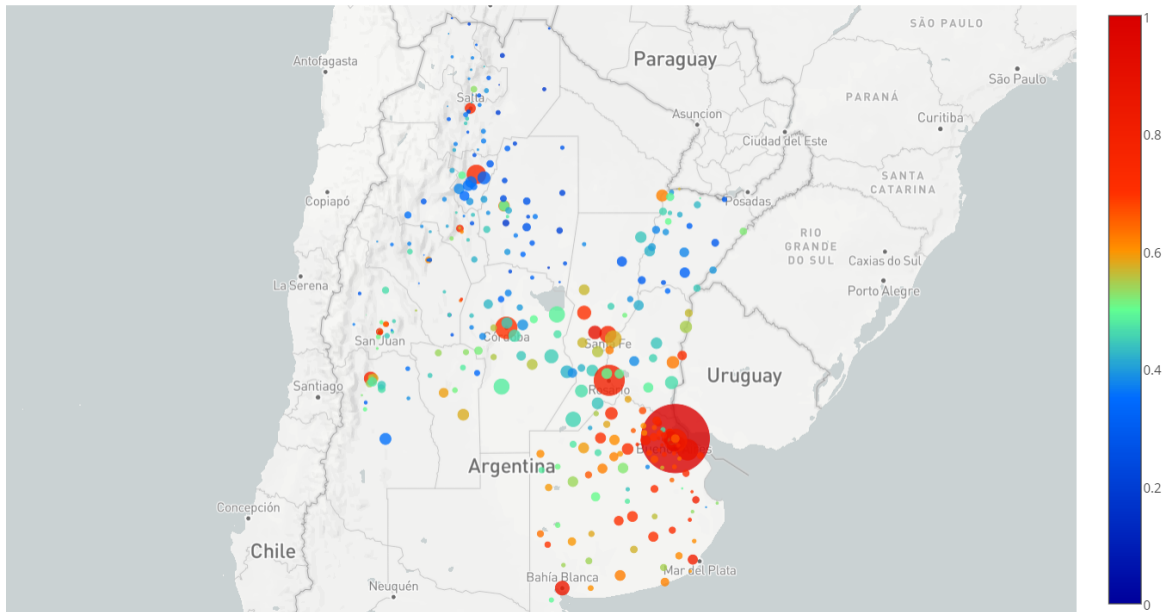
Las tasas de asistencia media y el número de maestros cada 1000 niños, por otra parte, se distribuían hacia 1914 de forma mucho más pareja que las tasas de alfabetización escolar. En la figura 22 se observa la distribución de la asistencia y de los maestros por 1000; en la figura 23, la distribución de la alfabetización escolar. Tomamos como medida de la distribución, para cada partido, el ratio entre la cifra del indicador local y la cifra del indicador en la Capital Federal.

**Figura 22. 1914, ratio entre tasa de asistencia local/tasa de CABA, y entre número de maestros por mil local/número de CABA**



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

**Figura 23. Ratio entre tasa alfabetización escolar local/tasa de CABA**



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

Ya habíamos demostrado que en la Argentina de 1914 la asistencia y el enrolamiento no se correlacionan con la alfabetización: ahora podemos ver en qué regiones geográficas sucedía esto. En el noroeste del país, por ejemplo, la cantidad de maestros y la asistencia a la escuela era similar a la de la Provincia de Buenos Aires, lo que no se reflejaba, sin embargo, en similares tasas de alfabetización escolar. Esto sugiere, como fue afirmado por Elis (2011), que había un esfuerzo palpable de la clase gobernante por educar las zonas más atrasadas del país –aunque no estuviera siendo muy efectivo–, y nos lleva hacia dos preguntas: Primero, ¿cuál habrá sido, en concreto, la evolución a lo largo del período? Y segundo, si los maestros y la asistencia eran parecidos en la Provincia de Buenos Aires y en el noroeste del país, ¿qué había en Buenos Aires que no había en el noroeste? Contestamos la primera pregunta a continuación; la segunda pregunta, en cambio, será abordada más adelante, en el apartado dedicado a la inmigración europea.

## 7.1 La evolución a lo largo del período

No es fácil encontrar datos comparables en los censos para observar la evolución a lo largo de la *Belle Époque*. Un problema principal es que los censos de 1895 y de 1914 relevan distintos datos de alfabetización a nivel partidos. El censo de 1914 recoge datos por partidos de alfabetización escolar; el de 1895, de alfabetización general y, además, utiliza una categoría particular, la de “Niños que no van a la escuela pero que saben leer y escribir”. A esta categoría suma la de los niños enrolados –sepan o no leer y escribir– y al resultado, el de los niños que reciben instrucción. Esto lleva a errores incluso en el censo de 1914, en el que se confunde esa categoría con la de alfabetización escolar, de lo que resulta un error: 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 general; y tomamos una muestra de 228 partidos del país para los que hay datos en ambos censos.<sup>16</sup>

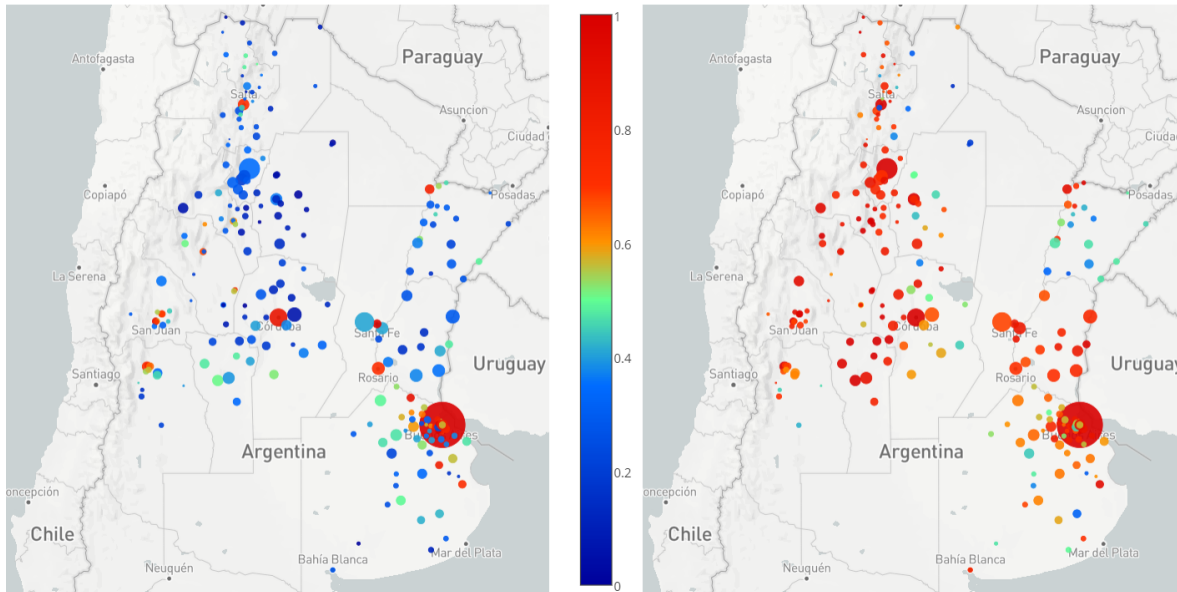
Las figuras 24 y 25 visualizan la evolución de la distribución de las tasas de enrolamiento y de los maestros por 1000 niños entre 1885 y 1914. Como medida de la distribución, tomamos el ratio entre el indicador local y el de la Capital Federal. Los datos de enrolamiento, estrictamente, no son lo mismo que los datos de asistencia media: puede haber partidos en los que hay muchos niños enrolados en la escuela que no asisten. Sin embargo, ambos indicadores parecen ser muy similares (ver apéndice, 10); no disponemos, además, de datos para comparar la asistencia media a lo largo del período. En los mapas observamos progresos notables en la distribución de los maestros y de las tasas de enrolamiento. Podemos sostener que los esfuerzos estatales tenían cierto éxito: la población en edad escolar comenzaba a ir a la escuela en todo el país.

---

<sup>16</sup> 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 muchas veces sobrepasando ampliamente el 100% para los años interpolados con los datos de ese censo. Los datos del censo escolar de 1883/1884, en cambio, sí están en línea con las proyecciones de la población infantil para esos años.

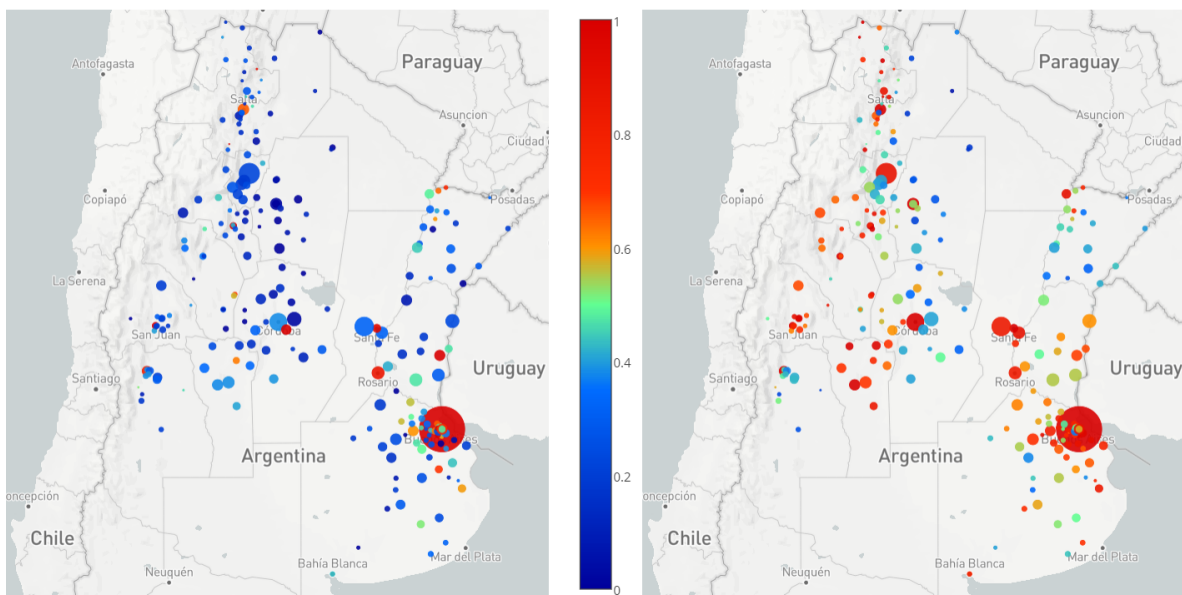


**Figura 24. 1885 (izq) y 1914 (der), enrolamiento local/enrolamiento en CABA**



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

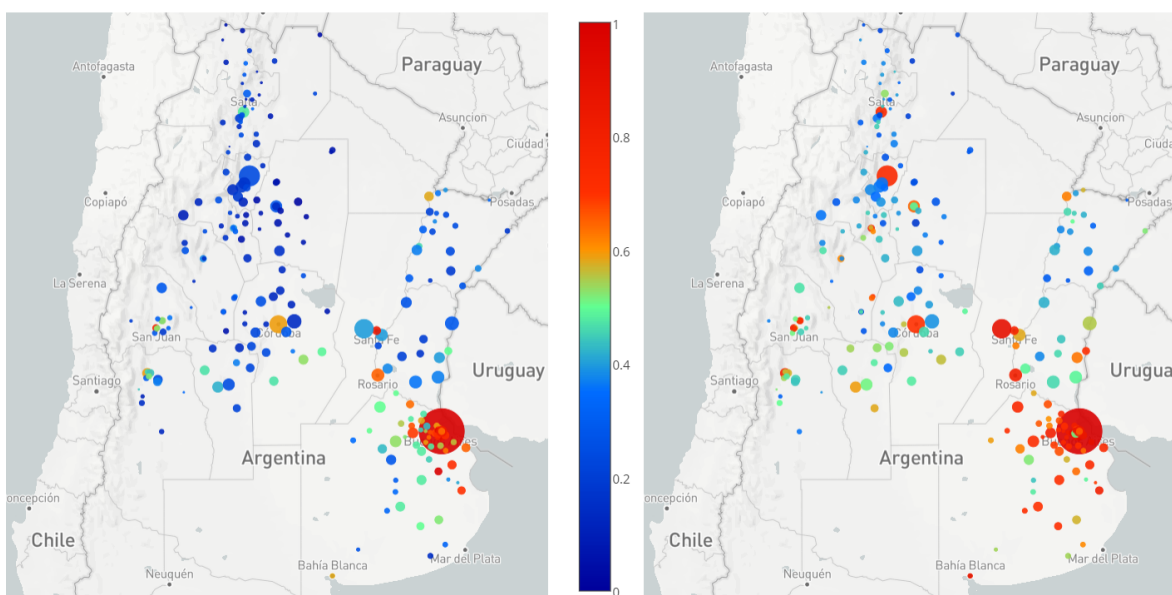
**Figura 25. 1885 (izq) y 1914 (der), cantidad maestros c1000 niños/cantidad en CABA**



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

La figura 26, por su parte, muestra la evolución del ratio alfabetización escolar local/alfabetización escolar en la Capital Federal. En ella comprobamos que los progresos en el enrolamiento y los maestros a nivel nacional no se traducen en una reducción parecida en la desigualdad de las tasas de alfabetización escolar a nivel nacional. Mientras el enrolamiento de todo el país converge con el de la Capital Federal, en las tasas de alfabetización escolar las mejoras se concentran en la Provincia de Buenos Aires y algunas provincias del centro del país; el norte continúa bastante rezagado.

**Figura 26. 1885 y 1914, alfabetización escolar local/alfabetización escolar CABA**



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

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

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

## 7.2 La inmigración europea

“El elemento principal de orden y moralización que la República Argentina cuenta hoy es la inmigración europea”, escribe Sarmiento en 1845. “Si hubiera un Gobierno capaz de dirigir su movimiento, bastaría, por sí sola, a sanar en diez años, no más, todas las heridas que han hecho a la patria los bandidos, desde Facundo hasta Rosas, que han dominado.” Sarmiento se ilusiona también con la imagen de “un millón de europeos industriosos diseminados por toda la República, enseñándonos a trabajar, explotando nuevas riquezas y enriqueciendo al país con sus propiedades” (Sarmiento 2004, 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? La respuesta, veremos, parece ser que sí.

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: 416). Rocchi (2006) demuestra la importancia del capital humano de los inmigrantes europeos en el desarrollo industrial de la *Belle Époque* argentina. Esta primera etapa de la industria se basó principalmente en métodos artesanales, una forma de producción con poco pasado en Argentina, para los que dependió del capital humano que los inmigrantes, muchas veces artesanos en sus propios países, proveyeron: Argentina importó para su industria, junto con los inmigrantes, una tradición de producción artesanal. Hacia fines del siglo XIX, por su parte, hay un proceso de mecanización de la producción industrial: también acá podemos observar la importancia de la mano de obra calificada de inmigrantes provenientes de países con cierto pasado industrial. Hemos visto que Glaeser y Campante (2009) estudian los caminos divergentes de Chicago y Buenos Aires y que el

argumento principal para explicar las diferencias es el capital humano.<sup>17</sup> Droller (2018), por su parte, estudia el rendimiento económico argentino de largo plazo en el siglo XX, en las Pampas argentinas, y encuentra que el papel de los inmigrantes europeos es importante. Las áreas con mayor porcentaje de europeos se correlacionan posteriormente con un producto por persona más alto, una población más educada y trabajadores mejor calificados. Inclusive, Droller muestra 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 se materializa fundamentalmente mediante el capital humano, y varía considerablemente dependiendo de la nacionalidad.

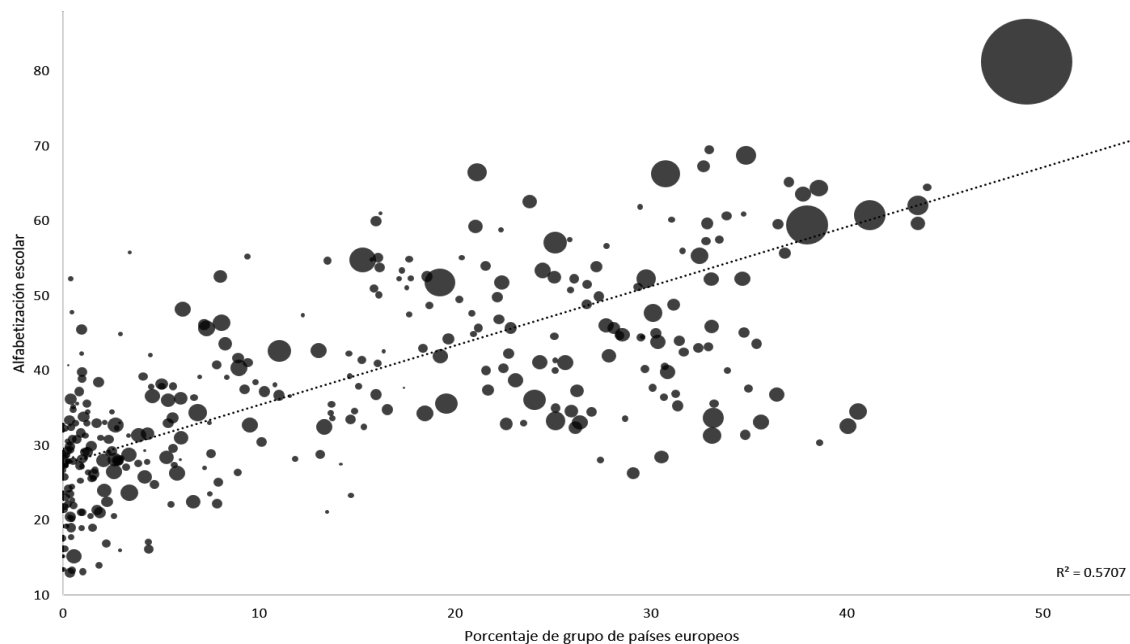
Hay un sustrato común a estos autores: la inmigración europea es importante para explicar el capital humano en Argentina. El análisis de los censos nacionales de 1895 y 1914 arroja resultados similares. La presencia de extranjeros de un grupo de países europeos compuesto por Alemania, Austria, España, Francia, Italia, Inglaterra y Suiza parece ser un factor fundamental para explicar las desigualdades en las tasas de alfabetización escolar, como observamos en la figura 27. Vimos, en la sección anterior, que el noroeste del país tenía hacia 1914 datos de asistencia y de cantidad de docentes parecidos a los de la Provincia de Buenos Aires, pero que esto no se reflejaba en las tasas de alfabetización escolar, y nos preguntábamos qué había en Buenos Aires que no había en el noroeste. Lo que había en Buenos Aires y no había en el noroeste del país eran inmigrantes europeos: la figura 28 visualiza el porcentaje de europeos del grupo de países recién mencionados en la población general, por partidos. El censo nacional de 1895, por último, también parece ir en el mismo sentido. Como fue expuesto anteriormente, este censo sólo releva datos desagregados de alfabetización general; podemos ver únicamente, entonces, la relación entre estas tasas y la

---

<sup>17</sup> Una de las razones que los autores esgrimen es que los inmigrantes recibidos por Chicago estaban mejor educados que los recibidos por Buenos Aires. En la Buenos Aires de 1904, dicen los autores, el 72 por ciento de los extranjeros sabían leer y escribir; la cifra era del 93 por ciento para los extranjeros en Chicago. Esto reflejaría diferencias en la composición de los flujos inmigratorios: la población extranjera más germánica de Chicago parece haber estado más instruida que la población del sur europeo –Italia y España, principalmente– presente en Buenos Aires. Esto es válido para la comparación internacional: explica las diferencias entre Chicago y Buenos Aires. Para la comparación al interior de la Argentina, en cambio, incluso españoles e italianos parecen haber sido factores importantes en las desigualdades regionales argentinas: explican las diferencias entre la Capital Federal y Yaví.

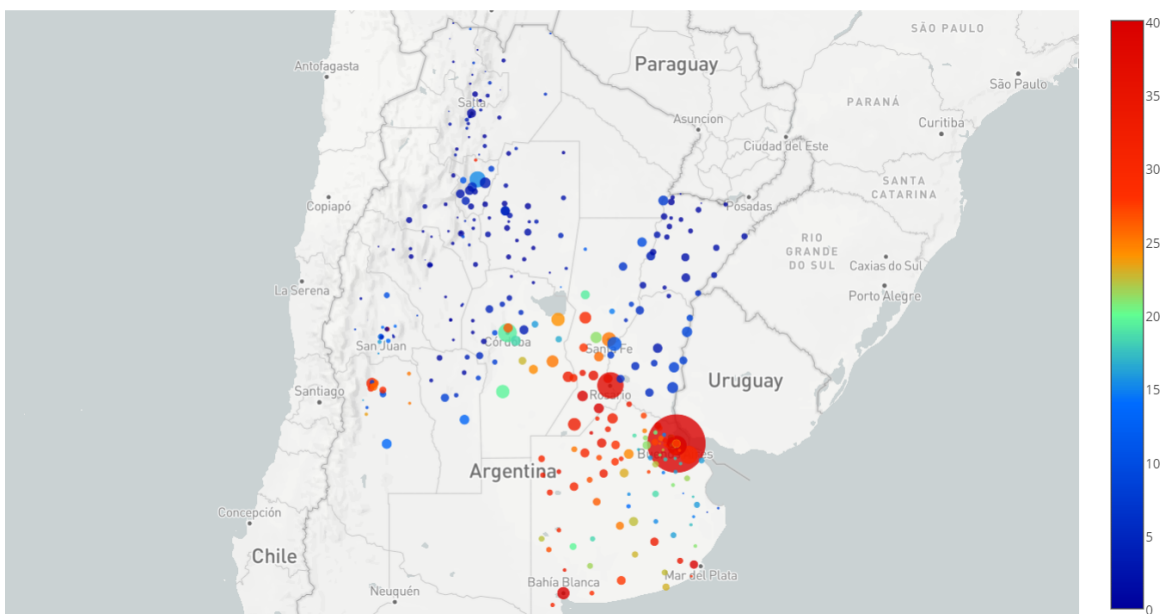
presencia de inmigrantes europeos (figura 29). De nuevo, la presencia europea es importante en los niveles de alfabetización.

**Figura 27. 1914, porcentaje de habitantes europeos y alfabetización escolar**



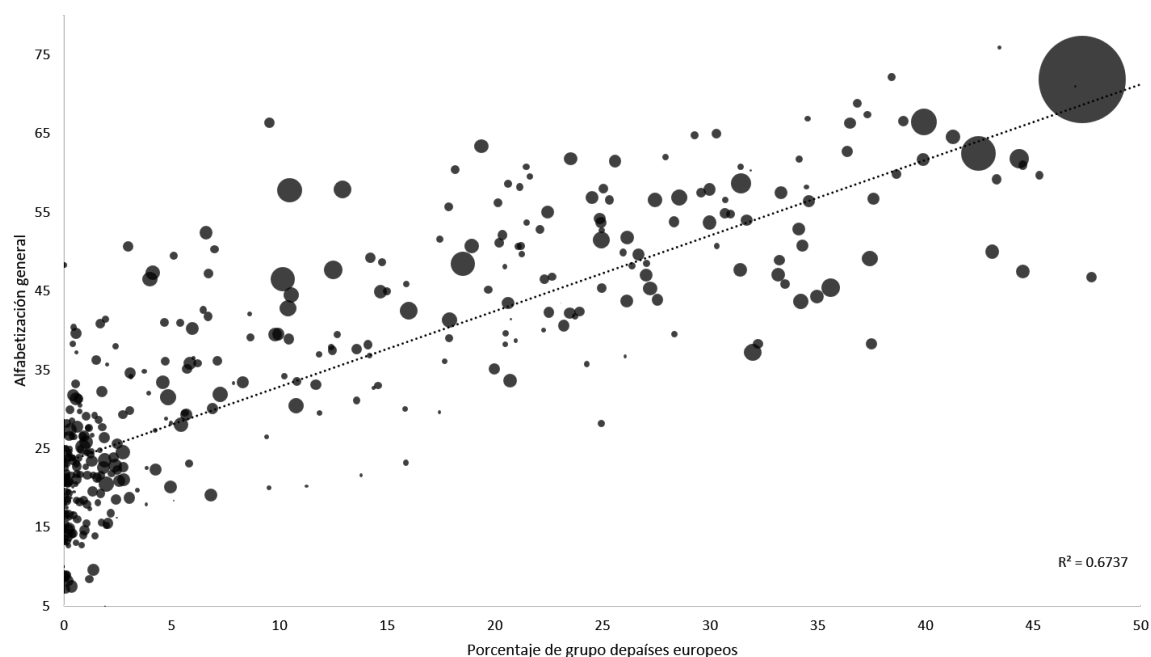
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

**Figura 28. 1914, porcentaje de europeos por partido**



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

**Figura 29. 1895, porcentaje de habitantes europeos y alfabetización general**



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

En el ensayo introductorio sobre la instrucción pública del primer volumen del censo nacional de 1914, escrito por Alberto Martínez, leemos que “los resultados obtenidos no han correspondido por completo a los nobles esfuerzos” de los hombres que “profesaron el culto de la instrucción pública” (Martínez 1916). En 1914, para Martínez, la educación pública no está a la altura de sus próceres. Como vimos, hay progresos significativos entre 1885 y 1914 en la distribución de los maestros y de las tasas de enrolamiento. Las zonas más atrasadas del país están convergiendo, en estos indicadores, con la Capital Federal. Pero en las tasas de alfabetización escolar las desigualdades persisten. ¿Por qué, si mejoran la distribución de la asistencia y de los maestros, no mejora la distribución de la alfabetización? ¿Por qué la educación no está a la altura de los esfuerzos realizados? La respuesta, según los datos del Censo de 1914 y del de 1895, es que los extranjeros de un grupo de países europeos son más importantes que cualquier medida relativa a la escuela o a los docentes en la explicación de las tasas de alfabetización escolar y que éstos siguen estando distribuidos desigualmente.

Por supuesto, la explicación de los orígenes europeos como formadores de capital humano puede resultar reduccionista. Sánchez Alonso (2007: 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. En el caso argentino y según nuestra investigación la intención educadora pareció existir, pero sin resultados positivos. Si, en cambio, tal vez existieron otras causas (como, por ejemplo, la riqueza del suelo) que fueron importantes para consolidar modelos educativos de mayor calidad<sup>18</sup> en donde los inmigrantes solo fueron un componente endógeno de una causa mayor (discutiremos este punto las paginas venideras). Nuestra postura, dada nuestro sistema de análisis, solo sugiere que la presencia europea puede haber sido una causa detrás de la distribución del capital humano. Droller (2018), en cambio, ofrece 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. Si el autor no hubiese encontrado efecto alguno, es factible que los europeos se hayan asentado en los lugares más ricos, y es el efecto de la riqueza el que se observa en las correlaciones. En cambio, si el autor encuentra un efecto de la distribución aleatoria, puede concluir que si hubo un efecto directo de recibir inmigración europea. Este segundo caso fue lo que ocurrió.

Claramente un gran porcentaje de europeos optaron por los lugares con mejores tierras o aquellas regiones más ricas. El punto nuestro no es decir que todo lo demás no sucedió, sino argumentar que entre todos los motivos detrás de la formación de capital humano, los europeos trajeron consigo conocimientos y prácticas que contribuyeron a esa causa.

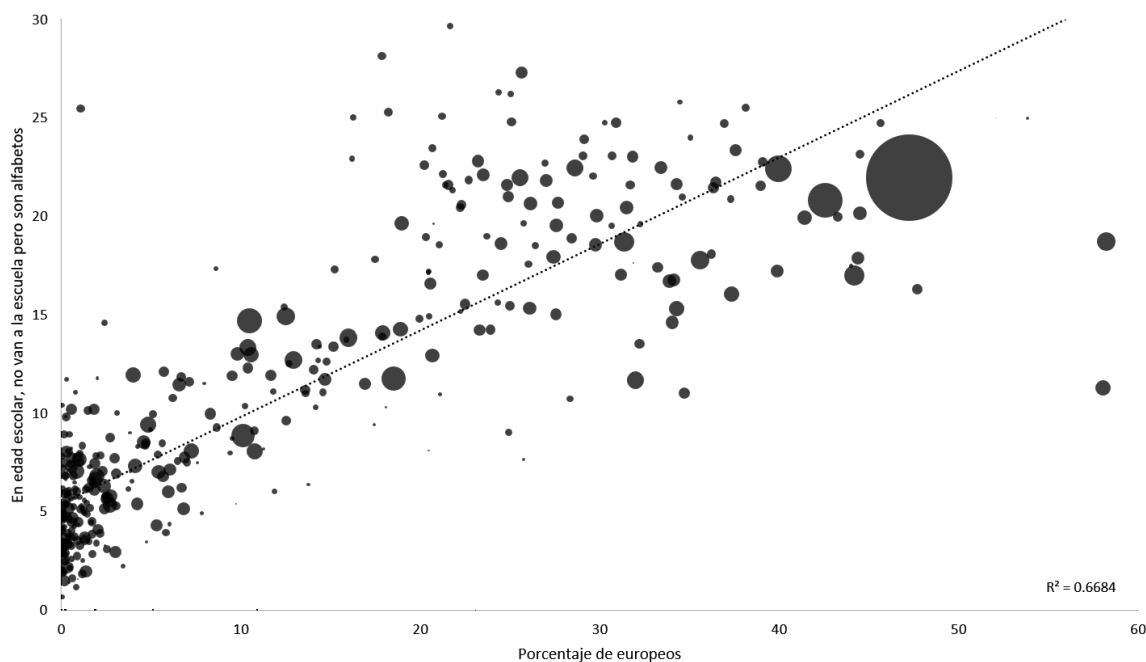
Los extranjeros europeos, además, proponen una respuesta al hecho de que, a diferencia de EE.UU., Canadá y Australia, en la Argentina de 1914 la asistencia media no se correlaciona con la alfabetización escolar. Los extranjeros europeos parecen estar educando mejor a sus hijos, pero no mandándolos a la escuela. Mientras que una mayor presencia de europeos tiende a resultar en mayores tasas de alfabetización escolar, esto no sucede en relación con la asistencia media. La correlación entre presencia europea y asistencia a las escuelas es nula

---

<sup>18</sup> Puede ocurrir, por ejemplo, que una determinada región más rica genere mayores externalidades positivas que terminan resultando en mayores niveles de alfabetización.

(apéndice, figura 11). Encontramos mejores pruebas de esto en el censo nacional de 1895. Ese censo releva al nivel de los partidos un dato curioso, que ningún censo anterior ni posterior relevaría: la cantidad de habitantes en edad escolar que no va a la escuela pero que sabe leer y escribir. Esto nos permite correlacionar el porcentaje de europeos con los niños alfabetizados que no van a la escuela, por partidos. Los resultados se muestran en la figura 30.

**Figura 30. 1895, europeos y niños que no van a la escuela, pero son alfabetos**



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

Podemos resumir, entonces, las conclusiones de esta segunda parte del trabajo, de la mirada hacia adentro. Argentina demuestra avances notables, entre 1885 y 1914, en la distribución de los maestros, tasas de asistencia media y enrolamiento. Esto, sin embargo, no se refleja en las tasas de alfabetización escolar, que se distribuyen de forma más desigual; y se explica porque la asistencia a la escuela no se correlaciona con la alfabetización escolar. Los extranjeros europeos juegan un papel clave en este esquema: si, como parece, no mandaban a sus hijos a la escuela, son la razón principal de esa ausencia de correlación. Y, fundamentalmente, son el factor que mejor explica las diferencias regionales en las tasas de alfabetización escolar. Las desigualdades regionales en los indicadores de capital humano pueden explicarse por la desigualdad en la distribución de los inmigrantes europeos. Para



hablar en los términos de Sarmiento, los gobiernos fueron un poco incapaces de dirigir su movimiento.

### **7.3 Herencia colonial, proteccionismo y mercados de trabajo**

La tesis “europeísta” a la hora de explicar diferencias regionales en los niveles de capital humano, como se mencionó en el apartado anterior, puede sonar reduccionista. Tal vez, sería conveniente definirla como una suerte de condición necesaria pero no suficiente a la hora de analizar las divergencias argentinas. Retomemos entonces este asunto: ¿Qué explicaciones podemos arriesgar, además de la migración europea, para la pobreza inicial y la desigualdad persistente de Argentina? Una respuesta tal vez provenga de las inmigraciones, como ya hemos dicho, pero también de la calidad migratoria. Esto es, el factor “simplemente ser europeo” sería insuficiente. En primer lugar, Canadá y Australia tuvieron mayores restricciones y selectividad respecto a la cuestión inmigratoria. En segundo lugar, en esos lugares la mayor parte de las inmigraciones fueron inglesas y francesas, hecho que altera los niveles de productividad en el largo plazo (Droller, 2018). Si tomamos el modelo migratorio argentino, en cambio, no sólo veremos que este fue mucho menos restrictivo, sino que además se trató principalmente de inmigración española e italiana (las inmigraciones europeas que Droller cuantifica como menos productivas). Algo similar parece ocurrir (salvando las diferencias) con el caso cubano. El país tenía, alrededor del 1800, uno de los niveles de PIB per cápita más altos del mundo. Esa riqueza no se transformó, sin embargo, en mayores niveles de capital humano, y posteriormente el país sufrió un retroceso en su riqueza. ¿Ocurrió en Cuba una falta de migración europea? La respuesta es no: casi la mitad de los inmigrantes europeos en Cuba procedieron de las islas Canarias. Sin embargo, esta provincia española exhibía la tasa alfabetización y de «numeracy» más bajas de España sugiriendo así que la calidad migratoria también importa. Según Juif (2015:190) “los terratenientes cubanos promovieron la inmigración de una mano de obra blanca de bajo coste y sin educación para reemplazar a los esclavos africanos en sus plantaciones de azúcar, lo cual contribuyó a perpetuar un sistema que promueve la desigualdad”.

Otra respuesta para la desigualdad y la pobreza del capital humano argentino tal vez tenga que ver con un problema que la Argentina hereda de su período colonial o mejor dicho, la existencia de una argentina abanico. Por un lado, la existencia de un patrón productivo basado en la economía cerealera que encaja perfecto dentro del contexto de la Primera

Globalización que demanda esta clase de productos. Por el otro, la existencia de un patrón productivo basado en productos que ya no representan “lo mas demandados” en el mundo como el azúcar, el algodón, el vino y la minería. Esto es lo que refleja la figura 31.

**Figura 31. Peso relativo de sectores en el comercio mundial**

Categorías	1860	1900	1912	Diferencia 1912-1860
<b>TOTAL AGRO MATERIAS PRIMAS</b>	31.8	32.1	34.7	2.9
Fibras Textiles	14.8	17.2	15.5	0.7
Añil	2.4	0.5	0	-2.4
Metales y minerales	3.9	3.1	1.8	-2.1
Combustibles	0	0.4	2	2
Cuero y pieles	4	3.3	4.2	0.2
Caucho	0.2	3.5	3.9	3.7
Madera	0.9	0.4	0.9	0
Resinas	0.6	0.1	0	-0.6
Otros	5	3.6	6.4	1.4
<b>TOTAL ALIMENTOS</b>	48.2	46.1	50.2	2
Azúcar	18.1	8.6	8.2	-9.9
Cereales	5	10.7	13.6	8.6
Café, te, cocoa	18.7	14.2	12.9	-5.8
Aceites vegetales, semillas, grasas	1.7	5.2	7.7	6.0
Carne y pescado	1.2	3.2	3.2	2
Fruta, vegetales	3.5	4.2	4.6	1.1
<b>TOTAL DROGAS</b>	11.9	5.9	3.9	-8
Tabaco	4	3.9	2.8	-1.2
Opio	7.9	2	1	-6.9
<b>METALES PRECIOSOS</b>	4.4	3.8	2.8	-1.6
<b>MANUFACTURAS</b>	3.7	12.1	8.5	4.8

Fuente: Bairoch (1982)

¿Cómo podríamos definir, en pocas palabras, el modelo de integración argentino durante este periodo? Llach (2013) lo define como “liberal en lo inmigratorio” y “proteccionista en lo económico”. 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 sólo 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 a los corredores mineros, principalmente Potosí– a la Pampa húmeda, pero la migración interna hacia allí es

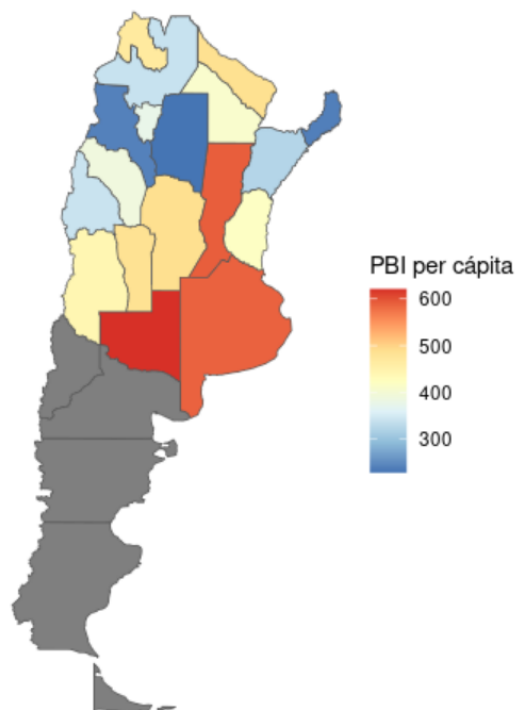
prácticamente nula. La Pampa húmeda crece a base de trabajadores extranjeros: hacia 1914, apenas el 7% de la población del litoral se explica por migración interna. ¿Por qué?

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. 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: 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 el “pacto político roquista” y la protección 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.

La figura 32 nos da una aproximación de estas palabras, y que si bien aún no podemos mantener los resultados a nivel localidades (como habíamos hecho en todo nuestro análisis), obtenemos así un enfoque que era previsible: desde el centro del país hacia arriba comienza una lento degrade en cuanto a los ingresos per cápita se refieren. Claramente, en las provincias más ricas, los incentivos a la educación eran mayores (se dejó de lado los territorios del sur, como ya hemos anteriormente, debido a la escasa cantidad de población en aquel momento).

**Figura 32. 1914, PBI per cápita por provincia**



Fuente: Araoz y Nicolini (2020)

Véase el caso, por ejemplo, que el sector minero próspero durante el periodo del virreinato es insuficiente para sostener los niveles de vida de la población desde Buenos Aires hacia arriba. Comienza así un problema de conflicto territorial, en el que, presionado por los gobernadores provinciales, se recurre a sostener los viejos patrones productivos con políticas comerciales restrictivas que tienen un único fin: evitar que las poblaciones locales abandonen su lugar de origen (véase Gerchunoff y Rapetti, 2016).

Como es de esperar, la inmigración se ubica en relación con la distribución inicial de la riqueza de los recursos. Por ejemplo, si en Argentina los europeos se ubicaron en la pampa húmeda, en Australia lo hacen en la costa este. Sin embargo, a diferencia de ellos, Argentina debe lidiar con un problema adicional heredado de la estructura colonial, en otras palabras, una dualidad inexistente en las economías de reciente poblamiento: un sector productivo y dinámico ocupado mayormente por inmigrantes y otro, atrasado, que solo se conserva gracias al proteccionismo

Esta dualidad es exclusiva de la Argentina, la situación en Australia y en Canadá parece ser menos complicada. 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*. De cualquier manera, en ninguno de estos casos, en contraposición al argentino, una población dependiente de un recurso que se extingue requiere del auxilio de otra que está en expansión. En cualquier caso, si se nos permite el termino, en la Argentina estamos hablando de un país donde deben coexistir “vencedores y vencidos” ante la nueva configuración económica mundial.

En *Why Nations Fail*, Acemoglu y Robinson refieren la confusión de quienes visitan Buenos Aires y no encuentran, como en Lima, Guatemala o México DF, población indígena o descendiente de esclavos; sí encuentran, en cambio, la arquitectura gloriosa de la *Belle Époque*. Buenos Aires, explican los autores, es sólo una parte del país --y una parte que no sirve para designar el todo. Tomemos, por ejemplo, como proponen, a la provincia de La Rioja. En tiempos de la conquista, La Rioja era una parte periférica del imperio Inca con una densa población indígena; más tarde, bajo dominio español, se desarrolló una economía extractiva para abastecer de comida y de mulas a los mineros de Potosí. Para Acemoglu y Robinson, la historia del desarrollo de las instituciones políticas argentinas es una historia de treguas entre el interior y Buenos Aires; y el recorrido institucional de Argentina es similar al de otros países latinoamericanos con economías extractivas porque las preferencias institucionales del interior argentino delinearon el desarrollo institucional del país.

En el Nuevo Mundo anglosajón el conflicto entre un sector rezagado del periodo colonial y otro moderno de la primera globalización es prácticamente inexistente. Los bajos niveles de alfabetización en la Argentina podrían haber sido más altos si la nueva inmigración europea se hubiese instalado y propulsado las regiones del viejo orden colonial. Pero no había motivos, en definitiva, para que esa nueva población europea se ubicase en los antiguos caminos prósperos del virreinato--lo que no quitó que la antigua población no europea permaneciera allí. Hay un desajuste entre la organización económica del Virreinato y la

organización económica de la Argentina: la distribución de la población en la Argentina de principios del siglo XX arrastra patrones de asentamiento del período colonial.

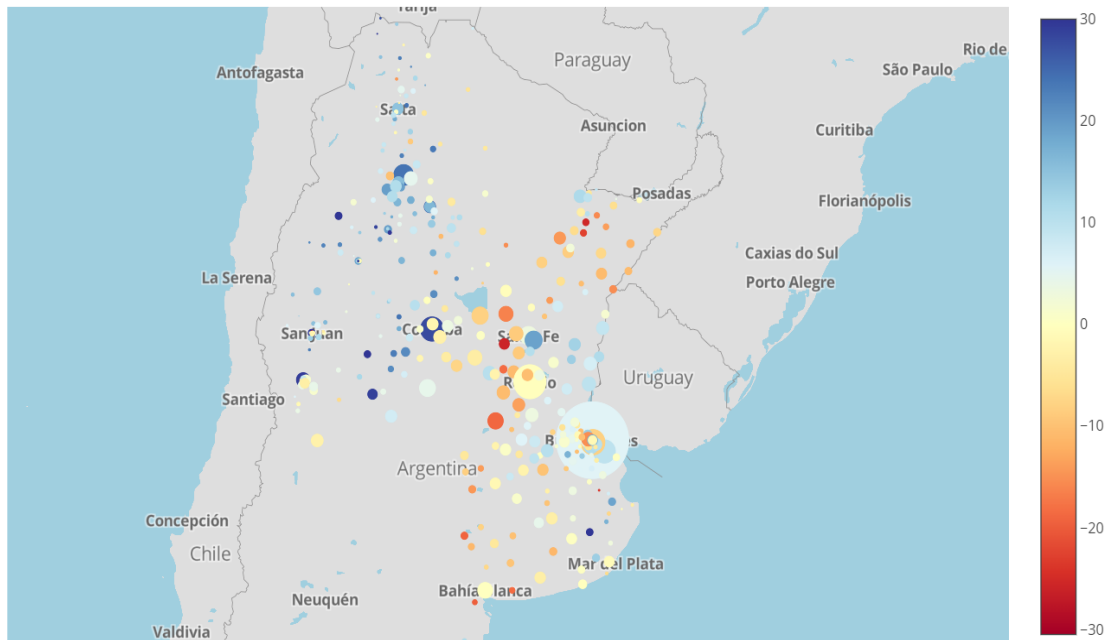
¿Cómo es posible que los niveles de educación hayan quedado tan rezagados? Nos atrevemos a conjeturar dos posibles recomendaciones en este sentido. Por un lado, volviendo a la tesis de Acemoglu y Robinson (2012), es posible que las instituciones provinciales hayan bloqueado (o por lo menos, no ayudado) los esfuerzos nacionales por la educación con instituciones extractivas. Por el otro, es posible también que haya existido un problema de complementariedad estratégica. La idea es que la ausencia de riqueza inicial generaba pocos incentivos a invertir en años de educación. Esto se puede deber, por ejemplo, a la falta de una demanda sostenida de trabajo. Desde el punto de vista de un agente económico que reside en una provincia del norte, los incentivos a educarse son 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 toda posibilidad de crecimiento económico. Este fenómeno explicaría entonces que el problema no fue la ausencia de políticas educativas, sino su falla de mercado inherente al éxito de las mismas.

Una forma útil de enmarcar este último problema es diferenciar entre la oferta de educación, por un lado, y la demanda de educación, por el otro. En el censo de 1914 encontramos una variable llamada “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. Está instrucción puede ser, siguiendo las categorías del censo, en la escuela, en el hogar o en fábricas y talleres. Entendemos esto como demanda por educación, definido por las tasas de instrucción totales, más allá de si los niños están enrolados en la escuela o no.

La oferta estaría compuesta por las tasas de enrolamiento y la cantidad de maestros por localidad. Construimos este indicador tomando las tasas de enrolamiento y restándoles las tasas de instrucción para una determinada localidad. La idea detrás de esta operación dice que mientras más alto sea el resultado de la resta, mayor es la diferencia entre la oferta y la demanda. La figura 33 muestra varios resultados: 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.<sup>19</sup>

**Figura 33. 1914, cálculo de diferencia entre oferta y demanda de educación**

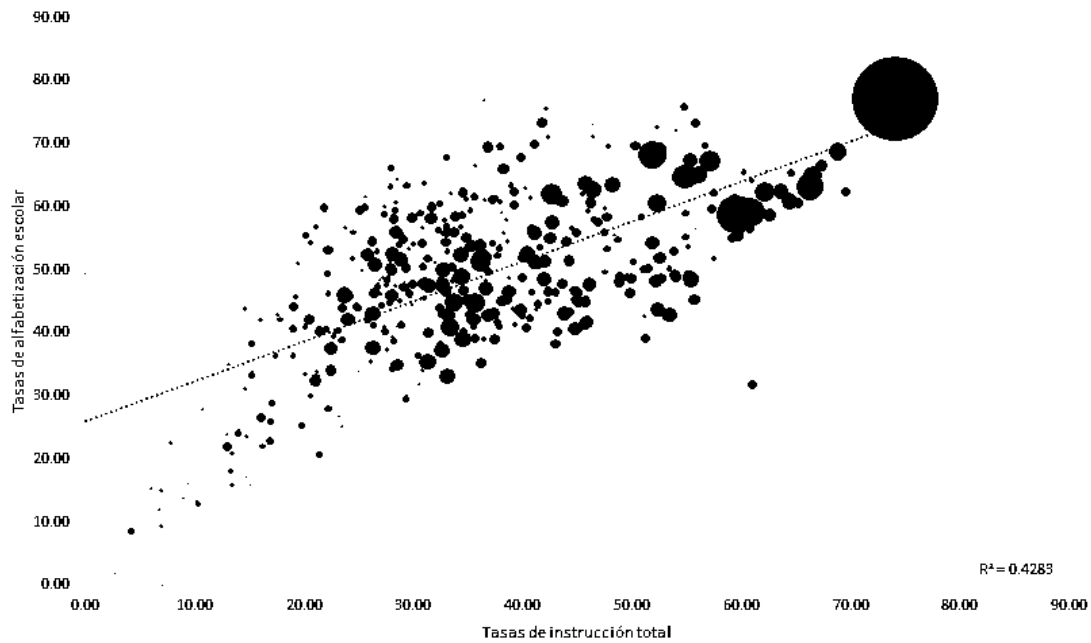


Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina* (1916)

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. Esto nos lleva a la siguiente conclusión: 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. En otras palabras, en economías menos desarrolladas o pobres los incentivos a educarse son menores. En cambio, la correlación entre las tasas de instrucción y las tasas de alfabetización escolar sí parecen ser significativas.

<sup>19</sup> 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 34. 1914, tasas de instrucción y alfabetización escolar



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





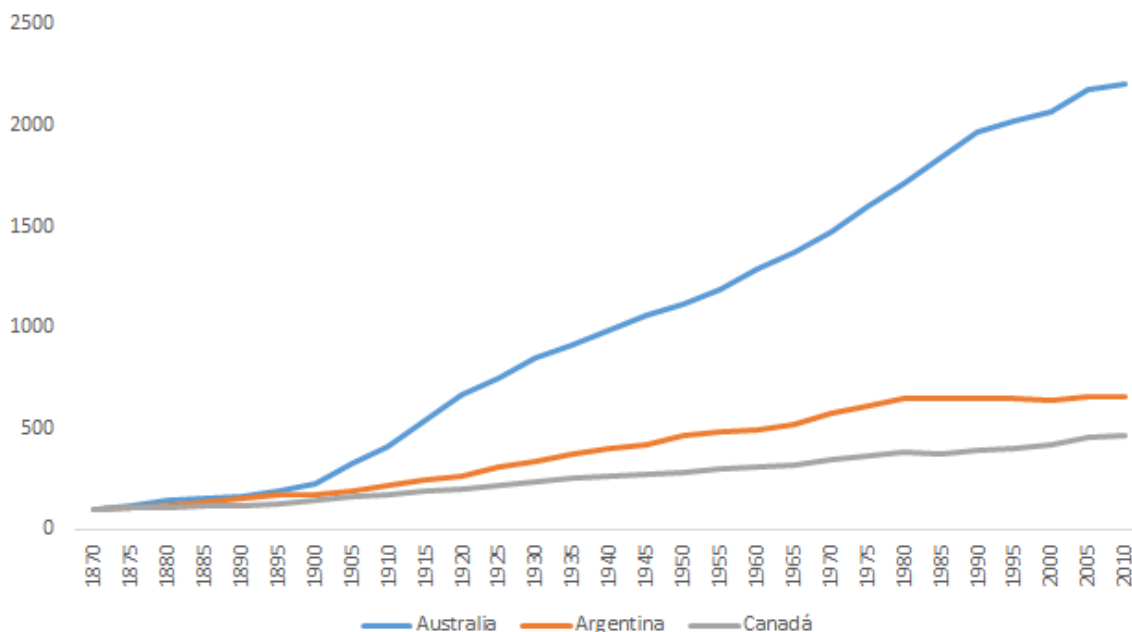
## 8 REFLEXIONES DE LOS CAPITULOS ANTERIORES

Este trabajo se ocupa de un periodo específico: el final del siglo XIX y la primera parte del XX. ¿Estamos en condiciones de decir algo más sobre los momentos anteriores y posteriores al de la Argentina de la *Belle Époque*? Tal vez sí.

En la clásica comparación que la historia económica ha realizado entre Argentina y las llamadas “economías de reciente poblamiento”, en particular Canadá y Australia, la mayoría de los análisis han partido de la idea de que la brecha en el largo plazo se debió a razones vinculadas especialmente con el mundo económico. Así, la falta de desarrollo (o subdesarrollo) del país latinoamericano se ha explicado por su inserción económica internacional, los vínculos con sus socios comerciales, la falta de ahorro local, la concentración de las actividades económicas en una única región, etc. Menos (o nada), los estudios comparativos abordaron la problemática desde aspectos socio-culturales como la educación en general y la alfabetización en particular. La propuesta de este trabajo consiste justamente en cuantificar y estudiar este aspecto.

La comparación internacional nos había dejado dos conclusiones: tanto en años de escolarización y en tasas de alfabetismo, la Argentina de la *Belle Époque* era pobre en términos de capital humano, pero era además desigual. Queda lejos del objetivo de este trabajo aplicar nuestro análisis a momentos más próximos en el tiempo. Sin embargo, una pequeña emulación sobre el potencial de extenderlo a lo largo del tiempo se muestra promisorio. El análisis sobre la pobreza de capital humano en el largo plazo del siglo XX es relativamente simple: Argentina nunca converge con Australia y Canadá. Las condiciones desfavorables del período nunca se saldaron en el largo plazo, como muestra la figura 35.

**Figura 35. Años de escolarización (1870: base 100)**

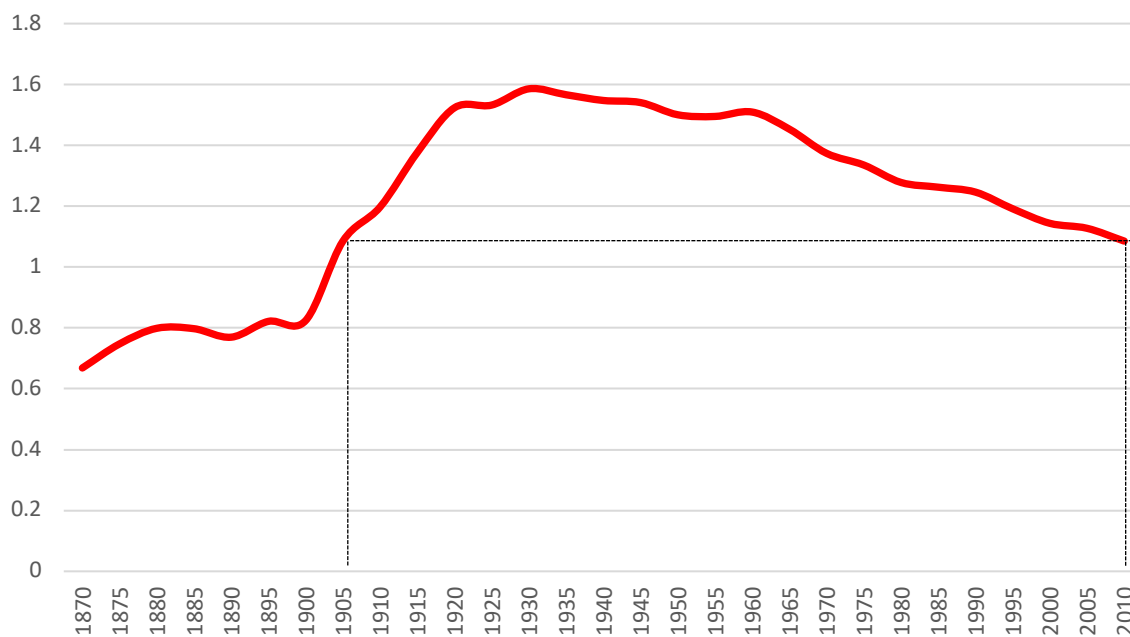


Fuente: Barro y Lee (2014)

La Figura 36, en cambio, nos brinda bastante información sobre la evolución a largo plazo. Nos animamos a ir más allá: ahora es la Argentina, en sus años promedio de escolarización, contra el mundo, el cual implica toda clase de países, desarrollados, no desarrollados y en vías de desarrollo. Podemos apreciar tres grandes puntos. En primer lugar, hacia 1870, Argentina está por debajo del promedio mundial (valor menor a uno), esto es, su punto de partida es comparativamente malo. Pero, y en segundo lugar, vemos en parte algo de lo que mostramos a lo largo de este trabajo: habíamos visto que respecto a Canadá y Australia, “duros contrincantes”, había existido una suerte de convergencia leve, moderada, no suficiente, pero una “tibia” convergencia al fin: ¿era esperable que si, contra esa clase de países habían existido ciertas mejoras, contra el mundo no debería ser aún mas pronunciado? La respuesta parece ser que si, y eso es lo que muestra la figura en cuestión: el notable progreso en la comparativa mundial entre 1900 y la primera parte de la década del 20. En tercer lugar, no deja de llamar la atención el largo desaliento. Si la Argentina de la primera parte del siglo estaba dando una pelea significativa para revertir las bases de un subdesarrollo sustentable, el resultado terminó como una derrota significativa. Desde mediados de la década del 20 en adelante, todo fue empeorando y consolidó una gradual pero constante decadencia en los años promedio de educación. Por supuesto, esta es una época en donde los países asiáticos y otros europeos logran notables avances en sus

proyectos educativos, pero vemos aquí que, al igual que lo ocurre con su PBI per cápita, la Argentina comienza un descenso notorio: para 2010 está en el mismo lugar donde comenzó, está en 1905.

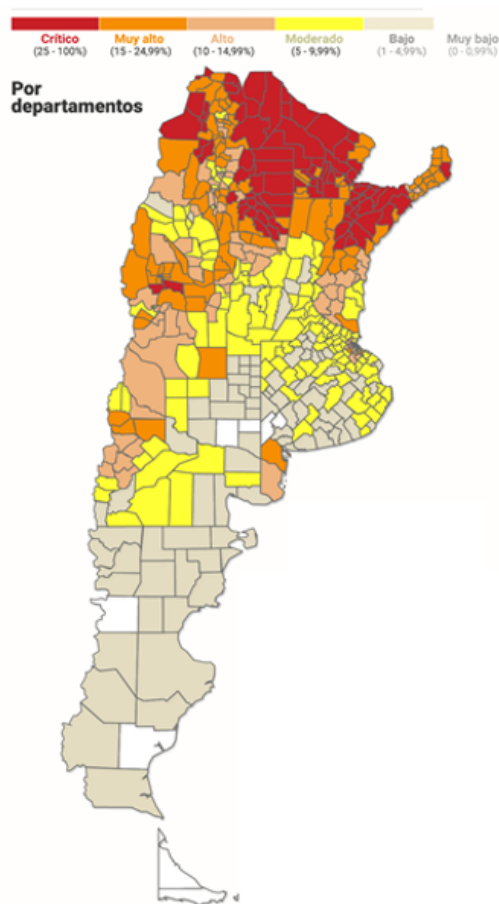
**Figura 36. Años promedio de educación (total): Ratio Argentina/Mundo**



Fuente: Barro y Lee (2014)

Si se toman otros indicadores como, por ejemplo, los niveles de pobreza en la actualidad, los resultados no dejarán de llamar a la atención que la situación, más de un siglo después, vuelve a presentar las mismas diferencias. La desigualdad arrastra un patrón, en definitiva, de estancamiento a medida que nos movemos desde el centro hacia el norte, tal como señala la figura 37.

Figura 37. Nivel de incidencia de pobreza crónica



Fuente: Cippec (2021)

Para abordar el problema de la desigualdad regional argentina con una perspectiva de largo plazo, en cambio, entendemos que hay dos caminos. Uno es ir hacia atrás en el tiempo y observar cómo se distribuían las tasas de alfabetización por localidad en el Nuevo Mundo anglosajón cuando estos países tenían una tasa de alfabetización general similar a la Argentina. Es decir, cuando Australia estaba educada como la Argentina del 1914, ¿era también desigual? ¿No será el problema de la desigualdad regional argentina, entonces, una característica presente generalmente en países con bajos niveles de alfabetización general?

El otro camino es similar, aunque invierte los términos: cuando Argentina estaba educada como la Australia de 1911 -fecha del censo-, ¿era también, a grandes rasgos, igualitaria en

términos de capital humano? Es decir, cuando su alfabetización general rondaba los 90 puntos, ¿había solucionado el problema de la desigualdad?

Si la respuesta a todas estas preguntas es que sí -si el resto de los países del Nuevo Mundo anglosajón eran desiguales cuando tenían bajos niveles de alfabetización general y si Argentina se volvió igualitaria una vez que alcanzó niveles altos de alfabetización general- varias líneas argumentativas de esta investigación pierden relevancia. Habría, en unas palabras, un problema de *timing* en la comparación entre Argentina y los otros países mencionados. Si la respuesta a alguna de las preguntas, en cambio, es que no, se abre un panorama interesante. Quizás Argentina, a diferencia del Nuevo Mundo anglosajón, nació desigual; o quizás Argentina, a diferencia del Nuevo Mundo anglosajón, tuvo dificultades para salvar esas desigualdades. Basándonos en los capítulos anteriores, creemos que hay algo de verdad en estas últimas afirmaciones.

De los tres países que analizamos en esta mirada de largo plazo (Argentina, Australia y Canadá), Australia es el único que parece nacer igualitario en cuanto a la distribución de su capital humano, algo que confirman Panza y Williamson (2019). En Argentina y en Canadá encontramos regiones considerablemente más pobres que el resto: Quebec para el caso canadiense; todo lo que no sea la Pampa húmeda para el caso argentino. Pero Canadá, a diferencia de Argentina, salda esas desigualdades: Quebec converge con el resto del país (ver Geloso, 2017). El censo nacional de 1947, en cambio, muestra que varias provincias del norte argentino siguen estando considerablemente peor educadas que las Pampas; la desigualdad educativa argentina es obstinada. Podríamos decir que el problema de Argentina no es la desigualdad educativa sino su persistencia.

### 8.1 Líneas para futuras investigaciones

De esta obra completa podemos visualizar con datos al nivel más desagregado, y considerando al capital humano como una fuente de progreso, que la Argentina tenía en sus inicios niveles bajos y además una notoria desigualdad. Precisamente, estos resultados coinciden con la ubicación final de los inmigrantes y las zonas más ricas del país. ¿Se trataba de que no existían incentivos a la educación en aquellos lugares más pobres? ¿había una economía colonial que menguaba ante una economía moderna triguera que se integraba a la primera globalización? ¿Cuánto de estos resultados finales fueron influenciados por la

migración europea? Creemos, sin ánimo de pecar de generalistas, que un poco de todo eso ocurrió. Lo cierto, es que a diferencia de sus “comparables” como Canadá y Australia, la Argentina no solo tuvo que lidiar con bajos niveles de capital humano, sino también con una profunda desigualdad que se extiende hasta nuestros días. Sugerimos, a modo de incentivar futuros trabajos, que la distribución de la tierra y los procesos productivos asociados pueden ser, también, el *explanandum* de los bajos niveles de desigualdad.

La relación entre concentración de la tierra y la desigualdad en el capital humano, entre otras, ha cobrado importancia en los últimos años. Un trabajo de Droller y Fiszbein (2019) aplicado a la Argentina, argumenta que aquellos lugares que se han especializado en la ganadería (largas extensiones territoriales) tuvieron vínculos más débiles con otras actividades, mayor concentración en la propiedad de la tierra, menor densidad de población y menos inmigración que las áreas productoras de cereales. Con el tiempo, las localidades ganaderas mostraron una menor densidad de población y experimentaron una industrialización relativamente lenta. En este sentido, Galor, Moav y Vollrath (2009) sugieren que la concentración de la propiedad de la tierra puede tener un impacto negativo sobre el gasto en educación y retrasar la implementación de instituciones educativas y, en consecuencia, afectar al crecimiento económico. Con base a la evidencia empírica de principios del siglo XX en EE. UU., señalan que la desigualdad en la distribución de la propiedad de la tierra afectó adversamente al surgimiento de instituciones promotoras del capital humano (por ejemplo, la educación pública) y, por lo tanto, condicionó el ritmo y la naturaleza de la transición de una economía agrícola a una industrial, contribuyendo al surgimiento de gran divergencia en el ingreso per cápita entre países.

De acuerdo con esta interpretación y la formalización del modelo teórico de Galor et al. (2009), algunos estudios posteriores, como Cinnerella y Hournung (2016), han señalado una asociación negativa entre la concentración de la propiedad de la tierra y las tasas de matrícula en Prusia durante el siglo XIX y que las reformas agrícolas impulsaron la demanda privada de educación e impulsaron la inscripción de matrículas. El retraso en la expansión de la educación formal se debe a que los grandes terratenientes influyen en el proceso político para evitar reformas educativas y reducir la movilidad de la fuerza laboral rural, mecanismo que también se ha visto en la Rusia imperial Bugge y Nafziger (2021). El caso español, también ha sido analizado recientemente para la época moderna. De manera

similar, estudios ya clásicos, como los de Engerman y Sokoloff sugirieron que la élite en América Latina se opuso a la expansión del sufragio y la inversión masiva en capital humano para evitar que la mayoría pobre llegara al poder.



## 9 CONCLUSIONES

Leemos en el ensayo sobre la instrucción pública del censo nacional de 1914, después de una comparación entre los niveles de enrolamiento argentinos y estadounidenses, que “toda comparación debe hacerse con pueblos que ocupan un puesto más elevado en el concierto de las naciones civilizadas, porque, de lo contrario, nos expondríamos a creernos superiores, cuando, en realidad, vivimos en un plano muy inferior” (Martínez 1916). En la primera parte del presente trabajo intentamos demostrar, primero, que la Argentina del período 1869-1914 era, en términos internacionales, más rica que educada y, segundo, que no se educaba al ritmo en que se enriquecía. La comparación con el Nuevo Mundo anglosajón, más específicamente, muestra que la Argentina estaba en categorías distintas que Australia, Canadá y Estados Unidos. El principal aporte de esa parte del trabajo refiere a la distribución geográfica del capital humano, que agrega una dimensión al problema del capital humano de la Argentina de entonces: a la pobreza le suma la desigualdad. Ni Australia ni Canadá ni Estados Unidos, cuando nos permitíamos esta comparación, tenían un problema parecido de desigualdad.

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

favorablemente a lo largo de esos años), los europeos son más importantes que la escuela para explicar las desigualdades educativas.

La idea de que la presencia europea es fundamental para explicar el capital humano tiene precedentes tanto en la historia económica argentina como en el campo de los estudios sobre desarrollo económico (Rocchi (2006), Glaeser y Campante (2009), Droller (2018), Easterly y Levine (2016), Glaeser (2004)). El presente trabajo se asienta en este triple cruce entre capital humano, presencia europea y desarrollo económico. Nuestro punto era mostrar la desigualdad y encontramos, en un intento por explicarla, la distribución entre nativos y europeos que dan cuenta de una Argentina heterogénea. Es posible que detrás de la formación de capital humano hayan existido otras cosas, pero entre todo lo que sucedió, los europeos trajeron capital humano.

No se nos escapa, sin embargo, que la riqueza del suelo vinculada esencialmente a los mercados de trabajo haya afectado hacia la baja los incentivos a educarse. Incluso, bien podría justificarse que aquellos individuos que no observaban retornos a la educación en sus localidades hayan optado por anular cualquier tipo de instrucción para con sus hijos. Esto es lo que se desprende del análisis de oferta educativa versus demanda: podemos, hablar, en este trabajo de un despliegue más bastante notorio en todo lo que se refiere a escuelas y maestros, pero con esos escasos resultados concretos. Podemos hablar, de una insuficiencia en la demanda educativa, podemos hablar de que no había motivos para a instrucción en aquellas provincias más pobres.

El final de los conflictos internos del país y sus consecuencias tampoco deben pasarse por alto, pues a partir de 1880, año en que se produjo el último hecho de armas de las guerras civiles argentinas, se dividió a la capital de las provincias interiores con la federalización de Buenos Aires. Mientras esto ocurría, en el plano internacional cambiaba y la Primera Globalización consolidaba sus bases, dando una extraordinaria oportunidad a la Argentina en el comercio de granos, en particular el trigo. De esta forma, y como se ha sostenido, la existencia de dos argentinas (una orientada al comercio con el atlántico y otra dependiente de los viejos patrones mineros coloniales) parecen haber configurado un territorio desigual que, a pesar de ciertas mejoras, no logra subsanar. Los ejercicios contra fácticos, llegado este punto, quedan totalmente fuera del alcance de este trabajo, pero en las líneas de más arriba se mencionó que no existieron, como en otros lados, controles migratorios más

estrictos. ¿Qué hubiese ocurrido, si seguido de un modelo basado en la agricultura y con la expansión de la oferta educativa (que de hecho existió) las migraciones internas hubiesen ocupado los ricos suelos de la Pampa húmeda? ¿Qué hubiese ocurrido si los antiguos territorios dependientes del modelo colonial hubiesen quedado desérticos? ¿Hubiésemos tenido, en principio, una menor desigualdad? ¿y más aun, hubiésemos enfrentado mayores niveles de alfabetización?; o en cambio, como se sostuvo más arriba: ¿era apremiante la presencia europea quienes, según autores, estaban mejor preparados para trabajar en la agricultura?

Este último punto nos lleva a otras reflexiones, también contra fácticas. En la medida en que el impacto diferencial de un choque tecnológico como el ferrocarril que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XIX generó cambios estructurales en las economías del Nuevo Mundo, es natural preguntarse si se pueden explicar las diferencias en otros resultados sociales. Solo por mencionar un ejemplo: la disparidad muy sustancial en la extensión de la esclavitud entre las regiones de las Américas (por ejemplo, Medio Oeste frente al Sur en los Estados Unidos o Argentina frente a Brasil en el Cono Sur) a menudo se ha atribuido al hecho de que el trabajo en grupo en las economías de plantación era más susceptible a la esclavitud que la agricultura extensiva de las Pampas o el Medio Oeste. Pero tal vez fue solo una cuestión de tiempo: la esclavitud básicamente había terminado en las Américas, por otras razones, cuando el boom ferroviario capitalizó la riqueza natural de las zonas templadas. Quizás la mano de obra basada en migración voluntaria europea solo ocurrió porque la migración forzada esclava ya no era una opción, no debido a diferencias microeconómicas entre los sectores involucrados, sino simplemente porque la esclavitud no era una tecnología disponible. Podríamos imaginar el hecho de que, de haber estado la esclavitud presente en la primera parte del siglo XX, La Pampa húmeda no hubiese diferido mucho en su imagen del sur estadounidense de la primera parte del siglo XIX. De hecho, los esclavos trabajaron en la agricultura de maíz periférica de la Argentina preconstitucional.

El término riqueza puede interpretarse de distintas formas. Aquí discutimos una en un momento histórico particular: el capital humano argentino entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La Argentina enfrentó dos grandes problemas: bajo niveles de capital humano con países comparables llamados de “reciente poblamiento” (Canadá y

Australia) y un problema de desigualdad regional. Como sea, con un trazo un poco grueso, podemos ubicar las indagaciones sobre el desempeño económico argentino en el siglo XX en dos categorías. En primer lugar, la de las investigaciones que buscan y discuten sobre las causas del fracaso económico argentino; y, en segundo, la de las que atenúan la noción de ese fracaso porque consideran que las condiciones económicas argentinas al comienzo del siglo XX no eran tan prometedoras como pueden parecer. Este trabajo se ubica sin lugar a duda en la segunda categoría, a la que Llach, Di Tella y Glaeser describen así: “*Just Say No to Exceptionalism: Not Rich Then; Not Poor Now*” (Llach, Di Tella y Glaeser 2013).

Si la Argentina de la *Belle Époque* puede reclamar la pertenencia al club del Primer Mundo esgrimiendo como credencial sus niveles de PBI per cápita, definitivamente no puede hacer lo mismo recurriendo a sus niveles de capital humano. Fueron, en definitiva, los pilares fundadores de lo que experimentó el país a lo largo del siglo XX, la verdadera “vena abierta” Argentina, el nacimiento de un país bajo el pecado original: las condiciones iniciales para el subdesarrollo sustentable fueron creadas y nunca, hasta la escritura de este trabajo, pudieron ser saldadas.



## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias

#### Argentina:

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

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

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

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

#### Canadá:

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

#### Estados Unidos:

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

#### Australia:

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

## Fuentes secundarias

ACEMOGLU, D., JOHNSON S., y ROBINSON, J. (2001). "The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation", *American Economic Review* 91.5: 1369-1401.

ACEMOGLU, D., JOHNSON S., y ROBINSON, J. (2005). "Institutions as a fundamental cause of long-run growth," *Handbook of economic growth* 1, 385-472.

ACEMOGLU, D. y ROBINSON, J (2012). *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. New York: Crown Publishers.

ADELMAN, J. (1994): *Frontier Development: Land, Labour, and Capital on the Wheatlands of Argentina and Canada, 1890-1914*. Oxford University Press.

ALVAREZ, B. y RAMOS PALENCIA, F. (2018). "Human capital and earnings in eighteenth-century Castile", *Explorations in Economic History*, 67, pp. 105-133, <https://doi.org/10.1016/j.eeh.2017.10.005>.

ARAOZ, M., y NICOLINI, E. (2020). "Regional Growth and the Persistence of Regional Income Inequality in Argentina in the First Half of the Twentieth Century". *Journal of Latin American Studies*, 52(2), 293-316. doi:10.1017/S0022216X19001299

BAIROCH, P. (1982). "International industrialization levels from 1750 to 1980", *Journal of European Economic History*, 11(2), 269.

BARRO, R. y LEE, J. (2014) *Barro-Lee Educational Attainment Dataset*. 2014. Consultado 25 de marzo de 2017, <http://www.barrolee.com>.

BARRO, R. (2001). "Human Capital and Growth," *The American Economic Review* 91.2, 12-17.

BERTOLA, L. y OCAMPO, J. (2013). *El desarrollo económico de América Latina desde la independencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

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

BULMER THOMAS, V. (1994). *The Economic History of Latin America since Independence*. Cambridge: Cambridge University Press.

BUNGE, A. (1940): *Una nueva Argentina*. Buenos Aires: Kraft.

BUGGLE, J., y NAFZIGER, S (2021). “The Slow Road from Serfdom: Labor Coercion and Long-Run Development in the Former Russian Empire”, *The Review of Economics and Statistics*, 103 (1), pp. 1–17. doi: [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00857](https://doi.org/10.1162/rest_a_00857).

CIPPEC. (2020). “Mapa de la pobreza crónica”. Recuperado el 15 de junio del 2021: <https://www.cippec.org/especial/mapa-de-la-pobreza-cronica/>

CAMPANTE, F. y GLAESER, E.L. (2018). “Yet another tale of two cities: Buenos Aires and Chicago”. *Latin American Economic Review* (27) 2. <https://doi.org/10.1007/s40503-017-0052-7>

CINNIRELA, F y HORNING, E (2016). “Landownership concentration and the expansion of education”, *Journal of Development Economics*, 121, pp. 135-152. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.03.001>.

CORREA DEZA, M. y NICOLINI, E. (2014). “Diferencias regionales en el costo de vida en Argentina a comienzos del siglo XX,” *Investigaciones de Historia Económica* 10.3.

CORTES CONDE, R. (1979). *El progreso Argentino: 1880-1914*. Buenos Aires: Sudamericana.

CORTES CONDE, R. (1993). “The Growth of the Argentine Republic, 1870-1914”, en *Argentina Since Independence*, ed. L. Bethell. New York: Cambridge University Press.

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

DI TELLA, R., GLAESER, E.L. y LLACH, L. (2013): *Exceptional Argentina*, mimeo, disponible en <http://piketty.pse.ens.fr/files/DiTellaetal2013.pdf>.



DI TELLA, G., PLATT, D. C. y PACINI-KETCHABAW, V. (1985). *Argentina Australia And Canada: Studies in Comparative Development 1870-1965*. Springer.

DROLLER, F. (2018), "Migration, Population Composition and Long Run Economic Development: Evidence from Settlements in the Pampas". *The Economic Journal* (128) 614, pp. 2321-2352.

DROLLER, F. y FISZBEIN, M. (2019). "Staple products, linkages, and development: Evidence from Argentina." *National Bureau of Economic Research*, 2019.

DUNCAN, T. y FOGARTY, J. (1984). *Australia and Argentina: on Parallel Paths*. Melbourne University.

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 de doctorado, Stanford University.

ENGERMAN, S. y SOKOLOFF, L. (2000). "History Lessons: Institutions, Factor Endowments, and Paths of Development in the New World," *The Journal of Economic Perspectives* 14.3, 217-232.

FERRERES, O. (2005). *Dos siglos de economía argentina: 1810-2004*. Buenos Aires: El Ateneo.

FOGARTY, J., GALLO, E. y DIEGUEZ, H. L. (1979). *Argentina y Australia* (Vol. 201). Buenos Aires, Argentina: Instituto Torcuato Di Tella.

GALOR, O., MOAV O., VOLLRATH D. (2009). "Inequality in land ownership, the emergence of human capital promoting institutions and the great divergence", *Review of Economic Studies*, 76 (1), pp. 143-179.

GELOSO, V. (2017). *Rethinking Canadian Economic Growth and Development since 1900*. Londres: Palgrave Macmillan.

GERCHUNOFF, P y LLACH, L. (2004). *El ciclo de la ilusión y el desencanto: un siglo de políticas económicas argentinas*. Buenos Aires: Ariel.

GERCHUNOFF, P y LLACH, L. (2011). “Dos siglos en las economías del Plata, 1810-2010”, en *Institucionalidad y desarrollo económico en América Latina*, eds. Gerchunoff, Pablo y Luis Bértola. Santiago: CEPAL.

GERCHUNOFF, P. y FAJGELBAUM, P. (2006): *¿Por qué Argentina no fue Australia? Una hipótesis sobre un cambio de rumbo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GERCHUNOFF, P y RAPETTI M. (2016). “La economía argentina y su conflicto distributivo estructural (1930-2015)”, *El Trimestre Económico*, 83(330).

GERCHUNOFF, P e TORRE, I. (2013). “¿Estaba la población argentina en el lugar equivocado? Un enfoque de economía política sobre las migraciones (1880-1914)”, *Desarrollo Económico* vol.54-212, 35-62.

GLAESER, E. (2004). “Do Institutions Cause Growth?”, *Journal of Economic Growth* (9) 3, pp. 271-303.

GLAESER, E., PONZETTO, G., SHLEIFER, A. (2007). “Why Does Democracy Need Education?”, *Journal of Economic Growth* 12.2, 77-99.

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

HERRAN-LONCAN, A. (2011). “El impacto directo del ferrocarril sobre el crecimiento económico argentino durante la Primera Globalización”. *Revista de la Asociación Uruguaya de Historia Económica*, 1(1), 34-52.

HANUSHEK, E. y WOESSMANN, L. (2008). "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature*, 46 (3): 607-68.

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

LLACH, L. (2013). “Newly Rich, Not Modern Yet: Argentina Before the Depression,” en *Exceptional Argentina*, ed. Lucas Llach, Edward Glaeser y Rafael Di Tella. Consultado 23 de junio de 2017, <http://piketty.pse.ens.fr/files/DiTellaetal2013.pdf>.

MADISSON PROJECT DATA BASE, version 2020. Bolt, Jutta and Jan Luiten van Zanden (2017), “Maddison style estimates of the evolution of the world economy. A new 2020 update”.

MIGUEZ, E. (2005). “El fracaso argentino. Interpretando la evolución económica en el corto siglo XX,” *Desarrollo Económico* (44) 17, pp. 483-514.

NCD Risk Factor Collaboration (NCD-RisC). (2016). “A century of trends in adult human Height”, *eLife* 5:e13410.

NURKSE, R. (1961). *Equilibrium and Growth in the World Economy; Economic Essays*, Cambridge: Harvard University Press.

PANZA, L. y WILLIAMSON, J. G. (2019). “Always Egalitarian? Australian Earnings Inequality c. 1870”, *Centre for Economic History*, Australian National University, Discussion Paper N° 2019-01.

PÉREZ-ARTÉS, M y BATEN, J. (2021). “Land inequality and numeracy in Spain during the seventeenth and eighteenth century”, *Historia Agraria*, 83, pp. 7-39, [https://www.historiaagraria.com/FILE/articulos/RHA83-perez\\_artes-baten.pdf](https://www.historiaagraria.com/FILE/articulos/RHA83-perez_artes-baten.pdf)

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

SÁNCHEZ-ALONSO, B. (2007). “La racionalidad de las políticas migratorias en la primera globalización: el caso argentino”. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, número 46, pp. 233-264.

SANTILLI, D. (2019). “Dos siglos de desigualdad. ¿Qué sabemos? Un parcial estado del arte en el siglo XIX desde la historia”. *Quinto Sol*, 23(2). doi:<https://doi.org/10.19137/qs.v23i2.2704>

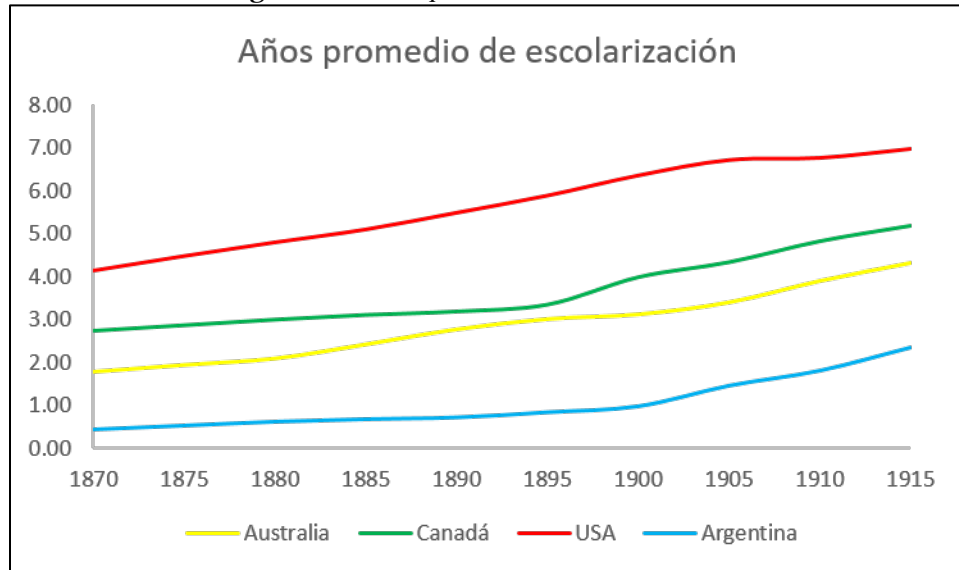
SOLBERG, C. (1987). *The Prairies and the Pampas: Agrarian Policy in Canada and Argentina, 1880-1930*. Stanford University Press.

Summerhill, W. (2000). "Profit and Productivity on Argentine Railroads, 1857-1913", artículo inédito.

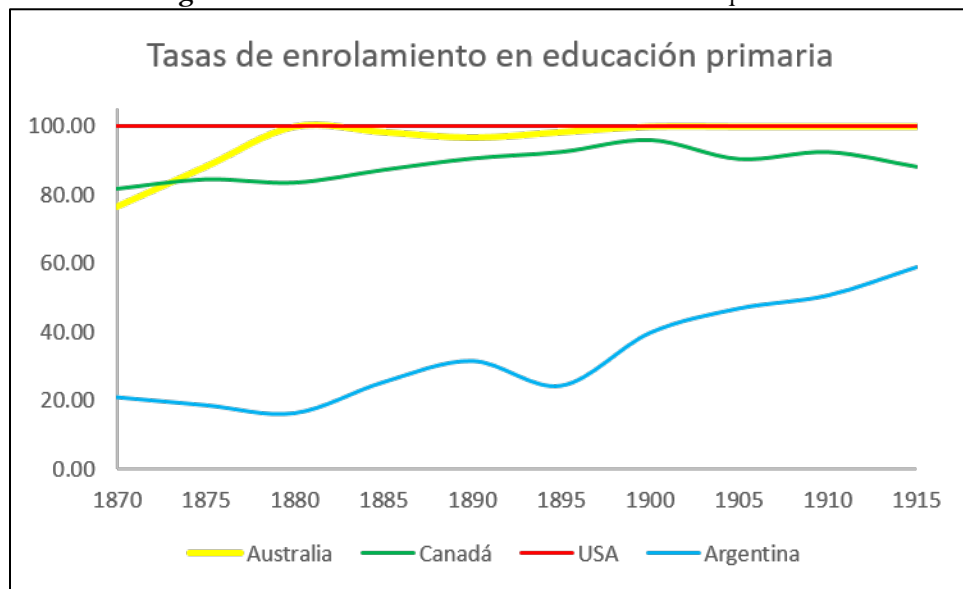
TEDESCO, J. (1970): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.

VALENCIA, C. (2014). "The Mission: Economic Persistence, Human Capital Transmission and Culture in South America," consultado 13 de mayo de 2017, [http://econ.sciences-po.fr/sites/default/files/F\\_VALENCIA\\_Internal%20Lunch%20Seminar\\_themissionjmp15\\_0.pdf](http://econ.sciences-po.fr/sites/default/files/F_VALENCIA_Internal%20Lunch%20Seminar_themissionjmp15_0.pdf). WILLIAMSON, J. G. (2011). *Trade and poverty: when the Third World fell behind*. Mit Press.

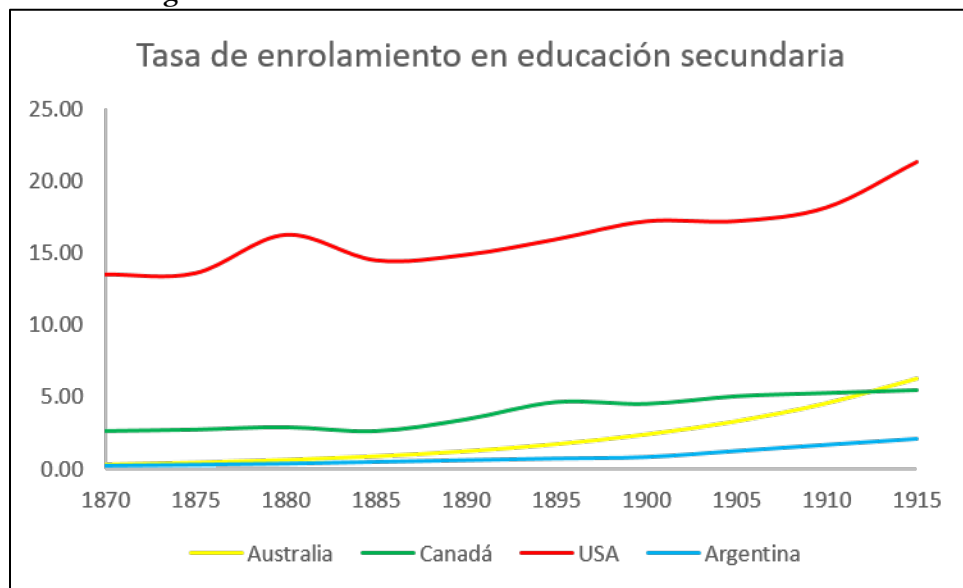
## APÉNDICE

**Figura 1a.** Años promedio de escolarización

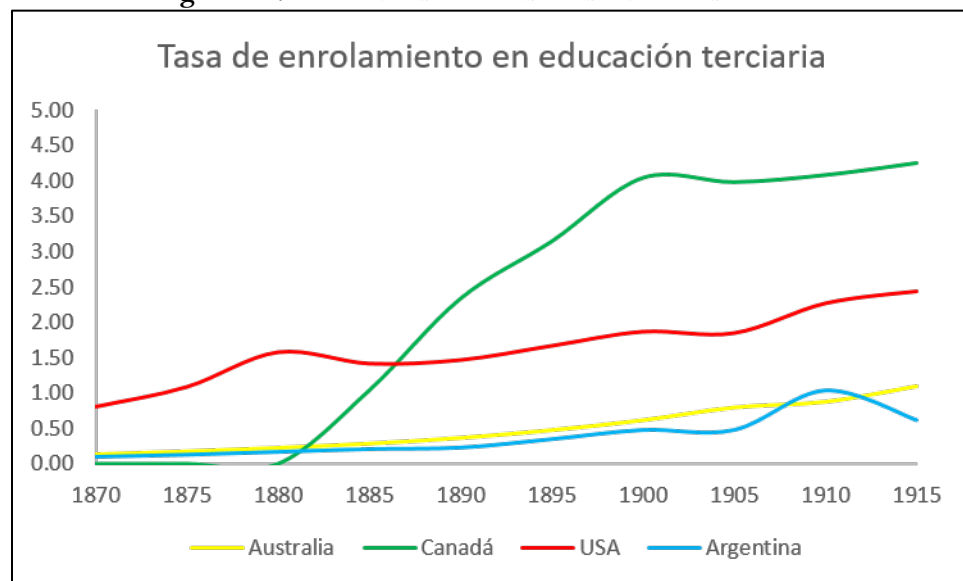
Fuente: Barro y Lee (2014)

**Figura 1b.** Tasas de enrolamiento en educación primaria

Fuente: Barro y Lee (2014)

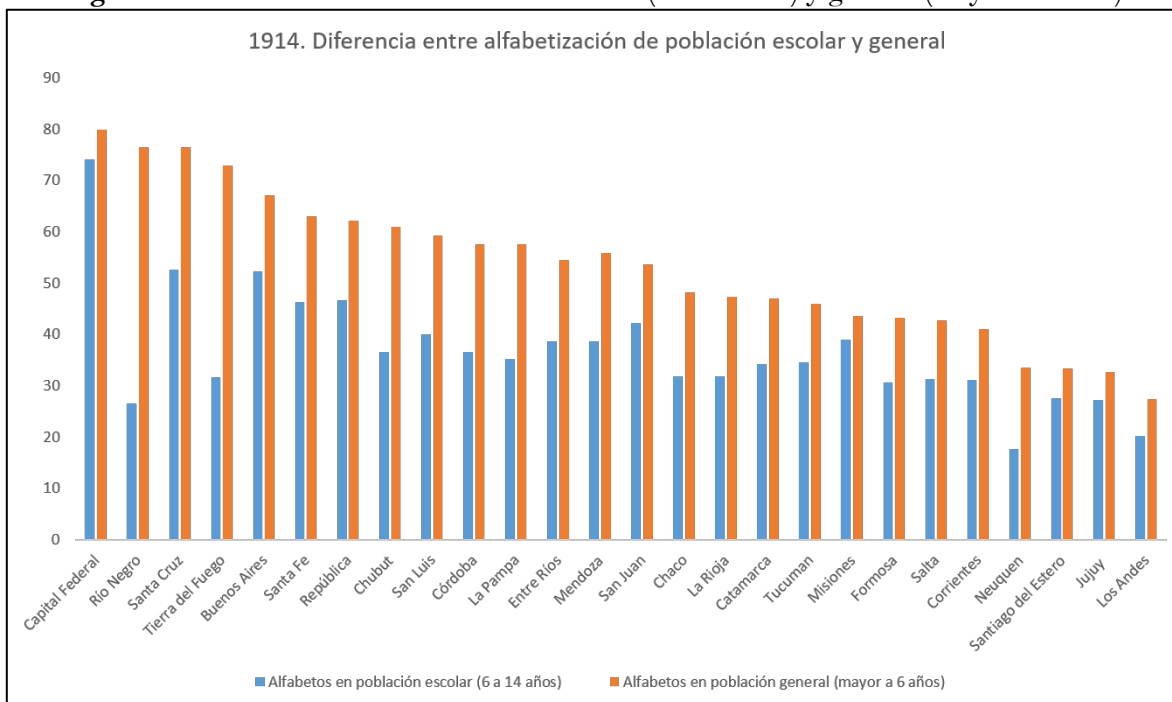
**Figura 1c . Tasas de enrolamiento en educación secundaria**

Fuente: Barro y Lee (2014)

**Figura 1d. Tasas de enrolamiento en educación terciaria**

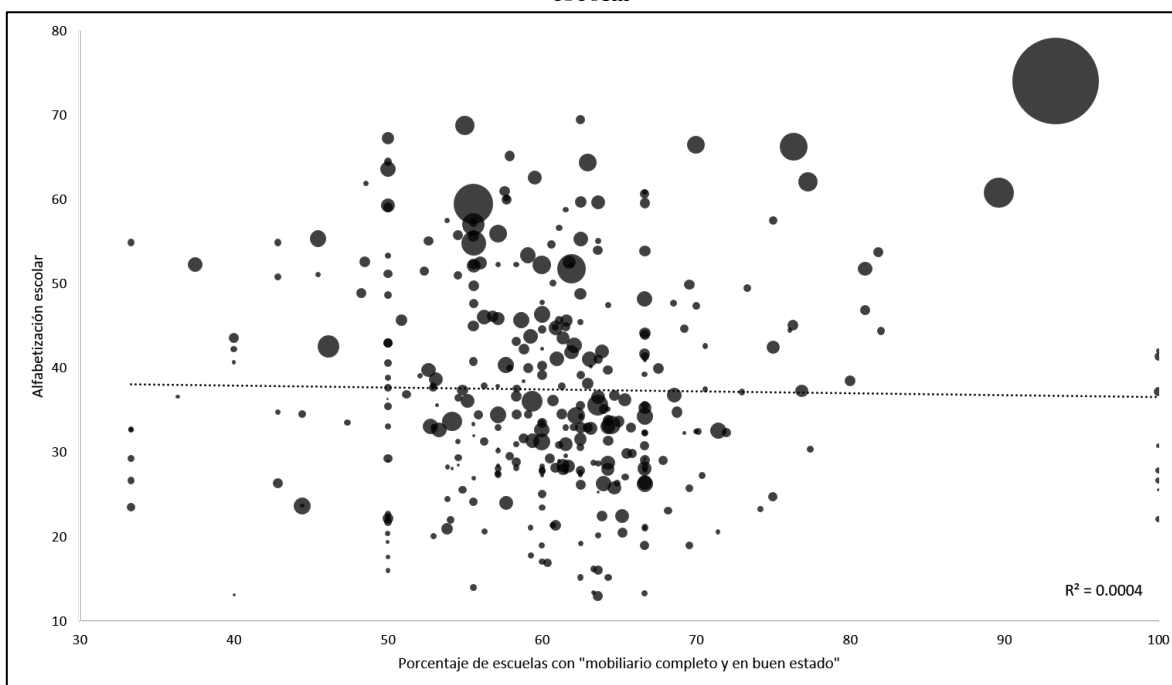
Fuente: Barro y Lee (2014)

**Figura 2.** Diferencia entre alfabetización escolar (6 a 14 años) y general (mayor a 6 años)



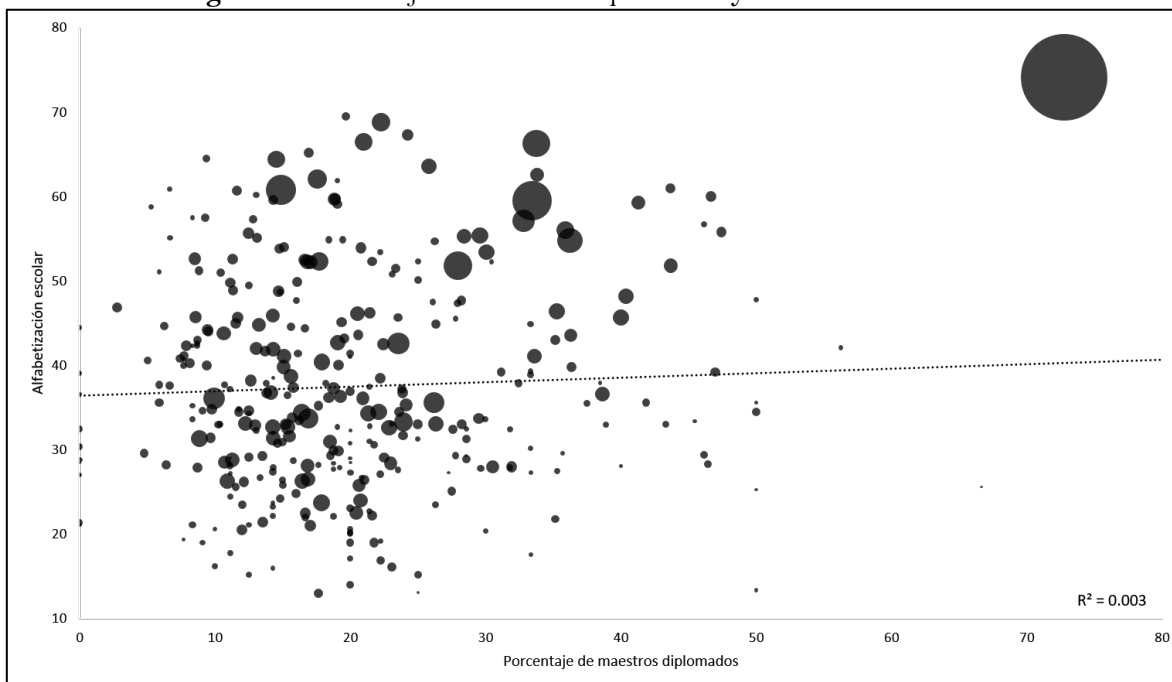
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

**Figura 3.** Porcentaje de escuelas con “mobiliario completo y en buen estado” y alfabetización escolar



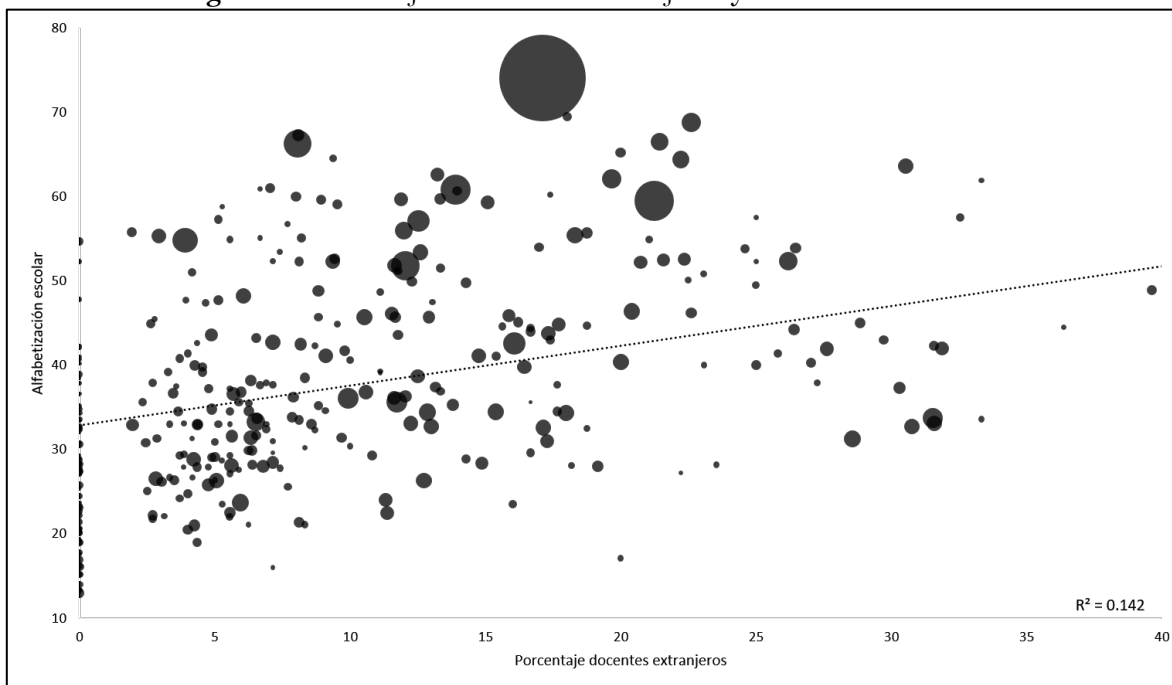
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

**Figura 4.** Porcentaje de maestros diplomados y alfabetización escolar



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

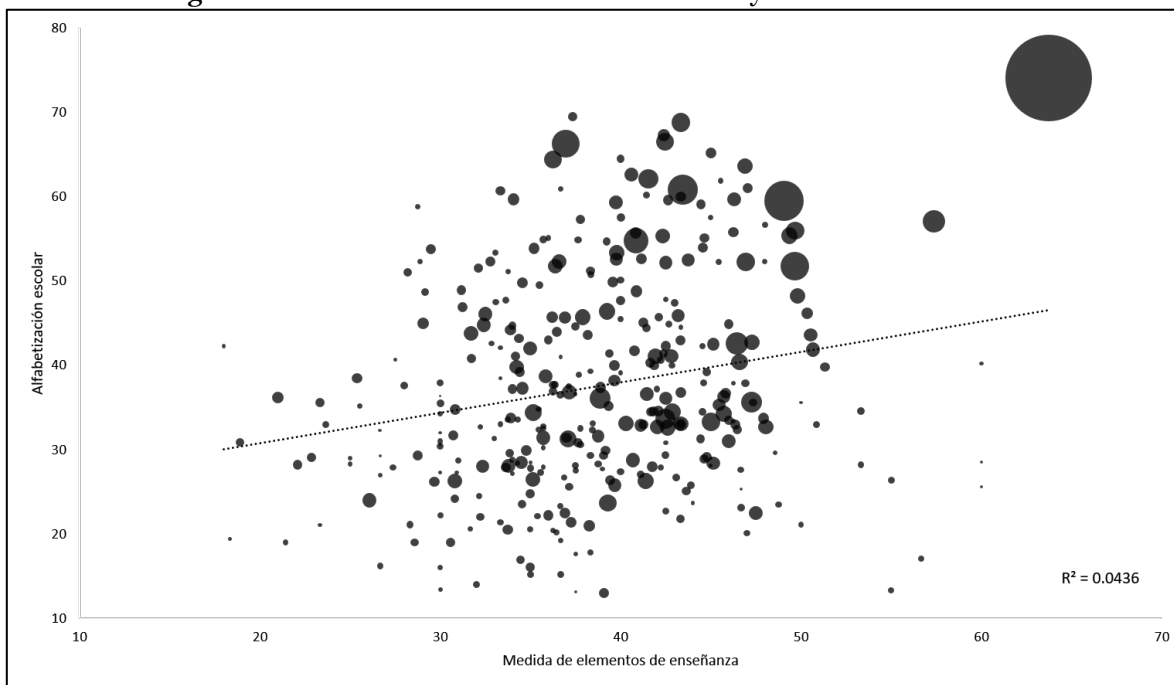
**Figura 5.** Porcentaje de maestros extranjeros y alfabetización escolar



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

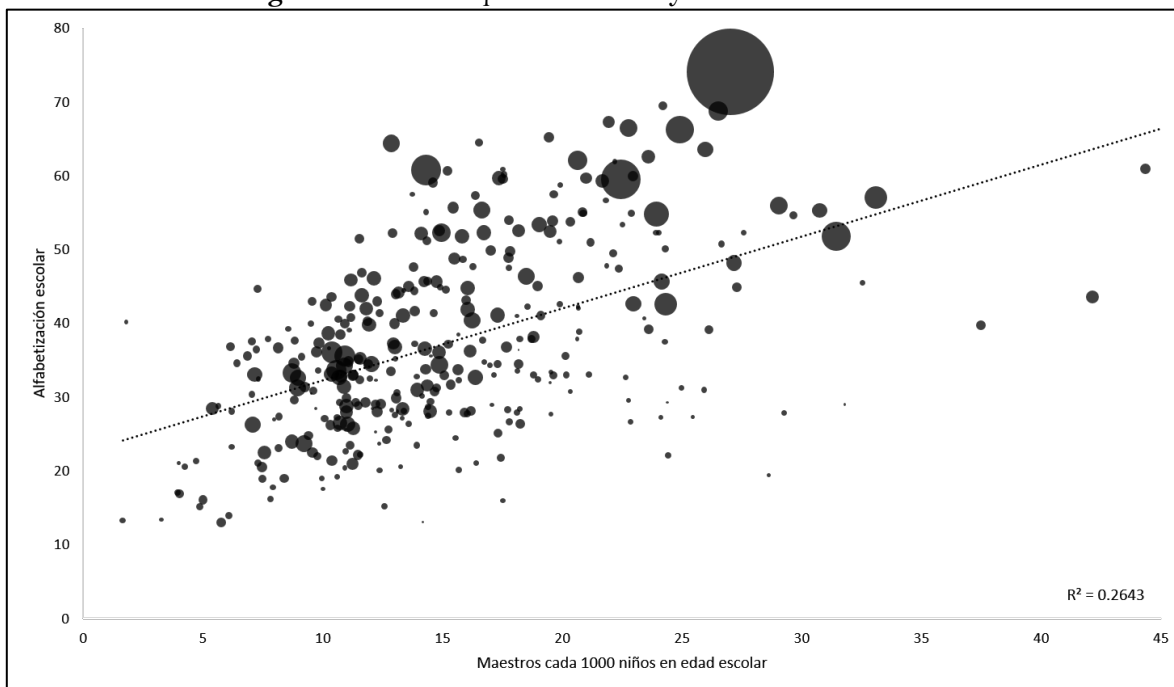


**Figura 6.** Medida de los elementos de enseñanza y alfabetización escolar



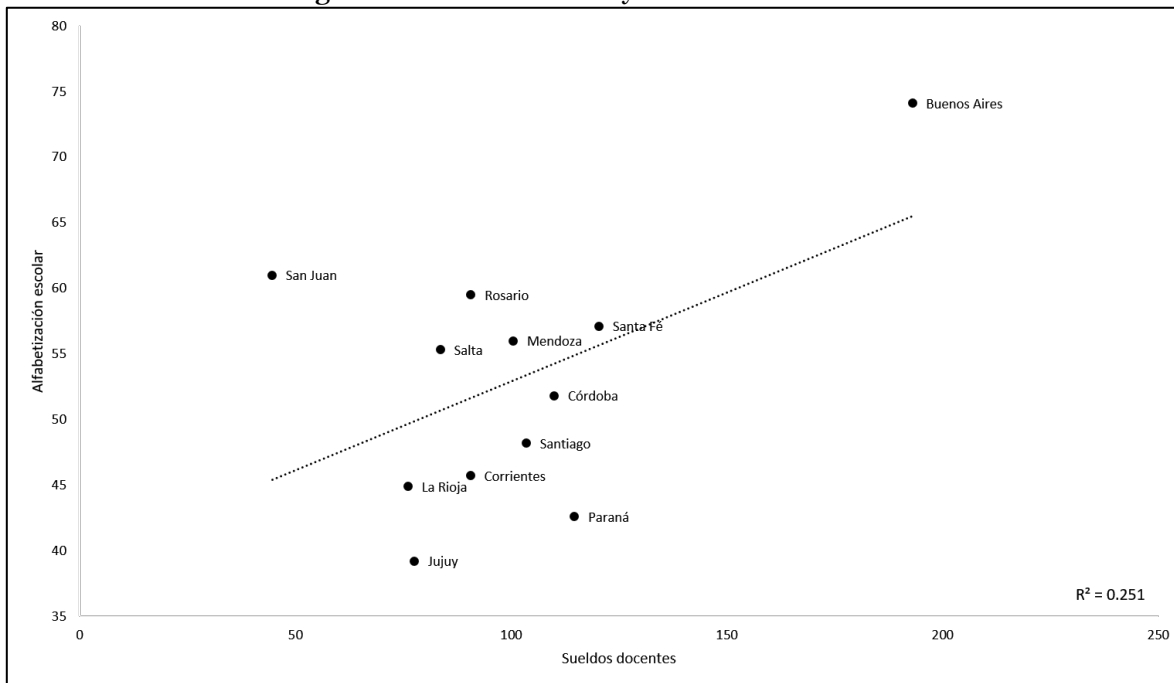
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

**Figura 7.** Maestros por 1000 niños y alfabetización escolar



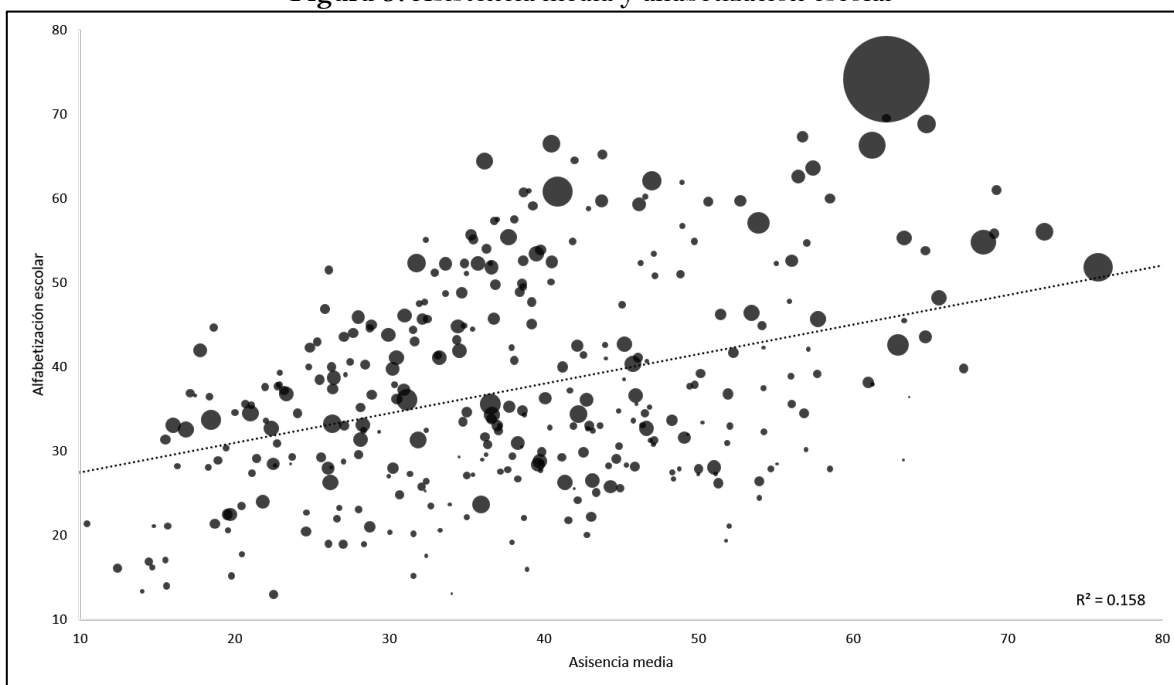
Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

**Figura 8.** Sueldos docentes y alfabetización escolar

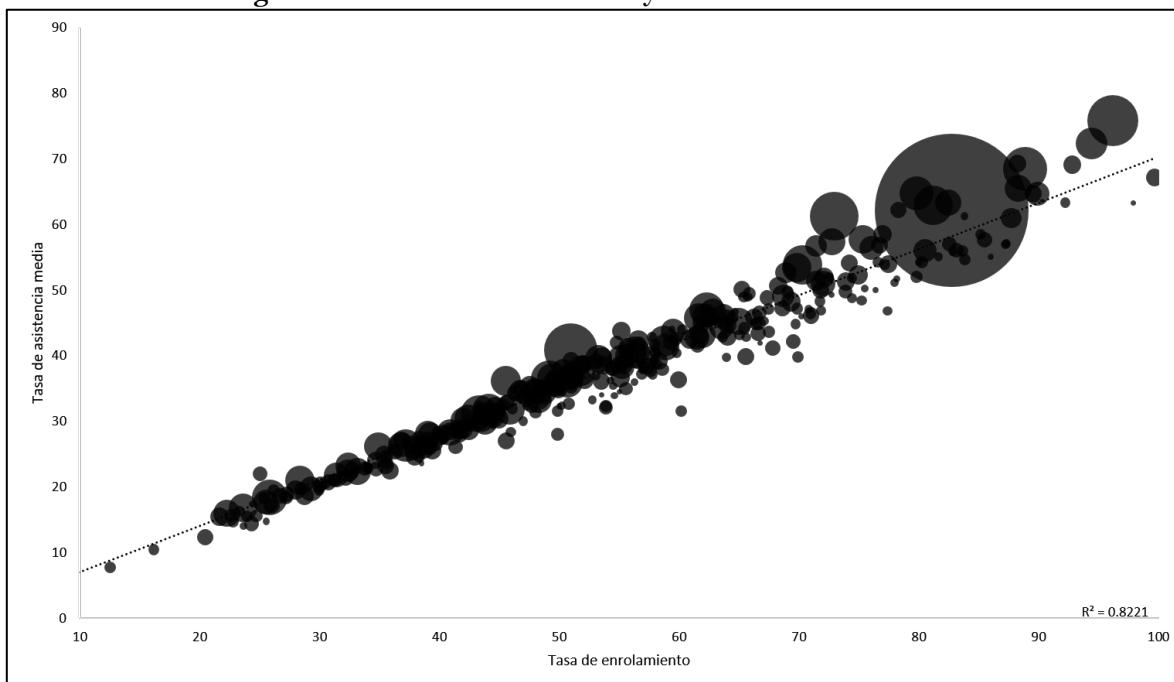


Fuente: *Tercer Censo Nacional de la República Argentina (1916)*

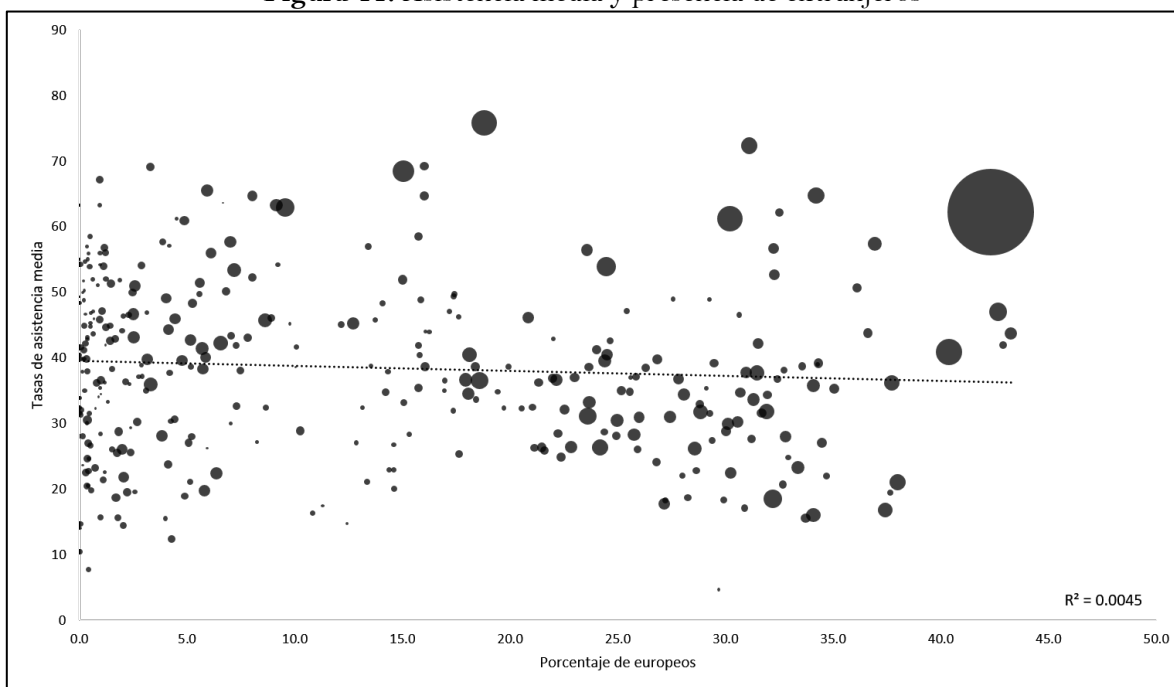
**Figura 9.** Asistencia media y alfabetización escolar



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

**Figura 10.** Tasas de enrolamiento y tasas de asistencia media

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

**Figura 11.** Asistencia media y presencia de extranjeros

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