



# **12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

## **La Plata, junio y septiembre de 2021**

GT19: Antropología y Educación

### **El auto gobierno escolar y los tribunales infantiles: una experiencia de co-gobierno escolar en la conformación del sistema educativo en Argentina.**

Lucía Rodríguez Bustamante, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

luciarodriguezbustamante@gmail.com

#### **Resumen**

Esta ponencia es parte del desarrollo de una tesis de doctorado en relación a la participación y a la formación de ciudadanía de niños que cursan sus estudios primarios inscripta en una línea de investigación más amplia que problematiza la relación entre la infancia, la juventud y la política.

A partir del enfoque histórico-etnográfico en el que se asienta la investigación, en esta presentación me interesa abordar la pregunta por los modos en que se conformó históricamente la exclusión de la participación de los niños en los espacios escolares. Orientada por la conceptualización de este como un proceso fuertemente disputado, se reconstruyen las controversias en torno a una experiencia educativa desarrollada por la maestra y pedagoga Florencia Fossatti (1931-1936), quien impulsó un autogobierno escolar en una escuela primaria de Mendoza, experiencia que fue deliberadamente discontinuada a los pocos años de su inicio por autoridades oficiales que consideraban que esta iniciativa “tensionaba” la autoridad del maestro.

Esta propuesta, que se desarrolló de modo “experimental”, problematizó en su práctica el supuesto de la incapacidad de los niños y niñas para participar colaborativamente en asuntos del día a día escolar como así también el rol tradicionalmente trasmisor y disciplinador del docente.

La reconstrucción es guiada por el supuesto de que esta exclusión y especialmente el apartamiento de los niños como co-partícipes es uno de los aspectos que han definido los modos en que se organiza el poder en las escuelas y que por tanto se presenta como un desafío para aquellos docentes, estudiantes e instituciones que intentar desarrollar experiencias participativas en el presente.

El trabajo se centrará especialmente en el análisis sobre escritos de su autoría y del grupo de maestros que acompañaron la experiencia, como sobre los argumentos expuestos en comunicados oficiales de la década del treinta en Argentina.

**Palabras clave:** *co-gobierno escolar; participación; experimental; infancia.*

## **Introducción**

En los avances de mi investigación doctoral, que se centra en los procesos de formación ciudadana y participación de niños en escuelas primarias, se documenta que la promoción en políticas y normativas orientadas a la creación de espacios de participación y/o “convivencia” en este nivel es reciente y también, escasamente generalizada<sup>1</sup>.

El trabajo de campo desarrollado en los primeros años de mi investigación, documentaba que docentes y directivos consideraban a las experiencias participativas en las escuelas como “poco comunes”, “difíciles” y muchas veces “idealizadas” para desarrollar con niños (Rodríguez Bustamante, 2020). Coincidentemente, los maestros que sí desarrollaban espacios de estas características me manifestaban el carácter “experimental” de las iniciativas por no

---

<sup>1</sup> Esta investigación se inscribe en el Proyecto UBACyT N.º 20020170100417BA: “La comunidad educativa como metáfora de la polis. Conocimiento, protagonismo y temporalidad en la disputa por la constitución de los sujetos” Dirigido por Graciela Batallán y Co-dirigido por Silvana Campanini, Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

contar con referencias cercanas y adjudicaban lo aprendido a experiencias similares realizadas en algunas escuelas o como parte de sus propias trayectorias como estudiantes con inquietudes de pedagogía crítica, más que como un aspecto de su formación profesional o del currículo escolar.

Asentada en un enfoque histórico-etnográfico y orientada por estos testimonios, la investigación avanzó en la reconstrucción histórica de la problemática. Los estudios de historia de la educación en Argentina documentaban que las experiencias en las que se habían propuesto gobiernos escolares fueron rápidamente discontinuadas principalmente por “tensionar” la autoridad del maestro (Puiggrós, 1990; 1992; Carli, 1992; 2005; Terigi, 1991).

Retomando estos antecedentes, en esta presentación me interesa abordar la pregunta por los modos en que se conformó históricamente la exclusión de la participación de los niños en los espacios escolares a partir de reflexionar y analizar la experiencia de autogobierno escolar en la Escuela Presidente Quintana desarrollada por el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era dirigido por la maestra y pedagoga Florencia Fossatti durante 1931-1936 en Mendoza.

Esta propuesta, que se desarrolló de modo “experimental”, problematizó en su práctica el supuesto de la incapacidad de los niños para participar colaborativamente en asuntos del día a día escolar como así también el rol tradicionalmente transmisor y disciplinador del docente.

La reconstrucción es guiada por el supuesto de que esta exclusión y especialmente el apartamiento de los niños como co-participes es uno de los aspectos que han definido los modos en que se organiza el poder en las escuelas y que por tanto se presenta como un desafío para aquellos docentes, estudiantes e instituciones que intentar desarrollar experiencias participativas en el presente.

### **“Seriedad intelectual, entusiasmo sereno y acción incansable”<sup>2</sup>: La escuela Presidente Quintana y el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era**

---

<sup>2</sup> Frase mencionada por editorial en el escrito: Un comentario y una llamada de atención. (Septiembre y Octubre, 1929). *Ensayos*. 1 (8 y 9), p: 3-4.

Florencia Fossatti organizó junto a otros maestros y maestras (Nestor Lemos, Roberto Cherubini, María Champeau) el Centro de Estudios Pedagógico Nueva Era<sup>3</sup>. Este espacio tuvo como principal gesto la convicción en la capacitación y la formación docente, que se plasmó en dos revistas Ensayos (1929) y Orientación (1931-1933). En ellas se desplegaban, entre varios asuntos, las reflexiones producto de lo trabajado en la Escuela Experimental Nueva Era que Florencia dirigió entre 1931 y 1936 – una dedicada al primer ciclo (1ro a 4to) y otra a los últimos años (5to y 6to) (Carli, 1992; Luquez Sánchez, 2003)<sup>4</sup>.

El desarrollo de esta experiencia se fue precisando en su formato y alcance hasta 1936, año en el que fue deliberadamente finalizada. A partir de un debate legislativo, en el que se analizó detalladamente el proceder de esta escuela, pero especialmente el desarrollo de los “tribunales infantiles”, Fossatti y el cuerpo de maestros que la acompañaban fueron destituidos. Su reincorporación al sistema oficial no fue sino casi veinticinco años después, bajo la presidencia de Arturo Frondizi en 1959, cuando con apoyo de numerosos colectivos de maestros y funcionarios presenta el “Alegato pedagógico”. En este escrito, no sólo solicita este pedido sino que se dedicó a explicitar los fundamentos y los principales logros y aciertos de lo que llamó la experiencia de una “escuela democrática para un pueblo democrático”. (Fossatti, 1959: 11)

Allí la autora se esmera en reconstruir la arbitrariedad de su exornación, la cual fue según aseguraba el Diario Los Andes: terminada por los mismos fundamentos que la experiencia de Carlos Vergara: “por pretender dar al alumno un papel más activo que al maestro en el proceso educador” (en Fossatti, 1959:25).

Carlos Vergara, maestro normal de la Escuela del Paraná, había dirigido durante 1886-1890 la Escuela Mixta de Mercedes en Provincia de Buenos Aires, donde había impulsado varias iniciativas pedagógicas dentro de las cuales se destacaron el Gobierno Propio Escolar y la libertad de programa. Estas reformas, que nombró de

---

<sup>3</sup> En 1927 María Elena Champeau había sido enviada unos años antes por la Dirección General de Escuelas para que asistiera a cursos y conferencias que había venido a dictar en Buenos Aires la reconocida María Montessori quien era una referente del escolanovismo. En 1928 junto con Fossatti y Lemos inauguran el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era que tenía el objetivo de divulgar la corriente pedagógica y la capacitación de maestros con “conciencia científica” (Luquez Sánchez, 2003:67).

<sup>4</sup> En el año 1930 la Dirección General de Escuelas autorizó la apertura de esta escuela a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos para que implementara estos métodos didácticos (Luquez Sanchez, 2003).

“renovación pedagógica”, rápidamente llamaron la atención de la prensa local que se ocupó de iniciar una persecución a estas prácticas que tildó de “inmorales” (Terigi, 1991:237). En ellas el niño ocupaba un lugar central en el proceso de aprendizaje, a partir de ser quien guiará por su interés y estudio el programa educativo, y la organización de la vida escolar, asumiendo roles de representatividad y cooperando en el desarrollo institucional. El revuelo generado por la prensa prontamente llegó a la supervisión de la Capital que dio por finalizada la experiencia por considerarla inaceptable y que desconocía los lineamientos educativos nacionales (Carli, 2002)

Así la experiencia Fossatti, desarrollada cuarenta años después, retoma directamente lo iniciado por este maestro, pero también, aportes de otros educadores reconocidos e iniciativas renombre internacional como eran el Plan Dalton, y experiencias estadounidenses de la educación progresiva y de la “propia iniciativa”, extendidas en este país de la mano del reconocido pedagogo John Dewey.

Cabe aclarar que para principios del siglo XX el movimiento de la Escuela Nueva venía teniendo un gran desarrollo en países como Estados Unidos y Europa. Esta corriente imprimía una visión diferente sobre el niño y las posibilidades de su participación en el espacio escolar a partir de resaltar sus capacidades como sujeto autónomo, creativo y en vinculación con su medio social. En Argentina la recepción Escuela Nueva implicó un proceso de apropiación local particular en donde se articularon iniciativas ya comenzadas por maestros referentes en distintas partes del país, que le imprimieron características diferenciadas, desde más orgánicas a más radicalizadas (Puiggrós, 1992).

En la experiencia mendocina, a diferencia de la encarada por Carlos Vergara, se retomaban los programas oficiales aunque los contenidos se organizaban a partir de un ordenamiento dado por la “marcha pedagógica” donde se fomentaba el trabajo cooperativo entre estudiantes y docentes, en el seguimiento de programas continuos. Los materiales eran elaborados por los propios maestros que “lograron con la cooperación de los alumnos, imprimir a las frías aulas de audición, el ambiente de un laboratorio que predispone el trabajo y educa por ejemplo del mismo medio en que los niños realizan su tarea” (Fossatti, 1959: 12).

El análisis de los temas y problemas que se debatían en las aulas buscaban tener una íntima relación entre sí, “lo cual ocurre en la vida social propia del género humano. Se parte de la observación del hecho del fenómeno, estudiándolo luego en sus asociaciones implicadas en la acción de la sociedad, tenida en cuenta en sus múltiples aspectos” (1959:12).

El trabajo se realizaba a partir de la elaboración de “fichas de investigación” , práctica que retoma de maestros reconocidos como Víctor Mercante o Nelson Lemos. Así la organización del tiempo escolar estaba dada por lo que podríamos decir “el tiempo del conocimiento”: los niños se movían libremente por la escuela, entrando y saliendo de las “aula laboratorios” sin que los maestros intercedieran: “Toma el alumno del fichero la tarjeta correspondiente, se dedica a su trabajo, consulta al educador si lo cree necesario. Puede dejar el aula antes de terminar el tiempo horario. Para dirigirse a otro laboratorio de su equipo” (1959:13).

Fossatti aclaraba que esto no suponía una despreocupación de los maestros sino que “su información no la obtienen por control directo sino por información de los otros maestros del grupo. Claro es que cada uno anota la estadía de cada niño en su curso” (1959:13).

Este punto que se asienta como afirmamos en la “experimentación” pedagógica implicaba una organización escolar particular y un desafío constante para los maestros que se proponían esta labor y que ponían a prueba las iniciativas en formato de “ensayos” que requerían un seguimiento y trabajo de análisis continuo.

En un escrito publicado en una de la revista Ensayos se menciona la visita de Clotilde Rezzano, quien fue la principal encargada de incorporar aspectos del escolanovismo al sistema oficial para principios de este siglo, a un evento pedagógico de la provincia. Según la editorial de la revista era necesario que el “espíritu de comprensión por contagio” que venía generando la Escuela Nueva no terminara por mecanizar procedimientos que ante todo requieren de “iniciativa, libertad espiritual y el conocimiento científico, no solo de su técnica, sino de los antecedentes que informan a esta” (Ensayos, 1929:4). La editorial de la revista, apunta a lo que entiende, el núcleo central de la reforma, que si bien se objetiviza en la “técnica”, se fundamenta en algo más profundo que es su oposición a la escuela

de corte tradicionalista en “el modo de considerar al niño, a la escuela y al maestro dentro de la función educacional” (1929:4). Ello no significaba dejar de “experimentar”, de hecho este era un aspecto fundamental de la Escuela Presidente Quintana, sino hacer énfasis en aquellos puntos que eran el corazón de una propuesta alternativa y no quedarse únicamente con los aspectos técnicos.

Cabe aclarar que aunque el discurso escolanovista se había extendido fuertemente en esos los últimos años, las apropiaciones más “democrático-radicalizadas”, como podía considerarse la de Fossatti según Puiggrós (1990), comenzaron a entrar en tensión con un sistema político de corte autoritario que se venía extendiendo en todo el país.

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. Fossatti tenía una fuerte vinculación con el Partido Comunista y había participado activamente en las huelgas de maestros en 1919 en Mendoza, características que en un contexto de persecución al “comunismo” la convertían en una figura amenazante.

En Mendoza, Enrique Day, liberal progresista que oficiaba la Dirección de General de Escuelas permitió que el escolanovismo opere 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). Como afirma 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 esta 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 (Carli, 2002).

### **El auto gobierno escolar: los tribunales infantiles y las comisiones**

La propuesta del autogobierno escolar se desarrolló en la Escuela Complementaria Presidente Quintana que solamente incorporaba al quinto y sexto grado. La

propuesta fue acercada por un maestro y se inspiraba en lo impulsado en los colegios de Gran Bretaña en donde se desarrollaban los juicios de jurados infantiles (Fossatti, 1959; Carli, 1992).

En el año 1933 en la revista "Orientación" se publica un texto titulado "Un ensayo de autogobierno escolar" dónde el maestro de "Instrucción Moral y Cívica", Roberto Cherubini relata el proceso de conformación de la experiencia en la escuela. Allí documenta con entusiasmo, los primeros indicios de su éxito explicitando la seriedad y la responsabilidad con la que los estudiantes asumían la tarea de votar a los representantes estudiantiles quienes "eran verdaderamente acreedores de la confianza en ellos depositada." (1933:1)

También agrega sobre la organización de los cargos y autoridades: Presidente, Vice y secretarios (elegidos por votación secreta de los estudiantes) y la conformación de la Comisión de Justicia que era formada por cinco miembros. Se agregaba la cláusula de que el alumno que no cumpliera con sus funciones podía ser separado del cargo a pedido de sus compañeros. Cada curso contaba, a su vez con un auxiliar de limpieza, un auxiliar del maestro, y el auxiliar de disciplina el cual "se responsabiliza del buen orden en los recreos, evita juegos peligrosos, advierte amistosamente a sus compañeros que observan mala conducta tanto en la clase, como en el patio y en la calle (...)" (1933:2). Se establecían también para los niños que reinciden en su "mal comportamiento" ciertas penas. También se organizaba un Tribunal Superior, que estaba compuesto por la directora (Florencia Fossatti) y por dos maestros que la Comisión de Ayuda y Justicia elegía por voto de los dos tercios de sus miembros de modo secreto. Este tribunal tenía la facultad de actuar sobre "las cuestiones que trascienden los límites de una sección y en los casos susceptibles de reconsideración" (Fossatti, 1959:17).

Este texto relata situaciones concretas que el "ensayo" atravesó en su implementación y se detiene a destacar el desempeño de la Comisión de Ayuda y Justicia de la que realiza un seguimiento pormenorizado. Destaca que la "actuación" de los niños iba "cobrando cuerpo" a medida que la ejercían: "reposados, investigadores, justos en la aplicación de las penas. Es, sencillamente, admirable la

forma en que resuelven los problemas disciplinarios que se les plantea (...)” (1933:3).

Posteriormente agrega también que en alguna ocasión los niños resultaban muy estrictos con sus decisiones, situaciones en las cuales el Tribunal Superior evaluaba, y en el caso de que fuera necesario, incorporaba otras dimensiones al análisis de la situación que los niños no estuviesen contemplando. Allí Cherubini afirma la necesidad de que estas acciones siempre estuvieran orientadas y seguidas por docentes.

Finalmente, trae a reflexión una situación sucedida con un niño, quien oficiaba la presidencia de la Comisión de Justicia y que en una excursión “dejó algo que desear” en la forma de comportarse, pero sin que por ello implicara un acto de “incultura”. El docente relata que al día siguiente el niño presentó su renuncia abogando que “en adelante no podría exigir corrección y cumplimiento a sus compañeros, por cuanto él había incurrido en una falta” (1933:3). Cherubini, que era uno de los dos maestros que conformaban el Tribunal, nos relata que deliberadamente intenta convencer “hasta si se quiere, presionarlos” en busca de que la renuncia sea aceptada por la Comisión en busca de “poner a prueba” el ensayo. Para ello el docente se retira de la sesión “con el objetivo de no ejercer predominio con mi presencia en el ánimo de los alumnos” y así darles la libertad de para que deliberaran y discutieran y “aprobaran algo que fuera muy propio, el verdadero exponente de su manera de pensar y sentir” (1933:4):

El motivo que me lleva proceder en esta forma era el de cerciorarme prácticamente si la experiencia demostraba haber educado a los niños en la independencia de pensamiento y criterio y si realmente contribuía a la formación del carácter, o si el concepto expuesto por un maestro seguía siendo para ellos el abecé de las cosas (1933:4).

La resolución final supuso el rechazo a la renuncia argumentándose que la falta no había afectado ni la moral ni el “buen nombre de la escuela” y que su labor como presidente era muy eficiente (1933:4). Frente a esta resolución el maestro concluye el “gran valor” de la experiencia no solo para “governarse” sino que argumenta que

en el transcurrir de los debates los niños adquieren “personalidad propia” forman su carácter y corrigen hábitos. Asimismo menciona que “la acción del maestro debe ser constante pero sin dejar sentir la influencia de su autoridad ya que esto sería perjudicial a restringir la libertad creadora y original del niño”. Concluye también que “la colaboración del personal directivo y docente influye directamente en el éxito del ensayo porque ellos en la cotidiana acción armónica dan un ejemplo saludable a los educandos” (1933:4).

El ensayo recorre distintos puntos del proceso, en donde como remarcamos se evidencia su carácter experimental. Cherubini pone a prueba la hipótesis de que los niños, a partir de lo desarrollado allí, se habían educado en la “independencia de pensamiento y criterio” (1933:4), inclusive ante su insistencia de que cambiaran de parecer. Como sostiene posteriormente Fossatti, esta experiencia también era provechosa y formativa para los mismos docentes quienes a partir de ella podían aprender por “observación inmediata” las contradicciones de esta tarea y poder superar las “dificultades emergentes”: “Quiere decir que los niños aprendían a mejorar sus reacciones en un sentido de convivencia y los maestros a dirigirlos con objetividad educativa” (Fossatti, 1959:17).

En el Alegato pedagógico Fossatti fundamenta que el régimen basado en la “capacidad de los niños para actuar en relación a sus propios intereses” orientado por los educadores bajo “vigilancia discreta” era algo muy extendido en escuelas de países con “mayor avance educacional” (Fossatti:1959, 16). Asimismo resalta que el trabajo conjunto sobre la disciplina alivia la tarea docente y fue esto también lo que motorizó a “emprender un camino no transitado hasta entonces en el campo escolar mendocino” (1959, 16).

Fossatti llamó a esto el “régimen de autonomía a la medida del niño” (1959:14) el cual era evaluado constantemente por los docentes. Este régimen se definía como “un conjunto de organismos surgidos de las aspiraciones de los niños y necesidades de la actividad escolar, fusionados por lo tanto íntimamente con la orientación experimental que se desenvolvía en el establecimiento” (1959:14).

Los organismos a los que refería eran: el centro de alumnos, la comisión deportiva y los tribunales infantiles, a lo que se sumaba la existencia de una cooperativa infantil

que había sido creada por el director predecesor, orientación que condensaba que “la tendencia fue dar oportunidad a los niños en el ejercicio de intereses propios, con la orientación y supervisión de los educadores” (1959:14).

Así el hecho de que fuera a medida de los niños significaba también un esfuerzo didáctico y pedagógico para los maestros:

Escuela de práctica e ideales democráticos tal cual los podían entender y aplicar niños de esa edad, significó una ayuda aún desde el punto de vista puramente didáctico. Los maestros a cargo de la “Instrucción Cívica”, ahora “Educación Democrática” y los de “Idioma Nacional”, asesoraban desde cerca a los educadores en las tareas del centro. Así aprendieron estos a redactar actas, a recitar y a escribir en la acción viva de la necesidad inmediata.

Debieron discutir problemas en las asambleas, pronunciar discursos durante las campañas electorales de elección de las comisiones directivas, que se renovaban anualmente. Transcurrieron en un clima animado dentro de un marco sereno, poniendo en evidencia vocaciones y aptitudes insospechadas (1959:15).

Fossatti prosigue a describir todos los efectos que se desprendían cuando los temas eran abordados de modo integral, se realizaba un estudio correlativo de varias asignaturas y clases en donde se trabajaba colaborativamente entre el centro y los temas y labor didáctica de las clases. Asimismo la organización de aspectos artísticos en la escuela como actos, sesiones de teatro, etc, también se desarrollaban colaborativamente entre estudiantes y docentes. El recreo también era objeto de intervención para una mejor organización de los tiempos y los espacios. En el Alegato sostiene que esta experiencia de “cooperación infantil” y “conducta colectiva” contaba con fundamentos psicológicos y pedagógicos (Fossatti, 1959).

Lo desarrollado en la escuela Presidente Quintana estaba orientada por la experimentación en relación con experiencias desarrolladas en otros países, con la advertencia de que no eran “meros adaptadores o imitadores de los métodos” a pesar de la inspiración que estos significaban. Esta experiencia, también implicaba, en la realidad escolar argentina, latinoamericana, la posibilidad de pensar en una “escuela popular”. Para Fossatti, en distancia de otras experiencias pragmatistas estadounidenses, la enseñanza debía ser integral e incorporar no solamente

aspectos prácticos, para los que generalmente las clases populares eran formadas, sino también dimensiones de “vuelo intelectual” (Fossatti, 1959:19)<sup>5</sup>.

### **Una aspiración que asusta**

Para comienzos de 1936 se eleva a la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza el pedido de suspensión de los Tribunales Infantiles, seguido de la destitución de Florencia Fossatti. Los diputados denunciadores de esta iniciativa presentaron “informes de personas nuestras que conocen, que han palpado la actuación de los tribunales infantiles unos por principio y otros dentro de la escuela” (1936:23). Así a lo largo del debate, quienes encabezaban el pedido de suspensión presentan y citan argumentos de distintas autoridades, docentes y pedagogos que afirman no recomendar estas iniciativas por causas diversas, dentro de las que resaltan que si bien en algunas escuelas europeas y norteamericanas estos han dado resultados favorables son muchos los casos en los que no. Se suman al desprestigio de estas iniciativas fundamentos de corte racial que aseguraban peligroso su desarrollo con “niños argentinos” los cuales, aseguraban, tienen “poca tendencia a la disciplina” a diferencia de los niños europeos que “están más imbuidos del sentimiento de la disciplina y de la responsabilidad” (1936:22). A este argumento se adiciona también la comparación con los docentes, en donde se testifica que en las escuelas europeas que realizaban autogobiernos se observaba una “metodización muy meticulosa y estricta, disciplinaria e intelectual dirigida y controlada por el director y los maestros” (1936: 24). Asimismo con reiteración se denuncia a la “libertad” como impulso “contra” la autoridad docente.

En el Alegato que presenta veinticinco años después, Fossatti argumenta y remarca que la iniciativa fue desarrollada con la supervisión de los educadores. Y argumenta que la destrucción de este régimen vino “desde afuera” y la define como una operación de presión a los maestros y padres de estudiantes, como de manipulación de la opinión pública (Fossatti, 1959). Denuncia que el vocero oficial de este embate había hecho énfasis en la edad de los niños para juzgar al régimen de autogobierno, alegando que se trataban de niños de entre siete y nueve años, característica que

---

<sup>5</sup> Su inspiración estaba dada por la labor de pedagogos socialistas como Makarenko (Puiggrós, 1992).

según Fossatti era imposible para escuelas complementarias, ya que “no podía ocurrir la inscripción de alumnos de esa edad. Como en tantos otros temas, aquí también la ignorancia y la mala fe anduvieron de braceté” (Fossatti, 1959:11).

Los mismos docentes comprometidos con la labor reconocían la existencia social de un “temor” de trabajar con la “autoeducación”, tal cual lo describe la maestra de tercer grado de la escuela Quintana, Ermidia Godoy de Bustos, presentado en el debate en la voz del diputado defensor Benito Marianetti, del partido socialista. Allí manifestaba que los deseos de responsabilidad solo se podían concretar si se les daba responsabilidad aunque “no de forma absoluta”: “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 una de las declaraciones presentadas por la fuerza opositora a los tribunales, señalan que otra maestra, la señorita Elena Zizzias, denunciaba que al haber presentado a un estudiante por haber cometido una falta ante el tribunal infantil, este había fallado “en contra del maestro” por declarar que el acusado no era culpable, a lo que la docente, en voz del legislador se preguntaba: “¿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 por sus palabras no era suficiente” (1936, 24).

En consonancia con algunos de los argumentos presentados en el debate, Sandra Carli documenta que algunos docentes “no recomendaban las repúblicas escolares” en la primaria, consideraban que el ejercicio colectivo de la justicia en los tribunales infantiles “precipitaban la infantilidad” (1992,141). Esta autora agrega también que el pedagogo Hugo Calzetti, sugería 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” (Carli, 1992:141).

La autora afirma entonces que la sugerencia de no “exagerar” con esta implementación evidenciaba el “temor” ante el posible desorden que podría producir

el gobierno infantil y que se condice con la propia defensa esgrimida por el diputado del partido socialista Benito Marianetti:

(...) el señor ministro los denuncia [a los tribunales] en forma casi espectacular y tiende a demostrar que es una institución que va a desorganizar a la sociedad de Mendoza y que pronto vamos a sufrir las consecuencias de una verdadera invasión de parte de los niños que integran los tribunales infantiles (1936:39)

El carácter político de este sistema era reconocido, y aunque era admirado para otros países, para el nuestro, era considerado peligroso, especialmente por su componente “racial”. Cabe destacar que el supuesto de la incapacidad política de la mayoría de la población, y especialmente de aquellos que no tuvieran algún origen europeo, estaba aún muy vigente en la sociedad a pesar de haber vivenciado un período de apertura democrática (1916-1930). De hecho, para 1930 con la instauración de la dictadura de Uriburu se volvía a instalar con fuerza la consideración de ser una sociedad democráticamente inepta.

El mismo diputado Marianetti en la exposición en la Cámara de Diputados, denuncia el accionar poco democrático de la Dirección General de Escuelas y alega que el ensañamiento de esta destitución respondía al mismo contexto donde se anula la Constitución Nacional, se “suprime el derecho a reunión y a la palabra” y también donde el castigo cae sobre una docente, como Fossatti, la cual participaba activamente como gremialista (1936:33).

Finalmente cabe destacar que Fossatti fue la única, de todo el cuerpo docente, a la que se apartó de sus funciones sostenidamente. Víctima de un castigo ejemplar y que según ella buscaba “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) donde “se pretendió mancharlo para destruirlo, impedir su trascendencia cortando su continuidad, enfriar hasta el rescoldo que las cálidas ideas de bien siempre dejan, aunque a veces se consiga apagar la alta llama luminosa” (1959:19).

**Apagar la alta llama luminosa...**

La finalización de esta experiencia supuso la consolidación del apartamiento de cualquier iniciativa de carácter político en la escuela primaria. Este corrimiento que se había iniciado a fines del siglo XIX con la exoneración de Vergara del cargo de Director, se termina de consolidar en esta posterior cancelación.

Como muchos de los argumentos aquí esgrimidos explicitan, el “temor” a evidenciar la existencia de poder en la escuela, y especialmente, a reconocer en acto las capacidades de los niños en torno a su ejercicio, eran fundamentos lo suficientemente fuertes como para finalizarlo. El accionar del niño era ubicado en oposición al docente, cuya habilitación para el ejercicio político suponía necesariamente un ataque a la autoridad del adulto.

Posteriormente a esta iniciativa no hubo experiencias similares conocidas, al menos con este fuerte contenido político, aunque sí se registra un resurgimiento de este interés en los años posteriores a la última recuperación democrática en 1983. Si bien no nos detendremos a ampliar en este aspecto, adelantamos que las posteriores recuperaciones hasta el día de la fecha para el nivel primario no han sido generalizadas y aquellas que han ganado mayor lugar se han orientado, más que a la participación de los niños, al intento de garantizar una convivencia “pacífica” en las escuelas (Dussel, 2005).

El escaso conocimiento sobre las experiencias desarrolladas en nuestro país, como la casi nula formación docente en este aspecto, tienen como resultado la dificultad de desarrollar experiencias similares en el presente, o al menos verlas como posibles. Lo que resulta significativo analizar es que este desconocimiento no es parte de un proceso casual, sino que se asienta en una historia de explícito apartamiento de estas iniciativas del sistema educativo formal.

Así, en la documentación etnográfica generada para mi investigación, como en el desarrollo de estudios colectivos, se documenta la gran dificultad que para los docentes significa incorporar a los niños en asuntos de carácter social y político, en la escuela como en el mundo social que los tengan como protagonistas (Rodríguez Bustamante, 2020; Batallán, Rodríguez Bustamante y Ritta, 2021). Esta exclusión, que se conformó intrínsecamente con la consolidación del sistema educativo formal en la Argentina a fines del siglo XIX con la experiencia de Carlos Vergara (Terigi,

1991), y que fue posteriormente reafirmada con la experiencia de Florencia Fossatti para 1930, permite hipotetizar que su modificación en términos generales implicaría, por lo tanto, una reestructuración de este sistema.

Más allá de ello, y en recuperación del “cálido rescoldo que las ideas de bien siempre dejan” (Fossatti, 1959:19) la investigación documenta también iniciativas de docentes con “vocación democrática” que han iniciado experiencias participativas con niños en las que apuntan a tensionar el papel tradicional docente y en la que se gestan formas alternativas de ejercicio del poder en donde, como también aquí documentamos, las capacidades de los niños para co-gestionar la vida escolar asumen un lugar central (Rodríguez Bustamante, 2020).

### **Referencias bibliográficas**

- Batallán, G., Rodríguez Bustamante, L., & 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. <https://doi.org/10.5209/raso.74618>
- Carli, S. (1992). El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En: A. Puiggrós (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
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(1405-6666), 1109-1121.
- Luquez Sánchez, E. La experiencia de es-cuela nueva en Mendoza. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 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

Puiggrós, A. (1992). La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas, hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. (pp.15-97) En Autor (1992) (Dir) *Escuela, democracia y orden (191-1943)*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez Bustamante, L. (2020). Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 41(1). <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>

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*, Buenos Aires, Galerna

## Fuentes

Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza. Sesiones Extraordinarias. (06 de mayo de 1936). (1-123)

Cherubini, R. (Septiembre de 1933). Un ensayo de autogobierno escolar. *Orientación*. 2 (5), p:1-4.

Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico*. Bases pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia. Mendoza: D´Accurzio.

Un comentario y una llamada de atención. (Septiembre y Octubre, 1929). *Ensayos*. 1 (8 y 9), p: 3-4.