

Obligatoriedad escolar. Una aproximación a la historia de la educación común de Buenos Aires y Territorios Nacionales, 1870-1920

School compulsory. An approach to the history of common education in Buenos Aires and National Territories, 1870-1920

Alejandro Herrero¹



<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>

Resumen:

La obligatoriedad escolar en la educación común forma parte de nuestra historia, defendida desde posiciones ideológicas bien diferentes; y aunque la sociedad manifiesta su necesidad y la defiende, en los últimos tiempos se la ha puesto en duda. Mis estudios de historia de la educación han abordado la obligatoriedad y la gratuidad en las últimas décadas del siglo XIX, y mi interés, en este artículo, reside en profundizar algunos aspectos que me quedaron en la agenda de trabajo. Mi objetivo consiste en explorar y analizar los discursos de funcionarios y educadores sobre el mandato legal de las leyes de educación común (dictadas en provincias y en Nación), y su cumplimiento en la práctica efectiva, acotado a situaciones bien precisas y concretas en provincia de Buenos Aires y Territorios nacionales. Se trata de una aproximación a un tema por demás complejo, y en unidad de tiempo amplia, 1870-1920.

Palabras clave: obligatoriedad escolar, gratuidad escolar, educación común, Buenos Aires, Territorios Nacionales.

¹Universidad Nacional de Lanús. Universidad del Salvador. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Contacto: herrero_alejandro@yahoo.com.ar

Abstract:

Compulsory schooling in common education is part of our history, defended from very different ideological positions; and although society expresses its need and defends it, in recent times it has been questioned. My studies in the history of education have addressed compulsory and free education in the last decades of the 19th century, and my interest, in this article, lies in delving into some aspects that remained on my work agenda. My objective is to explore and analyze the speeches of officials and educators about the legal mandate of common education laws (dictated in provinces and in the Nation), and their compliance in effective practice, limited to very precise and concrete situations in the province of Buenos Aires and national territories. This is an approach to a very complex topic, and a broad time unit, 1870-1920.

Keywords: compulsory schooling, free schooling, common education, Buenos Aires, National Territories.

1. Introducción

He indagado, en los últimos años, dos cuestiones que, a mi juicio, están ligadas: la obligatoriedad escolar de la educación común y el analfabetismo en Argentina, especialmente acotado a Buenos Aires, a fines del siglo XIX. Las presento unidas porque mi hipótesis de trabajo ha consistido en evidenciar que las leyes de educación común dictadas en nación y en todas las provincias establecen la obligatoriedad y la gratuidad²; sin embargo, en ninguna se cumple este mandato legal (Herrero, 2023a, pp. 67-81; Herrero, 2023b, pp. 78-107).

² Según el artículo 5º de la Constitución Nacional son las provincias las que están obligadas a crear y sostener las escuelas primarias. En 1880, se federaliza la ciudad de Buenos Aires, y se conquistan territorios al norte de Santa Fe y al sur de Buenos Aires, y se los denomina Territorios Nacionales. Como la constitución no menciona entonces esta nueva realidad, y por lo tanto el Estado nación administra la educación común en Capital Federal y Territorios Nacionales, bajo la ley de educación común que dicta en 1884, denominada ley 1420.

En esta investigación, a modo de continuidad, exploró los argumentos optimistas de los primeros años ochenta en torno a la obligatoriedad para luego reseñar los argumentos que critican dicho mandato legal. Primero retomo la intervención del Inspector Santa Olalla en el Congreso Pedagógico de 1882 (que ya he analizado en otros escritos), porque ofrece una serie de esquemas interpretativos que serán recuperados y puestos en duda en las intervenciones de funcionarios y miembros del magisterio una vez que se produzcan las dos grandes crisis económicas, 1885 y 1890, y el optimismo se derrumbe (Gerchunoff, Rocchi y Rossi, 2008).

Mi primer corte temporal se acotaba desde 1870 hasta 1900, y en el transcurso de mi estudio tuve que ampliar mi unidad de tiempo hasta 1920, por lo menos, para evidenciar con más información mi hipótesis de trabajo: la obligatoriedad escolar se impone como política de Estado (en nación y en provincias) en leyes de educación común, y, al mismo tiempo, se ve limitado su cumplimiento; por otro lado, la obligatoriedad escolar lesiona premisas básicas liberales; hecho que habla de una élite dirigente que se presenta liberal y en sus leyes y prácticas escolares niega nociones liberales fundamentales (gobierno mínimo, libertad individual, límites de los poderes).

2. Las leyes y la obligatoriedad escolar

Existe un esquema interpretativo fundamental del movimiento ilustrado desde los siglos XVII y XVIII que se impone en el siglo XIX: los hombres se perfeccionan con la educación. Si la primera premisa sostiene que todos los hombres poseen ese bien que es la razón; la segunda premisa, encadenada a la anterior, afirma que la educación tiene como misión enseñar a razonar y a conducir la conducta individual por la propia razón.

Desde los tempranos escritos de Manuel Belgrano en el Consulado a fines del siglo XVIII o los artículos de *El Comercio* en 1810, se aprecia este esquema interpretativo (Belgrano, 2011, pp. 23-70 y 77-80). Para Belgrano era fundamental educar por vías formales e informales: crear escuelas era solo una de esas vías. Sin educación, sostenía, no existe un pueblo que cumpla con las leyes y las obedezca, que produzca riqueza, que respete a las autoridades constituidas en gobierno³. Este tópico se registra a lo largo del siglo XIX en los discursos de los círculos dirigentes, y fundamenta la necesidad de una educación común obligatoria. Sarmiento lo ha sintetizado con una frase que los círculos dirigentes del país lo repiten una y otra vez: un pueblo ilustrado no elige a Rosas.

Hay que esperar a las décadas de 1860 y 1870 para que la obligatoriedad se registre en algunas constituciones provinciales, en la ley de educación común de la provincia de Buenos Aires (1875) y en la década del 80 en las leyes educacionales de todas las provincias, con la salvedad del caso cordobés en la última década del siglo XIX (Campobassi, 1956, pp. 11-57).

³ “No es fácil saber en qué ha podido consistir, ni en qué consista que el fundamento más sólido, la base, digámoslo así, y el origen verdadero de la felicidad pública, cual es la educación, se halla en un estado tan miserable, que aun las mismas capitales se resienten de su falta. Hemos visto ejercitarse la piedad cristiana, con la mayor generosidad y acaso ningún pueblo como Buenos Aires podrá presentar monumentos más ciertos de esta verdad, hacia otros establecimientos, bien que también importantes; y los más principales para la educación general se han dejado a la suerte. Mas es, los ha habido, los hay, es a saber escuelas de primeras letras pero sin más constituciones formales, sin una inspección de gobierno, y entregadas acaso, a la ignorancia misma, y quién sabe si a los vicios, es preciso lastimarse de esta situación; la deben saber nuestras autoridades constituidas; la debe saber todo magistrado, todo ciudadano para reunirse a poner remedio a tamaño mal, y prevenir las consecuencias funestas que deben resultar de estado tan lamentable, y que tiempo ha la estamos tocando. A falta de estos establecimientos debemos atribuir los horrores que observamos, casi sin salir de poblado, y todavía mucho más en las poblaciones cortas y sin límites en los campos, donde estamos por atrevernos a decirlo, se vive sin ley, rey ni religión. Sí, porque no han oído esas voces majestuosas, ni siquiera han temido quien les pueda haber hecho formar la idea de ellas” (Belgrano, 2011, p. 77).

Primera consideración: se registra una política de Estado en el tema de la obligatoriedad (y la gratuidad) de la educación común. La gratuidad se tornó necesaria porque sin ella era imposible la obligatoriedad escolar.

Es un hecho conocido en la historiografía argentina que hasta 1880 los Estados poseían escasos recursos y los destinaban mayoritariamente a la guerra (Hora, 2010). Existen varios ejemplos para registrar esta situación: en la provincia más rica del país se produce el drama de la fiebre amarilla a comienzos de los años setenta, y el Estado bonaerense no puede hacerse cargo, y dependió de la voluntad de los vecinos que se organizaban siempre guiados por un médico, un enfermero o persona que conociera algo de medicina. En esa misma década se proyectó para defenderse de lo que llamaban los “malones”, una zanja, la conocida “Zanja de Alsina”.

En los años ochenta la situación cambia, al menos unos años. Las leyes de educación común se dictan en el momento que varias provincias y el Estado nacional tienen por primera vez recursos suficientes para diseñar planes en materia educativa, sanitaria, de infraestructura; y convocan a puestos de gestión, a maestros, médicos, ingenieros, que se suman a los abogados (Herrero, 2022).

Entre 1880 a 1885, para dar una fecha siempre provisoria, se registra en nación y en provincias puntuales una expansión del sistema de instrucción pública. Por un lado, se dictan las leyes de educación en la mayoría de los casos en esta década y sobre todo en la primera mitad; se convoca a maestros a espacios de decisión, se crean y multiplican las escuelas, se discute el salario docente, se debate la igualdad de salarios para maestras y maestros, se plantea la jubilación docente, solo para indicar algunos de los temas de la agenda. Las escuelas normales fundadas en los años setenta, proveen en la década del ochenta de maestros diplomados que rápidamente se insertan como docentes y en muchos casos como directores de escuelas. Vale aclarar: se produce una expansión de la educación

común en una realidad donde imperan los altos índices de analfabetismo, este drama nunca cesa.

En este contexto de optimismo, 1880-1885, la élite se divide en laicos y católicos y, desde los gobiernos nacionales, tanto de Julio Argentino Roca (1880-1886) como de Miguel Juárez Celman (1886-1890), se lleva a cabo una feroz contienda con los espacios de poder de la Iglesia. Por un lado, se dictan leyes con el fin de imponer el registro civil, aunque en los hechos, por ejemplo en Santa Fe, no fue fácil que esto se concrete en los años ochenta (Mauro, 2014). Dicha medida trataba de dar respuesta a los inmigrantes no católicos que estaban obligados a contraer matrimonio o enterrar a sus muertos en el espacio de poder de la Iglesia católica. En esta lucha, se expulsa al nuncio apostólico, se persigue a docentes católicos, como a José Manuel Estrada, para citar al más emblemático, y se lucha por eliminar la enseñanza religiosa, con el fin de imponer una enseñanza neutra o laica en las escuelas (Auza, 1981, 1984; Di Stefano y Zanatta, 2000; Miranda, 2005, 2015; Lionetti, 2006; Recalde, 2016; Rodríguez, 2018). Esta lucha tuvo éxito por parte de los laicos por ejemplo en Entre Ríos, y fracasos en Santa Fe o en Salta (Roitenburg, 2001; Mauro, 2014; Yépez, 2015), solo para indicar algunos ejemplos.

Quiero detenerme en un momento puntual de esta dura batalla. Fue en el Congreso Pedagógico de 1882, sin duda, donde se registra un duro golpe para los católicos porque vence, de manera clamorosa, la posición de la enseñanza neutra o laica; pero lo que aquí deseo subrayar y analizar es sobre la cuestión de la obligatoriedad⁴, y dar al menos un ejemplo del discurso de un

⁴ Desde posiciones del catolicismo, José Manuel de Estrada fue uno de los más duros defensores de la enseñanza religiosa (católica) en las escuelas y gran opositor a la obligatoriedad escolar y al liberalismo en los años ochenta. Se multiplican sus discursos, pero voy a destacar dos: “La escuela obligatoria y laica” (Estrada, 1904, pp. 204-208) y “Socialismo” (Estrada, 1904, pp. 208-211). Estrada (1904) afirma: “El concepto liberal del Estado es un socialismo disfrazado [...]. Esta restauración gentil, en cuanto diera formas a las instituciones civiles y políticas, debía restablecer, con mayor o menor moderación el socialismo pagano [...].

congresal, el inspector bonaerense Enrique Martín Santa Olalla, para hacer ver cómo piensa y el optimismo que manifiesta (Recalde, 1987; Auza, 2001).

3. El inspector Santa Olalla en el Congreso Pedagógico (1882)

Santa Olalla interviene en el Congreso Pedagógico, realizado en la ciudad de Buenos Aires en 1882, representando a la provincia más rica del país, y desde su posición de inspector bonaerense (Recalde, 1987). Habla, entonces, desde su experiencia en el recorrido de las escuelas acatando una ley de educación común (dictada en 1875), que le impone dar cumplimiento a la obligatoriedad y gratuidad escolar.

Tras la federalización de la ciudad de Buenos Aires como Capital Federal, la población de la provincia de hecho se convierte, de manera abrumadora, en rural. Se debe tener presente esta nueva situación para entender por qué el inspector alude, insistentemente, a las escuelas rurales y sus problemas.

Los charlatanes de la Enciclopedia, entre Roma, la nación de las formas jurídicas, y Grecia, la nación del idealismo y de la sofística, debían inclinarse, por necesarias afinidades, al socialismo griego. Cada farsante se imaginaba ser un espartano. Su política se resume en una palabra: la omnipotencia del Estado, a imagen de la omnipotencia de la ciudad en las repúblicas despóticas de Grecia. En ningún detalle se ve tan claramente manifestado su espíritu retrógrado y pagano, como en atribuir al Estado la función de educar los niños. El Estado docente, el Estado educador, el Estado según el socialismo, todo es igual [...]. Según el liberalismo, siendo la educación una de las atribuciones del Estado, y siendo el fin del Estado meramente civil, la educación debe prescindir de todos los elementos religiosos que la integran y le imprimen su carácter [...]. No. El Estado no tiene la misión de educar. El Estado coopera a la educación, concentrando elementos dispersos para proporcionar a las familias medios de desempeñar en común, la misión de educar, que es suya propia, bajo la inspiración de la Iglesia, a quien pertenece iluminar y conducir las almas [...]. El Estado no puede convertir su ministerio auxiliar y supletorio, en una prerrogativa absoluta y excluyente" (pp. 219-220).

En su intervención, Santa Olalla (1882) sostiene que: “Hay personas que opinan todavía que en las Escuelas de Campaña no se debe enseñar más que a leer, escribir y contar”, concepción, a sus ojos, típica, de otra etapa histórica de la evolución social (p. 401). Esas personas, agrega Santa Olalla, no saben diferenciar “los tiempos en que se usaba la yesca y la pajuela de azufre, con la época de la luz eléctrica y del teléfono. En una palabra, desconocen, el verdadero objeto de la educación” (p. 401). El error de interpretación, en la mirada de Santa Olalla, reside en que existe una relación entre sociedad y educación, y estas opiniones desvinculan una de la otra: hablan de una educación que no se corresponde con la evolución de las sociedades de fin del siglo XIX.

¿Qué es lo que distingue, en el razonamiento de este congresal, a “la etapa educacional actual” de 1882? Santa Olalla afirma, desde su observación científica, que esas personas desconocen que “la humanidad está sujeta a la ley del progreso, y por lo tanto, el niño que antes era conducido como un autómata, sin ejercitarse otra facultad intelectual que la memoria [...] hoy es conducido por los procedimientos modernos, como ser pensante” (p. 401). El congresista, desde su experiencia de inspector y con la incorporación de conocimientos científicos, está discutiendo la concepción de enseñar y de concebir el objetivo de una política educativa moderna. Sostiene que no alcanza con alfabetizar:

Enseñar a leer, escribir y contar es enseñar poco más que nada, porque eso equivale a poner en manos de personas inconscientes, instrumentos de los cuales no saben hacer uso y que, por lo tanto, se enmohecen pronto, no sabiendo cómo ni cuándo aplicarlos con provecho (p. 401).

Para aprender a pensar, en su opinión, cada alumno debe observar y acceder por sí mismo a la verdad, y para ello necesita, además de “escribir, leer y contar”, cursar una serie de asignaturas,

en varios años, en un ciclo escolar: la instrucción debe ser gradual, obligatoria y gratuita. En este sentido, Santa Olalla afirma que:

El maestro que hoy se dedica a enseñar, por cortos que sean sus alcances, tiene a lo menos la idea de que el objeto de la escuela moderna es educar gradual y progresivamente las facultades intelectuales, morales y físicas de los educandos (p. 401).

Y agrega, más puntualmente, que el “mérito de los maestros actuales consiste” en desarrollar “armónicamente la precepción, juicio, y raciocinio, así como la conciencia de los niños, llevándolos con oportunidad a los ejercicios de jerarquización, abstracción, inducción y deducción, cuyas operaciones elevan al hombre sobre los demás animales” (p. 401).

Continuando con la enseñanza para las escuelas de las campañas, Santa Olalla dice que: “De lo expuesto se comprenderá fácilmente que las materias de enseñanza que deberá abrazar el mínimo de educación” (p. 401). Es en este tramo de su discurso que advertimos un giro. Habíamos escuchado que el congresista nos hablaba de la ley del progreso y su conclusión era que en el siglo XIX, tanto el maestro como los alumnos eran seres pensantes que no se subordinaban a ningún dogma o autoridad, sino que se guiaban por su propia razón y con el método individual de observación, pero después sostiene que el Estado debe obligar a docentes y alumnos en las escuelas a tener un mínimo de asignaturas donde se les indica, además, sus contenidos y el resultado al que deben arribar.

La primera materia obligatoria se denomina “Moral”, y Santa Olalla abandona la imagen de maestro y alumnos aprendiendo por medio de la propia observación para exponer esta otra escena: “[...] por medios de [...] narraciones tocantes, de viva voz, hechas por el maestro, aprovechando toda ocasión en que pueda commover el corazón de los niños, por el ejemplo vivo” (p. 401). El mismo congresal se imagina al maestro guiando a sus alumnos con el objeto

que piensen y sientan como indica el Estado en su política educacional. Este procedimiento se ha puesto en marcha y se reitera en las otras asignaturas obligatorias. En “Historia Patria”, Santa Olalla afirma que debe ser “contada por el maestro, concretándose a los acontecimientos más notables desde la Independencia, con breves noticias biográficas de los principales personajes históricos argentinos y hechos históricos más conmovientes para formar el sentimiento patrio” (pp. 401-402). En “Instrucción Cívica”, los docentes deben enseñar “noción orales indispensables para el conocimiento del Gobierno patrio y los derechos y deberes del ciudadano”. Y, finalmente, plantea asignaturas acotadas más puntualmente a las zonas rurales y dice que el maestro debe enseñar “Nociones generales teórico prácticas de Agricultura y Economía Agrícola, con ejercicios prácticos más indispensables de Contabilidad rural y fórmulas de documentos necesarios a la vida social”, y concluye, después de enumerar 12 asignaturas obligatorias, que “El Congreso podrá juzgar si el niño educado para la vida práctica de la Campaña, puede saber menos de lo indicado” (p. 402).

El mismo vocabulario, en la argumentación de Santa Olalla, se modifica: ha comenzado aludiendo a los maestros y alumnos como “seres pensantes”, y luego hablará del maestro rural como un “apóstol” y a su enseñanza la califica de “misión santa” y de “apostolado”.

Este desplazamiento se verifica cuando Santa Olalla expone cómo deben ser los maestros en las escuelas de la campaña. Afirma, en primer lugar, que los maestros para las escuelas rurales se deben formar, en el arte de enseñar y la ciencia de la educación, en las Escuelas Normales, y si no tienen esa formación, “deberán dar pruebas de su idoneidad en un examen pericial, con sujeción de los programas de las Escuelas Normales, que los habilite para obtener el diploma correspondiente” (p. 404).

Las destrezas del arte y la ciencia de enseñar, el carácter y moral del maestro para las escuelas rurales deben ser mejores que para las escuelas urbanas, dice Santa Olalla, puesto que enfrentará una realidad

[...] más difícil y penosa [...] teniendo que luchar, a la vez que con una clase tan especial de alumnos, con los rigores de la estación y privaciones de todas clases en muchos casos, por lo que es indispensable reunir los requisitos indicados para desempeñar tan santa misión (p. 404).

El congresista abandona la expresión “ser pensante”, puesto que el docente debe sacrificar su vida a la labor que se le ordena, por eso afirma que se trata de una “tarea santa”, de un “apostolado” (p. 404).

Enrique Martín Santa Olalla expresa que el gobierno debe “enviar a dichas Escuelas para su preparación al Magisterio, a los jóvenes más aprovechados y juiciosos de las escuelas rurales o de campaña, habituados a una vida sencilla”, puesto que muchos de los egresados de las Escuelas Normales, “prefieren estar sin colocación, mientras no les den escuelas en las ciudades o centros municipales de población” (p. 404).

Su propuesta lesionaría el concepto de un maestro pensante, que decide su conducta por su propia observación, al proponer que “Al ingresar a la Escuela Normal los alumnos anteriormente indicados, se les debe hacer firmar previamente el compromiso de comenzar su carrera, ejerciendo la profesión de maestro ambulante, en el lugar a donde sean destinados” (p. 404).

Eso no es todo, Santa Olalla agrega que si “se negasen a cumplir el compromiso contraído por ellos, se les obligue a pagar una indemnización que importe el duplo de lo gastado en su preparación, para lo cual deberán dar fianza previa, con garantía suficiente para

hacer efectivo el compromiso". Y a este castigo, el congresista suma otro, más penoso aún: "sin perjuicio de sacarles diploma, inhabilitándolos para que no puedan ejercer la profesión en ninguna escuela pública o comunal de la Nación (pp. 404-405).

La solución de Santa Olalla supone castigos y recompensas, puesto que sostiene que:

[...] también es justo que esos maestros, a quiénes (sic) espera llenar penosa misión, sean recompensados en proporción a las dificultades de la ruda labor que les espera, y a las penalidades y privaciones de todo género que tienen que experimentar en una lucha tan tenaz, que no se podría resistir, si no se sobrepone a todo, la abnegación del verdadero apóstol de la Educación (p. 405).

Santa Olalla sostenía que no alcanza con alfabetizar porque en la escuela moderna se debe enseñar a pensar, son seres pensantes los individuos de la sociedad del siglo XIX, para después expresar que los maestros egresados de la Escuela Normal, se conducen contra la política del gobierno puesto que prefieren no ejercer como docentes antes de realizar sus tareas en sedes rurales, es decir, Santa Olalla cuestiona su conducta guiada por su propia razón formada en las Escuelas Normales, y apela a métodos coercitivos.

Si la élite se proclama en su gran mayoría: científica, moderna, republicana, liberal, se registra que imperan, en el discurso de Santa Olalla, voluntad científica, voluntad moderna, voluntad republicana y, al mismo tiempo, la obligatoriedad escolar (que tiene por objetivo hacer cumplir esas voluntades); obligatoriedad escolar que lesiona premisas liberales (gobierno mínimo, libertad individual, libertad de pensamiento).

Los argumentos de Santa Olalla forman parte de una concepción que se estaba imponiendo en el campo de la educación y

en los espacios de gobierno, y esto queda claro cuando parte de estas ideas se transforman en leyes en las distintas provincias y en nación.

En la ley de educación promulgada en 1884 para Capital Federal y Territorios Nacionales se establece en el artículo 1, que “La escuela tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual, y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. En el artículo 2, afirma que “La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene”. Y en el Artículo 5: especifica que “La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar.” En el artículo 6, alude al “mínimum de enseñanza obligatoria”, donde saber leer y escribir, es solo el inicio del ciclo escolar. Y en los artículos 11 y 12 se refiere a las sedes de la campaña⁵.

Tanto el congresal del congreso pedagógico, Santa Olalla, como las leyes de educación planteaban una enseñanza gradual, gratuita y obligatoria con un contenido mínimo para formar el carácter de los ciudadanos, donde se impone una enseñanza que se focaliza en ideas, valores y sentimientos nacionales y republicanos, y en la preparación para la “lucha por la vida”.

Esta concepción educativa que establece la obligatoriedad escolar se manifiesta en pleno clima de optimismo por el crecimiento y expansión económica. Optimismo que se derrumba a fines de los años ochenta cuando se produce la crisis económica de 1885 y luego, la más brutal, de 1890.

⁵ Se sigue la reproducción de la ley de educación de 1884 publicada en: [El Monitor de la Educación Común](#), año 5, nº 86, 1885, 837-849.

5. Críticas a la obligatoriedad escolar

Buenos Aires

Las críticas se suceden desde fines de los años ochenta en la provincia más rica del país y se acentúan, de manera notable, con las crisis económicas de 1885, y más aún con la de 1890. En 1894 se registra, para dar al menos un ejemplo, una discusión en el espacio público bonaerense y en la misma revista de la Dirección General de Escuelas de Buenos Aires.

El 15 de febrero, la revista oficial publica un artículo, “Ley de educación”, que plantea una reforma de la educación común⁶. Las objeciones apuntan a distintas cuestiones. Se critica la descentralización de la enseñanza, se plantea que la educación debe ser laica⁷ y, al mismo tiempo, se lamentan que en la legislatura no se trata la reforma de la ley de educación⁸. Se alude, concretamente, al artículo de la ley de educación que impone la obligatoriedad escolar de 8 años para los varones y 6 para las mujeres, se centra en evidenciar que de hecho no pueden permanecer tantos años en las escuelas. Hablan de hechos, de observación de lo que sucede, no argumentan ni lo fundamentan desde la pedagogía ni la ciencia⁹. Se

⁶ “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, nº 59, pp. 186-187.

⁷ “La escuela común es laica y no debe tener religión, como en la práctica no la tiene, a pesar de los esfuerzos hechos hasta hoy por los hombres de la iglesia” (“Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, nº 62, p. 194). Fundamenta su posición en una argumentación extensa que se desarrolla en las páginas 194 y 195.

⁸ “Ley de Educación”, *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, nº 60, p. 174.

⁹ Muy diferente es el argumento que se esgrime durante la discusión y sanción de la reforma de 1905, donde se exponen trabajos de científicos que han concluido que recién a los 8 años los niños pueden aprender y que antes de esa edad no tiene sentido la enseñanza porque no están en condiciones de asimilar los contenidos escolares. Invocan concretamente los estudios

sostiene que la ley de educación no se ajusta a la realidad, que legisla sobre una sociedad que no puede cumplir con sus mandatos, y la respuesta es que hay que reformarla y ajustarla a lo que se puede exigir a los padres y a los niños en edad escolar.

Ahora bien, no se cuestionan la obligatoriedad de los contenidos mínimos, sino la permanencia en la escuela. En la publicación oficial de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires se argumenta de este modo:

Entonces, en vez de calcular ocho años de estudios para los varones y seis para las mujeres, se podrían imponer penas severas a aquellos padres, tutores o encargados cuyos hijos o pupilos no hubiesen adquirido el mínimo de la instrucción al cumplir catorce años al varón y doce la mujer.

Será un procedimiento más lógico y racional porque es sabido que unos niños podrían colocarse en las condiciones de la ley en menos tiempo que otros y, por lo tanto, entregarse al trabajo

de Rodolfo Senet de 1902, quien los hace públicos en su libro: *La educación primaria. Nociones de psicología y de metodología general*, publicado en 1906. Allí este autor afirma: "La obligatoriedad escolar abarca desde los seis años hasta los catorce años de edad y ella comprende solo la enseñanza primaria. La edad de ingreso a las escuelas comunes dependientes de la nación es de seis años siendo de menor edad para los jardines de infantes [...]. El acceso de los niños a la escuela primaria demasiado prematuro, lejos de ser conveniente, es perjudicial, por razones anatómico-fisiológicas y psíquicas. Ordinariamente los niños que concurren a la escuela a cuatro, cinco y aun seis años, se cansan del estudio, se estacionan y no dan el resultado que sus primeros pasos podrían hacer presumir. Es que los centros psíquicos superiores no evolucionan sino más tarde: así por ejemplo, entre los centros del lenguaje oral y escrito, recién se establecen definitivamente sus asociaciones a los seis años y medio, lo que concuerda y nos habla con mucha elocuencia respecto a las dificultades con que tropiezan los alumnos en el aprendizaje de la escritura al dictado. No puede, en consecuencia, educarse una aptitud que no es capaz aún, por razones de evolución histológica cerebral, de estar en función. Muchas razones de orden científico que sería largo analizar, entre otras el proceso de mielinización cerebral, la evolución de la memoria y de la atención, etc., nos revelan que la edad de ingreso a los cursos primarios, no debe ser menor de siete años y medio (Senet, 1906, p. 20).

aprovechando el mayor desarrollo de sus facultades [...]. La obligación de que los niños deben poseer a una edad determinada los conocimientos que fijarán el mínimo de existencia haría innecesaria toda otra medida.

La misión de los Consejos Escolares y la de los inspectores se reduciría a averiguar por medio de un examen si los niños de las escuelas comunes, de las particulares, y de aquellos que se educan en sus propias casas, poseen los conocimientos fijados por una disposición de la ley. El procedimiento sería más sencillo y contribuiría a facilitar su dedicación a las artes y a las industrias¹⁰.

Se hace un desplazamiento: la obligatoriedad de los contenidos mínimos debe acatarse y cumplirse, pero son los tutores y no las escuelas, los que serán sancionados si los niños y niñas no saben los contenidos mínimos obligatorios que estipula la ley de educación.

De este modo, la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires no necesita multiplicar las sedes al aumentar la población escolar, ni preocuparse por un salario suficiente para que pueda vivir un docente. Todo este argumento se enuncia en el momento que la provincia paga magros salarios, adeuda sueldos por meses, cierra escuelas, aumenta la deserción en primero y segundo grado, y el índice de analfabetos crece de modo alarmante¹¹.

El gobierno provincial (en la legislatura, el poder ejecutivo, y la Dirección de Escuelas, cuyo Director elegido por el gobernador lo obedece), plantea, en todos espacios de poder que la provincia no

¹⁰ "Ley de Educación", *Revista de Enseñanza*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 15 de febrero de 1894, tomo III, nº 62, p. 195.

¹¹ Se puede leer una descripción de este drama educativo de la provincia en un escrito del Director de Escuelas bonaerense. Francisco Berra, *El estado económico de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires* (La Plata, Imprenta i Litografía Solá Hnos., Sese y Ca., 1895).

gastará mucho más de lo que destina al presupuesto de la educación común por más que cada año aumenta, naturalmente, la población escolar.

En los años 1903 y 1904 se efectúa una reforma de hecho y en 1905 se dicta la reforma de manera legal. Se acota el número de materias del plan de estudios, y se retarda la obligación del ingreso de los niños y niñas a las escuelas: según la ley de 1875, se ingresa a los 6 años, y con la reforma a partir de los 8 años.

Otras respuestas se producen con el paso de los años.

No casualmente, en 1905 se dicta la ley 4875, denominada Laínez, con la cual las provincias pueden solicitar la creación, sostentimiento y administración de escuelas nacionales en sus territorios provinciales. La provincia de Buenos Aires las solicita a partir de 1909, y desde esa fecha en adelante cada año solicita más escuelas que el año anterior; vale decir, que será una de las respuestas que elige para resolver el problema de la obligatoriedad escolar sin asumir más presupuesto provincial que le exija el aumento permanente de la población escolar. De este modo, el Consejo Nacional de Educación empieza a concentrar sus escuelas nacionales en la provincia más rica del país, y en mayor medida en las más careniadas de recursos económicos¹².

Por otra parte, se promueve la fundación de Sociedades Populares de Educación conformada con vecinos y benefactores que tiene por objetivo principal crear, sostener y administrar, sin auxilio del Estado, escuelas populares y escuelas normales populares (Herrero, 2022). Desde la década de 1850 se desarrolla esta concepción de la mano del Director del Departamento de Escuelas Domingo F. Sarmiento y su inspector de escuelas, Marcos Sastre.

¹² Sobre el Consejo Nacional de Educación se puede consultar la tesis doctoral de Laura S. Guic, devenida en libro (Guic, 2023).

Dichas experiencias fueron efímeras a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX en Buenos Aires. Tuvo su impulso en el amanecer del nuevo siglo.

La primera sede popular, que se sostiene al menos una década, fue la escuela modelo de Lomas de Zamora fundada en 1900 y nacionalizada bajo la administración del Consejo Nacional de Educación en 1912¹³. Sin embargo, al mismo tiempo se verifica que desde la Dirección se impulsa de manera decidida de la mano de varios inspectores la creación de Comisiones Populares de Educación con el fin de crear sedes populares. En 1913 se visualiza que en la mayoría de los puntos más importantes de la provincia se han creado escuelas populares y escuelas normales populares¹⁴. Este ciclo se cierra a comienzos de los años veinte de la mano de los gobiernos de la Unión Cívica Radical.

Para decirlo de una vez: la provincia de Buenos Aires dicta su ley de educación en 1875 donde establece la obligatoriedad y gratuidad escolar, y fue el modelo para las otras leyes de educación que se dictan en nación y en provincias, sin embargo, rápidamente se

¹³ Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. *Memoria del Consejo Consultivo correspondiente al ejercicio de 1903-1904*. Lomas de Zamora, 1904, pp. 2-26; “La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora”, *Monitor de la Educación Común*, año 39, nº 573, 1920, pp. 223-224; y *Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. Veinte años de labor en pro de la cultura. 1900-1920*, Lomas de Zamora, 1920, pp. 3-31.

¹⁴ “Las primeras escuelas Normales Populares”, *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre, 1912, pp. 870-871; Antonio Tassi, Informe sobre Escuelas Normales Populares, *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, julio-setiembre, 1913, pp.785-787; J. F. Jáuregui, “Las Escuelas Normales Populares y las nocturnas de puertas abiertas”, *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, mayo-junio, 1913, pp. 587-595; y Fidel Rossi, “Escuelas normales populares”, *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, agosto, 1914, pp. 853, 854 y 855.

cuestiona la posibilidad de cumplir con este mandato con las escuelas fiscales bonaerenses.

Una consideración se impone: ni el gobierno de Buenos Aires ni su Dirección de Escuelas eliminan la obligatoriedad ni la gratuitidad de la ley de educación, sino que comparten dicha obligación legal con el Consejo Nacional de Educación (que crea y sostiene sedes escolares) y con los vecinos (quienes crean Sociedades Populares de Educación con el fin de fundar, sostener y administrar Escuelas Populares y Escuelas Normales Populares y las establecen en todo el territorio provincial).

A esta consideración se le suma otra: las sedes fiscales de la Dirección de Escuelas de Buenos Aires, nacionales denominadas Laínez, y las escuelas populares no logran resolver el problema del alto índice de analfabetos y semianalfabetos ni la deserción escolar, en el lapso temporal que estudio, 1880-1910¹⁵.

Esto sucede en la provincia más poderosa del país, y algo peor acontece en los Territorios Nacionales bajo la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación que debe hacer cumplir la obligatoriedad y gratuitad que le exige la ley 1420.

Territorios Nacionales

Desde el Consejo Nacional de Educación se plantea, en 1900, una discusión para realizar una reforma de los planes de estudios. En este proceso, los inspectores hicieron circular en las escuelas una nota con preguntas sobre la situación escolar y sobre todo por el cumplimiento de los contenidos mínimos y la obligatoriedad.

¹⁵ "Contra el analfabetismo", *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, octubre-noviembre, 1912, pp. 861-862; y José Berrutti, *El analfabetismo en nuestro país*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Juan Perrotti, 1914.

Resultan reveladoras las respuestas de los docentes del extenso escrito del inspector Raúl Díaz¹⁶. El inspector construye su informe con la opinión de “doscientos educacionistas activos, dispersos por toda la extensión de los Territorios Nacionales” (Díaz, 1903, p. 14).

Escuchemos a los docentes, atentos a los problemas que tratan y el tono en que escriben.

Angel Borini, de Segunda Angostura (Río Negro), afirma: “En dos años los niños no leen, balbucean” (Díaz, 1903, p. 15).

En este mismo sentido Fernando Gorriti, de Cancha Larga (Chaco), plantea que “los niños cursan dos años, y rápidamente olvidan lo poco que han aprendido”, y su destino sería el semianalfabetismo (estudiantes que han cursado algunos meses o años de escuela y han olvido lo aprendido). El maestro escribe:

[...] un ex alumno de 7 años, que no ha alcanzado el desarrollo intelectual necesario para retener en la memoria lo que ha aprendido, pronto olvida una gran parte de sus conocimientos, y no le queda en la memoria a los pocos años de haber salido de la escuela, más que imágenes borrosas de su principiado estudio, reteniendo a duras penas algunas nociones de lectura y escritura (Díaz, 1903, p. 25).

Estas observaciones resultan reveladoras porque habla de niños de familias pudientes, y los resultados son los mismos que observa en niños de familias sin recursos económicos. Gorriti escribe:

Se nos podrá objetar, que los padres pueden complementar esa educación, mandando a sus hijos a los centros más concurridos.

¹⁶ Raúl Díaz, *Territorios y Colonias Federales: mi opinión sobre la enseñanza primaria en las escuelas rurales para niños y las escuelas para adultos*. Buenos Aires, Tipografía La Baskonia, 1903.

Fundada sería la observación, pero la experiencia nos enseña que los padres rehúyen esta clase de sacrificio. En los cinco años de instalación [...] que tenemos en este punto, no hemos visto un solo ejemplo que demuestre ese desprendimiento aún en los padres pudientes, a pesar de los consejos que hemos dado en ese sentido. Siempre se nos ha contestado con las mismas palabras: “mi hijo bastante sabe para ser labrador como yo”. Y con el egoísmo más inexplicable, condenan a sus hijos a ser poco menos que analfabetos (Díaz, 1903, p. 26).

Edmundo F. Hunt, de Casa Blanca (Chubut), observa lo siguiente:

El desarrollo mental de los niños criados en la campaña es muy lento, debido a la soledad y falta de contacto social; en consecuencia, es más difícil para ellos aprender tantas materias, que para los niños criados en una ciudad. La asistencia en las escuelas rurales es a lo menos el 25% de la inscripción, a causa principalmente, de la distancia que los niños tienen que caminar, del mal tiempo, de las indisposiciones personales y de la ayuda obligada a sus padres en las faenas agrícolas para evitar gastos de peones (Díaz, 1903, p. 27).

Y M. J. Varela, de Margarita Belén (Chaco), continúa con las mismas observaciones que los maestros anteriores. Sostiene que: “La mayor parte de las escuelas de los Territorios son mixtas infantiles y rurales. Los niños que las frecuentes [...] se dedican a las faenas de sus padres, sin cuidar sucesivamente su educación intelectual” (Díaz, 1903, p. 28). Esta situación tiene como consecuencia las reiteradas inasistencias y el escaso aprendizaje de los alumnos. Valera escribe:

La frecuencia ordinaria a las escuelas rurales deja mucho que desear, por mil razones bien conocidas; y consecuentemente, es bien limitado el tiempo en que el alumno recibe educación [...].

Sucede que en el momento preciso, en el instante que empiezan a desarrollarse las facultades, los alumnos son arrancados de la escuela por causas diversas (Díaz, 1903, p. 30).

Los resultados para Varela son desastrosos:

Se van sin saber leer, sin saber escribir, sin saber contabilidad lo suficiente para desempeñarse en el trabajo, sin las principales nociones de Historia, Geografía, sobre todo, sin conocer nada de Agricultura y de otros ramos relacionados directamente con sus faenas diarias (Díaz, 1903, p. 30).

Si se recuerda lo que informaba el inspector Santa Olalla en 1882, se advierte que la situación en la campaña poco ha variado. La mayoría de los tutores aspiran a que sus hijos solo aprendan a leer y contar, y no tienen reparos en retenerlos para el trabajo haciendo imposible la asistencia a las clases; de hecho crean condiciones imposibles para que se cumplan los contenidos mínimos.

A partir de diálogos con tutores el maestro Raúl M. Llorens, desde El Manzano (Neuquén), escribe sus impresiones:

En esta localidad, los padres sólo aspiran a que sus hijos aprendan a leer, escribir y contar; creen que todo lo demás no les hace falta y sólo sirve para hacerles perder tiempo. No aceptan una lección de Higiene, por ejemplo, porque sus hijos no van a ser médicos y nada les importa saber que tal órgano del cuerpo se encuentra en tal o cual parte. Este pesimismo encierra un craso error, pero, en el fondo tal vez tengan un poco de razón (Díaz, 1903, p. 18).

Contrariamente a lo que leímos en 1882 en el discurso del Inspector Santa Olalla, aquí el maestro le da en parte la razón a los padres; y pone en duda el cumplimiento de los contenidos mínimos al señalar lo siguiente:

La obstinación de los padres [...] y la extensión con que deben ser tratadas algunas materias, por otra, ponen trabas a la marcha regular de la enseñanza, las cuales desaparecerían si cada maestro gozara de más libertad y enseñara lo que creyera más oportuno y útil en el paraje donde actúa (Díaz, 1903, pp. 18-19).

A sus ojos, se debe pasar de la obligatoriedad de los contenidos mínimos exigidos por la ley de educación a lo que decida enseñar cada docente.

Este diagnóstico y respuesta se retira en otras notas de maestros. Daré solo algunos ejemplos. Manuel Ponssa de Bompland (Misiones), escribe:

Me daría por satisfecho con que mis alumnos hombres ya, se distanciaran de las bestias y que sus hijos se avergonzaran de hacer firmar por ellos; que se les llevara el conocimiento perfecto de sus derechos y obligaciones de ciudadanos, enseñándoles a distinguir donde concluye la discreta condescendencia y empieza el servilismo (Díaz, 1903, pp. 15-16).

Marcial Rodríguez, de Triacao Malal (Neuquén), apunta directamente a los mandatos de la ley de educación. Afirma lo siguiente:

[...] sin pretender violar las leyes a que está sujeta la evolución mental, creo que en esta escuela, como en la mayoría de las de su clase, debe darse la instrucción lo más ligeramente posible, en vista del corto tiempo que los alumnos la frecuentan y de la dificultad de organizar grados adelantados, por falta de personal y de locales espaciosos (Díaz, 1903, p. 27).

Mauricio Jaybert, de Colonia General Vedia (Chaco), sin nada de ternura, sostiene: “El niño que tenemos que educar es, en general, como el Ingénuo de Voltaire, l infaut de la nature y, en la mayor parte

de los casos, se puede aplicar el proverbio: *fatis pater fatlis filius*" (Díaz, 1903, p. 24)¹⁷. Por si no queda claro qué quiere decir, lo explica con más detalle:

Este niño de la selva; que no ha visto nada, que no conoce nada, que ni siquiera tiene una mínima idea de lo que es un centro civilizado, que no sabe hablar, que poco distingue el bien del mal, sabe sí malas palabras y conoce el vicio. El preceptor, en estas apartadas comarcas, reemplaza a los padres y debe, por consiguiente, dar al niño la primera educación, que, en pueblos cultos se adquiere en la familia (Díaz, 1903, pp. 24-25).

El maestro Jaybert aún es más contundente cuando sostiene que este niño que concurre a su escuela "poco sabe del campo, ignora lo que es la naturaleza, lo que es la agricultura, no sabe manejar una pala" (Díaz, 1903, p. 25).

Alfonso Barca, de San Pedro (Misiones), dice: "El niño de la campaña asiste poco a la escuela; y en ese poco tiempo, debe aprender lo más posible de las materias de primera necesidad, de las de más utilidad práctica, lo que le servirá a cada momento" (Díaz, 1903, p. 22). Esta observación deriva en la siguiente conclusión: "La enseñanza de conocimientos útiles deberá tomar más o menos desarrollo, según la edad e instrucción de los alumnos; y por tanto, solo el maestro podrá determinar hasta qué punto debe llegar esta enseñanza" (Díaz, 1903, p. 22).

Una nueva consideración se impone: escuchar lo que afirman los maestros en los Territorios Nacionales nos indica que los

¹⁷ En la cita se ha respetado la versión original del maestro al ofrecer su perspectiva acerca de los estudiantes a quienes enseña. Aunque cabe aclarar que sus referencias en francés deben aludir al libro *L'Ingénue* de Voltaire y la frase siguiente parece querer decir: "*l'enfant de la nature*". Con respecto a la cita en latín seguramente se trata del conocido lema: *qualis pater, talis filius*, que se traduce en español como "de tal palo, tal astilla".

contenidos mínimos obligatorios de hecho no se cumplen, y ante esta situación dramática, en completo sinceramiento algunos docentes solicitan, en clara negación de la obligatoriedad de los contenidos mínimos, que sea cada maestro el que decida qué se debe enseñar.

6. Consideraciones finales

La cuestión de la obligatoriedad escolar amerita trabajos de largo aliento. Aquí solo he avanzado un paso en este camino con algunos ejemplos en espacios diferentes, desde la mirada de docentes y de funcionarios de gobierno.

En los años de gran optimismo, 1880-1885, el mismo inspector Santa Olalla plantea una solución coercitiva para que los maestros ocupen puestos de docencia y de dirección de escuelas primarias en lugares inhóspitos. Vale decir, que mientras discute con los tutores de la campaña que no alcanza con saber leer y contar en una sociedad moderna se produce una expansión del sistema de educación común en una situación precaria, anacrónica en la provincia más rica del país donde los docentes son penados si no cumplen con el mandato de asumir sus obligaciones en las escuelas.

Durante las crisis económicas de fin de siglo, se registra que el Estado bonaerense, desde la Dirección de Escuelas, manifiesta expresamente que no puede cumplir la imposición legal de la obligatoriedad y la gratuidad.

La respuesta consiste en el retiro del Estado, sin eliminar ese mandato legal.

Retiro del Estado significa en los años noventa delegar esa responsabilidad en los tutores, que serían multados si sus hijos no aprenden los contenidos mínimos. Se establece un desplazamiento:

son los tutores los que serían sancionados y no la Dirección de Escuelas ni el gobierno provincial.

Por otra parte, retiro del Estado que se registra en las reformas de hecho en 1903-1904 y de manera legal en 1905, acortando las materias del plan de estudios, eliminando el ingreso obligatorio a los 6 para establecer que ningún niño o niña puede formar parte de las escuelas antes de los 8 años. A esta medida se suman dos respuestas: apelar a la ley nacional 4874, y al impulso de los vecinos que, al crear las Comisiones Populares de Educación, crean, sostienen y administran escuelas populares y normales populares; hecho que da enseñanza a la población escolar y forma docentes para esas mismas sedes escolares.

Mi primera intención fue fijar un corte temporal en 1900, pero advertí que debía continuar unas décadas más, puesto que desde el punto de vista económico la crisis concluye en 1903-1904, sin embargo, la política de retirarse de las obligaciones que exige la ley de educación común en la provincia más rica del país continua como si el contexto fuera igual al de la última década del siglo XIX. Esto se advierte de manera más nítida en los años que van de 1909 a 1920, donde la Dirección de Escuelas se niega a seguir aumentando el presupuesto escolar y apela a la respuesta de solicitar escuelas nacionales al Consejo Nacional de Educación y de impulsar escuelas populares y normales populares creadas, sostenidas y administradas por vecinos y benefactores sin ayuda del Estado.

Este cuadro se torna más dramático cuando leemos los escritos de maestros en escuelas ubicadas en Territorios Nacionales en 1900 y comienzos del siglo XX. La mentalidad de los tutores que retiran a sus hijos para el trabajo y consideran que con solo saber leer y contar alcanza como aprendizaje, la imposibilidad de sostener la asistencia de los estudiantes a lo largo del año, entre otras muchas cuestiones, tornan muy difícil o imposible la tarea docente. Los maestros, por lo menos aquellos que se atreven a criticar

severamente los contenidos mínimos ante el inspector, afirman que deberían tener libertad para decidir qué se enseña en concreto. Se tendría que pasar, según lo que dicen estos maestros, de los contenidos mínimos obligatorios a lo que decida cada docente. Los maestros escuchan a los tutores, y estos siguen hablando como lo hacían en 1882 tal como nos informaba el inspector bonaerense Santa Olalla.

El cambio resulta radical, los docentes a comienzos de siglo, en plena crisis económica y sin contención por parte de las autoridades educativas, le dan en parte la razón a los padres y ponen en duda el cumplimiento de los contenidos mínimos, por más que la ley y ciencia de la educación exijan lo contrario.

A lo largo de este acotado escrito se advierte que no se cumple con la obligatoriedad y por el contrario se mantiene en las sucesivas décadas el alto índice de analfabetismo y semianalfabetismo tanto en 1880 como 1900 o en 1910.

Última consideración: la obligatoriedad y gratuidad escolar lesiona premisas básicas del liberalismo, los contenidos mínimos obligatorios también, todo esto desde un punto de vista legal, pero a su vez se suma otra cuestión, que consiste en la imposición coercitiva por parte del Estado para con los docentes, lo cual se verifica en el discurso del inspector Santa Olalla.

Referencias bibliográficas

- Auza, Néstor (1981). *Católicos y liberales en la generación del ochenta*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Auza, Néstor (1984). *Los católicos argentinos: su experiencia política y social*. Buenos Aires: Editorial Claretiana.
- Auza, Néstor (2001). *Historia y catolicidad, 1869-1910*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

- Belgrano, Manuel (2011). *Escritos sobre educación*. Selección de textos. (Presentación de Rafael Gagliano). Buenos Aires: UNIPE.
- Berra, Francisco (1895). *El estado económico de las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Imprenta i Litografía Solá Hnos., Sese y Ca.
- Berrutti, José (1914). *El analfabetismo en nuestro país*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.
- Campobassi, José S. (1956). *Ley 1420. Antecedentes históricos*. Buenos Aires: Ediciones Gure.
- Díaz, Raúl (1903). *Territorios y Colonias Federales: mi opinión sobre la enseñanza primaria en las escuelas rurales para niños y las escuelas para adultos*. Buenos Aires: Tipografía La Baskonia.
- Di Stefano, Roberto y Zanatta, Loris (2000). *Historia de la Iglesia argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori.
- Estrada, José Manuel (1904). *Miscelánea. Estudios y artículos varios*. (Tomo Tercero). Buenos Aires: Compañía Sud Americana de Billetes de Banco.
- Gerchunoff, Pablo; Rocchi, Fernando y Rossi, Gastón (2008). *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*. Buenos Aires: Edhsa.
- Guic, Laura S. (2023). *El gobierno de la educación común. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación hacia el Centenario de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Teseo / Ediciones de la UNLa.
- Herrero, Alejandro (2022). *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo, 1880-1943*. Buenos Aires: Ediciones del FEPAl.
- Herrero, Alejandro (2023a). Objecciones a la ley de educación de la provincia de Buenos Aires (1882-1894). Una aproximación a las intervenciones de funcionarios de la Dirección General de Escuelas. *Temas de historia argentina y americana* (Buenos Aires: Instituto de Historia Argentina y Americana, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica Argentina), 1(31), febrero-junio, 67-81.
- Herrero, Alejandro (2023b). Nacionalismo y obligación escolar. Una aproximación a la educación argentina, 1890-1910. *Cultura Latinoamericana. Revista de Estudios Interculturales* (Universidad Católica de Colombia / Università degli Studi di Salerno, Italia), 37(1), enero-junio, 78-107.
- Hora, Roy (2010). *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jáuregui, J. F. (1913). Las Escuelas Normales Populares y las nocturnas de puertas abiertas. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, mayo-junio, 587-595.

Ley de educación promulgada el 8 de julio de 1884. *El Monitor de la Educación Común*, año 5, nº 86, 1885, 837-849.

Lida, Miranda (2005). La prensa católica y sus lectores en Buenos Aires (1880-1920). *Prismas. Revista de historia intelectual*, (9), 119-132.

Lida, Miranda (2015). *Historia del catolicismo en la Argentina entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lionetti, Lucía (2006). La educación pública: escenarios de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. *Anuario de Estudios Americanos*, 63(1), 77-106.

Mauro, Diego (2014). Proceso de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la “Argentina liberal y laica”. *Revista de Indias*, (261), 539-560.

Recalde, Héctor (1987). *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. (Tomos 1 y 2). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Recalde, Héctor (2016). *Clericalismo y anticlericalismo en América Latina, 1810-1915: el caso de Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Revista de Enseñanza. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, año 1894.

Revista de Educación. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, años 1900-1915.

Rodríguez, Laura Graciela (2018). Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884 a 2015). *Prohistoria*, 21(30), 183-206.

Roitenburd, Silvia (2001). Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1844). En Adriana Puiggrós (Dir.), *Historia de la educación en la Argentina. Tomo IV: La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1845)* (pp. 59-119). Buenos Aires: Galerna.

Rossi, Fidel (1914). Escuelas normales populares. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, agosto, 853-855.

Santa Olalla, Enrique Martín (1882). Congreso Pedagógico. *El Monitor de la Educación Común*, año 1, nº 12.

Senet, Rodolfo (1906). *La Educación Primaria. Nociones de Psicología y de Metodología General*. Buenos Aires: Cabaut y Cía Editores.

Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. *Memoria del Consejo Consultivo correspondiente al ejercicio de 1903-1904*. Lomas de Zamora, 1904.

Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. *El Monitor de la Educación Común*, año 39, nº 573, 223-224.

Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. *Veinte años de labor en pro de la cultura. 1900-1920.* Lomas de Zamora, 1920.

Tassi, Antonio (1913). Informe sobre Escuelas Normales Populares. *Revista de Educación.* Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, julio-setiembre, 782-787.

Yépez, Daniel (2015). Jujuy 1884: la confrontación Estado civil e Iglesia. La sanción de la ley 1.420 y la rebelión anti-laicista del obispo Rizo Patrón. *Anuario de Historia de la Educación*, 16(1), 39-62.

Alejandro Herrero

Doctor en Historia. Investigador Independiente del CONICET. Director del Doctorado en Historia de la Facultad de Filosofía, Historia, Letras y Estudios Orientales de la Universidad del Salvador. Coordinador del Área de Historia y del Centro de Investigaciones Históricas del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús. Director del Boletín de Historia de la Fundación del Pensamiento Argentino e Iberoamericano. Se especializa en Historia de las Ideas e Historia de la Educación en Argentina, en particular de la provincia de Buenos Aires, siglos XIX y primeras décadas del XX.