

## **LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA GESTIÓN ESCOLAR: HUELLAS DE UNA HISTORIA DE EXCLUSIÓN.**

**Autor:**

**Lucía, RODRÍGUEZ BUSTAMANTE<sup>1</sup>**

**Resumen:**

El artículo rodea la pregunta por los modos en que se conformó históricamente la exclusión de la participación de los niños en las escuelas a partir de indagar algunos puntos de la temprana experiencia desarrollada en Mercedes, Provincia de Buenos Aires, por Carlos N. Vergara. La reconstrucción es guiada por el supuesto de que 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 instituciones que desarrollan experiencias participativas en el presente.

**Palabras clave:** gobierno propio escolar; infancia; democracia; escuela; política.

**Résumé:** L'article aborde la question de la manière dont l'exclusion de la participation des enfants à l'école a été historiquement façonnée en étudiant certains points de l'expérience précoce développée à Mercedes, province de Buenos Aires, par Carlos N. Vergara. La reconstruction est guidée par l'hypothèse que la séparation des enfants en tant que co-participants est l'un des aspects qui ont défini les manières dont le pouvoir est organisé dans les écoles et que, par conséquent, elle est présentée comme un défi pour les institutions qui développent des expériences participatives dans le présent.

**Mots-clés:** autonomie scolaire ; enfance; la démocratie; école; politique

**Abstract:**

The article surrounds the question of the ways in which the exclusion of the participation of children in schools was historically shaped by investigating some points of the early experience developed in Mercedes, Province of Buenos Aires, by Carlos N. Vergara. The reconstruction is guided by the assumption that the separation of children as co-participants is one of the aspects that have defined the ways in which power is organized

---

<sup>1</sup> Becaria doctoral UBACyT en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [luciarodriguezbustamante@gmail.com](mailto:luciarodriguezbustamante@gmail.com)

Fecha de recepción del artículo: Septiembre de 2021

Fecha de evaluación: Abril de 2022

in schools and that therefore it is presented as a challenge for institutions that develop participatory experiences in the present.

**Keywords:** school self-government; childhood; democracy; school; politics

## **Introducción**

En el trabajo de relevamiento políticas y normativas dedicadas a la participación de los estudiantes de nivel primario que realicé durante el transcurso de mi investigación doctoral, la cual se centra en los procesos de formación ciudadana y participación de niños en este nivel, advertí ,no solamente cierta escasez de propuestas, sino también un sobre-direccionamiento de las pocas existentes hacia temas como la “convivencia” y la “mediación de conflictos”<sup>2</sup>.

Asentada en una investigación de corte histórico etnográfico, en el trabajo de campo desarrollado se documentaba que docentes y directivos a quienes se les consultaba por estas iniciativas solían definirlas como “poco comunes”, “difíciles” y muchas veces “idealizadas” para desarrollar con niños (Rodríguez Bustamante, 2020). Asimismo los maestros que sí impulsaban espacios de estas características me manifestaban la falta de referencias cercanas y la visualización de un “camino oscurecido”. Lo aprendido solía estar adjudicado a experiencias similares realizadas en algunas escuelas o como parte de sus propias trayectorias como estudiantes con inquietudes políticas, más que como un aspecto de su formación profesional o del currículo escolar.

Este acercamiento inicial, y a partir de recuperar los avances en el equipo de investigación sobre esta temática, profundicé en el abordaje histórico de la problemática.

Según lo analizado por los estudios de historia de la educación en Argentina era posible reconocer que las iniciativas de gobiernos escolares desarrolladas por maestros fueron discontinuados por las autoridades oficiales de la época, por considerar que en ellas se “tensionaba” la autoridad del maestro (Puiggrós,1990; 1992; Carli,1992; 2002; Terigi, 1991).

Este reconocimiento inicial del problema impulsó a detenerme en las experiencias de dos maestros que fueron quienes desarrollaron de modo más consolidado iniciativas de gobiernos escolares a fines del siglo XIX y para la tercera década del siglo XX, respectivamente: Carlos N. Vergara y Florencia Fossatti. La elección de estos dos referentes también se asentó en que ambos compartían un explícito interés por resaltar el componente político de la educación en la infancia.

En el desarrollo de este artículo en particular me interesa detenerme en la obra de este

---

<sup>2</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.

primer maestro quien fue el precursor en Argentina y que elaboró las bases de una reforma educativa que inició en la Escuela Normal Mixta de Mercedes durante los años 1887 y 1890.

Detenerme en el desarrollo de los fundamentos de la práctica y lo que estos generaron en el proceso de conformación del sistema educativo busca reconstruir por un lado, los esfuerzos del Estado por intentar neutralizar estas experiencias y por el otro precisar los modos en que se conformó históricamente la exclusión de la participación de los niños en espacios escolares.

A su vez, este objetivo es también orientado por el supuesto de que el expreso apartamiento de los niños como co-participes del espacio escolar ha definido los modos en que se organiza el poder allí y que por tanto se presenta como un desafío sumamente condicionado para aquellos docentes, estudiantes e instituciones que intentar desarrollar experiencias participativas en el presente.

### **Conversaciones por lo bajo: experiencias participativas en la escuela primaria**

“Los Consejos de Escuela siguen la tradición de Vergara, de la reforma universitaria en sus aspectos populares nacionales y democráticos, y la mejor tradición peronista que consiste en devolverle al pueblo la educación que le fuera expropiada”

Adriana Puiggrós, 1988.

Documento de apoyo iniciativa de Consejos Escolares,

Carta al Gobernador Cafiero.

(Tiramonti, 1993:38)

Uno de los primeros aspectos que llamó mi atención cuando tuve la oportunidad de entrevistar a Juan, el maestro que motorizaba el Consejo de Grado en la Escuela 37 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la que desarrolle mi trabajo de campo a mediados del 2017, era la fuerte inspiración que los Diseños Curriculares de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires del año 1986 habían significado para animarse a encarar un proyecto de estas características en la escuela.

Me sorprendió que el principal antecedente fuera reconocido en un Diseño que hacía varias décadas que había dejado de estar en funcionamiento y circulación. Juan, que para ese entonces rondaba los cincuenta y largos años, me aclaró que a él la reapertura democrática posterior a la última dictadura cívico-militar (1976-1983), le había “pagado muy fuerte”, especialmente por el “discurso de democratización de las escuelas” que le había resultado muy convocante<sup>3</sup>.

Tal como él me relataba las iniciativas de participación en las escuelas ganaron importante visibilidad y fueron objeto de varias políticas educativas y propuestas de docentes e investigadores comprometidos con esta labor durante mediados y fines de los años 80 en

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada a Juan en Octubre de 2017

Argentina (Batallán, 1983; Golzman y López, 1989; Alen 2010). Sin embargo, estas no lograron ganar legitimidad e instalarse en la comunidad escolar que había sido fuertemente desarticulada durante la dictadura (Ciglutti, 1993). Esto tuvo como resultado que para la década de los noventa y con la incorporación de grandes cambios en la orientación del plan educativo, muchas de las normativas y propuestas orientadas a la participación fueran discontinuadas (Dussel, 2005; Gorostiaga, 2014)

La referencia de Juan hacia antecedentes tan lejanos comenzó a adquirir un sentido más profundo en la investigación a medida que avanzaba con el relevamiento de políticas y normativas educativas vinculadas a la participación de estudiantes. Este análisis evidenciaba que desde los años noventa hasta la fecha estas habían estado orientadas principalmente al nivel medio, como fue la Ley de Centro de Estudiantes N°26.877 del año 2013 entre otras iniciativas, lo que marcaba un fuerte relegamiento de propuestas para el nivel primario (Rodríguez Bustamante, 2017). Mayoritariamente las desarrolladas para este nivel se orientaban hacia la convivencia, retomando como principal lineamiento la Ley de Convivencia Escolar N°26.892 del año 2013.

Aquí no nos detendremos a profundizar las particularidades que el abordaje centrado en la convivencia ofrece como fundamento para el desarrollo de estas iniciativas en las escuelas, no obstante sí resulta importante señalar que la participación de los estudiantes en las escuelas primarias es aún hoy en día una iniciativa que los docentes reconocen como difícil y muchas veces idealizada (Rodríguez Bustamante, 2020).

Así fue que al acercarme a la labor realizada por Carlos Vergara descubrí que esta sensación expresada por los maestros tenía un fundamento histórico que se retrotraía a los primeros años de la conformación del sistema educativo formal en Argentina.

Para comenzar a desandar esta relación entonces, es preciso recordar que el campo pedagógico argentino se consolidó sobre la tradición normalizadora en educación. Producto de su éxito y expansión no se suelen registrar todos los esfuerzos destinados que fueron necesarios para que se lograra conformar como proyecto hegemónico.

Es así que con el objetivo de visibilizar este proceso disputado, me sirvo de los aportes de William Roseberry para pensar la noción de hegemonía. En una relectura de Gramsci, este autor propone recuperar esta noción más que como consenso, como lucha (2002:127). Para él, la hegemonía no construye una “ideología compartida” sino más bien “un marco material y cultural común para vivir en, hablar de y actuar sobre los órdenes sociales caracterizados por la dominación”(2002:127), marco que es fundamentalmente discursivo.

Así, en este proceso de lucha que implicó el intento de establecimiento de un “marco discursivo común”(2002:128) a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la experiencia de Vergara y de quienes fueron afines a su proyecto se presentaron como una interrupción en la constitución del discurso normalizador que se estaba definiendo y que requirió ser expulsada de raíz, para posteriormente ser desacreditada y olvidada (Puiggrós, 1990; Terigi, 1991).

A la luz de la continuidad, aunque fragmentada e inconexa, de las experiencias de participación en las escuelas primarias en la actualidad, es que esta reconstrucción

histórica apuntará a documentar el modo en que este proceso hegemónico normalizador en la Argentina, a pesar de su gran extensión y generalización, ha sido un “proyecto” de estado que ha sido interrumpido, desoído y resquebrajado desde los inicios de su constitución (Roseberry,2002:133).

### **Los tornillos de un “loco”: Carlos Norberto Vergara**

Aunque el trabajo con este maestro se podría fundamentar por ser el pionero en generar espacios que convocaban a los niños al gobierno escolar, lo más esclarecedor de su obra es que contiene un condimento desnaturalizador propio de quien fue contemporáneo a la conformación de un país, especialmente de un Estado como proceso inaugural, y a la de un sistema educativo nacional.<sup>4</sup>

En el tono de sus escritos podemos rápidamente percibir la insistencia y perseverancia que su tarea requirió para no desvanecerse ante las negativas de un sistema escolar en conformación.

Tildado por muchos como “el loco”, Carlos Vergara era un maestro de aquellos que desentonan con la época – y me animaría a decir también, con la nuestra. Su formación como docente la realizó Escuela Normal de Paraná que fue la primera escuela de formación de maestros del país. Si bien el estilo de educación que se recibía en este establecimiento era de corte fuertemente enciclopedista y positivista (Lionetti,2007), fue aquí donde Vergara entró en contacto con las ideas del filósofo Carlos Federico Krause<sup>5</sup>, a través de su profesor Pedro Scalabrini, de quien se inspiró para retomar las distintas iniciativas y propuestas filosófico-políticas que desarrolló posteriormente a lo largo de su vida (Puiggrós, 1990; Lionetti, 2007; Alvarado, 2011).

Mendocino, nacido en 1859, Vergara desde su temprana juventud, al egresar de la escuela de maestros (1878), ocupó cargos como director de escuelas y posteriormente como Inspector, primero de su provincia natal (1883-1885) y luego en la Ciudad de Buenos Aires (1885-1887) (Arata y Terigi, 2011).

Durante el ejercicio de este último cargo ya es posible de reconocer algunos fundamentos de lo que será su perspectiva educativa, la cual ya contaba con cierto desarrollo en revistas

---

<sup>4</sup> La obra de este autor, como su desempeño en los distintos cargos, ha convocado a muchos intelectuales de diferentes disciplinas (filosofía, educación, antropología, psicología) que han profundizado sobre el estudio de su obra y su legado (ver Tedesco, 1986; Puiggrós, 1990; 1992; Terigi, 1991; Carli, 1992; Alvarado; 2011; 2012; 2016; Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P., y Price, F, 2016, entre otros)

<sup>5</sup> Filósofo alemán seguidor de Hegel, es reconocido principalmente por su planteo filosófico panenteísta. En sus aportes a la pedagogía se menciona su propuesta educativa de los niños con una orientación “puramente humana”(Ureña, 1988:159)

que él mismo fundó: el Instructor Popular (1883-1885) y el periódico quincenal La Educación (1886-1898) en conjunto con José Zubiatur y Sarfield Escobar<sup>6</sup>.

En varios escritos publicados en esta última y cumpliendo su función de Inspector de la Capital Federal, Vergara extendió fuertes críticas al Consejo Nacional de la Educación recientemente formado y en proceso de consolidación – recordemos que Ley 1420 fue sancionada en 1884.

En este periódico quincenal difundió su inconformidad con los “Reglamentos Internos de la Capital” que fueron elevados por una escuela parroquial del Pilar (ahora barrios de Palermo y Recoleta), en donde expresa su convicción sobre la importancia de apelar a la conciencia de los individuos y no a su ciego disciplinamiento como este reglamento incitaba (Vergara, 1886a). Vergara destaca varias críticas a la disciplina y al control que encontraba generalizado en las escuelas, respecto a la formación en filas, por ejemplo, aboga que “el niño necesita andar libre ese tiempo para no andar cansado a las clases”(1886:140). Critica también a la prohibición de las respuestas simultáneas en clase y arremete contra los artículos que afirman que los niños deben ir “formados en las calles y vigilados por monitores al volver a sus casas” y concluye: “Lo que debe hacerse es que los niños adquieran convencimiento sincero en favor de los buenos hábitos y de la moderación en actos y palabras, para que sigan estas prácticas por convicción y no por imposición”(1886:141).

En este escrito, también se percibe su inclinación por la consideración del niño donde incluye también el “grave error respecto a los recreos” y destaca que:

“los horarios que se remiten señalan sólo un recreo verdadero, pues otros dos a que se les da el nombre de tales se dedican generalmente a evoluciones. De este modo los niños estarán 2 y hasta 3 horas seguidas sin descanso alguno; este es un absurdo que, para notarlo, no es necesario ser maestro”(1886:141)<sup>7</sup>.

Estos comentarios que podemos reconstruir en estos escritos y que se conformaban como alternativas prácticas a la realidad escolar formulando soluciones a situaciones que se reiteraban cotidianamente, irían a tomar fuerza de orientación unos pocos años después. Su pensamiento y acciones de “querer reformarlo todo”(Vergara,1911:801) dentro del sistema fueron de inconformidad para los dirigentes miembros del Consejo Nacional de Educación quienes optaron por destituirlo como Inspector en el año 1887.

Esta destitución impulsa a Vergara a regresar a su provincia natal con sus padres, y se niega rotundamente a ser asignado como inspector a Santiago del Estero, acción que interpreta como de disciplinamiento por parte de las autoridades (Terigi y Arata, 2011).

---

<sup>6</sup> Vergara también participó como vicepresidente de la Asociación Nacional de Educación, conformada también por José Zubiatur como presidente, Sarfield Escobar como tesorero entre otros, y que apuntaba a difundir las innovaciones del “movimiento educacional que se está iniciando en la República”(Alvarado, 2016:38).

<sup>7</sup> Es posible inferir que se refiera a “evoluciones militares” que era un modo de abordar la educación física y que era parte de la currícula escolar para los niños varones.

José B. Zubiaur, amigo y colega, que para ese año ocupaba el cargo de Inspector de Enseñanza Secundaria, le propone entonces que dirija la Escuela Normal Mixta de Mercedes en la Provincia de Buenos Aires (Arata y Terigi, 2011; Olalla, Alvarado, Ripamonti, y Price, 2016). Si bien en un comienzo Vergara se resiste, finalmente acepta y será esta una importante oportunidad en la que podrá poner en práctica varios de sus principios sobre los que nos interesa profundizar.

### **La escuela por la libertad: la experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes<sup>8</sup>**

Cuando Vergara inicia esta experiencia, la Ley de Educación Común N°1420 llevaba muy pocos años de desarrollo en un sistema educativo que se encontraba en un momento de crecimiento y expansión.

La orientación oficial para la formación en ciudadanía apuntaba a la homogeneización de la población y por lo tanto se basaba en la enseñanza de contenidos generales, a la instrucción de la moral y la cívica orientada por nociones civilistas que buscaban la adaptación del niño al mundo social (Siede, 2007). La educación de ciudadanos “racionales” suponía un abordaje disciplinario, académico y formal de la enseñanza del idioma nacional, la historia nacional, la geografía, los derechos y deberes de los ciudadanos, las formas de organización del gobierno, sus poderes, etc. (Lionetti, 2007). Convertirse en un buen ciudadano se sustentaba en una formación cívica dedicada a la enseñanza de la historia de próceres ejemplares y la formación moral a partir del encuentro del niño con “aspectos nobles de las escrituras y experiencias” (Palamidessi, 1996:201).

La fuerte convicción en la libertad que Vergara impulsaba entraba en contradicción con la mirada más tradicionalista en educación que venía gestándose en su propia escuela de formación: la Escuela Nacional de Paraná. Así, por ejemplo, maestros como Víctor Mercante, un pedagogo de orientación positivista con alto reconocimiento en la esfera oficial del sistema público, consideraba al niño como un criminal en potencia, y para ello la disciplina y el control se proponían como los caminos que garantizaban el orden (Carli, 2002: 131). Por el contrario, Vergara, en recuperación de teóricos y filósofos como Pestalozzi, Rousseau, y Fröebel, tenía una fuerte confianza en la “naturaleza humana e infantil” por lo que consideraba que la principal tarea del maestro era generar el “ambiente” y las condiciones para el natural buen desarrollo del sujeto (Carli, 1992)<sup>9</sup>.

Estos presupuestos y fundamentos empiezan a ser puestos en práctica por Vergara dos años después de su llegada a la escuela en 1889, cuyo germen queda condensado en una

---

<sup>8</sup> Esta escuela contenía el nivel primario y secundario dedicado a la formación de maestros y maestras.

<sup>9</sup>Según Juan Carlos Tedesco (1986) y también Adriana Puiggrós (1990) en varios puntos el planteo de Vergara se emparenta con el del filósofo norteamericano John Dewey en relación al lugar otorgado a la acción, al ambiente y a la experiencia.

notificación enviada a los padres al comenzar el ciclo lectivo. Allí sugiere la cooperación de los padres para el “buen éxito” de los estudiantes y los pone en conocimiento sobre los “preceptos del régimen disciplinario” que sintetiza en tres puntos: que no se va a imponer castigo ni penitencia, que el modo de corregir será con “la palabra amistosa”, y finalmente que tanto el director y los profesores reconocen que “no tienen derecho a tocar la “dignidad del alumno, ni siquiera con una mirada” (Vergara, 1899/2011:85). Allí mismo fundamenta que la violencia nunca es la que ha logrado “mejorar la juventud” sino es a través de la “bondad” el único “medio eficaz” para alcanzarlo (Vergara, 1899/2011:86). Como él mismo lo sintetiza y evoca años después en su libro “Revolución Pacífica”, el objetivo con esta experiencia fue “propender a que los alumnos se educaran por sí mismos, y a que fueran a la práctica del bien, actuando en la sociedad”(Vergara, 1911:805). Asimismo explicita la centralidad dada al estudiante por sobre el docente al sostener que “(...) la mejor escuela es aquella donde más aprenden los alumnos, y los maestros menos enseñan” (1911: 805)”

En los “Principios del Gobierno Escolar” (1911:663), desarrolla y fundamenta su propuesta de reforma integral a la educación. En una sucesión de 30 artículos se condensaban los propósitos de la escuela, y se enunciaban las “misiones” de los maestros, la autoridad y también de los niños<sup>10</sup>. En su lectura, se percibe cómo la propuesta del gobierno escolar no se reducía únicamente a aspectos disciplinarios sino que se planteaba como un modelo alternativo de hacer escuela.

Nos detendremos a continuación en dos de los aspectos centrales de la reforma, para pensarlos como una interrupción al marco discursivo normalizador que se para ese entonces estaba en formación: la libertad de programa y el gobierno propio escolar.

### **Libertad del programa de estudios: “un sistema basado en el respeto a la libertad del niño y su personalidad” (Vergara, 1913/2011: 89).**

“4.º Una clase será mejor debido a la iniciativa libre del mayor número de alumnos a favor de la enseñanza y de la disciplina. La peor clase y también la peor escuela, será la que esté más oprimida por la influencia del superior. Aún en primer grado, los alumnos pueden presentar problemas aritméticos y otras cuestiones de la vida diaria que no puede presentarles mejor el maestro, porque este tiene que buscarlos en la teoría, y los niños las toman de lo que ellos hacen diariamente, presentándolos hasta con errores, que dan la oportunidad de que sean corregidos por otros alumnos. En los grados superiores (5º y 6º) ese concurso de los alumnos, buscando problemas, consultando libros, preparando especialmente algunos

---

<sup>10</sup>Algunos de estos principios circularon por medio de la prensa en formatos de folletos (Vergara, 1909) y en distintos libros de su autoría.

asuntos de su agrado, vale más que todas las nociones que puede transmitirles el profesor, por lo que este debe preocuparse, ante todo, de fomentar esa cooperación de los alumnos. Estos deben saber que el maestro ignora muchas cosas que ellos saben. El respeto de los alumnos por el maestro y por la escuela ha de nacer de los nobles y altos propósitos que llenen el ambiente.”(Vergara, 1911:664)

En este principio se sintetizan varios aspectos de la propuesta vergariana, como es la importancia de la libertad en oposición ante la opresión de los maestros sobre los niños; el reconocimiento de capacidades distintas en cada edad; el lugar fundamental que la vida diaria y el ambiente tienen en el aprendizaje; el trabajo colaborativo entre estudiantes, y principalmente la valoración del niño como sujeto capaz y sapiente.

A partir de reconocer con fuerza el principio de la libertad y en honor a su maestro, Vergara sintetizó este procedimiento en lo que llamó el “Método Scalabrini”. Este suponía que el maestro debía ocuparse de “formar ambiente para que se despierten los nobles impulsos” (Vergara, 1916/2011:86), de “guardar el orden y propagar sentimientos de respeto” a la vez que a dar algunas direcciones fundamentales de recomendar uno que otro autor (1916/2011:86).

El punto estaba en dar libertad para que surgieran temas de interés que guiaran las distintas investigaciones posteriores sin exigir que los jóvenes aprendieran lo que dicen los libros o el maestro.

Este principio entraba en fuerte polémica con el abordaje positivista, que comenzaban a extenderse fuertemente en el campo educativo oficial y que retomaba las nociones biologicistas y de las ciencias naturales que llevaban a la interpretación del niño en términos más conservadores. La psicología del niño era entendida únicamente en su dimensión biológica lo que llevaba a que la propia didáctica sea abordada en términos más mecanizados. Asimismo esta subordinación a la biología implicaba que los estudiantes fueran interpretados a través de nociones extendidas en la época como la “herencia” y la “raza” que supuestamente evidenciaban la “intriga” de unos y la “hipocresía” de otros (Tedesco, 1986:6). Sostenido en la consideración “pasiva” del estudiante, era el docente el que adquiría centralidad en el proceso de aprendizaje, y esta labor estaba a su vez fuertemente regulada y pautada (Tedesco, 1986).

Según Sandra Carli, a diferencia de esta orientación generalizada, Vergara expresaba la apropiación de lecturas diversas, tanto de Herbert Spencer y Krause con autores como Rousseau, Pestalozzi o Fröebel lo que tuvo como resultado la conformación de un discurso de corte krauso-positivista (2002). En esta relectura la “libertad del niño” y la “bondad de la naturaleza” cobraron centralidad como fundamentos para el establecimiento de relaciones más democráticas entre adultos y niños (Carli, 2002; 126).

11

---

<sup>11</sup>A lo largo de su trayectoria como director e inspector irá precisando su propuesta en distintos textos, con el objetivo de producir fundamentos y orientaciones para la práctica docente El germen de estas inquietudes

Actuar en consecuencia a este principio llevó a que Vergara solicitara de modo público a las autoridades educativas oficiales, a través de la revista *La Educación*, modificar y alterar el Programa Oficial decretado por el Consejo Nacional de Educación de 1889. Aquí propone un procedimiento particular: en principio, que sean los estudiantes los que por mayoría elijan los temas a estudiar y que cada niño tenga la oportunidad de manifestar lo que sabe, que posteriormente se vuelva sobre el tema a partir de lo consultado en los libros y que, de modo conjunto, niños y docentes arriben a una conclusión propia (Terigi, 1991:234). Siguiendo este esquema, en los grados iniciales de la primaria, la elección se dejaba a los maestros mientras que en la primaria superior, secundaria y superior el programa debía ser formado por cada alumno a medida que aprendía (Vergara, 1916/2011: 87).

Los docentes debían hacer un seguimiento continuo de los temas que los niños les acercaban, para proceder a reconocer de modo conjunto los puntos ciegos que surgían de la investigación de los propios niños, estipulado un tiempo para su revisión con los otros compañeros y con ellos mismos. Esto implicaba que no existía un “libro obligatorio” – práctica altamente generalizada para ese entonces– sino que podían consultar diversas fuentes y compartir sus avances con el curso. Según Vergara la libertad del programa, apuntaba a estudiar un “asunto” una metodología de trabajo que empezaba a realizarse en algunas universidades (Vergara, 1913/2011:90). En esta experiencia, tal cual él lo relata:

“Los alumnos mismos resolvían sobre lo que deseaban y debían aprender, y sobre lo que más convenía para el bien del establecimiento. Los libros en vez de estudiarlos para repetir su contenido debían consultarse para resolver cuestiones prácticas. La Pedagogía se estudiaba en lo que se hacía en la escuela de aplicación o en el curso normal” (Vergara, 1911: 806).

El desarrollo práctico de este principio en la escuela de Mercedes fue uno de los principales puntos en los que se basó su destitución, a pesar de que la solicitud había sido oportunamente aprobada por las autoridades.

Vergara entonces nos ofrece con detalle la arbitrariedad en la que se funda su destitución, entregándonos una pista de lo disruptivo que significaba entonces quitarle la centralidad al maestro:

“Para mostrar lo que era mi sistema, tomó por modelo la clase de física dada por el profesor Pedro. R. Leites (...). Muchos alumnos habían traído aparatos para hacer experimentos, allí ante la clase. A la vez que traían libros para explicar y apoyar

---

se esbozan en una publicación del periódico quincenal “*La Educación*” del año 1886 titulada “*La Libertad y la educación*”—acápite que remite a varios escritos que se presentan en distintos números de la revista— subtítulo “*La libertad en la cultura científica*”. Vergara argumenta que es la libertad la que posibilita tener una actitud crítica frente a lo que otros han dicho y garantiza el progreso de la ciencia y la humanidad (Vergara, 1886-1887).

cada uno sus ideas. Se originó una discusión entre los alumnos; el profesor presidía. Terminó la hora, cuando la discusión seguía con el mayor entusiasmo. El profesor Leites les dijo que la hora había terminado, que se prepararan para seguir sosteniendo cada cual sus ideas en la clase siguiente y que él (Leites) también se prepararía. Ante esto, el inspector dice en su informe: «Este es el sistema de Vergara: el profesor no enseña»(1911:810).

También agrega Vergara, que otro inspector que posteriormente asistió a la escuela “reconocía que esa clase era la mejor que había visto en la vida” aunque consideraba necesaria la separación del docente por “mudo” (1911: 815, 816).

Vergara en su experimentación se había entrometido con el supuesto básico de la enseñanza tradicional que refiere al lugar del maestro como principal fuente de conocimiento, y por tanto a tensionar el lugar de los niños-estudiantes como incapaces: “y aún hoy la mayoría creen imposible que los alumnos aprendan mucho con poca intervención del profesor” (1911:816)<sup>12</sup>.

Tal como documenta Flavia Terigi, esta hazaña experimental fue condenada por la prensa local, especialmente por el diario mercedino “El Oeste” que desde 1889 presentó una serie de cartas, pedidos, e inclusive testimonios de padres y vecinos (muchos de ellos de dudosa veracidad) en los que se solicitaba la intervención estatal. En estos se aseguraba que en la escuela primaba el “desorden disciplinario” e “ignorancia” de los profesores: “se preconiza el desprecio al estudio, a los libros, a la labor intelectual, como principio fundamental de la moderna pedagogía” (Terigi,1991: 236).

La insistente demanda movilizó posteriormente la intervención del Consejo Nacional de Educación quienes enviaron al inspector Suárez a que interviniera. Este elevó un informe en el que decretó los “escándalos” y las irregularidades de la escuela que terminaron por apartar a Vergara y a todo el grupo de docentes de sus cargos (Terigi y Arata, 2011:15) No obstante, la libertad de programa no fue el único aspecto que movilizó la atención de la prensa local y que llevó al límite la tolerancia de parte de una sociedad tradicional. En esta reforma otro de los puntos claves para su destitución fue el plan implementado para la organización escolar: el gobierno propio.

---

<sup>12</sup>Centrado en este principio Vergara publica en 1889 el libro “La mamá” orientado a que los niños puedan aprender y a leer por sí solos o con una intervención mínima del maestro, quien debe estar atento a que los niños “lean con gusto” y esperando que logren hacerlo “conscientemente”(Vergara, 1889/2011:255). Según él este libro ganó un fuerte renombre a pesar de que se encontró con importantes obstáculos para su difusión (Vergara, 1911:818)

## **Gobierno propio de los niños**

Para comprender la profundidad política de la propuesta de Vergara, es importante reconstruir que hacia fines del siglo XIX Argentina era una república conservadora, políticamente oligárquica y económicamente dependiente, organización que se sostuvo con énfasis hasta 1916 con la asunción del primer gobierno radical (Puiggrós, 2003:79). La fuerte heterogeneidad social producto de las sucesivas inmigraciones que recibió el país, era considerada un impedimento para la construcción de una nueva nación. Así se fue instalando la idea generalizada de que la educación debía apuntar a la construcción de una nueva sociedad, movimiento que suponía negar la existente y abogar por que los “futuros ciudadanos” pudieran incorporar la razón, controlar los impulsos y reprimir las pasiones (Lionetti, 2005:1226).

Este gesto sobre el espacio escolar expresaba la contradicción sociopolítica liberal que el país atravesaba en el deseo, pero también en el temor, del establecimiento de una república y la acción que ésta suponía: el ejercicio de la “soberanía popular”. La paradoja democrática tiene inscripta en sí misma dos acepciones contradictorias de “pueblo”: por un lado, *la plebe*, la vil multitud, cargada de una fuerte connotación negativa, y por otro *el populus*, entendido como la nación y sujeto de la soberanía que garantizaría la voluntad general (2005:1229). El anhelo por la construcción de dicho *populus* supuso, en un comienzo, la exclusión ,de la escuela y de la política, de una parte muy importante de la población por ser entendida como “ineducable”<sup>13</sup>.

Cómo iremos a profundizar, la propuesta de Vergara entraba también en explícita contradicción con esta creencia fuertemente generalizada en la sociedad. En este sentido, si la vertiente normalizadora esboza la importancia de “formar, disciplinar, controlar” la propuesta vergeriana procuraba ,por el contrario, “fomentar”. Esta diferencia de principio implica un punto de partida sumamente antagónico, ya que reconoce una capacidad *existente* en el individuo, y es sobre esta que se monta toda la reforma escolar:

“6.º La educación obedece a los mismos principios del gobierno libre de los pueblos, y, con el gobierno propio de los niños, mostraremos en la escuela lo que debe ser la sociedad republicana. La misión de la autoridad, en las naciones y en las escuelas, es garantizar la libertad y fomentar la iniciativa individual, para que los gobernados realicen, por sí mismos, su propia felicidad y el bien general, en su más amplia expresión”(Vergara, 1911:664)

---

<sup>13</sup> Posteriormente, entrado el siglo XX la educación básica se extendió a lo largo y ancho del país y la intención de educar en determinados hábitos y valores considerados “civilizados” era homónimo del ejercicio de una soberanía “responsable” que asegure una “buena” democracia.

La estrecha vinculación entre el gobierno escolar y la sociedad en general responde a un supuesto de la filosofía krausista que implica alcanzar un sistema social ético y justo a partir de la redistribución de bienes sociales (Southwell, 2007). En este sentido, las declaraciones y acciones de Vergara deben ser analizadas como un horizonte de acción, que se irradian desde la escuela hacia la sociedad en general como proyecto político-pedagógico de gran amplitud.

Para Vergara el Gobierno Propio implicaba diversos órdenes de la vida y del desarrollo de un país. Para ello fundamentaba que existe un paralelismo entre la iniciativa individual “natural”, el gobierno de sí mismo como la posibilidad de cooperar para el gobierno de la sociedad. Vergara dedicó varios escritos en los que distingue distintas acciones que considera debiera asumir el estado en busca de garantizar una reorganización general de país<sup>14</sup>.

Sin embargo, Vergara discute explícitamente con la idea de preparación intelectual que subyace tanto a la centralización del Estado como a la negación de la autonomía municipal: “Esto se hace, según se dice, porque el pueblo aún carece de la preparación suficiente para practicar estos derecho que la Constitución vigente reconoce como sagrados” y remata “después de mil años de preparación estamos peor que antes ” y plantea “Si sucede, como aquí, que los gobiernos declaran incapaz al pueblo para elegir autoridades municipales ¿debemos ir a la Revolución?” (Vergara, 1911:465)

Si bien Vergara parece retomar el clima de época de principios del siglo XX y la fuertes movilizaciones sociales e ideas de corte anarquista y socialista que se encontraban en auge, en más de un escrito se manifestó en contra de este accionar e intenta resaltar el carácter pacífico de su propuesta, en parte, por tratarse de una revolución educativa (Puiggrós, 1990).

Como muchos otros contemporáneos, Vergara encuentra en la educación la posibilidad del cambio social, aunque a diferencia de otras la suya se caracteriza por reconocer al sujeto presente. Este no requiere de ser transformado en un sujeto diseñado de antemano sino que supone reconocerle su capacidad propia: “llevando el pueblo a las escuelas, este probará lo mucho que puede” (Vergara, 1911:466) y concluye: “El objetivo será mostrar que se puede y se debe producir, nada más que con las escuelas, una revolución rápida, muy superior a todo cuanto podría esperarse de las revoluciones sangrientas.” (1911:466) Para Vergara el comienzo de esta reforma se anuda en lo local: “el gobierno escolar y el municipal son los dos caminos en los que el pueblo debe entrar, simultáneamente, para empezar su aprendizaje de vida libre”(1911:468). Empezando por aquello que el pueblo “ve más de cerca” es decir: las escuelas en que educan a sus hijos. Para él el pueblo debe intervenir en la enseñanza, de hecho asegura que para eso habían sido creados los Consejos Escolares que posteriormente fueron “corrompidos por los vicios políticos”

---

<sup>14</sup> En el libro “Revolución Pacífica” publicado en 1911 propone una reforma a la constitución Nacional, sugiere la incorporación del voto femenino, se reflexiona sobre infinidad de temas como la justicia, la política, el derecho, la biología entre tantos otros temas.

(1911:468), y sostiene que las escuelas populares deberían contar con el apoyo directo de las asociaciones de ciudadanos (De Luca, 1991).

En los albores de la Ley Sáenz Peña -que se decretará al año siguiente a la publicación de este libro-, introduce también la necesidad del sufragio universal. Allí reconstruye, entre otras cosas, los debates de la época sobre la descalificación a los hombres “ignorantes” para ejercer sus derechos políticos. Para Vergara la coherencia teórica que subyace a lo que hoy llamaríamos el “voto calificado” se desvanece en los hechos, que demuestran según él “que el país más adelantado y fuerte fue y es aquel donde mayor número de individuos toman participación en la dirección de los asuntos públicos”(1911:503). Sostiene que por medio del sufragio universal:

“El voto del poeta y del filósofo, utopistas, soñadores que viven en el porvenir, se equilibran con el voto del jornalero; el del radical con el del conservador, el del idealista con el del positivista, el del sabio con el del ignorante, y así, de todos los diversos puntos de vista que tienen los individuos, según su diversa situación, surge la verdad, como término medio y resultante fiel de la voluntad de todos” (1911:506).

Concluye que el sufragio universal, se explica más que por la igualdad entre los hombres, por sus diferencias de cualidades que llevarían a un equilibrio. Opositor a la sofocracia, para él ni el hombre más sabio puede reemplazar con éxito la opinión del pueblo, ya que desde su particularidad también tiene sus “flaquezas” que pueden hacerlo, inclusive con buena fe, obrar por su propio interés (1911:506) .

Es así que el gobierno propio de los niños como parte de la organización escolar se incrustó en una reforma de amplio alcance que no se restringe únicamente al espacio escolar y la dimensión disciplinaria. De hecho, Vergara se ocupa de distinguir esta propuesta de otras iniciativas que venían realizándose en otras partes del mundo y que se conocían como la República Escolar y aclara que esta última: “se refiere nada más que a la disciplina y el sistema que nosotros estamos propagando, desde hace cerca de treinta años, se refiere a todas las fases de la enseñanza” (1911:685). Así este maestro expresa el interés por que estas tareas concretas y cotidianas que se desarrollaban en la escuela de Mercedes no fueran entendidas de modo fragmentario sino como parte de un proyecto político-pedagógico que apuntaba a tener un carácter nacional en los distintos niveles de la enseñanza.

En la Escuela de Mercedes la experimentación y la formación pedagógica tenía un gran espacio de desarrollo, y a diferencia de muchas de las posteriores iniciativas que se propagaron en Argentina, vinculadas al escolanovismo, que se declararon la “neutralidad política”, ésta, por el contrario, se pronunciaba como una escuela republicana (Alvarado, 2011).

En ella, el desarrollo del gobierno escolar era una tarea colegiada entre niños y maestros, en donde la cooperación mutua orientaba al bien común escolar y a la tarea conjunta:

“7.º Para que los alumnos cooperen más ordenadamente en la disciplina, ellos mismos pueden elegir autoridades: un presidente y un vice para toda la escuela; un gobernador y un vice de cada grado. Estas autoridades pueden presidir la entrada y salida de los niños a cada grado, y el presidente en toda la escuela, cada día con menor intervención de los maestros. Debe fomentarse la solidaridad entre estos funcionarios, de modo que los gobernadores sean colaboradores del presidente, y entre todos inicien actos privados en la escuela, y aun públicos. Las reuniones de los alumnos de toda la escuela en los patios (si no hay salón de actos públicos) conviene que sean muy frecuentes, para que esas autoridades y todos los niños aprendan a desenvolverse solos y a trasmitirse sus impresiones, mediante exposiciones orales o escritas, con lecturas de trozos, declamaciones, etcétera. Los maestros deben asistir a estos actos, y aun cooperar en algo en cada caso que sea necesario. Debe dirigirse a los alumnos a que consulten a sus maestros y a sus padres, para el mejor éxito de su vida republicana en la escuela.”(Vergara, 1911:664 ,665)

La organización de la “disciplina” o de la “autodisciplina” a cargo de los estudiantes y los docentes era uno de los puntos fundamentales del gobierno propio escolar, principio que también organizaba todas las tareas de la escuela. Como él mismo relata, las acciones que se iniciaban allí se expandían hacia otros espacios sociales:

“Estimulados los alumnos a la acción, realizaron numerosas iniciativas: fundaron la primera caja escolar de ahorros del país. Varias sociedades, entre otras “La Protectora Belgrano “para auxiliar niños pobres, y que aún existe, ejerció benéfica influencia en la sociedad mercedina. Los alumnos fundaron también la “Biblioteca Sarmiento”, unas de las mejores de la Provincia (...)”(1911:806)

Así a pesar de la posición tradicional de la prensa local que posteriormente logrará exonerar a este maestro, Mariana Alvarado reconstruye que en la ciudad de Mercedes se estableció una relación de co-responsabilidad entre la comunidad local y la escuela:

“Fundaron bibliotecas, sociedades, centros, asociaciones, conferencias itinerantes. Actuaron en política. Escribieron artículos que circularon en la prensa. Hablaron en la plaza pública. Hicieron de la escuela el espacio para mitin. Mercedes fue obra de jóvenes comprometidos con la posibilidad de que el otro pueda desarrollar su proyecto libre, consciente y espontáneamente”(Alvarado, 2012:416,417).

Esta reconstrucción fundamenta lo que el vicedirector, Marcelino Martínez retrata en un artículo publicado en *La Educación*, en donde asegura que aunque la posterior destitución de las autoridades de la escuela se fundaba en una supuesta pérdida de autoridad moral y de confianza en el vecindario, en la escuela la matrícula aumentaba. Y sostenía que en

ella el orden y la disciplina estaban a cargo de los mismos estudiantes quienes lo sostenían con “patriotismo y verdadero celo”(Terigi, 1991:240).

A continuación, Martínez entrega una interpretación que resulta provechosa recuperar para el análisis de este artículo: fundamenta que la posterior destitución de las autoridades (Vergara, como director, él como vicedirector y Salomé D. Martínez como regente) se sustentaba más, que en su fallas, en que habían logrado conciliar “por los métodos del aprendizaje y régimen disciplinario el gran principio de la libertad, suprimiendo todo tipo de despotismo que es lo que precisamente tiene aplastada a nuestra juventud”(Terigi, 1991:240).

La iniciativa del Gobierno Propio si bien fue finalizada en la escuela de Mercedes, siguió siendo propagada por Vergara cuando, varios años después de su exoneración, volvió a ocupar el cargo de Inspector en la Capital Federal en el año 1907. Allí bajo la presidencia del Consejo Nacional del doctor Ramos Mejía, Vergara asegura que pudo comenzar a obrar con “mayor libertad” (Vergara,1911:825). Sin embargo, la investigación histórica documenta que probablemente su incorporación y la apertura a su tarea se debió a que, para este momento, el sistema educativo ya se encontraba mucho más consolidado en sus objetivos y metodologías, por lo que su accionar no resultaba igualmente amenazante (Terigi, 1991).

En esta oportunidad como Inspector coordinó el desarrollo de gobierno propio en el distrito décimo y doceavo de la Ciudad de Buenos Aires, correspondiente al barrio de Palermo en la actualidad, como se publica en folletos y revistas de la época (Vergara,1909;1914). Vergara asegura que en “todas las escuelas del distrito aplicaron en una u en otra forma la idea” (1911:681).

El desarrollo de este propósito aunque no fue menor, no llegaba a significar una reforma en profundidad como sí había podido iniciar en Mercedes en la escuela bajo su dirección. Sin embargo Vergara destaca dentro de las distintas instituciones que encaraban este proceso, la labor de la escuela Normal N°5 a cargo de la profesora Ana Uranga. Describe cómo en esta institución, a la que asistían casi cuatrocientos alumnos se lograron grandes avances: “se ha hecho que en todas las clases, los alumnos elijan uno que represente al grado; para hacerlos salir y entrar a clase, esos mismos presiden los recreos y la formación en los patios”(1911: 678) también asegura que hay una presidenta, vicepresidenta y concejales (elegida por votos de alumnos) que cooperan en presidir los recreos, celebran actos en los que los maestros tienen “poca o ninguna intervención” en perfecto “orden”(1911: 680) y proponen iniciativas para “la mejor marcha del establecimiento”(1911: 678).

El mismo Vergara relata cómo en las escuelas del Distrito se iban poniendo en marcha experiencias inspiradas en estos lineamientos, algunas con aplicaciones que consideraba no del todo acertadas pero en las que se podía apreciar cómo se podía trabajar para que los niños ya desde pequeños “aprendan a marchar solos”(1911:681). Su propuesta como Inspector era que cada docente “la practique como pueda y crea posible” (1911:681)

instando a que los maestros tengan “el derecho de no practicar la idea que recomienda el Inspector si no la creen buena”(1911:681)<sup>15</sup>.

Es posible hipotetizar que en este nuevo intento por establecer la iniciativa del Gobierno Escolar se avizore algo de la posterior reorientación de esta propuesta, que se manifiesta en experiencias subsiguientes que se centraron únicamente en el aspecto disciplinar de la escuela en vez de su reorganización general.

Si bien el desempeño de Vergara en el sistema educativo y político continuó varios años más, su experiencia como director en la Escuela Normal Mixta de Mercedes es la más reconocida de toda su carrera.

Coincidimos con Flavia Terigi cuando fundamenta que la experiencia de Vergara estaba lejos de ser una “excepción”(Terigi, 1991). Además de Buenos Aires se registraban acciones similares en Corrientes y Córdoba. Según esta autora, la participación de Vergara se da en una red de personajes de la educación y la política, de instituciones y prensa que se vinculaban entre sí como un movimiento político-pedagógico que estaba en oposición al proyecto educativo que posteriormente se construirá como orientación hegemónica (1991:230). La autora fundamenta que el accionar de Vergara es un emergente de todo este movimiento del que sólo se hallan retazos discursivos propios de aquello que intenta ser silenciado (1991:230).

Si bien la labor de Carlos Vergara fue antesala del desembarco de la Escuela Nueva en Argentina la cual se extendió durante la primer y segunda década del siglo XX, los aspectos más disruptivos de su modalidad fueron generalmente evitados y apartados de las experiencias posteriores (Carli, 1992:129). La propuesta de Vergara interrumpía los términos en el que el enfoque más tradicional buscaba establecer la discusión educativa. Mientras que, como bien caracterizan Puiggrós y Carli, algunos aspectos del discurso escolanovista fueron incorporados en numerosos decretos y normativas educativas, la propuesta de Vergara significó una interrupción tan profunda con la orientación general que las incorporaciones de su labor no fueron reconocidas sino hasta varios años después por colectivos de maestros interesados por estos asuntos (Puiggrós, 1990; Carli, 1992)

## **Reflexiones finales**

A partir de analizar algunos de los puntos expuestos por el propio Vergara, como también sostienen otras investigaciones (Puiggrós,1990; Terigi, 1992; Carli, 1992; Alvarado, 2011), es posible afirmar que uno de los aspectos más disruptivos de la iniciativa radica en el lugar dado al niño como sujeto capaz para gobernar colegiadamente y autoformarse.

---

<sup>15</sup> Es posible imaginar que varias escuelas desarrollaron algunas de las iniciativas y medidas sugeridas por Vergara inclusive más allá de lo previsto. En 1914 la directora de una escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires publica una reseña en la que argumenta haber seguido la iniciativa del Gobierno Propio escolar sugerida por Vergara y enumera los beneficios de esta modificación, especialmente en lo que refiere al desarrollo de la clase y la disciplina (Ponce de Arnold, 1914)

A su vez, el supuesto radicalmente democrático que estructuraba la reforma propuesta por Vergara entraba en contradicción directa con la organización nacional de un sistema educativo, que se vinculaba también con una orientación política, que buscaba controlar y formar a una sociedad considerada “salvaje y bárbara”(Puiggrós, 1990). La necesidad de anticiparse al ejercicio del derecho político, y a la formación entendida como preparación, entraba en directa rivalidad con una iniciativa donde la libertad era el común denominador, que buscaba darse en a las escuelas, a sus directivos e inclusive al pueblo mismo.

Su postura, y especialmente su acción, implicaba mover la discusión de los aspectos pedagógicos para ubicarla en términos pedagógicos-políticos. En la experiencia desarrollada en la escuela de Mercedes, no solo tensiona la jerarquía montada sobre “la autoridad del saber” sino que atenta directamente contra la legitimidad de la distribución del poder sustentado en ella y contra el acuerdo social tácito que la sostiene.

Como proyecto integral, la propuesta de Vergara buscaba involucrar al pueblo en el devenir político-educativo (De Luca, 1991). Así, en la consideración y más precisamente, la demostración de que tanto los niños, como sus familias son sujetos capaces, tensiona la postergación de la infancia en relación a lo político, pero también la del pueblo considerado “ignorante”.

Lo que resulta intolerable de esta iniciativa, como delineaba el vicedirector Marcelino Martínez, es que en su éxito evidenciaba la arbitrariedad de los principios sobre los que se sostenía la misión de la escuela que acompañaba el proceso "civilizatorio" y oligárquico del país en ese entonces. En términos aún más generales, el proyecto de Vergara tensionaba “en acto” los supuestos raciales y clasistas sobre los que se cimentaba el sistema político de esa época: su éxito era simultáneamente un ataque al corazón de un proyecto social y político en expansión.

Para concluir entonces me interesa señalar dos procesos simultáneos que el análisis nos permite esbozar:

1) La reflexión sobre la experiencia de Vergara en Mercedes, y especialmente su posterior exclusión, nos permite hipotetizar cómo la libertad de programa y el gobierno propio se conformaron no solamente como aspectos no deseados en el sistema formal educativo, sino que su expreso apartamiento actuó como reforzador de la escuela como un espacio donde el poder y el conocimiento se ejercen de modo centralizado por el docente.

Esto a su vez permite hipotetizar que la dificultad para el desarrollo de experiencias participativas en el presente no se asienta solamente en una escasez de referencias y formación en este tema, sino que el desarrollo y profundización de estas implica tensionar los supuestos fundantes del sistema escolar argentino, que aunque actualizados y atravesados por otras dimensiones, continúan cimentados en una organización fuertemente jerárquica y adultocéntrica.

2) No obstante y retomando la propuesta de Roseberry (2002) para entender el proceso hegemónico como “proyecto” más que como “triumfo de estado”, el trabajo sobre el

archivo documental como lo registrado en escuelas en la actualidad, permite sostener que aunque el proceso normalizador se extendió y generalizó ampliamente, son posibles de reconocer rupturas y discontinuidades en experiencias de maestros y maestras que por canales, más y menos oficializados, entraron en contacto con huellas de estas experiencias que nos permiten reconocer las fisuras de los procesos de dominación.<sup>16</sup>

## **Bibliografía**

Alen, B.(2010) “Leer a los autores docentes, conocer las escuelas” en *El Monitor de la Educación*, 5ta Época (25),16-18

Alvarado, M (2012) “La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara” en *Childhood & Philosophy*, 8 (16), 405-420

Alvarado, M. (2011) “Notas sobre una pedagogía krauso-humanista” en *Otros Logos. Revista de estudios críticos* (2), 199-213

Alvarado, M (2016) “Una biografía para El Instructor Popular: Carlos Norberto Vergara” en *Pensar y hacer : el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P., y Price, F. (31-58) Guaymallén: Qellqasqa.

Batallán, G. (1983) “Taller de educadores: capacitación mediante la investigación en la práctica. Síntesis de fundamentos.” en *Serie de Documentos e Informes de Investigación*, N°8, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires

Carli, S. (1992). “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva” en *Escuela, democracia y orden (1916-1943)* Puiggrós A. (Dir.) (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

---

<sup>16</sup>En 1930 Florencia Fossatti en Mendoza en su labor desarrollada en la Escuela Presidente Quintana retomó varios de estos antecedentes y logró llevar a cabo una experiencia de co-gobierno escolar durante cuatro años (Rodríguez Bustamante, 2021). Esta experiencia, sumada a muchas otras, algunas conocidas y otras desconocidas, nos permite visualizar una historia tejida por retazos que se ha ido anudando de modo silencioso y generalmente a los márgenes, del sistema educativo formal de la que también podemos percibir en el presente.

Cigliutti, S. (1993). “Los consejos de escuela: un estudio sobre las políticas educativas de convocatoria a la participación de la gestión escolar· en *Propuesta Educativa*, 9, 27-35.

De Luca, A. (1991) “Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular” en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*.

Puiggrós A. (Dir.) Buenos Aires: Galerna

Dussel, I. (2005). “¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina post-crisis” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 1109-1121.

Golzman, G. y López, D. (1989). *Atención: maestros trabajando*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Gorostiaga, J. M. (2014). “Participación y gestión escolar en Argentina y Brasil : una comparación de políticas subnacionales” *Rbpa*, 27(2), 249-264

Lionetti, L. (2005) “La función republicana de la escuela pública” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 1225-1255.

Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P., y Price, F. (2016). *Pensar y hacer : el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Guaymallén: Qellqasqa.

Palamidessi, M.I. (1996) “La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular” en *Educação e realidade* 21 (2) 191-213

Ponce de Arnold, J.(1914) “Gobierno propio escolar” en *El Monitor de la Educación Común*, Tomo L, Año 32 (500), 212-214. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150849&num\\_img=00150849\\_0212-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150849&num_img=00150849_0212-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=)

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” en *Escuela, democracia y orden (191-1943)*. Puiggrós, A. (Dir), (15-97) Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación : breve historia desde la conquista hasta el presente* . Buenos Aires :Galerna.

Rodríguez Bustamante, L. (2017) “La democracia en el espacio escolar: procesos de participación y formación ciudadana en una escuela primaria de la C.A.B.A.” en *IX Jornadas de Jóvenes Investigadores* .Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani

- Rodríguez Bustamante, L. (2020). “Participación de los/as niños/as y democratización en la escuela: apertura y limitaciones” en *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 41(1), 183-198. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6280>
- 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”. *XII Congreso Argentino de Antropología Social*. Universidad Nacional de La Plata (en actas).
- Roseberry, W. (2002) “Hegemonía y lenguaje contencioso” en *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*. Gilbert, J y Nugent, D. (comp) (213–226) México:Ediciones Era.
- Siede, I. (2007) *La educación política : Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Southwell, M. (2007) “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática” en *La Argentina democrática: los años y los libros*. A. Camou, C. Tortti & A. Viguera (Eds.) (307-334) Buenos Aires: Prometeo.
- Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Hachette
- Terigi, F. (1991) “El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino” en *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Puiggrós, A. (Dir.) (225-256) Buenos Aires: Galerna
- Terigi, F. y Arata, N. (2011) “Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia” en *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*. Vergara, C.N. (11-36) La Plata:UNIPE
- Tiramonti, M. G.(1993). “Nuevos modelos de gestión educativa: El caso de los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires” en *Propuesta Educativa* (9), 36-49.
- Ureña, E. (1988). Krause y la educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 4(7), 149-162.
- Vergara, C.N., (1886a) “Reglamento Interno para Escuelas de la Capital” en *La Educación* Año 1, (9), 140-141. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00002597&mon=0>
- Vergara, C.N., (1886b) “La libertad y la educación” en *La educación* Año 1, (1-24) (65;82;97; 166;194) Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00002597&mon=0>
- Vergara, C. N. (1909). *Principios del gobierno escolar*, Buenos Aires: El Arte Est. Tip. José Sorrentino.

Vergara, C.N. (1911) *Revolución Pacífica*, Buenos Aires: Talleres gráficos de Juan Perrotti.

Vergara, C.N. (1914) “Una iniciativa del Distrito Escolar XII” en *El Monitor de la Educación Común*, Tomo L, Año 32 (500), 209-211. Recuperado de: [www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150849&num\\_img=209&num\\_fin=211](http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150849&num_img=209&num_fin=211)

Vergara, C. N. (2011) *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*. La Plata: UNIPE