

«Una aspiración que asusta»: el debate por la implementación del autogobierno escolar en Mendoza a principios de la década del treinta en Argentina

«A frightening aspiration»: the debate over the implementation of school self-governance in Mendoza in the early 1930s in Argentina

Rodríguez Bustamante, Lucía

 **Lucía Rodríguez Bustamante** Sobre la autora
luciarodriguezbustamante@gmail.com
Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de
Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (ICA,
FFyL, UBA), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-e: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e0054, 2023
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 02 Marzo 2023
Aprobación: 20 Septiembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719002/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0054>

Resumen: Este trabajo se inscribe en la problemática de la exclusión de la participación de los niños de la política en general y de la gestión escolar en particular. En consonancia con el enfoque histórico etnográfico que lo sustenta, en este artículo me adentraré exclusivamente en el análisis del debate que se llevó a cabo en la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza en 1936 en el que se discutió por la pertinencia de la experiencia de autogobierno escolar dirigido por la maestra Florencia Fossatti y que tuvo como resultado su suspensión y posterior exoneración. El análisis sobre los documentos de la época pone el foco en los supuestos sociales y políticos que estructuraron los argumentos presentados a favor y en contra de la experiencia en cuestión y se propone indagar en la pregunta sobre la relación entre la sanción que recibió Fossatti y la consolidación de la ausencia de gobiernos escolares en la escuela primaria argentina a lo largo de las décadas subsiguientes.

Palabras clave: democracia, autogobierno escolar, infancia, política.

Abstract: *This work is part of the issue of exclusion of children's participation from politics in general and school management in particular. In line with the historical-ethnographic approach that underpins it, in this article, I will exclusively delve into the analysis of the debate that took place in the Chamber of Deputies of the Province of Mendoza in 1936, in which the relevance of the self-government experience led by teacher Florencia Fossatti was discussed, resulting in its suspension and subsequent exoneration.*

Keywords: *democracy, school self-governance, childhood, politics.*

NOTAS DE AUTOR

Sobre la Lucía Rodríguez Bustamante es Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires y su trabajo se inscribe en la línea de investigación en **autora** torno a la infancia, la juventud y la política dirigida por Graciela Batallán y co-dirigida por Silvana Campanini durante los años 2004–2022 en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

INTRODUCCIÓN

La investigación doctoral de carácter histórico-etnográfico (Rockwell, 2009) que sustenta este artículo se centró en el estudio de procesos de participación política de niños en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires^[1]. En el trabajo de campo desarrollado durante cuatro años (2016–2020) documenté que aquellos maestros que optaban por generar iniciativas de co-gestión escolar con niños en este nivel manifestaban la gran dificultad para su efectivo desarrollo y la sensación de estar «caminando a oscuras», relacionándolo con lo que definían como una «falta de antecedentes» y referentes cercanos que orientaran su práctica.

Estas inquietudes, en congruencia con el enfoque histórico-etnográfico asumido me impulsaron a preguntarme por la existencia de experiencia de co-gobierno con niños en el pasado. En el proceso de reconstrucción histórica de antecedentes, la investigación buscó centrarse en aquellas experiencias pioneras y en las que resaltara el contenido político explícito en su desarrollo.

Retomando lo planteado por Puiggrós, aquellas que se destacaron fueron las iniciadas por Carlos Norberto Vergara^[2] (entre 1887 y 1889) y Florencia Fossatti^[3] (entre 1932 y 1936). La primera y fundante en este sentido fue la experiencia del co-gobierno escolar con niños impulsada por este maestro y director en Provincia de Buenos Aires a fines del siglo XIX. Allí Vergara desarrolló el llamado «Gobierno propio escolar» el que se planteaba como una experiencia alternativa al régimen disciplinario de corte normalizador que para esta época comenzaba a consolidarse en el país (Rodríguez Bustamante, 2022). Más allá de los resultados alentadores que esta iniciativa generó para muchos de los docentes que participaron de este proceso, esta sufrió una fuerte contraofensiva de los sectores más conservadores de la localidad en la que se desarrolló y fue cancelada por las autoridades educativas oficiales del momento (Terigi, 1991; Rodríguez Bustamante, 2022). Este primer apartamiento dado a esta iniciativa, se explica, según Flavia Terigi, por la capacidad que esta tuvo en atentar contra el objetivo de crear un «sujeto pedagógico homogéneo» (1991:250) como había sido planteado en el proyecto educativo de fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Continuando con este planteo, el desarrollo cuarenta años después de la experiencia de autogobierno escolar llevada a cabo por Florencia Fossatti parece demostrar la imposibilidad de que dicha exoneración haya logrado aplacar el interés de muchos maestros y directivos que optaron por retomar sus antecedentes promediando la mitad del siguiente siglo. Para ese entonces, la rememoranza de esta experiencia primera fue acrecentada por la proliferación de experiencias de repúblicas escolares que venían desarrollándose en países de Europa y Estados Unidos, las que recuperaban inquietudes y fundamentos de la corriente escolanovista en educación también ampliamente difundida en nuestro país para comienzos del siglo XX (Puiggrós, 1990).

Si bien la experiencia desarrollada por Florencia Fossatti en la escuela Presidente Quintana ya ha sido ampliamente trabajada en la producción académica sobre la historia de la educación argentina (Carli, 1992; Luquez Sánchez, 2003; Alvarado, 2017; Fernández, 2018, entre otros), en este artículo me interesa detenerme especialmente en el análisis de los argumentos expuestos en la finalización de los Tribunales Infantiles y su posterior exoneración como docente, ambos desarrollados en el debate suscitado en la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza a principios de 1936.

Encuadrado en el enfoque histórico-etnográfico, la versión taquigráfica sobre la que se trabaja es conceptualizada como una «fuente mixta» (Batallán, 2007). Esto refiere a que este documento al tiempo que logra contener aspectos de la oralidad cotidiana (como podría ser una fuente de primer grado) donde se registran categorías de uso y sentido, acotadas a su vez a la formalidad que requiere el debate, es simultáneamente una fuente secundaria, entendido como un documento público producido por miembros del Poder Legislativo (Campanini, 2018).

De este modo, desde este enfoque el trabajo con esta fuente apunta a profundizar en aquellos fundamentos, apropiaciones y sentidos que instaron por la finalización de la experiencia. En su estudio se espera documentar

algunos indicios sobre la generalizada resistencia a pensar la relación entre la infancia y la política en el espacio escolar en el presente, como se ha documentado en trabajos previos (Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021).

EL DEBATE POR LA DESTITUCIÓN: DEL AUTOGOBIERNO A «LA COLABORACIÓN PRUDENTE»

Los Tribunales Infantiles fueron una experiencia de autogobierno escolar que se desarrolló en la Escuela Complementaria Presidente Quintana con niños de quinto y sexto grado entre 1932 y 1936 en la Provincia de Mendoza^[4]. Estos tenían la función de intervenir ante conflictos y problemas entre estudiantes o entre estos y sus docentes, buscando soluciones reparatorias y aportando a que se generen espacios de reflexión sobre sus prácticas (Cherubini, 1933; Rodríguez Bustamante, 2021). La organización de los Tribunales se complementaba con otros órganos institucionalizados y actividades que hacían de esta escuela un espacio destinado a la experimentación e investigación pedagógica (Fossatti, 1959).

Aunque la Dirección de Escuelas de la Provincia había considerado pertinente el ensayo de los Tribunales Infantiles, estos fueron suspendidos para comienzos de 1936 por pedido de la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza, acción que también implicó la exoneración de Fossatti como directora.

Cabe recordar que en 1930 la dictadura de José Félix Uriburu había dado por finalizado el proceso de apertura democrático, iniciado en la primera década del siglo XX en Argentina. Específicamente en la provincia de Mendoza, Enrique Day, liberal progresista que oficiaba la Dirección de General de Escuelas permitió que el escolanovismo operase con cierta libertad hasta 1935, año en el que el conservadurismo católico logró garantizar su mayoría a través del Partido Demócrata Nacional (Luquez Sánchez, 2003; Piemonte, 2020). De acuerdo a Augusto Piemonte, el avance de la derecha en conjunto con el clero y la represión contra el comunismo marcaron el declive de este movimiento de renovación pedagógica y experimental en la provincia (2020:11). Este declive, que atravesó al escolanovismo en general, también fue acompañado por una reorientación de sus objetivos. Mientras que las iniciativas más politizadas como las de Fossatti fueron canceladas, los abordajes predominantes se orientaron a un estilo moralizante y religioso que las apartaba explícitamente de su contenido político inicial (Carli, 2002).

Sin embargo, la inicial suspensión a los Tribunales Infantiles busca ser reconsiderada unos meses después con la celebración de una sesión extraordinaria, y será en esta instancia que se produce un segundo debate, sobre el que ahondaremos a continuación.

Esta segunda sesión desarrollada en mayo de 1936 se estructurará a partir de la presentación de diversas declaraciones (maestros, alumnos, ex-alumnos, pedagogos, funcionarios) que serán encarnadas en la voz de dos representantes antagónicos y que se organizarán en el debate por la restitución o la finalización definitiva de los Tribunales Infantiles. Enrique L. Day, el entonces Ministro de Gobierno, aunque su inicial impulsor como adelantamos, fue el principal opositor a la experiencia, Benito Marianetti^[5], diputado representante del bloque socialista encarnó, por el contrario, su defensa.

A continuación se presentarán analíticamente los que consideramos los principales nudos y fundamentos sobre los que se organizó el debate en dicha sesión y que terminó por decretar la peligrosidad del autogobierno escolar y darlo por finalizado.

LAS «MODALIDADES RACIALES» Y EL EJERCICIO DEL AUTOGOBIERNO

Uno de los puntos sobresalientes en los que se desarrollará el argumento de la fuerza opositora a los Tribunales será la supuesta caracterización racial de «los argentinos». Se sostiene que las experiencias de autogobierno escolar resultaron exitosas en países europeos o en Estados Unidos, pero que las desarrolladas en Cuba habían sido escandalosas, porque los niños «no parecían niños de verdad», concluyendo que:

Hay temperamentos tan distintos señor presidente. Hay diferencias tan grandes de orden racial que esas gentes están más imbuidas del sentimiento de la disciplina y de la responsabilidad. Entre nosotros hay poca tendencia hacia la disciplina. El alumnado de por sí no es lo suficientemente respetuoso para darle largas antes de que comprendan el alcance y los límites de esa libertad que deben tener (1936:22)

En apoyo a esta interpretación realizada por Enrique Day se presenta la de un ex-rector del Colegio Nacional de Mendoza, quien aseguraba:

Creo que los mencionados tribunales escolares de disciplina no dan resultado en nuestro ambiente dada la modalidad de los escolares argentinos; puede ser que en otros países de clima diferente al nuestro y de idiosincrasia y modalidades raciales, también distintas, den resultado; pero lo cierto es, que el asunto, es de suyo viejo y a pesar de haberse ensayado con insistencia, en algunos países y en el nuestro, no se ha abierto camino en el mundo escolar (1936:23)

Cabe aclarar que el determinismo racial también incluía a los docentes, quienes eran comparados con aquellos de origen europeo, estos últimos supuestamente aptos para tal propuesta pedagógica por poseer una «metodización muy meticulosa y estricta, disciplinaria e intelectual dirigida y controlada por el director y los maestros» (1936:24).

Asimismo, el argumento racial se presenta a su vez, imbricado con fundamentos nacionalistas, dejando entrever cierto recelo a que se desarrollen ensayos «extranjeros» en nuestro país. En la declaración de una pedagoga del Partido Demócrata Nacional se pone en duda la necesidad de copiar algo tan «específicamente anglosajón» (1936:79), especialmente por las diferencias guardadas con ese país y las supuestas características raciales distintivas de este territorio que lo volvía inapropiado:

Los yanquis son europeos puros; no hubo en ese pueblo mezcla de razas como lo ocurrido en Sud América y, al mantener la pureza de su raza, han conservado también pura su psicología, qué es la del pueblo inglés, más reflexivo, más tenaz, menos indolente que el nuestro(....)(1936:79)

En muchas de estas intervenciones opositoras se menciona que el hecho de que las pedagogías sean extranjeras, de países donde existe un tipo «ancestralmente definido» obligaba a que en el caso argentino requiriese ser tomando con cierta progresividad para que se adapte a la «psicología de los niños y que contribuya a formar el carácter nacional» (1936:23). A su vez se resaltaba que para garantizar el funcionamiento en estas latitudes se requería conservar la «jerarquía».

En consonancia con algunos de los argumentos presentados en el debate, Sandra Carli ha documentado que docentes y pedagogos de la época «no recomendaban las repúblicas escolares» en el nivel primario ya que consideraban que el ejercicio colectivo de la justicia en los tribunales infantiles «precipitaba la infanilidad» (1992:141). Esta autora agrega también que el pedagogo Hugo Calzetti sugería entonces, que las repúblicas escolares debían acotarse a «familiarizar al niño con el sistema de gobierno que vive» (1992:141). De este modo, para «el caso argentino», y asentado también en el temor «racial», se sugería que se aplicase de modo «extraescolar» y bajo «fiscalización constante del educador» (1992:141).

En continuidad con ello, a lo largo del debate de la sesión, el argumento racial se va yuxtaponiendo a aquel referido al desarrollo biológico de los niños, sosteniéndose sobre el argumento que incorporar a seres de corta edad a cuestiones políticas suponía en algún sentido corromperlos: «Es farsa casi todo lo que hacemos [en relación con la política] y se pretende llevar a las inocentes criaturas a oficiar de farsantes del gran gremio escolar. ¡Dejémosle la gran alegría de la infanilidad señor diputado!» (1936:73).

En relación con esto último, la explicación también buscaba sostenerse en afirmaciones vinculadas a la psicología del desarrollo, citando a referentes de esta área de estudio, todos ellos, según se menciona, pertenecientes al Partido Demócrata Nacional:

(...) incurriendo en el tamaño error de pretender que niños de insuficiente edad tengan que recurrir a los sentimientos éticos que aún no se han formado en ellos. La psicología enseña que las ideas morales son las últimas en desarrollarse, y a la razón pura antes de ser capaces de ejercerla. (1936:78)

De acuerdo a los principios de la psicología infantil y del adolescente, un sistema self-government podría aplicarse con éxito desde los catorce hasta los dieciocho años, esto es cuando este escolar ya no asiste a la escuela primaria sino a la intermedia o secundaria (1936:79).

Dicha intervención es acompañada por la presentación de referencias psicológicas de la época en donde se enumera la «inconveniencia» de realizar tribunales infantiles con niños menores de doce años, en donde se resalta la «falta de desenvolvimiento intelectual», «insuficiencia en las nociones lógicas», la «imaginación descontrolada», entre tantas otras descripciones (1936:82).

Es posible entonces analizar que las explicaciones de corte biologicista, sustentadas en los supuestos de «raza» y de «crecimiento» se superponen en busca de argumentar la supuesta incapacidad mental y de comportamiento para el ejercicio político de «los niños argentinos». Como ya ha afirmado Sandra Carli, este tipo de sugerencias que proponían «no exagerar» con la implementación de los gobiernos infantiles ponían en evidencia el «temor» ante el posible desorden que podría producir experiencias de corte político (1992:141).

EL «PELIGRO DE LA LIBERTAD» Y EL LUGAR DE LA AUTORIDAD DOCENTE

Otro de los puntos centrales de la argumentación opositora se centraba en lo que esta experiencia pudiese generar en el vínculo de respeto y de reconocimiento de la autoridad del maestro. Los docentes defensores de los Tribunales manifestaban conocer la existencia social del «temor» de trabajar con la «autoeducación», tal cual lo describe una maestra de tercer grado practicante del autogobierno en la escuela, Ermidia Godoy de Bustos. En su testimonio la docente afirma la importancia de darles a los niños la responsabilidad, aunque eso genere temor de muchos docentes: «A menudo asusta esta aspiración. Creen que un niño con una personalidad manifiesta se hace insubordinado, ven en él un revolucionario peligroso y temen que al aprender a juzgar, juzgue a los mayores» (1936:46).

En el desarrollo del debate este testimonio fue contrapuesto al de otra maestra, la señorita Elena Zizzias, férrea opositora a la propuesta de los Tribunales.

En su exposición describe cómo en una ocasión había presentado ante el Tribunal Infantil a un estudiante que había cometido una falta pero que este lo había declarado inocente. Zizzias interpreta este fallo como una resolución «en contra del maestro», preguntando retóricamente: «¿Cómo queda el maestro ante sus discípulos? Y tanto se menoscaba ese respeto y esa autoridad, que se han visto casos en que el profesor al presentar una acusación debía acompañarla con testigos porque sus palabras no eran suficientes» (1936:24). Lo expuesto lleva a la maestra a concluir que esta experiencia: «Disminuye el respeto que el alumno debe siempre sentir por su maestro» (1936:82), aspecto que también es señalado como una falta de las familias por no inculcar este valor, y que en el desarrollo de estos espacios se ve profundizada: «El niño llega a la escuela con una idea falsa de la consideración y respeto que se debe al maestro, situación que se agrava con su actuación dentro de los tribunales, donde su opinión tiene más valía que la de su maestro» (1936:82).

En su declaración se evidencia con claridad cómo se anudaban los supuestos que llevaban a sostener que el reconocimiento de los niños como actores políticos en la escuela implicaban un ataque al lugar de autoridad del docente. En consonancia con ello, según lo agregado por Enrique L. Day, con estas experiencias se les daba a los niños una «apariencia de libertad» pero que, en definitiva era «el maestro quien dirige invisiblemente, por su influencia, las deliberaciones infantiles» (1936:78); para concluir que «todos los pedagogos reconocen el peligro de dar a los niños excesiva libertad» (1936:78).

A lo largo del debate la oposición argumenta que su postura más que «prohibir» los Tribunales busca «reglamentarlos»:

Que no es posible admitir, sin las debidas restricciones, que se propicia implante en las escuelas iniciativas de esta índole sin la anuencia y autorización de la autoridad superior escolar, responsable directa y única de todo cuanto concierne la organización y orientación de la enseñanza pública (1936:76).

Por estas razones y otras consideraciones resuelve el Director General de Escuelas significar, a los directores de escuelas de la provincia, dependientes de esta repartición, que el mantenimiento del orden y el manejo de la disciplina escolar es función inherente, inalienable y exclusiva del cargo que invisten y en qué están obligados a coadyuvar los maestros y demás personal que actúa en el establecimiento; como consecuencia queda prohibida la institución en las escuelas de los llamados consejos o tribunales infantiles de disciplina, debiendo ser estos constituidos en todo caso, por el profesorado del establecimiento sin que ello excluya la colaboración prudente y adecuada de los alumnos (1936:77).

La reforma suponía crear Tribunales de Profesores en donde los estudiantes solamente «colaboraran», al tiempo que obligar a las escuelas a comunicar las formas de gobierno asumidas para que sean evaluadas por la Dirección de Escuelas, entidad que daría su aprobación o su rechazo. Según Marianetti, y como también se evidencia en la letra de la reglamentación, lo que la modificatoria fundamentalmente proponía era que los niños funcionaran como «agregados a los maestros» dejando de ser así la «materia» principal de la experiencia (1936:77).

Cabe agregar que aunque la fuerza opositora denunciaba que en los Tribunales Infantiles eran los niños quienes «tenían la última palabra», según Marianetti y la misma Fossatti esto suponía desconocer, tal cual también había sido documentado por el maestro Cherubini, que los docentes ocupaban un lugar preponderante en la experiencia y que, a pesar de reconocer ciertas dificultades, nunca se habían dejado llevar por los «errores de juicio que hayan podido tener o cometer los niños» (1936:40). Será veinticinco años después que Fossatti podrá manifestar en su Alegato Pedagógico, que la destrucción del régimen había venido «desde afuera» en una operación de presión a los maestros y padres de estudiantes, como de manipulación de la opinión pública (Fossatti, 1959).

La interpretación entregada por Fossatti encuentra sustento en las entonces pruebas presentadas por la defensa, aunque estas no hayan sido consideradas. De hecho, Marianetti alegó que los únicos informes que fueron presentados por inspectores escolares en 1934 ante la Dirección de Escuelas sobre el desarrollo de los Tribunales en la Complementaria Quintana eran favorables y que en ellos se afirmaba que esta experiencia permitía:

Un mayor conocimiento de sí mismo en el niño, libertad de opinión, desarrollo y aplicación de sentido de justicia y de responsabilidad, espontaneidad, y veracidad en sus actos y palabras han determinado un sentimiento de solidaridad entre ellos hacia la escuela que vuelve distintos estos ambientes de libertad orden y trabajo a los que se observan otros establecimientos donde los niños aún no se les deja elegir por sí mismo los buenos caminos, sino que se les indican y se le fuerza a seguirlo sin que medie un proceso consciente de selección.(1936:49)

Del mismo modo, el diputado afirma, que este apoyo también estaba dado por los padres de muchos de los estudiantes, quienes ante la suspensión de los Tribunales habían elevado un comunicado en la prensa local abogando por su restablecimiento, evidencia pública que buscaba contrastar con las declaraciones e informes de la oposición, los que a diferencia de estos, según Marianetti, no contaban con antecedentes verificables anteriores al debate.

«APODERARSE DE LOS NIÑOS»: EL TEMOR AL AVANCE DEL COMUNISMO

Hacia el final del debate, Marianetti denuncia el accionar antidemocrático de la Dirección General de Escuelas y alega que el ensañamiento sobre Fossatti y su consecuente destitución respondía al mismo contexto dictatorial en el que «se ha anulado y se está anulando cada vez más la Constitución Nacional» (1936:29), en donde se «suprime el derecho a reunión y el derecho a la palabra» (1936:29) acciones que parecían explicaban el motivo de ensañamiento con una docente con una amplia trayectoria como gremialista (Alvarado, 2017; Rodríguez Bustamante, 2021).

A medida que el debate avanza comienzan a explicitarse las sospechas sobre la posible vinculación de Fossatti con el comunismo y, por lo tanto, de los Tribunales dirigidos por ella como una radicalización del

self-government. Así lo que en un comienzo del debate solamente refería a experiencias de países «sajones» se expresa como algo propiamente «soviético».

Qué en Rusia se practica este sistema de la autonomía escolar y es claro que se practica en una forma acentuadamente soviética, roja, porque es indudable que en todos los actos humanos hay matices del rosicler hasta el rojo bermellón y dentro de la teoría también hay una serie de formas para ser aplicadas (1936:85).

Las primeras insinuaciones y sospechas de la pertenencia partidaria de Fossatti se profundizan y es directamente acusada de pertenecer al partido y especialmente de «actuar en consecuencia»^[6]:

Es una señorita talentosa debe tener un gran conocimiento pedagógico nadie lo discute, pero es comunista (...) La señorita Fossatti es comunista y no hay duda ninguna pues ha concurrido a un congreso junto con el asesino de Falcón y ha sido expulsada de Chile por sus ideales comunistas. No hay ninguna prueba escrita, no hay escritura pública en que ya confiese su comunismo, pero todos sus actos son concurrentes para demostrar el ideal de esta señorita (1936:105).

Recordemos que en la década del treinta en Argentina se vivenciaba un contexto de persecución explícita al comunismo, característica que volvía a dicha acusación un impedimento para que Fossatti pueda seguir ocupando cualquier cargo docente:

Señor presidente el soviet tiene sus tentáculos en el mundo entero y ha iniciado su campaña de proselitismo por intermedio de las masas inocentes de los niños y saber dónde que no hay forma más ventajosa para plasmar sus mentes que aprovechar la situación de los maestros organizado su sistema de proselitismo reclutando maestros en el mundo entero para que siembren la simiente comunista en la escuela (1936:99).

Como se explicita en la frase, en un contexto de temor generalizado por el avance del comunismo, en un país donde supuestamente no había ni una «modalidad racial», ni maestros lo suficientemente «metódicos», cualquier acción que pudiese estar vinculada con el ejercicio político en la escuela solo podía ser asociada a un acto de «proselitismo» o «adoctrinamiento» ejercido sobre los «inocentes niños», sujetos *permeables* para que se le puedan «plasmear en sus mentes» este tipo de ideas.

Luego de varias horas de debate que excedieron la medianoche, la sesión fue terminada unidireccionalmente por el Presidente de Cámara debido a las múltiples interrupciones que se suscitaban entre los diputados de los distintos bloques, quedando inconclusa hasta varios días después, momento en el que se resolvió la exoneración de Fossatti y la finalización de los Tribunales Infantiles.

Aunque todo el cuerpo de maestros fue removido de sus cargos, Fossatti fue la única en ser apartada sostenidamente de sus funciones durante veinticinco años. Víctima de un castigo ejemplar que buscó «establecer el terror en el magisterio, acallando la voz de sus aspiraciones, en el intento de detener el avance de su preparación profesional y de su conciencia democrática» (Fossatti, 1959:18), Florencia Fossatti no pudo regresar a sus funciones sino hasta 1959 con la presentación de un «Alegato pedagógico». En este ensayo, con apoyo por diversos gremios, agrupaciones de maestros y grupos de prensa, se expusieron algunos de los fundamentos que orientaron las prácticas y experiencias desarrolladas en la escuela Quintana, pero también dónde pudo denunciar la persecución vivida.

CONSIDERACIONES FINALES: EL APARTAMIENTO DE LA POLÍTICA DE LA ESCUELA PRIMARIA Y NUEVOS INTERROGANTES

La finalización de esta experiencia se presenta como la consolidación del apartamiento de iniciativas de corte explícitamente político que buscaron insertarse en el sistema educativo formal, por lo menos hasta la última recuperación democrática en 1983. Este corrimiento que se había iniciado a fines del siglo XIX con la exoneración de Vergara, se termina de consolidar con la posterior cancelación de la experiencia dirigida por Fossatti, y se reafirmará con algunas otras posteriores también prontamente eliminadas^[7].

Muchos de los argumentos reconstruidos en el debate que llevó a la finalización de los Tribunales Infantiles explicitan el «temor» de que a los niños se les reconozca la capacidad de participar políticamente. Dicho miedo se sustenta mayormente en los prejuicios sobre la «imprudencia» asociada a la edad, pero también a la de su «tipo racial», argumentos concordantes con los sentidos sociales de esa época.

Sin embargo también es posible hipotetizar que dicho temor se asienta principalmente en el contenido metafórico que implica la «apertura a la participación», más que en su alcance concreto. De hecho, ni en la experiencia de Vergara ni en la de Fossatti se registraron conflictos lo suficientemente incontrolables que justifiquen la intervención de autoridades de tal jerarquía. Entonces, ¿qué resultaba tan intolerable de estas experiencias que requirieron no solo la intervención del poder legislativo y su abrupta interrupción sino el sostenido apartamiento de estos docentes de sus funciones?

Se puede entonces interpretar que al reconocerles la capacidad de participar a los niños, sujetos definidos como «en formación», se tensiona indirectamente un fuerte supuesto social sobre el que se asienta el contrato democrático moderno: la correspondencia entre formación educativa y la capacidad de participar políticamente (Rancière, 1996). Recordemos que el propio Sarmiento sostuvo la necesidad de que la escolarización se «anticipe» al ejercicio de los derechos políticos, es decir, presuponiendo la necesidad de una «preparación intelectual» (2016 [1849]:110) que la anteceda, la formación de un «buen» ciudadano.

Desarrollar —exitosamente— una experiencia de autogobierno escolar, en un país de tradición oligárquica, en un contexto político y social dictatorial, suponía demostrar el equívoco sobre el que se sustentaba el poder dominante y que ponía en evidencia las capacidades de quienes supuestamente no están «cualificados», ya sea por procedencia, por formación o por desarrollo (en este caso los niños), de participar políticamente (Rancière, 1996).

El éxito de esta experiencia parecía funcionar como una potente metáfora que erosionaba el supuesto sobre el que se legitimó el gobierno de facto entonces establecido: la pertinencia de que unos pocos «cualificados» sostuvieran y garantizaran el «orden social».

En los argumentos presentados por la fuerza opositora para denunciar la imprudencia de los Tribunales Infantiles se explicitan sentidos racistas sobre la población escolar, prejuicios sobre la formación del magisterio argentino y sospechas sobre las intenciones proselitistas de los docentes que evidencian de qué modo en la institución escolar y su porvenir confluye en la disputa por la orientación política de un país (Batallán y Campanini, 2012).

A su vez, la propuesta de la reforma hacia un Tribunal de Profesores que reoriente la participación libre de los niños a una «colaboración prudente» explicita el «temor al desborde» que ha sido también documentado en experiencias participativas posteriores a la última re-apertura democrática.

Posiblemente el triunfo del debate de aquella tarde de mayo de 1936 se documente en la escasez de experiencias que posteriormente intentaron generar gobiernos escolares en el nivel primario. Asimismo, el escaso conocimiento sobre este tipo de iniciativas desarrolladas en nuestro país, y por consiguiente la casi nula formación docente en este aspecto, parece tener como resultado que en la práctica no solo resulte difícil desarrollar y sostener experiencias similares sino también verlas como posibles.

En este sentido, la problemática en cuestión adquiere una particular densidad histórica: la incorporación de la participación de los niños en asuntos de la organización institucional deja de ser entendida como una simple omisión, y emerge, por el contrario, como un aspecto quirúrgicamente apartado. Así lo que ahora podríamos llamar la «negación de la participación» se avizora como una característica central sobre la que se conformó el sistema educativo formal en nuestro país, permitiéndonos hipotetizar que las posibilidades de su efectiva y sostenida incorporación parecieran requerir de una profunda revisión de aspectos estructurales de la organización escolar (Rodríguez Bustamante, 2022).

Finalmente, huelga destacar, que a pesar de documentar los logros de la tradición normalizadora en educación, la investigación etnográfica ha permitido documentar algunas fisuras en esta continuidad, en las que los principios de Vergara y Fossatti, entre otros, rebrotan en la voluntad de algunos docentes

por motorizar y sostener, a pesar de las dificultades, experiencias participativas con niños en el presente. Posiblemente la más fructífera objeción a la resolución de aquel debate se vea en el interés y la disposición que muchos docentes demuestran por desarmar el papel tradicional asignado a esta profesión, en la que se gestan formas alternativas de su ejercicio y donde la capacidad de los niños para co-gestionar la vida escolar resalta por su pertinencia y compromiso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. (2017). Mujeres de América Latina. Episodios para una historia de las ideas pedagógicas del sur: Clorinda Matto de Turner y Florencia Fossatti. En Aripini, A.M (Comp.). *Fragmentos y episodios: expresiones del pensamiento crítico de América Latina y el Caribe en el siglo XX*. (pp. 21–46). Guaymallén: Qellqasqa.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012). El presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados. En Laborde S. y Graziano A., (Eds). *Políticas sociales hacia la infancia* (pp. 41–58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G.; Rodríguez Bustamante, L. y Ritta, L. (2021). Del banco a la banca: un simulacro imposible. Contribución de la investigación etnográfica al debate sobre la formación política de niños y adolescentes. *Revista de Antropología Social*, 30 (1),41–54. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/74618/4564456556781>
- Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza (1936). Sesiones Extraordinarias (06 de mayo de 1936). 1–123.
- Campanini, S. (2018). Institución escolar y participación de la primera edad de la vida en el debate legislativo en la Argentina contemporánea. *Cuadernos de antropología social*, (47), 143–156. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/3849/4459>
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, A. (Dir.). *Escuela, democracia y orden (1916–1943)* (pp. 99–160). Buenos Aires: Galerna.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cherubini, R. (1933). Un ensayo de autogobierno escolar. *Orientación*, 2 (5), septiembre, 1–4.
- Fernández, N.A (2018) El surgimiento de la Escuela Nueva en Mendoza. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 35, 47– 65. Recuperado de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/anuariocuyo/article/view/3405>
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D'Accurzio.
- Luquez Sánchez, E. (2003). La experiencia de escuela nueva en Mendoza. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 5, 65–83. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, Rhela.
- Piemonte, A. (2020). Infancia, ideología y lucha de clases#: las prácticas culturales del Partido Comunista de la Argentina entre los niños en los años veinte. *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, 20, 1–15. Recuperado de <https://doi.org/10.24215/2314257Xe128>
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Bustamante, L. (2021). El autogobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de co-gobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina. En *Actas del XII Congreso Argentino de Antropología Social*, organizado por la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

- Rodríguez Bustamante, L. (2022).** La participación de los niños en la gestión escolar: huellas de una historia de exclusión. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (43). Recuperado de <https://doi.org/10.35305/revista.vi43.206>
- Sarmiento, D.F. (2016[1849]).** Instrucción Pública. En Molloy, S. (et al). *Sarmiento, diez fragmentos comentados* (pp.108–117). Ciudad de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- Terigi, F. (1991).** El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En Puiggrós, A. (Dir.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino* (pp.225–256). Buenos Aires: Galerna.
- Terigi, F. y Arata, N. (2011).** Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia. En Vergara, C.N. *Pedagogía y revolución: escritos escogidos* (pp. 11–36). La Plata: UNIPE.

NOTAS

- [1] En referencia a la tesis titulada «La participación de los niños en la gestión escolar y en el espacio público. Un estudio histórico-etnográfico» dirigida por Graciela Batallán y co-dirigida por Victoria Gessaghi, defendida en 2022.
- [2] Fue un maestro, director e inspector de escuelas mendocino pero que ejerció sus cargos en distintos puntos del país. Nacido en 1859 se egresó de la Escuela Normal del Paraná a comienzos de 1880 y fue allí donde se introdujo en las ideas de la educación para la libertad, que será un aspecto central en su desarrollo profesional pero también como intelectual en la publicación de diversos libros y revistas educativas (para profundizar en su obra ver: Terigi y Arata, 2011)
- [3] Fue una maestra y pedagoga mendocina cuyo accionar es ampliamente conocido por su compromiso como gremialista y por haber sido, junto a Angélica Mendoza, una de las principales educadoras que encabezaron la huelga docente de 1919 y la conformación del primer sindicato docente Maestros Unidos (para profundizar en su desempeño ver: Luquez Sánchez, 2003; Alvarado; 2017 entre otros).
- [4] El maestro de Instrucción Moral y Cívica Roberto Cherubini fue quien impulsó y coordinó esta propuesta, inspirado en juicios con jurados infantiles desarrollados en colegios británicos (Fossatti, 1959; Carli, 1992). Los Tribunales estaban organizados por una presidencia y vicepresidencia estudiantil y por comisiones que funcionan de modo simultáneo. A la vez, existía un Tribunal Superior compuesto por la directora Fossatti, y por dos maestros elegidos por la Comisión de Ayuda y Justicia mediante voto secreto de dos tercios de sus miembros, todos estudiantes. Este Tribunal Superior oficiaba como un órgano que revisaba y coordinaba la experiencia en caso de reconsideración de las decisiones tomadas allí (Rodríguez Bustamante, 2021).
- [5] El diputado Marianetti fue un abogado, escritor y dirigente político perteneciente por entonces al Partido Socialista aunque más tarde se incorporará al Partido Comunista.
- [6] Cabe aclarar que como señalan otras investigaciones, Fossatti tuvo a lo largo de su vida un vínculo cercano con el Partido Comunista, pero nunca se consolidó en una relación directa o de afiliación (Alvarado, 2017).
- [7] Aunque no se registran muchas experiencias dedicadas con centralidad al desarrollo de gobiernos escolares si son posibles de incluir otras iniciativas, desde las desarrolladas por las hermanas Olga y Leticia Cossettini en Rosario, como otras experiencias a fines de los años sesenta y en los primeros años de la década de los setenta.