

Alcances de la obligatoriedad escolar en la ciudad de Buenos Aires (Argentina, 1880-1916)

Scope of compulsory schooling in Buenos Aires city (Argentina, 1880-1916)

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-725>

Cecilia del Barro

<https://orcid.org/0009-0008-6892-5671>

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE (CONICET-UNR)

Resumen

Una parte de la producción historiográfica ha tendido a dar por supuesto un desarrollo de la enseñanza primaria resuelto y homogéneo en la ciudad de Buenos Aires, por entonces capital de la Argentina, hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta presunción ha dejado en un segundo plano el análisis del proceso de la universalización de la educación común que, de acuerdo a las fuentes consultadas, fue problemático. Al respecto, este artículo se propone contribuir a una reconstrucción de dicho proceso, con la hipótesis de que el mismo no fue uniforme debido, en parte, a su vertiginoso desarrollo urbano expandido con la llegada continua y masiva de inmigrantes, así como a la ocupación de mano de obra infantil que impidió a niños y niñas en edad escolar a cumplir con su obligatoriedad de manera total o parcial. A tales efectos, se indaga en torno a la idea de obligatoriedad escolar en Argentina en dicho lapso temporal, en lo que se refiere a su adopción como principio y como mecanismo de expansión del subsistema de educación primaria. Recurrimos a la combinación metodológica para complementar la reconstrucción estadística con los discursos emitidos por autoridades escolares con distintos niveles de responsabilidad.

Palabras claves: obligatoriedad escolar - educación común - enseñanza primaria - políticas educativas – historia de la educación.

Abstract

A part of the historiographical production has tended to assume a resolved and homogeneous development of primary education in the city of Buenos Aires, then the federal capital of Argentina, by the late 19th and early 20th centuries. This presumption has relegated to the background an analysis of the process of universalizing primary education which, according to the sources consulted, proved to be problematic. In this regard, the article aims to contribute to a reconstruction of that process, hypothesizing that it was not uniform due, in part, to the city's rapid urban expansion fueled by the continuous and massive arrival of immigrants, as well as the prevalence of child labor, which prevented school-aged boys and girls from fully or partially complying with mandatory education. To this end, the study explores the notion of compulsory schooling in Argentina during this period, both as a principle and as a mechanism for expanding the primary education subsystem. A mixed-methods approach is employed to complement statistical reconstruction with discourses from school authorities at various levels of responsibility.

Keywords: compulsory schooling - common education - primary education - educational policies – history of education

Introducción: la obligatoriedad escolar como objeto de estudio

A finales del siglo XIX, la ciudad de Buenos Aires se hallaba en un proceso de transformación acelerada producto de haber sido declarada capital federal de la Argentina. A la vez, por entonces la educación común era vista como un factor fundamental de desarrollo social, así como para el apuntalamiento de un conjunto de objetivos relativos a la alfabetización, el cuidado de la infancia y la formación del sentimiento nacional en un Estado nacional en conformación. Como expresión de ello se sancionaron leyes que montaron un sistema de instrucción pública que tuvo como principio y mecanismo de expansión a la obligatoriedad escolar. Sin embargo, este proceso no estuvo exento de desafíos.

Este artículo¹ se propone contribuir a una reconstrucción del proceso de

¹ Un avance de este trabajo fue presentado en las XIX Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia (2024), en la mesa “Historia de la educación argentina (siglos XIX y XX): Estado, instituciones y docentes”. Este artículo retoma y amplía aquella ponencia, enriquecida gracias a los comentarios e intercambios tanto de las coordinadoras de la mesa como de las y los colegas presentes.

expansión de la enseñanza primaria en la capital federal de Argentina entre los años 1880 y 1916, por la complejidad propia del contexto en que se desarrolló y por tratarse de un tema aún poco explorado en profundidad. Partimos de la hipótesis de que dicho proceso no fue uniforme, en tanto habría estado condicionada por varios factores sociales y urbanos que complejizaron el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar. A tales fines, empleamos fuentes y documentos oficiales que indican un conjunto de elementos que incidieron en los esfuerzos de las autoridades escolares y el erario nacional por sustanciar la obligatoriedad escolar como principio y mecanismo de universalización de la educación común. La investigación, sustentada en una metodología que combina la reconstrucción estadística con el análisis de discursos oficiales, permite observar el modo en que las autoridades escolares interpretaron y respondieron a estos desafíos, en un contexto donde la maquinaria educativa interactuó con la ciudad en crecimiento constante. El corpus documental se compone de la revista *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*,² los informes anuales del Consejo Nacional de Educación (CNE) al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública³ y los diarios de sesiones de la Cámara de Diputados y de la Cámara de Senadores de la Nación.

El trabajo está organizado en tres partes. En primer lugar, mencionaremos los estudios sobre la obligatoriedad escolar, tanto nacionales como internacionales que ofrecen un marco de referencia para el desarrollo del texto. En segundo lugar, abordaremos los antecedentes normativos que establecieron la obligatoriedad escolar en Argentina y que regularon la educación primaria. Para finalizar, se analiza el alcance de estas disposiciones en el contexto particular de la ciudad de Buenos Aires, evaluando los logros y los límites del mandato escolar.

De acuerdo a Gimeno Sacristán (2005) en las sociedades modernas la escolaridad universal adquirió una apariencia obvia y natural, que invistió a la obligatoriedad escolar y la democratización del acceso a la escuela como una expresión del progreso espiritual y material de la sociedad. Esto explica, en

² *El Monitor de la Educación Común* (en adelante EMEC) fue la revista de difusión del Consejo Nacional de Educación. Allí se difundieron las medidas y normativas vigentes para la educación en Argentina, como novedades pedagógicas y recursos didácticos.

³ Desde 1898 la cartera es denominada Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

parte, que la noción de la universalidad de la educación común haya sido un principio declamado por las leyes latinoamericanas posteriores a la segunda mitad del siglo XIX, que implicaba un Estado garante y ciudadanos obligados. En tanto principio constitucional, Viñao Frago (2001) advierte la ambigüedad que establece la obligatoriedad escolar respecto a la generalización de su aplicación.

Algunos investigadores han estudiado su implementación en las provincias argentinas a finales del siglo XIX y principios del XX. El trabajo de Ferrero (2007) incluye un análisis detallado de los artículos que tuvieron lugar en la *Revista de Educación*,⁴ desde donde examina la influencia de la obligatoriedad escolar, la diferenciación institucional y la reforma educativa en la consolidación del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Por su parte, Zapiola (2009) también realiza un estudio riguroso sobre la implementación de la obligatoriedad escolar en la misma provincia, cuestionando el alcance real de las políticas educativas. Su trabajo reconoce que la obligatoriedad escolar no fue una medida plenamente efectiva, en tanto estuvo limitada por diversas razones, entre las cuales destaca la escasa capacidad del Estado para supervisar y controlar la asistencia, la falta de recursos y la ausencia de una estructura escolar adecuada. El trabajo de Petitti (2022) referido a la provincia de Entre Ríos, indaga sobre la implementación y los efectos de la ley de educación obligatoria entre los años 1886 y 1958. Allí examina los alcances y límites de la obligatoriedad escolar vinculados a la falta de recursos, la resistencia de algunos sectores a la escolarización, así como la brecha entre la letra de la ley y su aplicación.

En torno al carácter universal de la educación común en la ciudad de Buenos Aires, Ciafardo (1992) destacó la diferencia entre los niños pobres, aquellos de sectores medios y los hijos de la élite. Estos últimos contaron con circuitos distinguibles de los otros dos grupos. Los niños de los sectores medios fueron los principales destinatarios del sistema de enseñanza pública, mientras que los niños de los sectores más empobrecidos tuvieron escolaridad en un muy bajo porcentaje y quienes pasaron por la escuela lo habrían hecho tan solo en los primeros grados, debido, entre otras causas, al

⁴ Periódico oficial de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires publicado entre los años 1858 y 1992.

trabajo infantil. Si bien el desarrollo industrial de la ciudad por entonces no requirió mano de obra infantil de manera masiva, era común ver a los niños ocupados en oficios callejeros, como vendedores de diarios, lustrabotas, mensajeros, etc. (Suriano, 1990). Este sector de niños circulaba por las calles, parques y paseos de una ciudad que se encontraba en plena expansión. Las autoridades políticas y municipales procuraron forjar un reordenamiento del espacio público, transformando la ciudad en términos arquitectónicos, así como reconfigurando las relaciones sociales (Rama, 1984; Gorelik, 1998). No obstante, el vertiginoso desarrollo del ejido urbano tuvo que enfrentar la llegada continua y masiva de inmigrantes, el crecimiento demográfico -que dio lugar a los conventillos e inquilinatos-, la inestabilidad de las poblaciones que migraron de un barrio a otro y la rápida expansión de los límites del municipio.

El estudio de la problemática de la universalización de la enseñanza fue revitalizada en Argentina al ser sancionada la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) que amplió la obligatoriedad hasta la educación secundaria (Cappellacci y Miranda, 2007; Terigi, 2008; Martignoni, 2012; Miranda, 2013; Terigi et al., 2013). Se ha prestado atención a las representaciones que los diferentes actores institucionales tienen sobre la universalización de la educación escolar (Montesinos et al., 2009; Giovine y Martignoni, 2011) y se ha buscado reconstruir las dimensiones históricas de los sentidos de la obligatoriedad de la alfabetización (Moratti, 2000).

Otros estudios permiten ubicar a la obligatoriedad escolar como temática transnacional. El trabajo de Mollis (1993) ofrece un planteo comparativo de la conformación de los Estados nacionales de Japón y de Argentina hacia finales del siglo XIX. Ambos países crearon sistemas educativos modernos que implicaron una educación común, gratuita y obligatoria; de manera tal que la enseñanza primaria operó como mecanismo de socialización, de homogeneización de culturas y de formación de ciudadanía. Otro interesante aporte es el que realiza Guereña (2019) para el caso de España al revisar los discursos escolares que plantearon a la infancia como la etapa de desarrollo para la escuela en paralelo a un discurso de época en el que persistía una naturalizada aceptación del trabajo infantil. De acuerdo al autor, en aquel período las voces de los padres y tutores refieren a la necesidad por emplear

a sus hijos, siendo el trabajo infantil uno de los principales obstáculos para la escolarización.

Una prolífica bibliografía producida en Brasil remite al tema desde distintos abordajes. Desde una óptica íntimamente vinculada al derecho a la educación, Horta (1998) advierte la situación paradójica de éste por ser derecho y obligación al mismo tiempo. Por tal motivo los estudia de manera conjunta, indagando ambos aspectos de la enseñanza primaria en los estados subnacionales de Brasil, expresando así las variadas dificultades de orden social y material para sustanciar la obligatoriedad escolar y, por lo tanto, el derecho a la educación. Por su parte, Gondra (2010) al explorar la ampliación de la obligatoriedad escolar reconoce la multifacética red que componen diversas instituciones y trayectorias escolares a los fines de sustanciar la expansión democrática de la enseñanza primaria. En tal sentido, el autor concluye que la obligatoriedad escolar refiere a una medida que se acopla a otro conjunto de dispositivos educativos formales y no formales. En tanto, Brito y Vinagre (2018) presentan discusiones en torno a la obligatoriedad escolar a través de los discursos emitidos en dos periódicos, donde se expresan representaciones diversas e incluso opuestas: desde una dimensión aspiracional de cómo fue planteada la obligatoriedad escolar en legislaciones europeas, hasta la dificultades materiales y sociales con que confronta el ideal de imponer la escolarización a las infancias en Brasil.

De lo expuesto, podemos inferir que la obligatoriedad escolar indica tempranamente una pluralidad de problemáticas vinculadas a la aplicación del imperativo como mecanismo y a la sustanciación práctica de tal atributo.

De la circulación de una idea a su adecuación

El propósito de instruir a la población infantil ya se encuentra reconocida en las primeras constituciones políticas de los Estados latinoamericanos. En el caso de Argentina, la constitución política del Estado se formalizó en la Carta Magna del año 1853; en ella se declararon un conjunto de derechos, deberes y garantías que auspiciaron un ordenamiento para la organización nacional. Entre tales principios constitutivos se encuentra el derecho de

enseñar y aprender, en el marco de las ideas republicanas y federales, que será posteriormente ratificado y paulatinamente concretado con la sanción de distintas leyes.

Desde 1880 a 1884, la enseñanza primaria en la Capital Federal estaría regida por la Ley N° 988 (1875)⁵ de la provincia de Buenos Aires hasta tanto el Congreso Nacional dotara a la administración de una disposición legal para todo el territorio federal. En ella se declaró la obligatoriedad de la educación común y sus implicancias a través de los quince artículos que componen el cuerpo del primer capítulo de la normativa.⁶ Se circunscribió la obligatoriedad escolar a una duración de ocho años para los niños y de seis años para las niñas y a un *minimum* de “instrucción” referente a los contenidos. Estableció los deberes relativos a la inscripción, asistencia y conocimientos que podían ser cumplidos a través de las modalidades de educación pública, particular o doméstica. Además, dispuso la adopción del organigrama distrital por juzgado de paz.⁷ Su aplicación se dio en el contexto de traspaso de las instituciones provinciales a dependencia del gobierno central, a partir de la capitalización de la ciudad en 1880, realizada mediante un acuerdo entre el Ministerio del Interior de la Nación y el gobierno de la provincia de Buenos Aires.

En 1882, la ciudad de Buenos Aires fue sede del Congreso Pedagógico Internacional, en el cual tuvo lugar el intercambio de ideas fundamentales para los sistemas de instrucción primaria y se condensaron las bases para una legislación de educación común de alcance nacional en Argentina. Las transcripciones de las ponencias y debates que se sucedieron nos aproximan a la circulación de ideas vinculadas a la obligatoriedad escolar. Allí las referencias a la legislación de “países civilizados” o “sociedades modernas” que sancionaron la obligación escolar, además de ser una fuente de admiración, determinaron las aspiraciones de las flamantes naciones latinoamericanas.

A lo largo de los debates suscitados, publicados casi en su totalidad en el *EMEC*, aparecieron algunas voces disonantes y aun contrarias a la obligatoriedad escolar. La problemática de su factibilidad fue uno de los temas más tratados, teniendo en cuenta la movilidad poblacional y la capacidad del

⁵ La norma encuentra sus propios antecedentes en legislaciones provinciales: la ley de educación primaria de Corrientes (1853), la Constitución de Tucumán (1856) y la ley de educación común de Catamarca (1871). Ver Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y comunicaciones*, 18, 53-66.

⁶ Ley 988 Capítulo I “De la obligación de la educación primaria”.

⁷ Ley 988 Capítulo IV “De los consejos escolares de distrito”.

Estado de financiar la creación y edificación de las escuelas. Sobre ello Paul Groussac diría que “¡Son hermosas las teorías pero la realidad es amarga! –No tenemos, pues, los medios de dictar leyes de enseñanza obligatoria” (Groussac, 1882, p. 204).⁸ No obstante las posturas contrarias o mesuradas, gran parte de las intervenciones favorables a la obligatoriedad escolar la consideraron como una medida de buen gobierno, ya que entendían que impulsaba la instrucción común, resultando un deber del Estado si pretendía aminorar los males derivados de la ignorancia. El sustento de estos alegatos era, de acuerdo a los congresales, la necesidad de mejorar la condición del hombre para sí y para la sociedad, así como preparar a los niños y jóvenes para comprender y cumplir sus deberes cívicos. En consecuencia, entre las resoluciones del Congreso Pedagógico se recomendó a todas las naciones latinoamericanas que la enseñanza debía ser obligatoria y gratuita por una ley general de educación de carácter nacional. En la primera parte titulada “Sobre difusión de la enseñanza primaria” se declaró:

A) La enseñanza de las Escuelas comunes debe ser enteramente gratuita. B) La ley debe establecer en principio un mínimo de instrucción obligatoria para los niños de seis a catorce años de edad. C) Ese principio solo puede hacerse rigurosamente efectivo en las localidades donde existan escuelas comunes (...) D) la ley debe dejar a los padres o tutores la facultad de dar a sus hijos o pupilos el mínimo de instrucción obligatoria en las escuelas comunes, en las escuelas privadas, o en el recinto del hogar. E) La desobediencia a la ley de parte de los padres o tutores en cuanto al mínimo de instrucción que están obligados a suministrar a sus hijos o pupilos, debe ser penada. (CNE, EMEC, 1884, p. 615)

La concreción del principio de obligatoriedad escolar en las jurisdicciones federales de Argentina –la ciudad de Buenos Aires y los Territorios Nacionales- se cristalizó tras la sanción de la Ley N° 1420 de educación común en 1884, cuyo trámite y debate parlamentario no tuvo disonancias mayores en torno al status de obligación de la escolaridad. En un sentido restringido, dicha imposición estableció la inscripción, verificada

⁸ Paul Groussac fue un historiador y escritor de nacionalidad francesa, director de la Biblioteca Nacional en Argentina y congresal defensor de la laicidad de la enseñanza durante el Congreso Pedagógico Internacional de 1882.

a través de las *matrículas*,⁹ y la asistencia como medio para garantizar un mínimo de instrucción a todos los niños y las niñas de 6 a 14 años de edad. Desde entonces la distribución de las escuelas obedeció al criterio poblacional, requiriendo de mil a mil quinientos habitantes para conformar un *distrito escolar*¹⁰ con derecho a una escuela pública. Asimismo, la norma estableció los mecanismos de fiscalización mediante los *consejos escolares*,¹¹ y los registros de los directores de los establecimientos, como también las penas y las multas en que podían incurrir los padres o tutores que obvieran el cumplimiento de la ley. Esto supuso el compromiso del Estado para asegurar su acceso y gratuidad, facilitando el ingreso y la retención de la población infantil a la escuela; en tanto no hay condiciones para exigir a las familias o tutores de niños y niñas su obligación si no se garantiza la proximidad de la escuela dentro del radio determinado.

La implementación de la obligatoriedad escolar

La creación de escuelas

Hacia 1881 los censos escolares de las *comisiones escolares* reportaban una importante masa de analfabetos y bajas tasas de inscripción y asistencia en la ciudad de Buenos Aires. Los informes de los *vocales-inspectores* de las

9 De acuerdo a lo establecido en la ley 1420 (Capítulo II. Artículos 15º, 16º, 17º Y 18º) y al Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Capital y Territorios Nacionales del año 1889 (Título V. Capítulo II), la matrícula escolar era un certificado anual expedido por los consejos escolares destinado a constatar la inscripción de los niños y las niñas en edad escolar en cada distrito. Subsidiariamente su pago a razón de un peso moneda nacional anual por cada niño o niña, constituía parte del Tesoro común de las escuelas.

10 Ley 1.420. Capítulo I. Artículo 5º La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil á mil quinientos habitantes en las ciudades ó trescientos á quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos á una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

11 Según lo establecía la ley 1.420 (Capítulo IV. Artículos 38º, 39º, 40º, 41º y 43º) y el Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Capital y Territorios Nacionales del año 1889, los consejos escolares eran constituidos por cinco padres de familia elegidos por el CNE para cada distrito escolar. Nominados como Comisión Inspector, extendían las funciones de la Inspección General a cada barrio, fiscalizando la higiene, la disciplina y la moral de las escuelas de su dependencia, promoviendo la creación de sociedades cooperadoras, estimulando la concurrencia de la población infantil a las aulas, gestionar el libro de matrículas.

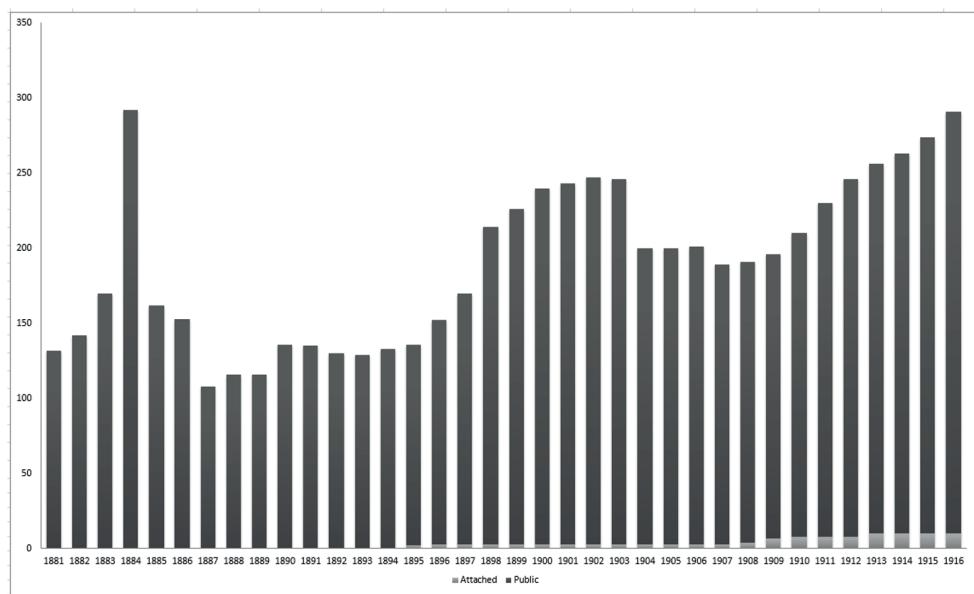
secciones explicaban al *Superintendente del Consejo General de Educación*, Domingo F. Sarmiento,¹² que la insuficiente cantidad de escuelas, el reducido número de alumnos que éstas podían albergar, la aglomeración y falta de criterios de higiene eran los principales aspectos a resolver a fin de compelir legítimamente a los niños y las niñas a cumplir con su escolaridad. De otra manera “No es posible, en las Escuelas actuales, hacer efectuar esa ley; son pocas, y ubicadas en locales insuficientes y poco higiénicos” (de la Barra, 1881, p. 181).

Tal diagnóstico motivó al gobierno a realizar una cuantiosa inversión para la rápida creación de escuelas en diversas secciones, acumulando la fundación de veinte nuevas en 1882. Luego, en 1884, se inauguraron catorce edificios del modelo “escuelas-palacio” que ostentaban la representación de la grandeza del Estado nacional y expresaban simbólicamente el “crisol de razas”. Al respecto, da Silva (2022) señala que en la década de 1880, en la ciudad de Buenos Aires, existían dos preocupaciones en torno a la construcción de edificios escolares: la de dar mayor capacidad de asistencia y la de construir siguiendo determinados lineamientos estilísticos, pedagógicos e higienistas. Bajo esta lógica tuvieron lugar el Plan de Edificación Escolar (1899) y las Escuelas del Centenario (1909), dos ambiciosos planes del CNE para la creación y edificación de escuelas para combatir el analfabetismo en la ciudad. Como puede observarse en el gráfico I, tales inversiones tuvieron un alto impacto en el número de escuelas públicas de enseñanza primaria.

Con la apertura de alrededor de cuarenta edificios en 1886, el presidente del CNE, Benjamín Zorrilla, daba por resuelto el “problema escolar” en la capital de la República, pues “...contando ya con locales suficientes en más de la mitad de las secciones escolares de la Capital, el año entrante aplicaremos en ellas la lejislación escolar (sic) que obliga al padre a mandar a su hijo a la escuela” (CNE, 1887, p. 124). De acuerdo con lo consignado por las autoridades, las nuevas edificaciones tenían capacidad para albergar de dos a ocho escuelas con su personal docente, reduciendo aproximadamente a dos tercios el número de las mismas por la refundición de cuarenta y cinco escuelas, mejorando así las cifras de inscripción y asistencia.

12 Las denominaciones responden a la vigencia de la ley 988 de la provincia de Buenos Aires. Las *comisiones o consejos escolares* fueron órganos colegiados que se encargaron de administrar los servicios educativos de un distrito escolar.

GRÁFICO I. Escuelas fiscales en la ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos consignados en los *Informes Anuales* del CNE.¹³

Si bien aquellas erogaciones tuvieron un alto impacto en el número de escuelas públicas de enseñanza primaria, permitiendo la progresiva refundición de escuelas y la ampliación de su capacidad para incorporar alumnos, esto se vería reflejado en la estadística como un paulatino decrecimiento del número de escuelas y una ocasional desaceleración de los índices de inscripción y asistencia. Esto último se produjo, en parte, debido a que las escuelas con menor capacidad estaban mejor distribuidas en el territorio que aquellas con mayor capacidad ubicadas estratégicamente en sectores desarrollados del municipio. Por otro lado, porque las inversiones realizadas para los planes de edificación escolar restringieron los recursos disponibles para la creación de escuelas necesarias y amparadas por el requisito legal. De modo que el reclamo por más cantidad de escuelas continuó por parte de los consejos

13 En Argentina, las escuelas Normales –de formación docente- contaron con escuelas primarias *anexas* a fin de que los estudiantes del magisterio pudieran hacer sus prácticas.

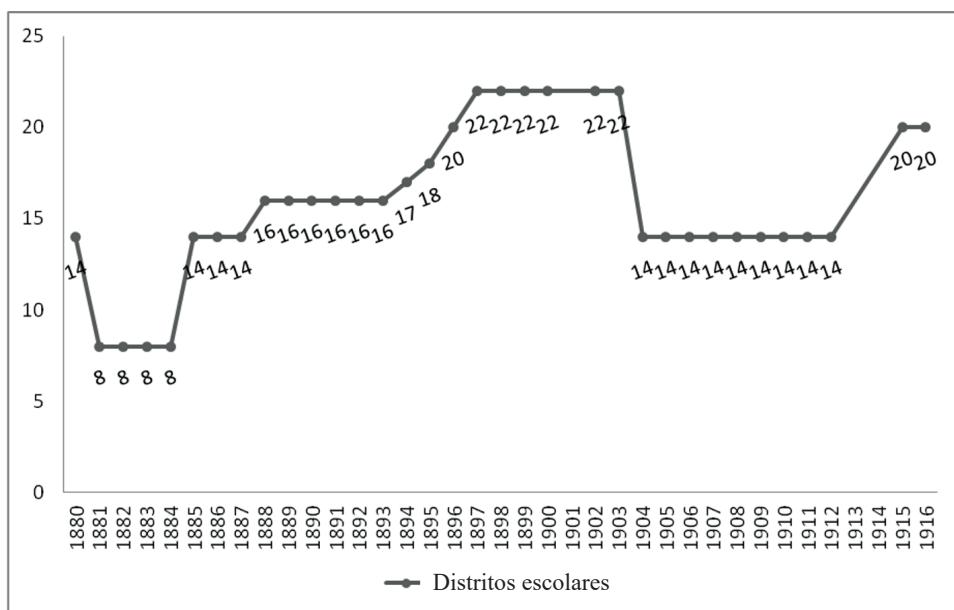
escolares que, según consignaban, no tenían derecho a hacer efectivas las multas y castigos dado que “La ley de Educación obligatoria es letra muerta mientras faltan escuelas y los recursos pecuniarios para hacerlas funcionar” (Altgelt, 1885, p. 494).

Por su parte, los informes de la inspección observaban con preocupación la diferencia notable entre el número de niños en edad escolar y el de los que efectivamente concurrían a las escuelas. De acuerdo a la inspección técnica, “Esta diferencia donde se observa con caracteres más alarmantes, es en las parroquias más apartadas y por consiguiente; donde es mayor la parte proletaria de la población” (Guerrico, 1887, p. 286). Además, el crecimiento vertiginoso y exponencial de la ciudad se caracterizó por la inestabilidad de su población, la transformación de los barrios y la fluctuación comercial debido a que “la creciente valorización de la propiedad, la hace cambiar de mano con frecuencia produciendo movimientos constantes de población, emigraciones frecuentes de un barrio a otro” (CNE, 1888, p. 79), impidiendo que los esfuerzos del CNE pudieran resolver la problemática de la obligatoriedad escolar. Por ejemplo, la incorporación de los barrios de Flores y Belgrano, en 1887, extendió los límites de la ciudad ampliando la zona de influencia de la acción oficial:

...a pesar de su constante atención sobre los deberes a su cargo, el Consejo se encuentra trabado en su acción por los hechos, que repentinamente se producen, dejándolo sin edificios escolares, por falta de medios suficientes, en algunos centros de población reciente y rápida; y otras veces inutilizando, sólo en parte felizmente, algunos edificios construidos para la enseñanza primaria. (CNE, 1888, pp. 81-82)

En verdad, la ciudad creció a un ritmo acelerado, respondiendo a un modelo de urbanización influenciado por ideas europeas que buscaban transformarla en una urbe moderna, y acompañado por la inestabilidad poblacional entre barrios. Conforme ello sucedía, el municipio dispuso nuevas organizaciones administrativas difíciles de transponer y armonizar con el ordenamiento escolar, cuya variación queda de manifiesto en el gráfico II.

GRÁFICO II. Distritos Escolares en la ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos consignados en los *Informes Anuales* del CNE.

La adecuación más severa fue la del lapso 1897-1900 que forzó una distribución administrativa inequitativa entre los consejos escolares. En 1904 el CNE acordó la reducción del número de distritos escolares en base al siguiente fundamento:

No debiendo, por otra parte, subsistir las tan saltantes como injustificables diferencias que actualmente se notan en el número de escuelas bajo la jurisdicción de cada consejo escolar, pues en algunos no hay sino dos, tres o cuatro escuelas y en otro hay hasta diez y siete dando así lugar a un exceso de gastos que puede y debe suprimirse para aumentar el número de inspectores técnicos y médicos escolares, de modo que cada distrito tenga uno y otro de dichos funcionarios, con indiscutibles ventajas pedagógicas e higiénicas. (CNE, EMEC, 1905, p. CL)

Con posterioridad, en 1915, el CNE aumentó los distritos escolares debido a que "...por la extensión que comprenden y número de sus escuelas,

los actuales distritos escolares de esta Capital N° 5, 6, 10, 12, 13 y 14 reclaman la subdivisión para su mejor administración y facilitar el cumplimiento de sus deberes" (Arata, 1915, pp. 8-9). Tales apremios dispusieron una heterogénea composición de los distritos escolares, en tanto algunos tuvieron jurisdicción sobre dos o más barrios donde la población era escasa pero contando con mayor extensión territorial, y otros administraron escuelas de un barrio o menos.

De modo que en la Capital Federal coexistieron realidades dispares entre distritos escolares, percibida en la distribución diferencial de la inscripción y la asistencia. En algunos, la tasa de inscripción era baja y la de asistencia irregular; allí las autoridades enunciaban como posibles causas las distancias entre las escuelas, el estado de los caminos, las condiciones insalubres de las viviendas y la propagación de enfermedades en los aglomerados locales escolares, la renuencia de las familias a que sus hijos recibieran educación del Estado, la necesidad de que los niños trabajaran desde edades tempranas. Mientras que, en distritos donde la densidad de la población era mayor y el desarrollo urbano era más avanzado producto de su cercanía al centro de la ciudad, eran los propios directores de escuelas, inspectores de distrito e inspectores técnicos quienes reclamaban prontas soluciones en vista de que la capacidad de las escuelas era desbordada por la cantidad de niños y de niñas que en ellas solicitaban matricularse.

Adecuación de las medidas: reformas y reducciones

La pericia, estudio y discusión de la problemática del analfabetismo, así como las irregulares tasas de ingreso y retención, confluyeron en la redacción y sanción de un nuevo reglamento para las escuelas comunes de la Capital Federal.¹⁴ A través de este, se intentó dar lugar a las reformas necesarias para responder a una complejidad social creciente, destacándose el desdoblamiento de los horarios escolares. Para el caso, desde el año 1900 comenzó a implementarse el horario alterno, que implicó la reducción a dos

14 Reglamento para las escuelas comunes de la capital federal y territorios nacionales. En CNE, EMEC (1900), N° 324, Sección Oficial: Reglamento para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales, marzo de 1900, p. 170-186).

horas y media la concurrencia a las escuelas infantiles para que en un mismo local funcionaran una sesión escolar por la mañana y otra por la tarde, con el mismo personal docente recompensado con un 20% de aumento en su sueldo. Con fuertes críticas desde un punto de vista pedagógico y resistencias por parte de las familias, su aplicación fue selectiva, puesto que sólo algunas escuelas se desdoblaron priorizando aquellas donde se concentró la demanda. Además,

Como en las escuelas elementales y superiores se comprenden en la actualidad grados infantiles, es posible que el consejo autorice a la inspección técnica para reducir el número de escuelas de ciertas categorías, aumentando el de las otras en la proporción que lo exija el número y grado de sus alumnos. Si fuera posible que a las escuelas superiores no concurriesen más que los alumnos de 5º y 6º grado, a las elementales los de 3º y 4º y a las infantiles los de 1º y 2º, la capital federal sólo necesitaría 8 escuelas de la primera categoría para las necesidades presentes y futuras de la población, 36 elementales y 200 infantiles. (CNE, *EMEC*, 1900, pp. 113-114)

Un año más tarde, aquella reforma dio lugar a la modificación de los programas para las escuelas dependientes del CNE,¹⁵ que adaptó la extensión curricular a los nuevos horarios, en vista del “incesante crecimiento de la población escolar, en desproporción con las rentas; lo que hizo pensar en la simplificación de los programas comunes, a fin de poder repartir, con equidad, el beneficio de la instrucción primaria” (CNE, 1902, pp. 49-50). En otras palabras, con el horario alterno se aumentó la oferta de asientos en las escuelas para los grados 1º y 2º, mientras que la modificación de los programas redujo y ponderó contenidos. Tales disposiciones fueron comunicadas y ejecutadas en conjunto con los consejos escolares de distrito, desde donde se informaba la disponibilidad de asientos por sección, las escuelas en condiciones de ser refundidas, trasladadas o convertidas en infantiles. La logística de tal redistribución y modificaciones no fue sencilla ni estuvo exenta de controversias. En algunos casos, los propios vecinos veían con preocupación el traslado o virtual desaparición de las escuelas cercanas, expresando su preocupación al CNE en base a que “...esa medida no parece basarse en una tendencia manifiesta de racional distribución de las

15 Programas y horarios para las escuelas comunes de la capital federal. En CNE, *EMEC* (1901), N° 344, Sección Oficial: Programas y horarios para las escuelas comunes de la capital federal, octubre de 1901 p. 202-213.

diversas escuelas públicas” y que “por consiguiente, preferirán sacrificar su instrucción a su seguridad (CNE, EMEC, 1903, p. 186).

En sintonía, hacia 1903 se constituyó una comisión de ciudadanos que hizo propaganda sobre las consecuencias negativas de la implementación del horario alterno. Presentó, incluso, una solicitada con firmas a la Cámara de Diputados a fin de dar conocimiento de “los inconvenientes y perjuicios que el horario alterno ocasiona al hogar, al niño, a la clase pobre y al profesorado” (Argentina, Congreso de la Nación, 1903, p. 629). No obstante las resistencias, el ensanchamiento de la capacidad original de las escuelas estatales y la conversión a infantiles de numerosas escuelas elementales y superiores, impulsó las cifras referidas a la inscripción y la asistencia dando como resultado en el año 1902 un crecimiento de 10.000 nuevos alumnos matriculados en las escuelas públicas.

Tanto la inspección técnica de la capital federal como una comisión *ad hoc* emitieron dictámenes desfavorables al horario alterno, sugiriendo su sustitución por el doble turno que empezó a implementarse recién en 1907. El mismo consistió en duplicar el número de escuelas que contaban con los seis grados, de modo tal de aumentar los establecimientos educativos que podían albergar un grupo de alumnos por la mañana y otro por la tarde, bajo una misma dirección y con personal docente diferenciado. La Comisión de Horarios, que reunía a especialistas, y la Inspección Técnica, convocada para dar su parecer, coincidieron en otro dictamen: la conveniencia de retrasar un año el ingreso a las escuelas primarias. El intento por reducir la obligatoriedad escolar, empero, no prosperó por no contar con la adhesión de las autoridades escolares.

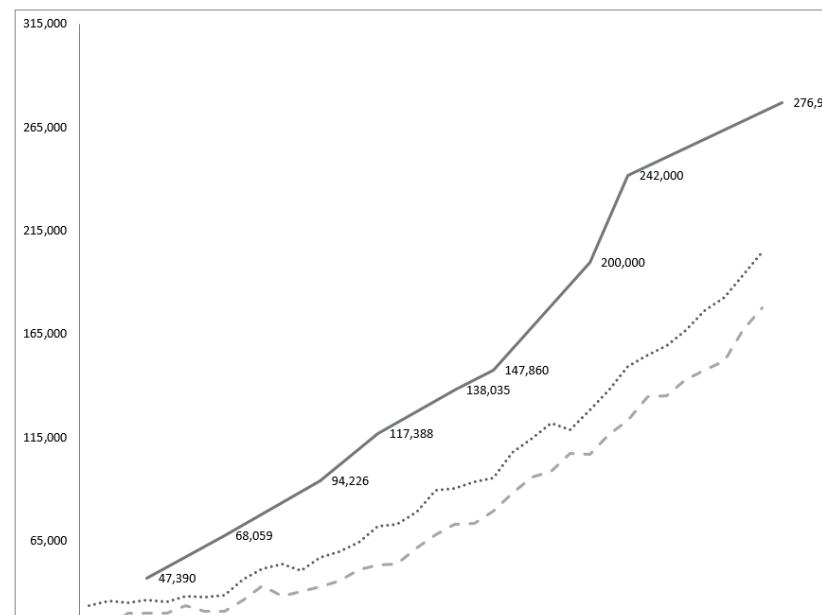
En forma paralela, las conferencias pedagógicas y las generales que reunían a inspectores, directores y maestros, estudiaban las causas de las inasistencias a la vez que los consejos escolares censaban a los padres con el objetivo de establecer otras modalidades de persuasión para que cumplieran el precepto legal de la obligatoriedad escolar. Entre los motivos esgrimidos por las familias se puntualizó en:

a) Falta de dinero para adquirir ropa, calzados y útiles; b) falta material de tiempo para ataviarlos y enviarlos a la escuela; c) necesidad de que los niños mayores ayuden con su trabajo al sostén de la familia, o queden

en la casa para cuidar las criaturas menores, mientras los padres trabajan fuera; d) falta de asiento en las escuelas fiscales, según informe de los diarios; e) retención en las fábricas donde se les obliga a trabajar más del tiempo reglamentario (10 a 11 horas); f) enfermedad. (Caffarena, 1916, p. 79)

Así como el trabajo infantil y valoraciones adversas a la educación estatal marcaban el desgranamiento en la asistencia observado en las planillas desde el 4º o 5º grado, el estado intransitable de las calles y accesos a las escuelas como las enfermedades infecciosas obstaculizaron la regular concurrencia. Como se observa en el cuadro n° 3, la inscripción y la asistencia tendieron progresivamente al aumento manteniendo a lo largo del período una distancia prudencial y relativamente proporcional entre un indicador y otro.¹⁶

GRÁFICO III. Población escolar, Inscripción y asistencia en la ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos consignados en los *Informes Anuales* del CNE

En los primeros años del siglo XX se abordó la mejora de la imagen y

16 Por población escolar se considera a los niños y las niñas de 6 a 14 años. Las cifras de inscripción y asistencia media están compuestas por los datos de escuelas públicas, particulares y anexas.

del entorno de las escuelas en articulación con el municipio que colaboró en la preservación del buen estado de las calles de acceso a los establecimientos. Por su parte, el CNE sistematizó la labor sugerida e impuesta por el Cuerpo Médico Escolar (CME), que desde finales del siglo XIX había establecido la vacunación y revacunación obligatoria de los educandos. Aquella práctica, enmarcada en las políticas de control social que el Estado nacional ejecutó haciendo uso de la infraestructura escolar (Lionetti, 2009), daba cierta garantía de salubridad tanto a los niños y las niñas como a las familias y vecindarios, ya que las condiciones de encierro y aglomeración diaria atentaban contra la imagen de la escuela además de ser un foco de contagio de las enfermedades y de propagación de las epidemias.

En 1906 el CNE creó la Oficina de Obligación escolar y Multas a fin de hacer efectivas las disposiciones establecidas en la Ley N° 1420. Con su acción se lograron diagnósticos cada vez más precisos respecto a las causas que privaban a los niños de su instrucción, entre las que se destacó “la extremada pobreza o escasez de recursos de las familias con numerosa prole”, motivo que “unido al de las enfermedades, son los que se destacan entre los fundamentos invocados y comprobados en las solicitudes de exoneración de multas” (CNE 1913, p. 485-486). El director de la Oficina de Obligación escolar, Eduardo Guien, sugirió modificar el abordaje de la problemática ya que

Si la práctica ha demostrado, que lo que impide que multitud de niños concurren a la escuela, es la pobreza que aflige a sus padres, evidente resulta entonces, que el remedio para éstos no se encuentra en la aplicación de multas, sino, por el contrario, en otros medios que podríamos llamar de beneficencia y amparo de la niñez. Cada año que transcurre confirma la opinión de que el cumplimiento de la obligación escolar debe obtenerse por la persuasión, unida a la ayuda material prestada por el Estado (matrícula, útiles, libros gratis), y por las sociedades particulares cooperadoras de las escuela o protectoras de la infancia (La Copa de Leche, calzados y vestidos); y tan sólo cuando este conjunto de medidas haya fracasado o esté agotado, debe recurrirse a las coercitivas, en las ocasiones que pudiera haber lugar. (CNE, 1913, p. 486)

De tal modo, los consejos escolares realizaron campañas y recorridos en sus distritos para dialogar con las familias, colocaron carteles que

informaban sobre la obligación escolar y la disponibilidad de escuelas cercanas, y facilitaron la emisión de matrículas gratis y la provisión de útiles y ropas para los niños y las niñas carentes de ellos. Asimismo, con la sanción de la Ley N° 5291 de Trabajo de Mujeres y Menores en 1907, las autoridades escolares contaron con nuevas regulaciones y disposiciones. Al respecto, cabe decir que el trabajo infantil era un asunto latente desde finales del siglo XIX pero no contaba con un amplio cuestionamiento; por el contrario, se alentó a que los niños “vagos” o “abandonados” trabajaran, ya que su asistencia al taller era considerada una salvaguarda al ocio y la mendicidad. Incluso, como ha demostrado Scheinkman (2022), el trabajo infantil fue difundido y promovido por empleadores y familias obreras que requerían de su aporte económico para complementar los ingresos. No obstante, esta reglamentación no incluyó el servicio doméstico, que significó una demanda de magnitud para los niños y las niñas tomados como sirvientes o criados (Allemandi, 2015). La dilación en la toma de decisiones, y la ejecución de medidas que contaran con prohibiciones severas, sugiere la carencia de las condiciones para asegurar el ingreso a las escuelas de aquellos niños que dejaron las fábricas u otras ocupaciones.¹⁷

Contando con nuevos marcos normativos y reinterpretando la legislación a la luz de la experiencia, el CNE resolvió en 1910 reducir el mínimo de instrucción obligatoria a los contenidos de los programas hasta el 3° grado: lectura y escritura, lengua, nociones de historia y geografía nacional e instrucción cívica. Sin embargo, el decrecimiento en la inscripción y la asistencia continuó siendo notable a medida que aumentaban el grado. De modo que hacia finales del período analizado en este artículo hubo mejoras, diagnósticos más precisos y mayor cantidad de recursos para la universalización de la educación común en una ciudad cuyo crecimiento y complejidad social no se detuvo.

17 Sí hubo intentos por incorporar niños menores de 14 años a las escuelas nocturnas, así como un proyecto de ley de los diputados Cané y Avellaneda en 1902 que promovía la regulación del trabajo infantil y la obligatoriedad escolar.

Conclusiones

La ponderación de la obligatoriedad escolar, como principio y mecanismo para la expansión del sistema de enseñanza primaria, posicionó a la ciudad de Buenos Aires entre las urbes con mejores indicadores de alfabetismo, producto de las mejoras en la inscripción y la asistencia a las escuelas, aunque, como se ha visto, su aplicación tuvo dificultades.

Uno de los mayores desafíos con que tropezó la escolarización en la Capital Federal a finales del siglo XIX fue el de sustanciar el deber correlativo de la obligatoriedad escolar: establecer la escuela al alcance de todos y de todas. Bajo el criterio poblacional establecido por la Ley N° 1420, el CNE enfatizó la política de creación y edificación de escuelas, en el marco de consolidación del Estado nacional y de pleno auge y desarrollo de la ciudad capital de la República Argentina. La política de creación de escuelas por sí sola no resolvió la problemática de la obligatoriedad escolar. Así como la escasez de recursos limitó las partidas presupuestarias, el propio desarrollo del municipio bonaerense se caracterizó por sus poblaciones flotantes, lo que incidió en la cantidad y repartición de los distritos escolares que fue fluctuando, impactando en la administración de las escuelas. Al respecto, se podría profundizar en estudios futuros con relación a la distribución diferencial de la inscripción y la asistencia si se toman los distritos escolares como unidad de observación.

El alcance de ciertos logros y la perdurabilidad de algunos obstáculos llevaron al estudio, planificación y ejecución de reformas que tendieron tanto a reforzar el mecanismo de la obligatoriedad escolar como a reducir su exigencia. Sin dudas se destaca el entendimiento que de la problemática se hizo a comienzos del siglo XX: la imposición escolar desplazó de la coerción y la penalización para enfatizar la persuasión y la asistencia social como medio para mejorar su cumplimiento. La reducción del *mínimum* de instrucción obligatoria a los contenidos de 3° grado fue un reconocimiento de los límites de la acción oficial, impedida de competir contra el empleo de mano de obra infantil.

La mejora cualitativa y cuantitativa de las condiciones para la escolarización a lo largo del período fue notable, empero, el crecimiento

numérico de la población infantil y la inestabilidad de sus habitantes impidieron que el aumento en la inscripción y en la asistencia se trasladara a una disminución de los niños y las niñas que quedaban fuera de la escolarización primaria.

Referencias bibliográficas

Altgelt, A. (1885), “Consejo Escolar de Belgrano”, CNE, *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, N° 76, febrero/1885, pp. 493-499.

Arata, P. N. (1915), Sección Oficial: “Creación de distritos escolares”, CNE, *EMEC*, N° 505, 31/01/1915, pp. 8-10.

Argentina, Congreso de la Nación, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, Tomo I, Sesiones ordinarias, sesión n° 19, agosto de 1903.

Allemandi, C. (2015). Niños sirvientes y “criados”: el trabajo infantil en el servicio doméstico (ciudad de Buenos Aires, fines del siglo XIX-principios del XX). *Cuadernos del IDES*, 30, 11-38.

Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y comunicaciones*, 18, 53-66.

Brito, G. M., y Vinagre, S. (2018). Discussões sobre a implantação da obrigatoriedade da educação escolar na Bahia nos jornais *O Correio da Bahia* e *O Monitor* de 1876 a 1881. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18.

Caffarena, A. R (1916), Sección Oficial: “Investigación sobre la población analfabeta en el Consejo Escolar 20”, CNE, *EMEC*, N° 521, 31/05/1916, pp. 65-82.

Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: DINIECE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Ciafardo, E. O. (1992). *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*. CEAL.

CNE (1887), *La educación en la capital y territorios, Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales - Año 1886*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por

el Dr. Benjamín Zorrilla presidente del CNE, Tomo I, Parte II, pp. CXXI-CXXVII.

CNE (1888), *La educación en la capital y territorios, Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales - Año 1887*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Benjamín Zorrilla presidente del CNE, Parte II, pp. LXXIX - CX.

CNE (1902), *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales - Año 1901*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez presidente del CNE, pp. 49-53.

CNE (1913), Oficina de Obligación Escolar y Multas, *La educación Común en la República Argentina - Años 1909-1910*, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Ramos Mejía presidente del CNE, pp.485-508.

CNE, *EMEC* (1884), Nº 59, “Declaraciones del Congreso Pedagógico”, mayo/1884, pp. 615-618

CNE, *EMEC* (1900), Nº 323, Redacción: “Nuevo reglamento”, febrero/1900, pp. 113-115.

CNE, *EMEC* (1903), Nº 363, Sección Oficial: “Petición de vecinos”, mayo/1903 pp. 186-187.

CNE, *EMEC* (1905), Nº 390, Sección Oficial: sesiones del CNE año 1904, julio de 1905, pp. CL-CLII.

da Silva, M. L. (2022). Iniciativas oficiales para la edificación de escuelas primarias en la ciudad de Buenos Aires durante el siglo XIX. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(1), pp. 150-167. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.389>

de la Barra, F. (1881), Informe de los Vocales Inspectores: “Informe de las parroquias Catedral Norte y San Miguel”, CNE, Estado de la Educación Común en la Capital y la Aplicación en las Provincias de la ley de subvenciones seguido de documentos y circulares - Año 1881, pp. 179-182

Ferrero, F. (2007). Obligatoriedad escolar, diferenciación institucional y reforma educativa en los orígenes del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Una revisión de la Revista de Educación (1881-1910). *Anuario de Historia de la Educación*, (8).

Giovine, R. y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cuadernos CEDES*, 31(84), 175-194. <https://doi.org/10.14516/ete.389>

[org/10.1590/S0101-73302011000200002](https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200002)

Gondra, J. G. (2010). ¿Gobierno de los otros? Expansión del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, (58), 37-49.

Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque: espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Universidad Nacional de Quilmes.

Groussac, P. (1882), “Congreso Pedagógico”, CNE, *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, N° 7, abril/1882, pp. 203-222.

Guereña, J. L. (2019). Obligatoriedad escolar, trabajo infantil y gratuidad de la escuela en la España contemporánea (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX). *Plurais-Revista Multidisciplinar*, 4(1), 13-44.

Guerrico, F.D. (1887), Inspección Técnica: “Informe del inspector técnico Sr. Guerrico”, CNE, *Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales - Año 1886*, Tomo I, Parte II, pp. CCLXXVI- CCLXXXVIII.

Horta, J. S. B. (1998). Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (104), 5-34.

Lionetti, L. (2009). Políticas sociales del Estado y la sociedad civil sobre el cuerpo de la niñez pobre en la Argentina (1900-1940). Anuario del Centro de Estudios Históricos “Prof. Carlos S. A. Segreti”, 9(9), 97-116.

Martignoni, L. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: La tensión inclusión- exclusión en las políticas, las instituciones y las experiencias de los actores escolares. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(1), 7-15.

Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización: Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 0-0. <https://doi.org/10.4000/espacios.1573>

Mollis, M. (1993). Estado y obligatoriedad escolar: una mirada histórica sobre Argentina y Japón. *Estudios de Asia y África*, 321-353.

Montesinos, M. P., Pascual, L. y Sinisi, L. (2009). *Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria*. Buenos Aires: DINIECE - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Moratti, M. do R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. Brasilia: Editorial UNESP.

Petitti, E. M. (2022). Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958). *Prohistoria. Historia, políticas de la historia*, (38), 1-30.

Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Arca.

Sacristán, J. G. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

Scheinkman, L. (2022). Proyectos de regulación del trabajo infantil en Argentina: definiciones jurídico-laborales de la infancia, del Código Civil de Vélez Sarsfield a la Ley 5.291 de trabajo femenino e infantil (1869-1907). *Revista Historia y Justicia*, 19.

Suriano, J. (1990). Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos del siglo. En D. Armus (Comp.), *Mundo urbano y cultura popular*. Estudios de Historia Social Argentina (pp. 251-279). Buenos Aires: Sudamericana.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.

Terigi, F., Brissoli, B., Scavino, C., Morrone, A., y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.

Viñao, A. (2001). El debate sobre la ESO. *Cuadernos de pedagogía*, (306), 80-86.

Zapiola, M. C. (2009). Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 69-91.

Información de contacto: Cecilia del Barro. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. E-mail: delbarro@irice-conicet.gov.ar