



Cuerpo y disciplina, orden y poder. Del *Instructor Popular* a los Tribunales Infantiles

Mariana Alvarado

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Centro Científico y Tecnológico (CCT)
Mendoza, Argentina (marianaalvarado@yahoo.com)

Recibido: julio 28 de 2015 | Aceptado: marzo 28 de 2016 | Publicado en línea: junio 30 de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.02>

En el marco del análisis encarado por el proyecto bienal 2013-2015 sobre el discurso político-educativo de la provincia de Mendoza (Argentina) a fines del siglo XIX, expresado en el periódico *El Instructor Popular* entre 1883-1885, ha sido posible visibilizar las matrices teóricas, las prácticas sociales promovidas y las formas de enunciación desplegadas por el discurso educativo provincial en las postrimerías del siglo XIX. Una de las hipótesis de trabajo que articuló aquel recorrido asumía que *El Instructor Popular* documenta el complejo escenario de lucha entre el normalismo instituyente y los proyectos alternativos de políticas educativas, en el tránsito que va desde los debates previos a la sanción de la Ley de Educación N.º 1.420 (1884-5) a la promulgación de la primera Ley Provincial de Educación N.º 37 (1897). *El Instructor Popular* aparece, por un lado, como expresión lateral y descentrada del monólogo rioplatense, y por otro, en diálogo con la política educativa nacional. El recorrido por cada sección ha priorizado una mirada selectiva, acotada a su despliegue en los diferentes números publicados. Me interesa en este artículo, luego de una breve referencia a los Informes y las Actas de Conferencias, acotar el cuerpo de expresión al intercambio epistolar sostenido entre Vergara y Bavio para referirme específicamente al gobierno propio escolar. La propuesta vergariana –de la que *El Instructor* es expresión– resulta ser un antecedente de prácticas que luego tendrán lugar como tribunales infantiles desde la intervención de Florencia Fossatti que tuvo lugar en la provincia de Mendoza entre 1931 y 1936.

EL INSTRUCTOR: CONFERENCIAS, ACTAS, INFORMES Y CARTAS

El Instructor Popular aparece en la provincia de Mendoza (República Argentina) como un “órgano de la educación” a fines del siglo XIX. Fue fundado y redactado en sus dos primeros años de aparición –entre 1883 y 1884– por el pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara (Mendoza,

1859-Córdoba, 1929). *El Instructor Popular* es un exponente de los tiempos en los que se asimiló el krausismo en la República Argentina. Carlos Norberto Vergara¹ habría hecho lugar en el periódico no sólo a la difusión y circulación de las ideas del krausismo belga y holandés –en la figura de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) y en las obras de dos de sus discípulos: Heinrich Ahrens (1808-1874) y Guillermo Tiberghien (1819-1901)–, sino además al krausismo español –a partir de la narración de la experiencia educativa en el Instituto Libre de Enseñanza–. En este sentido, el periódico inaugura lo que conocemos como “campaña pedagógica krausista”.

En el primer año de aparición, *El Instructor* se estructura en seis apartados fijos: “Redacción”, “Conferencia”, “Documentos oficiales”, “Informe”, “Noticias”, “Avisos”. En números dispares sumaba “Transcripción”, “Método de lectura”, “Correspondencia”. En el segundo año, la hoja colocó entre los apartados fijos “Redacción”, “Memoria”, “Proyecto de programa de estudios para las escuelas elementales de la provincia”, “Informe”, “Noticias”, “Avisos”, “Becas”. De un año a otro se hace explícita la desaparición de las Actas labradas sobre una práctica particular, cuyo antecedente hemos podido rastrear en Argentina en tiempos de un incipiente feminismo en las figuras de Juana Manuela Gorriti y sus “veladas literarias”, y Juana Manso y sus “conferencias para maestras”.

Las Conferencias Pedagógicas inauguraron un espacio y un tiempo en la conformación del sistema educativo argentino, y de la voz de la mujer, a fines del siglo XIX,³ que supuso transformaciones en los vínculos institucionales. Cada quince días se congregaba al magisterio de diversas instituciones en los departamentos del interior de la provincia, con asistencia obligatoria, con el fin de conocer “métodos” de enseñanza y aprendizaje, aplicarlos –escenificando la situación en el aula con alumnos– y revisar colectiva y dialógicamente la práctica entre los docentes que asistían como observadores de la aplicación (cfr. *El Instructor*, 1883, a 1, n.º 12).

Aquella desaparición de las Actas de las Conferencias en el periódico nos ha permitido plantear al menos tres conjeturas de trabajo para futuros recorridos investigativos. La primera supondría justificar esa desaparición a partir de la ausencia de la práctica; de modo que, a medida que las Conferencias mermaban, desaparecían las Actas que las describían. La segunda tendría que ver directamente con la formación y profesionalización docente y permitiría derivar de esa ausencia un objetivo restringido –al cupo de maestras en ejercicio sin titulación– y alcanzado; en esta línea de trabajo habría que rastrear los vínculos entre el maestro, el visitador de escuela

1 En la figura de Carlos Norberto Vergara convergen incidentes doxográficos que permiten nombrarlo como graduado paranaense, exponente del periodismo normalista, pedagogo innovador, representante de las últimas manifestaciones del espiritualismo argentino, vocero krausista cuyas ideas evolucionan hacia un krausopositivismo y que, desde allí, impulsaron la transición hacia formas pedagógicas no-positivistas, como la “Escuela Nueva” o “Activa”.

2 Hemos designado “Campaña pedagógica krausista” a la primera etapa en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara, que reúne artículos publicados en dos periódicos, *El Instructor* (Mendoza, 1883-1884) y *La Educación* (Buenos Aires, 1884-1887). Período que refiere a sus años de juventud, de intensa preocupación política, de profunda inquietud por conocer y visibilizar la situación de las escuelas, el estado de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país.

3 Cabría entonces, en el marco de estas conjeturas, revisar las Actas publicadas en *El Instructor* a fin de hacer operar las categorías de “testigos sospechosos”, “autómatas parlantes” y “contrabandistas” (Alvarado, 2010). Podrían vislumbrarse entonces las posibilidades, los límites y condiciones en el uso de la palabra femenina de las maestras del decir –esconder la propia voz, calificar, ser un eco, reproducir, susurrar, desautorizar, intervenir, suspirar, charlar, declarar, cacarear, hablar en voz baja, etcétera– en Mendoza en el siglo XIX. El uso de la palabra en una voz masculina que borra el cuerpo femenino.

y el Inspector; rastrear esos vínculos⁴ implicaría revisar los lugares desde donde se ejercían funciones en la estructura escolar, lo cual llevaría tal vez a postular que los graduados de Paraná, por ejemplo, eran requeridos por un sistema que por emergente precisaba de vigilancia y control para homogeneizar, lo cual explicaría la aparición en el periódico de los Informes de visitantes de escuelas en desmedro de las Actas de las Conferencias y, a la vez, la primacía de la voz masculina (el Inspector) en desmedro de la voz de la Srta. Maestra (la que presidía la clase en escena para la Conferencia y/o la que escribía el Acta que visibilizaba la experiencia). La tercera conjetura vincularía aquella desaparición con la institucionalización de cierto tipo de escolarización bregada por el Consejo de Educación. Con lo cual no sólo se sostendría la desaparición de las Actas en el periódico sino además la anulación de las Conferencias como espacio colectivo de confrontación, afianzamiento, ruptura, mediación y diálogo sobre la autopercepción de práctica docente y espacio de engendramiento de un tipo de conocimiento legitimado colectivamente para transformar las prácticas institucionalizadas.

Al lado de las “Actas” y de los “Informes” aparece el “Epistolario” como cuerpo de expresión⁵ con marcas propias⁶. Las cartas aparecen como ciertas “escrituras de prensa” como “hojas públicas” que ponían en evidencia representaciones sobre la potencia transformadora de las ideas en su difusión. Allí tuvieron lugar denuncias, polémicas, injurias, contiendas, intenciones insidiosas, retos, acusaciones, descalificaciones, y además preceptos morales y principios de conducta. Colocaban, algunas de ellas, al destinatario en el lugar del adversario, del contrincante, apelando a falacias, argumentos infundados, expresiones laudatorias, reprobatorias. Esas cartas fueron el espacio de legitimación de ciertas transformaciones que requerían urgentemente eliminar ciertas prácticas: los castigos corporales.

En esta oportunidad, de los cuatro intercambios⁷ que concebimos como cuerpo epistolar de *El Instructor Popular*, nos situaremos sólo en uno. Nos interesa de manera específica reparar en el intercambio Bavio-Vergara a propósito de los “castigos corporales”, a fin de remitirnos

4 Para profundizar en esos vínculos: “Hacia una re-significación de las prácticas argentinas de fines del siglo XIX y principios del XX. Las conferencias pedagógicas, el Instructor Popular y el Inspector de Escuelas” (Alvarado, 2012). También puede verse “Los espacios y las prácticas escolares en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX. El inspector, un investigador: vestigio de policía” (Alvarado, 2013).

5 Las fuentes de lo histórico son “cuerpos de expresiones”, sostiene José Gaos (Gaos, 1969, p. 6). La perspectiva gaosiana arroja fecundas posibilidades por la noción de “fuente” y de “texto” que ella supone. La Historia de las Ideas se hace a base de fuentes documentales y monumentales. Libros, manuscritos, impresos, documentos públicos, cartas, etc., pero también obras de arte, esculturas vitales. Las fuentes atañen a toda “expresión, en muy variadas formas, de ideas que pueden historiarse”. En este sentido, entendemos que la experiencia de la lectura amplía y desborda la noción de texto. Es posible historiar ideas leyendo prácticas e instituciones. “Cuerpo” es texto, por cuanto todo formato puede ser leído identificando las marcas que lo componen. Las ideas expresadas oralmente, los gestos, la mímica, son fuente de expresión. Productividad a ser interpretada (Gaos, 1969, p. 4).

6 Marcas propias de este cuerpo de expresión en *El Instructor* serían: un título que anticipa el género/un sumario que anticipa el contenido/un espacio articulado como canal de intercambio de opiniones/un destinatario y un remitente visibles/cierta estructura: fecha, lugar, saludo-vocativo, párrafo introductorio, cuerpo y despedida.

7 El primero comprende tres cartas que tienen como destinatario al Corresponsal (anónimo) de *La Revista Pedagógica* y como remitente al *Instructor Popular* (aunque sólo la primera carta está firmada bajo las letras N.A.). El segundo intercambio tiene como destinatario al “Carísimo colega, Sr. Director de *El Instructor Popular*” y como remitente al Corresponsal de *El Instructor Popular* en la Capital que firma bajo el seudónimo Catorce. El tercer intercambio vincula al Sr. Vicuña Mackenna desde Santiago de Chile y a C. N. Vergara desde Mendoza (Argentina). El cuarto, finalmente, se refiere a dos cartas que escribe Ernesto A. Bavio como corresponsal del *Instructor Popular* en Paraná, en respuesta a un editorial de C. N. Vergara.

luego a los “principios de la disciplina” para vislumbrar una lógica alternativa que aparece bajo el formato de “tribunales infantiles” y que desborda la racionalidad escolar entrada la tercera década del siglo XX.

CUERPO Y CASTIGO

En el editorial del 15 de marzo de 1884, *El Instructor Popular* publica “Castigos corporales” para referirse a prácticas consideradas “convenientes y necesarias” adoptadas por la “mayoría de los hombres y de los pueblos civilizados”, aplicadas a niños y ciudadanos en escuelas y cárceles.

[...] y si algún espíritu independiente que ha llegado a comprender que el hombre no debe conformarse con recibir y aceptar teorías sin pasarlas por el crisol de la razón, que nos da derechos que jamás deben abdicarse, se esfuerza en atacar las costumbres retrógradas, recibe seguramente la reprobación de los representantes del pasado, de los empíricos que no buscan la razón de los hechos y que son siempre enemigos de las reformas. (*El Instructor*, 1884, año 1, n.º 23, p. 247)

Así, Vergara, el “espíritu independiente”, quiere pasar por la razón esas prácticas contra los representantes del pasado, enemigos de las reformas. Vergara quiere innovar. Anticipa su intención. Explicita su posición. El editor, inspector, se apropia de un saber, el pedagógico, para escribir/hablar como Instructor, desde donde pretende provocar la intervención en la institución escolar para transformar las prácticas.

Los primeros que atacaron los castigos corporales, dice Vergara, fueron considerados “utopistas” por los que sostenían que “la letra con sangre entra”. Pero los “partidarios” utópicos aumentaron y los educacionistas, que “apoyan sus teorías en el conocimiento del espíritu del hombre, y especialmente en el del niño”, rechazan esos castigos. La razón no es ciega; por ello no debe seguir a tientas lo que otros hacen o dicen, sino encontrar justificaciones. Además de apostar a un saber respecto del espíritu y de la naturaleza humana –tales como el de la filosofía y la pedagogía– que justificaría su eliminación, apela a la autoridad del filósofo moderno: “costumbre tan pernicioso para el perfeccionamiento humano que tan sabiamente atacó Descartes”. Entonces, convoca: “abramos los ojos de la razón y veamos”. Y ¿cómo es que se abren los ojos de la razón? Con preguntas. Vergara formula el problema cuestionando una práctica cristalizada.

1. “¿Cuál es el objetivo que el maestro debe proponerse al reprender las faltas del alumno?”, y responde en pocas líneas lo que analizará en el desarrollo del editorial que se extenderá en algunos números de *El Instructor*. “Reformar a los discípulos que se extravían y cometen actos reprobables, a causa del mal ejemplo que han recibido, por la falta de una buena dirección que los guiara desde pequeños por el buen camino y generalmente por ignorancia más que por mala intención”.
2. “El uso de la palmeta o de cualquier otro castigo corporal ¿producirá una reforma moralmente benéfica en el espíritu del niño?”. Y responde. Seguramente, “los castigos fuertes” obliguen

a no cometer “actos por los que serán castigados”. En ello han justificado muchos “maestros ignorantes” el uso de “la pena”. Sin embargo, sostiene Vergara, el hecho de hacer cesar “la repetición de una falta” no alcanza para “juzgar el mérito del correctivo” porque se impone “el ciego temor al efecto de una fuerza bruta sin llevar al espíritu del niño el reconocimiento de su error”. Insistir en estas prácticas prepara al infante a que “confunda la razón con la fuerza material” y “la fuerza bruta como medida de justicia”.

Vergara parte de una idea respecto de la infancia y de la institución educativa que habita –“el niño, nunca es completamente malo, y casi siempre es bueno porque aún no ha tenido tiempo para pervertirse”–, así como de una plena confianza en la figura del maestro para la transformación de las prácticas escolares. Por “el enternecimiento que puede despertar todo maestro que no inspire indiferencia a sus discípulos mediante su completa ineptitud, es la prueba que nos conducirá a una bella reforma, en la cual los niños entrarían con santo regocijo si se les condujera por un camino que no estuviera en contradicción con su naturaleza”.

El maestro es el corrector que aplica correctivos cuando el “extraviado”, “malintencionado”, “ignorante” no ha podido dejarse guiar o no ha contado con un buen ejemplo. Frente al acto reprehensible, la propuesta vergariana es que el maestro corrector piense respecto de cuál es el objetivo que persigue al aplicar el castigo.

Propone entonces observar “los resultados que dan esos castigos” describiendo el modo en el que se aplican a una situación concreta, y para ello construye el estereotipo del maestro corrector: “el maestro con voz y ademanes poco aliñados”; “impele al discípulo”; “desempeña su papel de verdugo”; con “poquísima cultura”; “torpe maestro”; “maestro amenazador e iracundo”; “corruptores de la juventud”. Palmetas, punteros, tirones de orejas, fuertes sacudones, son “procedimientos inútiles como correctivos, sólo sirven para despertar el odio en el corazón del niño y para rebajarlo en su dignidad, que nunca debe dañarse, por el contrario debe enseñarse a cuidarla con decidido celo”.

Aplicar castigos corporales es un atentado a la dignidad. Vergara reconoce la infancia como valiosa en sí misma; a la niñez, como capaz de aprender a cuidar de su propia humanidad, y al castigo corporal, como medio ineficaz para ese aprendizaje, así como medio perjudicial para asegurar el orden y promover el respeto, el cuidado, el reconocimiento del otro.

“Son tan perjudiciales los castigos corporales que ni siquiera como medio para asegurar el orden en una escuela los creemos eficaces”. “El respeto es el medio del orden”; “la obediencia proviene del respeto” y los castigos corporales no generan respeto ni promueven el orden. El maestro que castiga al niño ante la clase no “ganará más estimación de sus discípulos, por el contrario, perderá, porque el castigo rebaja no menos al que lo aplica que al que lo recibe y los niños, sin darse completa cuenta de lo que ven, sienten repulsión hacia lo que es contrario a la dignidad humana (*El Instructor*, 1884, año 1, n.º 23, p. 248).

Ernesto A. Bavio, graduado normalista, escribe desde Paraná, en razón del editorial, tres cartas que *El Instructor Popular* publica el 30 de septiembre, el 31 de octubre y el 15 de diciembre, las tres de 1884 (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 36, 38, 41, pp. 401-404; pp. 425-430; pp. 461-463). La primera carta, así como las dos que complementan el epistolario, están encabezadas con el título “Correspondencia del Paraná”, que anticipan el género. Aunque las últimas dos cuentan

con un subtítulo, “El castigo corporal en las escuelas”, que explicita el eje temático de la cuestión, la primera enmarca el planteo en el contexto educativo.

El editorial lo presenta como catedrático, como uno de los mejores alumnos de su curso, de actitudes naturales para el profesorado, exalumno de la Escuela Normal de Paraná, en la que el director mismo, el Sr. Torres, “premió sus reconocidos méritos dejándolo de Profesor” en la Escuela de Aplicación, y luego, como catedrático del Curso Normal. Vergara, desde la redacción, legitima la colaboración de Ernesto Bavio como corresponsal. Pero con eso no basta, puesto que Bavio no sólo ha dictado clases en la Escuela Normal de Paraná; también ha sido “sensible a las necesidades especiales de nuestro país y a propagar buenos principios”; fundó la Sociedad Rivadavia del Paraná, que propició conferencias literarias, y fundó el periódico *Las Brisas del Paraná*; con ello, Bavio responde al “modelo” de graduado paranaense, con el que de algún modo inicia su participación en *El Instructor*.

Ernesto Bavio encabeza su primera carta punteando lo que ha aprendido en la Escuela Normal de Paraná: las funciones y deberes del educacionista, que “no están limitados a las horas de clase”:

estudiar siempre, en todo tiempo y en todas partes
 preparar diariamente sus lecciones –si no quiere volverse rutinario–, sea para instrucción primaria, secundaria o profesional
 leer mucho y bueno
 estar al corriente de los principales sucesos que se desarrollan en el mundo civilizado dentro y fuera del país
 seguir la marcha de la enseñanza
 estudiar los mejores métodos
 instruirse sobre los diversos asuntos que constituyen la organización escolar; terrenos y edificios para escuelas; su conveniente distribución; programas de estudios; horarios; el mejor modo de aprovechar las clases
 investigar el modo de hacer agradables las lecciones
 inquirir cuáles son los móviles para educar
 conversar con otros
 colaborar con la prensa
 difundir

La libertad aparece como fundamento para educar al pueblo: “la libertad impera donde las masas populares han sido educadas”. Para ser libre es preciso ser educado. Una educación para la libertad es una educación adaptada a las necesidades y exigencias de la modernidad. Ésta es obra del gobierno y del pueblo. Corresponsables en una misma tarea: la de educar para la libertad. El objetivo de la educación es grandioso, dice Bavio: “la formación del hombre completo, sano, inteligente y moral”. Un triple propósito para el que se precisan Escuelas Normales con hombres de ideas avanzadas al frente y con reconocida competencia para regentarlas, “para que así tengamos pronto un ejército de maestros idóneos, que tengan conciencia y responsabilidad de su cargo y sean verdaderamente apasionados por la difusión de las luces y no por personas que tomen la profesión nada más que como medio de *ganarse la vida*”.

Primeros indicios de la tarea docente como profesionalización. Pero los profesionales de la educación “no sólo” son profesionales, su profesión no es sólo “un medio para ganarse la vida”, ni su actividad se concentra meramente en el horario de clase: los profesionales de la educación son “además” apóstoles de la educación, un ejército de maestros idóneos, con conciencia de su vocación. “Necesitamos también –y esto depende casi exclusivamente de parte de los que ejercemos la profesión del magisterio– que los educacionistas sean respetados y protegidos como lo requiere la delicadeza de su apostolado [...] pero esto no es suficiente para impulsar la educación: necesitamos, volvemos a insistir, maestros que sepan cultivar las facultades físicas, intelectuales y morales; precisamos en toda la República un mayor número de establecimientos de educación; adecuados a su objeto y perfectamente bien montados; que estén situados en lugar accesible a todos los niños de la población; que el terreno donde se ubique la Escuela sea lo suficientemente elevado y, hasta donde sea posible, con buenas vistas, y un buen estado higrométrico; que el edificio escolar esté bien ventilado, lejos de cementerios, cuarteles y fábricas, o lugares nocivos para la salud [...] han de evitarse la aproximación a lugares que sean poco cultos y ofrezcan malos ejemplos a la vista de los niños; que las escuelas posean así mismo jardines, patios y bosques [...]” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 36, p. 402).

Bavio pide mucho, exige lo mínimo: respeto y protección para el profesional de la educación, maestros educados, establecimientos educativos capaces de soportar las inclemencias del tiempo, ubicados además estratégicamente en resguardo de la salud y de los “malos ejemplos a la vista de los niños”. Para que los alumnos respeten a sus maestros, la institución tiene que respetar a los alumnos, y el sistema, a la comunidad educativa. Resume: “hemos apuntado dos necesidades para hacer progresar la educación en el país: 1. crear a todo costo un suficiente plantel de maestros y profesores 2. dotar las provincias de excelentes edificios escolares, bien distribuidos, para poder establecer la enseñanza obligatoria”. Un mobiliario “decente” para que los niños no se vean obligados a tomar “posiciones viciosas al hacer ejercicios gráficos, posiciones que originan un sinnúmero de enfermedades de fatales consecuencias”. Se precisan útiles: mapas, esferas, cuadros, murales, marcos, numerales, carteles para la enseñanza de la lectura, cuerpos geométricos, esqueleto humano y de animales, imprentas escolares, relojes, etc., es decir, materiales didácticos. Una biblioteca para docentes y alumnos. “Es preciso repetir estas verdades y predicarlas” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 36, p. 403).

Antes de hablar de indisciplina, castigos corporales y gobierno escolar, Bavio lista lo que ha aprendido en la Escuela que legitima su posición en el sistema. Presenta los deberes y derechos del magisterio en el marco de un sistema en formación y de formación que aparece carenciado.

Anhelamos el conocimiento y el respeto a las leyes e instituciones del país; pero lo deseamos sin violencia y solo por efecto de la espontaneidad nacida de la concienzuda obediencia a un deber o al ejercicio de un derecho. (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 36, p. 404)

Bavio adhiere, en líneas generales, a la posición de la redacción de *El Instructor*, que opta por erradicar los castigos corporales en las escuelas, por considerarlos “innecesarios para la corrección de la infancia”, “altamente perjudiciales para la educación de la misma” y

“contraproducente la aplicación”; sin embargo, “no hay duda de que no se puede prescindir de las reprobaciones y de los castigos”, puesto que “hay un sinnúmero de medios más nobles, más adecuados, más poderosos para conseguir el orden, disciplina y cultura en los alumnos” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n° 38, p. 425).

La aplicación de los castigos corporales, “de un móvil que ataca de lleno la dignidad personal”, evidencia “falta de habilidad y cualidades profesionales”. Estos “falsos procedimientos” deben ser corregidos por “móviles que han dado y continúan produciendo felicísimos resultados”. El listado es extenso, y Bavio los comparte:

una bien entendida emulación
 el amor a la aprobación
 el amor al saber
 el placer de ejecutar habilidades de estudio
 el amor a la verdad
 el deseo de progresar
 el deseo de prepararse para los asuntos y deberes de la vida
 los afectos generosos
 la rectitud de conciencia
 el deseo de obedecer la ley de Dios

El maestro que entiende sus deberes y asume el “honroso cargo” sabe lo que “ha de conseguir de los niños: obrar bien por el conocimiento y amor al bien mismo”. Pero los niños no conocen el bien ni obran por él, “son incapaces de obedecer desde el principio a móviles superiores –la rectitud de conciencia, el bien por el bien– porque no comprenden su significado y alcance”; es por eso necesario, dice Bavio, “llevarlos gradualmente y sin violencia a que sujeten sus acciones a una norma y modo de ser que sabiamente sabrá prescribirles el maestro” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 38, p. 426).

Una escuela como lugar para el amor, el placer, el deseo, los afectos, genera al menos algunas incertidumbres (Alvarado y Vignale, 2010; Alvarado, 2008) tapadas en el mismo listado de antemano por lo que hay que amar, lo que hay que desear, el objeto del placer y de la fe. Un desorden ordenado por la certidumbre de la búsqueda de aprobación, del saber, de la ejecución, de la verdad, del progreso, del deber, de la rectitud y la obediencia. Bavio quiere desentenderse de esta cuestión, no hay problema en ello. Están claros los objetivos de la educación y los deberes del maestro en el marco de la formación normaliana.

El “maestro ignorante e inhábil se queja mil veces de que sus alumnos no lo atienden y que producen desorden en clase, y tal maestro no se persuade qué que él es el causante de la desmoralización de su clase, porque no le sabe dar nervio, no le sabe dar vida, no le sabe dar tono: la clase es el reflejo de su maestro”. (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 38, p. 425).

“No se nos confían niños para que hagamos esclavos, sino futuros ciudadanos de un país libre”. La educación, ya lo anticipó, es una educación para la libertad, o, de otro modo,

no hay libertad sin educación. El “maestro debe ser el mejor amigo [...] debe amarlos, debe interesarse con tierna solicitud de la futura suerte de sus educandos y es menester que así lo vean sus discípulos”.

El maestro, amigo de sus alumnos, sabe lo que necesitan, lo que quieren, lo que esperan sus alumnos. El maestro anticipa el futuro para quienes no pueden ver.

Bavio se apoya en Horacio Mann, Wickersham y su *Gobierno de escuela*, Herbert Spencer y John Locke para sostener que “el salvajismo engendra salvajismo; la dulzura, dulzura” y que “no es necesario maltratar a los niños para educarlos”; “para dirigir no se necesita más que la vista, la palabra y el ejemplo”. “En el gobierno doméstico, lo mismo que en el gobierno político, el despotismo es causa de la mayor parte de los crímenes que más tarde necesita castigar” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 38, p. 427).

A pesar de las prácticas que repudia y que quiere contribuir a eliminar en las escuelas, incorpora la anécdota como recurso para valorar una escuela a la que simplemente los niños quieran ir.

Los niñitos que forman parte del jardín de infantes sólo tienen dos horas de clases por la tarde, en vez de tres como los mayores, y no concurren los sábados, como estos. Pues bien, paseábamos hoy con una persona respetable de la localidad momentos después de haber salido los infantes en cuya clase tiene un niñito de 4 años de edad. Esta criatura, tan viva y despejada, nos entretenía con su charla y preguntas inagotables y, como oyera que hablábamos de la Escuela, dirigiéndose a su papá, le preguntó: Papá ¿por qué no vamos a la escuela los sábados y los domingos también? (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 38, pp. 427-428)

La carta del 15 de diciembre de 1884 recomienda la lectura del número anterior (38), puesto que se propone ampliar y profundizar algunas de las ideas aparecidas entonces. Ernesto Bavio⁸ avanzará sobre “el miedo al castigo”, “el temor a la afrenta” y la “emulación”. El miedo al castigo, dice, “forma seres hipócritas y pusilánimes, pervierte los sentimientos, extravía las miras rectas de un verdadero gobierno escolar”. Aplicar castigos corporales es atentar contra la dignidad del infante. “Son criminales los maestros que no respetan la dignidad”. Quienes aplican estos castigos claramente no son graduados normalianos, puesto que “los castigos corporales sólo son aplicados por maestros rutinarios e inhábiles”. El que recurre a la afrenta es “un maestro tirano e indigno, por lo mismo, de ejercer el magisterio”. Si el temor al castigo “rebaja y menosprecia la dignidad humana”, el temor a la afrenta “la suprime por completo”.

Insultos, epítetos degradantes, usando improprios ante los demás discípulos, atormentar, ridiculizar, avergonzar, “[...] los colocan frente a la puerta de calle para que todo el que pase los vea, con un bonete de papel en que por vía de apéndice le escriben expresiones más o menos parecidas a estas: ¡por burro!”. “[...] los maestros que hacen esto [...] deben ser despedidos como causantes de grandes males sociales” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 41, p. 462).

8 Ernesto Bavio, junto a Manuel Antequeda, fueron parte de las primeras camadas de egresados de la Escuela Normal de Paraná; figuras del normalismo argentino que ocuparon cargos directivos en el Consejo General de Educación. Ernesto ocupó el cargo de director de 1883 a 1889 y de 1893 a 1894.

Bavio apuesta a la necesidad de un cuidado especial para los más pequeños, para “los pobres” o “los defectuosos”, “los más de los niños son por naturaleza susceptibles de ridiculez. ¿Cuán común es ver niños avergonzados de pobreza, de alguna apariencia de pobreza, o de algún defecto natural y no de glotonería, deshonestidad o maldad?”. En este sentido, sostiene que la afrenta es un móvil que obra con desigualdad e injusticia tratando en condiciones desiguales a unos y otros niños. Lo que hace Bavio es visibilizar una práctica que vincula pobreza, infancia y castigo, una práctica que criminaliza a la infancia y produce un sujeto nuevo, el menor de edad que judicializa en un colectivo: la minoridad. La emulación puede tener, a juicio de Bavio, inmensos beneficios, así como causar desastrosos efectos. Debe ser aplicado con cuidado, puesto que puede despertar “rencor, envidia, vanidad, deseo desmedido y petulante de sobrepujar a los demás”. Condena los castigos corporales y la afrenta en la escuela, y no es “partidario de premios materiales y de ciertas distinciones escolares que sólo sirven para suscitar disgustos envidias y rencores”.

De modo que “el maestro aprovechará cuantas oportunidades se le presenten para poner buenos ejemplos a la vista de los niños, y narrarles de cuando en cuando, cuentos sencillos, anécdotas en que la virtud salga triunfante. La misma influencia moralizadora ejercen en el ánimo de los niños, las biografías de los grandes hombres que han descollado por sus hechos gloriosos, por su ilustrado talento o por sus altas cualidades morales, puestas al servicio de la humanidad” (*El Instructor Popular*, 1884, año 2, n.º 41, p. 463).

LOS PRINCIPIOS DE LA DISCIPLINA

El 30 de julio de 1884 *El Instructor* publica una síntesis “de los puntos de más inmediata aplicación en disciplina” (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 32, pp. 355-357). En 17 principios sistematiza el intercambio epistolar Vergara-Bavio, que desplegará en cuatro artículos posteriores (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 33-35, pp. 368-370; 393-394; 415-416; 439) como continuidad de este inicial.

1. la disciplina debe tener como fin principal la educación del alumno
2. en todo establecimiento de educación nada moraliza mejor que una buena disciplina impuesta con el ejemplo
3. los medios preventivos son más eficaces, deben emplearse con preferencia a los represivos
 - la buena organización de una escuela es un importante medio disciplinario
 - influye mucho para la buena disciplina de una clase la atención e interés que el profesor sabe despertar por el ramo que enseña, en general, y por cada lección en particular.
4. Nunca debe coartarse la libertad e independencia del alumno, por el contrario debe acostumbrarse a que la respete y la ame para sí y para los demás
 - la dignidad del ser humano es sagrada

- al imponer penas el maestro debe ser agente de lo justo, y los alumnos deben convencerse que siempre deben obedecer a la razón y a la justicia, y sólo a la razón y a la justicia.
 - El miedo es un indigno medio disciplinario
5. el carácter digno y reposado del maestro es un eficazísimo medio disciplinario
 - jamás conviene perder el completo dominio de sí mismo, y mucho menos a impulsos de ira
 - inspira aprecio y respeto quien manifiesta con su prudencia, que sus palabras y actos son hijos de la razón
 6. toda pena no debe proponerse otra cosa que reformar al culpable
 - el culpable es un enfermo que precisa pronta curación
 - ante una grave falta del discípulo, el maestro debe sentir la misma impresión que el médico humanitario al descubrir una grave enfermedad
 7. la convicción íntima de los alumnos de que el maestro se desempeña con decidida abnegación por su progreso y felicidad es otro importante medio disciplinario
 8. la libertad e independencia de cada profesor o maestro no debe menoscabarse
 9. la razón nos manda a amar no sólo a los buenos sino también a los malos para reformarlos, así todo hombre y con más razón el maestro, debe desterrar de su corazón el odio para que pueda desterrarlo del de sus discípulos
 10. los castigos corporales degradan al que los recibe y más aún al que los aplica; deben desterrarse en absoluto de las escuelas; no producen más que males
 11. el sentimiento de justicia rechaza la práctica seguida muy frecuentemente de castigar a uno para ejemplo de otros
 12. un mismo hecho malo manifestará distinto grado de culpabilidad, según sea la clase y grado de educación de quien lo comete
 13. el maestro que no conoce el carácter de sus discípulos no podrá aplicar el correctivo adecuado a las faltas de cada uno
 14. el verdadero sentimiento de justicia y la firmeza verdadera deben estar vestidos de amabilidad siempre sincera
 15. el maestro que pretende engañar a sus alumnos con falsos aparatos en su carácter, se engaña a sí mismo
 16. es más fácil corregir las faltas cuando recién aparecen
 17. sin exactitud no hay disciplina

Estos principios asocian la noción de disciplina, por un lado, al orden de los saberes en diversos ramos (pero ese orden es externo a las disciplinas, puesto que cada saber tiene

–según explica Vergara– valor en función del bienestar, de los hábitos, de la vida), y por otro, a la moral y la justicia. En este sentido, la disciplina supone al maestro como ejemplo de vida que enseña sin explicar, con los actos, el ejemplo y el carácter; a la educación como el medio para la regeneración de lo que se concebía como una enfermedad moral; al discípulo como un inmoral, un indisciplinado, un desordenado que puede ser curado. En este sentido, aparece explícitamente la analogía entre el maestro y el “médico humanitario”, el discípulo y el enfermo desmoralizado.

Sugiere prevenir, antes que reprimir. Atender los grados de educación de los alumnos, puesto que según ese grado podría medirse el grado de la culpabilidad. Así, se era más o menos culpable según el nivel educativo, lo cual podría llevar a suponer la sugerencia de penas más altas o más bajas según los grados de educación. Nos inclinamos a pensar que Vergara refiere al nivel de conciencia de la falta cometida para determinar el grado de responsabilidad, más que al nivel educativo formal. Sin embargo, vuelve aquí a aparecer, de otro modo, lo que antes había visibilizado Bavio. Al vínculo entre infancia, pobreza y criminalidad, Vergara asocia nivel educativo o grado de responsabilidad.

Pero es interesante el giro que supone su perspectiva, puesto que el maestro sería corresponsable de la inmoralidad del alumno, tal y como ya lo había señalado Ernesto Bavio. Esto aparece si atendemos a la sugerencia de Vergara respecto de averiguar las causas de la indisciplina y el desorden, lo cual supone revisar las prácticas:

- a. demasiado trabajo en una misma materia
- b. falta de recreos a intervalos convenientes
- c. exceso de trabajo diario
- d. deficiencias relativas a la organización escolar
- e. capacidad del profesor de despertar atención e interés

Vergara denuncia el maltrato al que son sometidos los niños a fines del siglo XIX, cuando señala de diferentes maneras que la institución educativa coarta la libertad de los alumnos:⁹

el maestro los obliga a obedecerle con despótico imperio en su mirada y en sus actos, y los trata como seres irresponsables que no pueden permanecer un momento fuera del alcance de su imperiosa presencia los alumnos no deben estar así esclavizados por la mirada del maestro pues si lo coloca en circunstancias tales que aunque quiera no puede hacer nada malo, se le está preparando para esclavo y no para hombre libre no es posible atacar la libertad de un individuo sin atacar su dignidad ningún medio disciplinario debe dañar en lo más mínimo la dignidad del alumno, porque no se educa a la juventud corrompiéndola frecuente hacer manifestaciones de repulsión y de cólera al descubrir

9 Si damos continuidad al argumento de Ernesto Bavio por el cual sostenía que no había libertad sin educación y que toda educación es educación para la libertad, al leer las líneas de Vergara, “la institución educativa coarta la libertad”, se desprende que se trata de una educación que no educa, o bien, de una educación para la no-libertad, una educación para la dependencia.

una falta en el alumno que se siente ultrajado por el maestro, cuyos coléricos gritos o fuertes palmetazos, ahuyentan el corazón del niño del arrepentimiento, que es lo que debe buscarse, pero que no se despierta mediante la cólera o a palos, sino mediante la bondad lo que el maestro debe sentir ante las faltas de su discípulo, es dolor.

La disciplina pasa de estar vinculada a la pena, la falta y el castigo a la obediencia, la norma, el orden, el dolor condescendiente, la culpa, el arrepentimiento. De tener al alumno en la mira y marcar su cuerpo con punteros, reglas y palmetas, con ademanes, gritos y miradas, a revisar la práctica docente. En ese marco, el Inspector involucra al cuerpo docente en el ejercicio de sus derechos operando en la institución educativa como institución disciplinaria:

la armonía entre todo el cuerpo docente, para que todos los empleados, cada uno en su esfera, se apoyen mutuamente [...] cuando esa armonía no existe, cuando unos empleados atacan los derechos de los demás, menoscabando así la independencia y libertad [...] la disciplina se debilita [...] hay un trastorno parecido al que se efectúa en todo organismo cuando algunos de sus órganos se salen de su lugar propio para ir a chocar con los demás [...] la autoridad de la dirección de una escuela no debe debilitarse para que no se menoscabe la armonía del todo y la independencia y libertad de sus miembros, pues cuando la cabeza se debilita, los órganos no desempeñan bien sus funciones. (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 33, p. 368)

Aparece de lleno la perspectiva krausista. “Armonía” y “esferas”, “armonía del todo” e “independencia de los miembros” remiten al ideario. Aparece la institución educativa como un todo orgánico en el que las partes se vinculan, y, a la vez, la educación como una dimensión entre diversas esferas que se vinculan heterogéneamente constituyendo otra totalidad. Eliminar el castigo corporal suponía inevitablemente modificar las prácticas escolares que no tenían sólo al educador como protagonista sino que involucraba directamente a los directivos, preceptores, otros maestros incluso y, más allá, a los padres en relación a sus hijos y, al Estado en vínculo con la escuela, al pueblo en relación con la institución. En ello se encuentra una primera aproximación a los vínculos entre las partes y el todo. Así, la vida de un individuo singular, como síntesis de la especie, tiene derecho al desarrollo de su existencia, limitada únicamente por el derecho de otro individuo a un desarrollo semejante. Esto suponía la posibilidad de participar en las diversas esferas de la sociedad. El “progreso” sólo era posible para cada individualidad, en la medida en que participase como miembro, como parte de esferas colectivas: hogar, escuela, municipio, nación, humanidad.

Los vínculos entre la parte y el organismo, entre el individuo y la esfera, entre el ser humano y la sociedad a la que pertenece, han sido el puntapié inicial para pensar el movimiento que atraviesa el planteo vergariano y que tuvo a la institución educativa en el marco del krausismo en clara distancia con G. W. F. Hegel.¹⁰

10 Para señalar estas distancias hemos retomado de la lectura de los *Principios de la filosofía del derecho*, aquella parte que corresponde al espíritu objetivo, el segundo momento de la filosofía del espíritu, que antecede al espíritu absoluto y desemboca en él. Apartado desarrollado por Hegel, también, en la *Enciclopedia de la ciencia filosófica* (1817) del § 483 al 552.

En el mismo registro en el que la filosofía krausista presenta la exaltación de lo humano, Sanz del Río subraya en la “Biografía a Krause” y en la “Introducción” al *Ideal de la humanidad para la vida* que el fin del hombre es el bien a sus semejantes a partir del bien que realizan (Sanz del Río, 1985, pp. 17-20 y 37-41). Y no hay mayor bien que realizar lo propiamente humano. Atentos a las líneas precedentes, “lo propiamente humano” supondría la libertad. Cada elemento vital necesita para su realización de la cooperación de todos los demás y, a su vez, es condición para que todos los demás logren la suya. La formulación vergariana lo dice en otros términos: “Sea Ud. libre y trabaje para que lo sean los demás” (Vergara, 1921, p. 50; 1924, p. 119).

Tanto en Krause como en Vergara, el conflicto principal se presenta entre los individuos. En Hegel, la conflictividad opera en las relaciones interestatales, que siempre suponen una resolución asimétrica que toma a la guerra como medio, y suponen, finalmente, la muerte, la desaparición, la eliminación de una parte en pro del reconocimiento. En el movimiento dual, abierto y espontáneo que supone la dialéctica krausista, el conflicto no se supera mediante la subsunción de dos opuestos en una síntesis, sino que se tensiona en momentos de armonía y de emergencia. La vida, entonces, se desarrolla en la “práctica de la diversidad” como “complementariedad”, o bien como “coexistencia”, en el marco de una acción solidaria. El término utilizado por Vergara es “equilibración” o “cooperación”, ya supuesta en las mismas posibilidades de los individuos que no padecen pérdida de identidad.

En la perspectiva vergariana aflora la dialéctica diádica krausista, que prioriza al individuo sobre los procesos sin entender que aquél deba ser absorbido, subsumido y, por tanto, disuelto por la *aufhebung* hegeliana. Krause, y en esta misma línea, Vergara no busca la “síntesis” o “negación de la negación”. Prioriza en su lugar otras formas de integración en las que coexisten elementos diversos armonizándose en una constante interacción de enlaces, alianzas y movimientos que se suceden y que se asocian, equilibrándose espontáneamente en sus discontinuidades con recursos de asimilación no excluyentes.

El movimiento que suscita la dialéctica dual krausista contempla dos momentos provisionales: los de emergencia y los de armonía, que colocan a la praxis humana en reformulaciones constantes en ascenso, sin sacrificar las etapas previas ni devastar al individuo. En ello está presente el reconocimiento de la dignidad humana, que opera como condición moral (Roig, 2007, pp. 60-61).

La complementación condiciona las relaciones entre los individuos empíricos, de modo tal que la vida que ha de realizarse escolarmente y comunitariamente supone el intercambio de funciones sin que deban perderse, licuarse, eliminarse, ni en la escuela ni en el Estado. Una apuesta en favor del individuo que potencia la sociedad civil y reemplaza las abstracciones lógicas al conferir vida al pensamiento, experiencia a las ideas, en contra de una racionalidad que subsume lo particular en lo universal.

¿Cómo opera esta dialéctica dual en los *principios de la disciplina*? Vergara parte de la experiencia escolar:

[...] un alumno comete una falta que se cree grave, o lo es en realidad –de improviso lo ve el maestro, y con desordenado paso, iracunda mirada y amenazador ademán se dirige

hacia el pobre niño, y si no le da con el puntero o regla en la espalda o en la cabeza, lo cual degrada al niño, le grita, ¡ponga la mano! ¡Ponga la mano le mando!-. Si el niño es tímido tiembla de miedo y solo piensa en el martirio que va a sufrir, reconcentrando toda su atención en los movimientos desordenados de su maestro que parece bestia más que hombre, pero absolutamente nada en su culpabilidad; por fin pone la mano, recibe el palmetazo y se queda llorando de dolor, y el maestro se retira todavía iracundo [...] (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 33, p. 368)

Vergara, que ya postuló la dignidad humana como criterio moral, se sitúa ahora en los efectos que produce el castigo corporal. Si lo que busca el maestro es el arrepentimiento, entiende que no se conseguirá con los métodos utilizados, puesto que en todo caso, el efecto inmediato es provocar en el alumno la búsqueda de una estrategia para reincidir en la falta con la astucia de escapar a la mirada del otro, reincidir sin ser visto. De modo que el efecto del castigo es evitarlo pero reincidiendo; reincidir apelando a estrategias que invisibilicen la acción o al que comete la falta; más aún, el castigo invisibiliza la responsabilidad en el accionar y la toma de conciencia de la falta. De esta manera, “casi todos los niños se ven estropeados por el maestro, que les ataca su libertad con empujones o palmetazos, desearían si pudieran defenderse mediante una bofetada de quien los maltrata por una falta cuya gravedad no reconocen” (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 33, p. 369).

¿Qué es lo que hace que un niño no pueda reconocer la gravedad de sus actos? O de otro modo, ¿cómo aprender a reconocer un error, una falta? Es preciso, antes, compartir un código común, un *habitus*¹¹ (Bourdieu, 1999, p. 95).

Vergara lo dice claramente en otros términos:

[...] muchos gauchos incultos de la campaña de la República, se creerían rebajados, sinceramente y su conciencia los castigaría, si no limpiara con su puñal, la mancha que un grave insulto les ha causado, porque desde niños se les desarrolla ese valor mal entendido, y ni siquiera saben que es un mérito perdonar las ofensas. (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 33, p. 369)

El insulto es una mancha para el gaucho que debe ser limpiada con el puñal. Vergara nombra al sujeto capaz de limpiar una mancha con el puñal como “gaucho inculto” pero no nombra a quien emite el insulto. La acción de limpiar una mancha con el puñal es un “valor mal entendido” y la acción de insultar es la de “manchar” y la de “ofender”. El “valor mal entendido” debería reemplazarse por un mérito: “perdonar las ofensas”, y no, “limpiar las manchas”. El gaucho,

11 Para Pierre Bourdieu cabrían dos formas de existencia de lo social. Por un lado, las estructuras sociales construidas en dinámicas históricas (campos); por otro, las estructuras sociales interiorizadas por los individuos en formas de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción (*habitus*). Así, el *habitus* es un sistema de disposiciones que funcionan como esquemas de clasificación para orientar valoraciones, percepciones, acciones. El *habitus* es principio generador de prácticas sociales y el lugar de incorporación de lo social en el sujeto. La cultura incorporada es el *habitus* en escena. La cultura incorporada, hecha cuerpo, adherida a los esquemas mentales, a los dispositivos de prerreflexión, del inconsciente social, con los que las personas guían sus prácticas sin racionalizarlas, es el *habitus*. Aunque con cierto grado de determinismo, la incorporación permite la reflexividad del agente social, y con ello, cierto cambio y adaptación del *habitus*.

frente al insulto, debería haber perdonado la ofensa. En principio, frente a un insulto habría que perdonar y no aplicar castigo. Ser culto supondría perdonar.

Para hablar del niño se refiere al adulto. Para hablar del alumno se refiere al padre. Para señalar la situación del niño en la escuela se refiere al contexto en el que vive el niño y en el que se inserta la escuela. La complementariedad de las esferas supone ineludiblemente una corresponsabilidad en los niveles y las formas de intervención.

Figuraos que entra a la escuela un niño hijo de esos hombres incultos de la campaña que con el ejemplo mostró a aquel que la venganza es muy buena y que ninguna ofensa debe quedar sin severo castigo. Ingresa este niño a la escuela, reúnese con los demás de su edad a observar cómo se divierten; uno de tantos se dispone a hacer reír a sus compañeros burlándose del recién llegado, y principia su obra dirigiéndole alusiones ridículas que el otro soporta callado, pero no contento en medio de la risa de los demás, deseando seguir la farsa, el travieso se dirige a una de las salas de la escuela, moja uno de sus dedos en un tintero, y disimuladamente se arrima al niño objeto de sus burlas, quien no había dejado de observarlo, y le pasa el dedo por la mejilla, inmediatamente el ofendido le da una fuerte bofetada que lo hace rodar lastimado por tierra, después de haber pegado con la frente al caer en la punta de un banco que estaba próximo. (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 33, p. 369)

Plantea la analogía entre “gaucho inculto”, “hombres incultos de la campaña” y “limpiar la mancha” y “venganza”. La “venganza” supondría castigar severamente. El niño, el infante en el relato, ocupa un lugar de igualdad en relación con los otros, una igualdad sostenida en la edad, pero lo que Vergara está haciendo es mostrar una desigualdad inicial como punto de partida de toda educación posible. En la escuela tiene lugar esa heterogeneidad; es allí donde se encuentra la diversidad en la totalidad. El desafío es que esa diversidad entre en diálogo sin homologarse en la totalidad.

El niño hijo del “gaucho inculto”, del “hombre inculto de la campaña”, callado, soporta ofensas: burla, ridiculización, insultos, descalificaciones. El “niño farsante”, “el travieso, además le mancha la cara con tinta que es respondida con una bofetada seguida de un accidente”.

Lo interesante del caso es que Vergara visibiliza una práctica del “hombre inculto” entre hombres cultos. No olvidemos que Vergara está hablando del castigo corporal en la escuela. Discretamente les está diciendo incultos a los maestros.

El castigo corporal, un “eficaz medio indisciplinario” (p. 369), pervierte el “criterio moral de los ciudadanos”, en tanto que los niños usarán el golpe como medio cada vez que sus *habitus* entren en conflicto. El hecho puede ser apreciado con criterio moral desde dos puntos de vista: en sí mismo, sin tener en cuenta la intención, o atendiendo a las causas que impulsaron al agente. “Hay hechos que la mayoría de los hombres creen que merecen castigo y hay individuos ignorantes que aplauden esos hechos”. Instala la diferencia entre los hombres educados según “las creencias de la sociedad culta” y “la que poseen otros que viven alejados de toda educación”. Cada grupo de hombres con “sus” *habitus*, ¿qué lugar ocupa la escuela entre ellos? Y ¿cómo se encuentran ellos en la escuela para habitarla sin ser subsumidos por ella? O de otro modo, ¿cómo se practica la diversidad sin que sea homologada en una totalidad?

Para pensar la cuestión, Vergara apela a la experiencia educativa, al modo en el que respondería el magisterio al hecho que ha narrado. Señala que la probabilidad es que castiguen al que dio la bofetada, por atrevido y para ejemplo de los demás. Sin que nada se le haga al otro niño. Comenta Vergara que tal proceder sería injusto, en primer lugar, porque el castigo no debe ser un medio para dar una lección a otros. La exposición del castigo denigra tanto al que lo recibe como al que lo aplica y, por ello, no es ejemplo. Luego, el niño que recién ingresa a la escuela no comprendería la justificación del castigo, que generaría en él odio y resentimiento contra el maestro, al punto de “no dejarse ilustrar”. Estima Vergara oportuno reprender al primero por tener una mayor responsabilidad, puesto que conocía sus “deberes escolares”, que cumple desde mucho más tiempo, y luego, el docente “debe llevar al recién llegado al escritorio y, cual un buen padre, hacerle ver la gravedad de su falta, dándole enseguida una penitencia teniendo en cuenta la educación que recibió en su familia”, es decir, teniendo en cuenta el *habitus* de los “que viven alejados de toda educación”.

El mismo precepto denuncia la costumbre instalada por algunos maestros de mostrarse severos con los hijos de las “familias indigentes”, generalmente “poco educados” más que con aquellos de “padres pudientes”, que casi siempre conocen la gravedad de las faltas (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 35, pp. 393-394), y la de otros, “de tener enumerados de antemano la clase de castigo que ha de aplicarse a cada hecho malo” (*El Instructor*, 1884, año 2, n.º 35, p. 415). Situaciones que no reparan ni en el carácter de los discípulos, ni en su entorno familiar, ni en el grado de responsabilidad en relación con las normas sino en la criminalización de la infancia, cuyos derivados de cada época correspondiente tendrían como efecto la “paidología”, la “medicalización”, el “higienismo”, la “judicialización”.

El problema aquí es pensar en qué medida la disciplina escolar –en términos vergarianos, que pretenden desalojar al castigo corporal de la escuela– podría resultar la inversión del orden de lo doméstico, o dicho en otros términos, en qué medida la escuela le ofrece al hijo del gaucho las herramientas para reproducir la vida de otros y no la suya, en qué medida la lógica escolar supone para su justificación el exterminio inevitable y velado de algunos saberes sobre otros, de algunas prácticas sobre otras y de algunos cuerpos sobre otros.

La pretensión de uniformidad y homogeneización que por entonces imperaba en el sistema educativo –de la que los graduados normalistas eran portavoces nacionales y para la que los gobiernos habían dictado programas extensos y detallados que los Órganos de la Educación se encargaban en reproducir y hacer circular en las provincias a través de los Informes con los que los Inspectores se disponían a controlar y prescribir¹²– escapaba a la interpretación vergariana de la “regionalización de la enseñanza”, por la cual escribe para intervenir pedagógicamente. En esas polaridades se mueve el péndulo: de lo regional a lo nacional y de lo nacional a lo regional; de la comunidad a la escuela y de la escuela a la comunidad; entre los alumnos y la escuela, y entre la escuela y la familia, el pobre y el rico, el educado y el ignorante, el gaucho y el blanco, el niño y el adulto.

12 En otra parte hemos intentado contribuir al debate en el campo educativo al pensar la figura del Inspector en vínculo con la del Policía intentando instalar una mirada respecto de las funciones que a fines del siglo XIX hacían de la inspección un saber al servicio de la vigilancia y el control de la aplicación y transferencia de políticas centrales, o bien un quehacer vinculado a la autonomía y la creatividad de acuerdo con el criterio del propio profesional de la educación (Alvarado, 2013).

Regionalizar la enseñanza no es, según entendía Vergara, uniformar la enseñanza en todos los colegios y escuelas a partir del currículo, por ejemplo. El carácter nacional de la enseñanza estaba vinculado con las esferas particulares en las que el pueblo elegía realizarse. Para que la enseñanza conservase sello nacional era indispensable que cada región hiciera sentir en sus escuelas el espíritu que le era propio en su entorno inmediato, y que esa variedad de ideas y tendencias educacionales circularan desde las más apartadas poblaciones hacia la Capital, y luego desde este centro otra vez hasta los pueblos más lejanos, derramando así el entusiasmo y la vida con el choque de variadísimos elementos intelectuales y morales (Vergara, 1911, pp. 656-657).

De allí que la escuela sea eminentemente productiva, destinada a la elaboración industrial y comercial, capaz de producir un tipo de acción que no se diferenciara de la que los educandos emprendiesen una vez salidos de la misma. En la escuela no se simula lo que pasará luego, sino que se hace lo que pasa. En la escuela no se aprende para la vida sino que se vive la vida misma. Pretende para las nuevas generaciones una educación productiva que las reconozca como sujetos productores, y no como depositarios pasivos de una cultura inerte. Los establecimientos secundarios funcionarían como centros de producción capaces de autogestionarse por lo que producen. En este sentido, Vergara insiste en la necesidad de dotar al nivel secundario de un currículo que atienda a los vínculos, prácticas y requerimientos del lugar en el que se “hace escuela”. Esta posición lo separará de algún modo de aquellos lineamientos generales que aparecen en Bavio, cuando sugiere que las escuelas estén separadas de la fábrica, por ejemplo, lugar en el que para Vergara se desbordaría la escuela incorporándola como espacio educativo.

GOBIERNO PROPIO ESCOLAR¹³

En la primera década del siglo XX, el pedagogo mendocino C. N. Vergara da cuenta de una práctica que puede configurarse como un antecedente de la situación de la mujer en el sistema educativo, sobre todo si asumimos, como sostiene Felipe Pigna (2011), que en la República Argentina las mujeres no ocuparon cargos de inspección sino hasta 1930. Se trata de la visita que las Prof. Victoria García y Justa Gasyoso hicieron a las escuelas del Distrito X¹⁴ de la Capital para estudiar el “gobierno propio de los niños”, por encargo de la Dirección de Escuelas de Entre Ríos.

A propósito de la experiencia coordinada por Ana C. Uranga y de la visita de las señoritas profesoras, Vergara escribe un folleto en 1909 en el que sienta los preceptos –pasada ya la experiencia que dirigió entre 1887 y 1890 en la Escuela Normal de Mercedes¹⁵– de lo que concebimos como el antecedente argentino de la Escuela Nueva.

13 Publicado bajo el mismo título como folleto en agosto de 1909 en Buenos Aires.

14 C. N. Vergara narró la experiencia implementada en la Escuela n.º 5, coordinada por la docente Ana C. de Uranga, en “Hechos realizados en el distrito escolar X” (Vergara, 1911, 679-687).

15 Cfr. Mariana Alvarado, “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”. En *Repensando el siglo XIX, desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo Andrés Roig*. Buenos Aires: Colihue, 2009, pp. 135-142. ISBN 978-950-563-411-8.

Lista una treintena de principios con los que duplica los aparecidos en *El Instructor* incorporando una metodología cuya implementación en la institución escolar requería una transformación en la lógica educativa concebida en términos escolares.

A la pregunta por las señales que permiten identificar una institución como educativa, la mirada cristalizada por la racionalidad moderna se dirige en principio a los cuerpos, los contenidos, las actividades (Terigi, 2006). El disciplinamiento de los cuerpos y su distribución en el espacio; la fragmentación de la jornada escolar y su distribución por lugares; una determinada manera de organizar las actividades entre medios y fines, procesos y resultados que permitirían a los sujetos alcanzar determinados objetivos, metas, fines, en función de procedimientos, actitudes y contenidos. En pocas palabras, una reunión en grupos por edad o por sexo, en el mismo horario, en el mismo lugar, para que desarrollen actividades formativas comunes bajo la supervisión de un adulto que luego calificará atento la reproducción de lo dicho, son elementos que no sólo responden al formato escolar sino que han sido extendidos desde la modernidad hasta nuestros días a todos los niveles del sistema educativo priorizando la separación juego/trabajo, niño/familia.

En este sentido, es posible sostener que a fines del siglo XIX la República Argentina fue capaz de diseñar un dispositivo de encierro, agrupamiento y simultaneidad que llamó escuela y que replicó con pretensiones de universalidad y homogeneización.

Radicalizar esta idea nos permitiría resignificar la categoría “escuela-cárcel” utilizada por el pedagogo mendocino a inicios del siglo XX para remitirla a aquella institución que se sostiene en una creencia, la de considerar que existe la necesidad de imponer normas fijas de antemano, “dictadas por un hombre que pretende saber mucho precisamente porque sabe poco, para que se siga finalmente horarios, programas, planes y reglamentos”. Este sistema de encierro voluntario, desde la perspectiva del pedagogo krauso-positivista, hace de los profesores una “triste máquina de repetición”, y del aula, un espacio de reproducción.

La “escuela-cárcel” de fines del siglo XIX a la que se refería Vergara, o bien, la “institución educativa” moderna, en el sentido de Terigi, nos permiten desear otras formas para el enseñar y el aprender que descentren a la institución de lo ya sabido como educativo; al profesor, de la máquina de repetición, y al alumno, del reproductor, y resitúen coordenadas para disponer un espacio de engendramiento solidario, colaborativo, participativo. Descentrar en las prácticas los cuerpos, los contenidos, los espacios y los tiempos de la disciplina, la distribución, la fragmentación y la planificación daría lugar a un espacio de engendramiento para otros vínculos entre la institución y la educación.

En este sentido, el “gobierno propio escolar” de C. N. Vergara provoca ese deseo porque propicia una transformación en las prácticas. A continuación señalamos algunas puntas que construimos como el antecedente de lo que aparece luego, a mediados del siglo XX, en la Escuela Quintana, bajo el nombre de “tribunales infantiles”.

Nos interesa transcribir algunos de aquellos principios:

4° Una clase será mejor en razón de 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 está más oprimida por la influencia del supervisor.

4° Aun en primer grado, los alumnos pueden presentar problemas aritméticos y otras cuestiones de vida diaria, que no puede presentarlas mejor el maestro, porque este tiene que buscarlos en la teoría y los niños los 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 (5° y 6°) ese concurso de los alumnos, buscando problemas, consultando libros, preparando especialmente algunos 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.

5° En la enseñanza secundaria y superior, los alumnos deben tener mayor intervención en la marcha de la disciplina y de la enseñanza.

6° 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.

7° 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 en 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.

20° Los Temas Libres traídos por los alumnos sobre cualquier materia, con la única limitación de corresponder a la altura de la clase, para ser tratados por los alumnos que lo deseen, después de aceptados por mayoría, expresan una de las mejores formas de la enseñanza.

En estos temas, como en todas las otras clases, los alumnos deben interrogar a sus compañeros sobre cualquier duda que tengan, o para ver si saben explicarse.

21° En los grados superiores, en todas las materias deben darse temas de los traídos por los alumnos y por el maestro; pero siempre aprobados por la mayoría de la clase, para que esta los prepare y los discuta, interviniendo el maestro solo en último caso.

Se entiende que los alumnos tendrán una biblioteca escolar para consultar y que también pedirán la cooperación de los padres, parientes y amigos.

El pedagogo mendocino le apuesta a la “iniciativa libre” frente a la “opresión”, a una “educación para y por la libertad”, frente a una “educación de la dependencia”. El método es sui generis, y en esa imprecisión radica su genialidad, puesto que abre a la participación de voces que no podían decir su voz propia en la escuela-cárcel. Los “temas libres” y “problemas y cuestiones de la vida diaria”, que hasta los más pequeños tienen derecho a proponer, “para ser tratados por los alumnos que lo deseen, después de aceptados por la mayoría”, constituyen el modo en el que se hace “orden”; suponen el criterio que disciplina los saberes, la distribución de los tiempos y los espacios de aprendizaje. Una escuela republicana que quiere democratizar las prácticas escolares. Son los infantes, los jóvenes, los que eligen y aplican los criterios ordenadores. Así, se aprende, entonces, a reconocer la mirada propia, a mirar para construir criterios propios.

Una educación en la que nadie mire por otro. En la que cada uno mire lo que quiera, lo que desee, lo que pueda. En la que nadie mire por uno ni uno mire por los demás. Una educación

en la que haya lugar para muchas miradas; en la que ninguna mirada presente cercene miradas futuras. Un aprender que no anticipe lo que el otro mirará. Un enseñar que no aborte miradas en el deber mirar. Una escuela que se deje habitar por miradas venidas de todos lados. Dar lugar a la finitud de la mirada y su carácter intransferible requiere el abandono de perseverarla en el tiempo. En todo caso, sería deseable que educar tenga que ver con aprender a mirar con otros lo que miro. Un aprendizaje que colabora con otras miradas que a su vez se solidarizan en/por/para/ con la mirada del otro. La diversidad como práctica social supone un aprender a mirar: lo propio, las propias prácticas, y por ello, requiere una práctica de lectura-escritura: aprender a leer una escena, así como aprender a narrar la experiencia de lo que me pasa. Puesto que lo que se mira es un “orden”, y lo que Vergara intenta enseñar es que es posible desligarnos de la escuela-cárcel porque es posible querer otro orden.

TRIBUNALES INFANTILES

Al menos tres son los vínculos entre las ideas y las experiencias pedagógicas propiciadas por Florencia Fossatti¹⁶ y Carlos Norberto Vergara. Por un lado, la capacitación, actualización y profesionalización del rol docente, en el marco de una mirada propia sobre el “enseñar” y el “aprender” (Vergara, 1916, pp. 293-304). En esa misma línea, las luchas gremiales por los derechos del trabajador, que ampliaron a inicios del siglo XX la concepción del rol docente como “clase trabajadora” como “profesional de la educación”. En el caso de Vergara significaron duras críticas desde el periódico respecto de las funciones y el rol del magisterio, así como en relación con los derechos y deberes; en el caso de Florencia, la lucha gremial y su consecuente expulsión del sistema (cfr. Vergara, 1913, pp. 478-480, 504-511; 1916, pp. 526-527). Para ambos significó la incorporación en la tradición expulsiva con la que Biagini caracteriza al sistema educativo centralizado estatal.

Comenta Hugo Biagini: “la enseñanza regular de la filosofía y su desarrollo en la Argentina no ha sido objeto aún de estudios integrales específicos. La limitación es mayor si nos atenemos a lo que se ha indagado en cuanto al nivel medio [...]”. En esa línea se refiere a los procesos de inclusión-exclusión que han hecho de la educación una “tradición expulsiva” por inestabilidad en las cátedras ante discriminaciones ideológicas, persecuciones y cesantías, entre las que cuentan “las que sufrieron los jesuitas en 1767 y 1841, Lafinur en 1820, la de Fernández de Agüero en 1827, la de Luis José de la Peña, Wenceslao Escalante y José Manuel Estrada en los ochenta, las maniobras contra Ingenieros en la década del Centenario, la cesantía de Aníbal Ponce y otros intelectuales durante la primera ruptura de nuestro régimen constitucional, los renunciamientos de 1946 y 1966, las remociones y prescindibilidades de 1955 y 1976” (Biagini, 1985, pp. 80-81). En Mendoza, Roig señala los ecos de la misma tradición contra Carlos Norberto Vergara con su escuela de y para la libertad y su manual para enseñar a leer y escribir sin necesidad de maestros; Florencia Fossatti y su proyecto de educación

16 Florencia Fossatti fue subinspectora de la Provincia entre 1913 y 1915 e inspectora de Bibliotecas Populares Escolares entre 1917 y 1918. Caído el gobierno lencinista, Hipólito Yrigoyen la nombra profesora de la Escuela Normal de Mendoza. Fue directora de la Escuela Quintana entre 1932 y 1936.

sexual y tribunales infantiles, y Angélica Mendoza, ferviente sostenedora del vínculo entre política y magisterio (cfr. Roig, 2007, pp. 241-262).

Nos interesa en esta oportunidad, como lo hemos anticipado, detenernos en el “gobierno escolar”, o de otro modo, en “los tribunales infantiles” como formatos que permitieron “hacer escuela” desde una educación alternativa. Para ello nos remitiremos brevemente a las décadas que separan una experiencia de la otra.

La “Escuela Nueva”, que fue duramente combatida en Mendoza por los conservadores hasta 1936, tuvo mucho de lo anticipado por la pedagogía de la libertad de Vergara, que apareció como el antecedente argentino de la “Nueva Escuela”, también conocida como “Escuela Nueva” o “Escuela Activa” para los democráticos-radicalizados –entre otros, Rosario Vera Peñalosa, Florencia Fossatti, Néstor Lemos y Lázaro Schallman–, quienes pretendieron organizar una escuela inserta en nuestra propia tradición nacional.

El impulso que introdujo Vergara a ciertas tendencias propias del normalismo argentino proveniente de Paraná se extendió, por obra de colaboradores, a numerosos centros del país. Según relata el mismo Vergara, la aplicación de su propuesta con cierta moderación pudo verse en la obra de J. Alfredo Ferreira, quien trabajó bajo su dirección en Mercedes; en Córdoba, por la presencia de Pedro N. Arias; en Santa Fe, por iniciativa de Domingo Silva y Marcelino B. Martínez.

La Escuela Nueva era promocionada por Florencia Fossatti en Mendoza, y respondía en líneas generales a la Escuela Activa y situaba como antecedente las doctrinas de Vergara, explícitamente, en su *Alegato pedagógico*. Mientras Decroly¹⁷ ofrecía una versión enriquecida del método que Pedro Scalabrini había puesto en ejercicio en la Escuela Normal de Paraná, Vergara lo renovó y prolongó cuando tuvo la dirección de la Escuela Normal de Mercedes. Fossatti, en la Escuela Presidente Quintana, en las primeras décadas del siglo XX, dio a conocer en las prácticas el sistema de Helen Parkhurst, y retomando la tradición vergariana, puso en marcha el llamado “gobierno propio escolar”, que también había sido propuesto por el alemán Kerschensteiner, y con ella se revitalizó bajo el formato de “tribunales infantiles”, encargados de enjuiciar la conducta infantil por los mismos infantes.

La experiencia en la Escuela Presidente Quintana, en la ciudad de Mendoza, se desarrolló durante cinco años, desde 1931 hasta 1936. Tuvo como protagonistas a los niños y niñas de los últimos años de la primaria. Eliminó el “sistema aula” y creó “laboratorios por

17 Angélica Mendoza y Elizabeth Simón aplicaron en la Escuela José Federico Moreno el método de lecto-escritura siguiendo el plan de Decroly. Florencia Fossatti difundió las ideas de la Nueva Escuela en su cátedra de Pedagogía de la Escuela Normal Godoy Cruz. El método de los Centros de Interés implicaba una práctica para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Proponía como punto de partida una frase que expresara vivencias vitales para los niños: “Mi mamá me mimó”. Con los Centros de Interés se propuso suplantar las materias, las asignaturas, por planes de estudio. La propuesta “concentraba” las ramas del saber y las formas de actividad alrededor de un mismo asunto. Con los Centros se revitalizaron prácticas del siglo XIX: “lecciones de cosas”, que bien pueden rastrearse en *El Instructor Popular*, aunque aparecen en Inglaterra en 1825, y en Argentina, cuando Pedro Scalabrini las incorpora en Paraná. Nos queda pendiente para futuros desarrollos investigativos la búsqueda de continuidades y discontinuidades entre el método Decroly y la propuesta de lecto-escritura vergariana aparecida en *La Mamá*, así como una mirada detenida en las Lecciones de objeto aparecidas en *El Instructor* en 1883.

especialidades” y cambió la expresión “enseñar-aprender” por la de “investigar-aprender”. Fossatti descolocó, desde el inicio, los lugares que convencionalmente venían ocupando los saberes en los programas y los sujetos en las prácticas educativas. Los niños entraban y salían del aula laboratorio sin interferencia del maestro. 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. (Cfr. Fossatti, 1959, pp. 20-26)

A “las complementarias” ingresaban niños con el cuarto año aprobado de la enseñanza primaria. Agrupados en equipos de cuatro, integraban el conjunto escolar. Cuatro maestros, cada uno a cargo de un grupo de materias afines, rotaban el tiempo de su horario por las secciones del grupo gradual. Trabajaban asociados para establecer la correlación de las asignaturas del programa en concordancia con el plan pedagógico, intercambiar ideas sobre la modalidad de los alumnos y su tratamiento adecuado, y seguir conjuntamente los pasos del método en relación con su desarrollo.

Fossatti hizo justicia epistemológica, quiero decir que con la propuesta puso en el mismo plano diversos saberes: las ciencias naturales y las materias de tipo social, político –Historia, Geografía, Instrucción Cívica–, con las Matemáticas y el Lenguaje. Una disciplina diferente para los saberes que ahora se interrelacionaban temática y problemáticamente. Todas las aptitudes expresivas, las nociones de aritmética y geometría, tenían aplicación constante, asociadas a los temas propios de las demás asignaturas.

Los niños firmaban con el maestro o la maestra, una especie de compromiso por el cual se comprometían a realizar en determinado tiempo, el trabajo planteado en una serie de fichas, al término de cuya labor, rendirían la prueba de comprobación de aprendizaje y capacidad de juicio y aplicación de los conocimientos adquiridos. (Fossatti, 1959, p. 26)

Los niños y niñas tenían libertad para orientar sus estudios. En esta propuesta no había “temas libres”, al modo vergariano. Aparecen las “fichas temáticas” en series que abarcan temas. “Fichas de investigación” o “fichas de ejercitación y/o aplicación”. Los pequeños podían pasar de laboratorio en laboratorio según el tema iniciado en la ficha. Al concluir el desarrollo de la misma se generaban instancias de “comprobación de aprendizaje” que sustituyeron el “examen”.

En la misma medida que se creaba en los niños un sentimiento de confianza respetuosa en sus maestros, se expresó una tendencia a manifestar sus deseos mediante comisiones elegidas por el núcleo que interpretaba el sentir de la mayoría. (Fossatti, 1959, p. 22)

Fossatti implementa un régimen de autonomía de la infancia: “se incorporaron a la actividad pedagógica y social de la escuela, en el orden que se indica, el centro de alumnos, uno en cada turno, la comisión deportiva, y los tribunales infantiles, también uno para cada uno de la mañana y la tarde”. Los maestros a cargo de “Instrucción Cívica” que, cambiaron

su designación a “Educación Democrática”, y los maestros de “Idioma Nacional” asesoraban a los educandos en las tareas del Centro. Aprendieron a redactar actas, recitar y escribir en la acción de la necesidad inmediata. Discutieron problemas en la asamblea, pronunciaron discursos durante las campañas de elección de las comisiones directivas. Los niños disponían de una hora semanal para sus asambleas, fiestas y actos relacionados con la marcha educativa. Una escuela de práctica e ideales democráticos en la que el problema ya no era el orden sino la distribución del poder.

[...] choque entre la libertad de movimientos y elección intrínseca de los métodos aplicados y los procedimientos autoritarios del viejo sistema de disciplina. (Fossatti, 1959, p. 24)

En la experiencia del autogobierno, Fossatti propuso los tribunales infantiles, encargados de enjuiciar la “inconducta manifiesta”, acompañados de maestros, directivos y padres. Una propuesta que entró en contradicción con las prácticas políticas viciadas de “fraude patriótico”.

El “juicio por jurados infantiles”¹⁸ supuso como condición la conducción escolar con la participación cooperativa del alumnado. Un régimen inspirado en la capacidad de los niños para actuar en relación con sus propios intereses, orientado por los educadores y bajo “vigilancia discreta”.

El “respeto a la personalidad infantil”, la “vida democrática”, los “deberes sociales” y la “moral humanista” fueron los pilares de la implementación de los tribunales, que requirió, entre otras cosas, la producción de materiales educativos, reuniones del equipo docente, la atención constante en la aplicación del plan y tareas emergentes en la aplicación del método. Florencia puntea paso a paso su implementación:

1. conocer por parte de docentes y alumnos misión, finalidad y estructura y movimiento del gobierno infantil que había de realizarse con la participación del alumno
2. se destacó ante los niños lo que se esperaba de ellos en pro del orden escolar y la corrección en su comportamiento
3. se eligieron delegados
4. delegados reunidos en asamblea eligieron entre ellos 5 jueces que con el maestro asesor y un miembro de la dirección de la escuela integraban el tribunal
5. surgieron los aspectos elementales de un orden jurídico. Los más tímidos solicitaban representantes más audaces, luego al cobrar confianza cada uno asumía ante el tribunal la responsabilidad de su propia conducta ayudado por la experiencia del maestro asesor y los infantiles jurados
6. cualquier medida más allá de la simple amonestación era comunicada a la dirección del establecimiento por el maestro asesor y el presidente del tribunal
7. los maestros con función directiva y el asesor constituían el tribunal superior
8. con el paso del tiempo se hicieron modificaciones: cada curso formó una comisión de

¹⁸ Fossatti, en su *Alegato pedagógico* (1959, pp. 41-43), hace constar que esta experiencia se expuso en el Debate Legislativo, y los fundamentos psicológicos y pedagógicos del régimen de cooperación infantil aparecen en el *Diario de Sesiones* de la Cámara de Diputados correspondiente a la sesión del 6 de mayo de 1936.

- disciplina con tres alumnos elegidos por sus compañeros. El educador a quien correspondía el control de la asistencia en la sección asesoró a los comisionados
9. el tribunal superior formado por 5 alumnos elegidos democráticamente por el alumnado, el maestro asesor y un miembro de la dirección
 10. la forma de actuación en el tribunal infantil descartaba la posibilidad de soluciones sin la intervención de un educador.

DAR A PENSAR

Carlos Norberto y Florencia piensan la educación. Un pensamiento que busca (des)activar, (des)fundar, (des)centrar. Un pensamiento que posibilita la lucha. Dice qué hacer, puesto que hacer tiene sentido, e inaugura un espacio para dialogar con otros sobre los sentidos del hacer escolar. Un pensar dispuesto a diagnosticar el presente de su tiempo. Un diagnóstico que es crítica y denuncia de las prácticas, las instituciones, los discursos, los sujetos. Crítica y denuncia que afecta, irrita, activa pero que también paraliza, inmoviliza, a quienes no saben qué hacer frente al diagnóstico, puesto que son incapaces de problematizar-se desde las propias prácticas.

La crítica a las instituciones con Vergara y Fossatti no es la antesala de “un” proyecto, no es la premisa de “un” razonamiento que anticipa lo *por hacer* sino un instrumento para quienes resisten la reproducción de lo mismo, que exige ser utilizado como un desafío respecto de lo que es y de lo que puede ser de otro modo. Si lo real es transformado se debe a que la crítica y la denuncia han sido puestas en juego en lo real en una polifonía de proyectos, y no a que los transformadores hayan realizado sus ideas.

En la crítica a la lógica que sostiene la escolaridad de la educación se resuelve la tarea política de estos educadores. Quienes asumen la crítica, la denuncia y el diagnóstico como la premisa de un programa posterior de reformas institucionales postulan la medicalización, la normalización y la judicialización como medios de transformación de la individualidad, es decir, como tecnología del comportamiento humano. Antes bien, Vergara y Fossatti apuestan a la transformación de las relaciones, a la intervención en las prácticas, y auguran posibilidades otras para instituciones ya conocidas.

Este recorrido nos ha permitido formular-nos algunas preguntas. Nos interesa en todo caso puntar algunas notas que nos permitan enunciarlas.

1. situar la indisciplina y el desorden como efecto de una voluntad del orden (disciplina), de una voluntad de verdad (saberes), de un portador del saber, la cura y la norma (maestro-médico-humanitario-juez), de un portador del no-saber, la enfermedad, anormalidad, inmoralidad, criminalidad (alumno-enfermo-deshumanizado-criminal).
2. el vínculo vergariano entre docente-padre/ maestro-amigo/ educador-guía /inspector-visitador-policía posibilita dimensionar lo pedagógico en vínculo con políticas de la amistad; políticas de los afectos, políticas de la mirada, políticas del ejemplo. Una lógica que permitiría establecer un

dispositivo epistemológico contrahegemónico para saberes prácticos, experienciales, situados y sostenidos desde y para el amor, el placer, el deseo y los afectos, como las biografías, las historias de vida, los cuentos, las narraciones, las microhistorias, las historias regionales, las anécdotas.

3. el gobierno propio, el gobierno escolar, el autogobierno, requieren revisar las nociones de gobierno, participación, representación, poder, democracia situadas en las instituciones educativas como relaciones de poder que atraviesan a quienes las habitan. Estrategias colectivas y participativas mediante las cuales los individuos pueden conducir, guiar, acompañar, la conducta de otros. Relaciones dialógicas sobre situaciones diversas que pueden modificarse, que no están determinadas, que sólo existen en la medida en la que los sujetos las sostienen, reproducen, padecen y deliberan.
4. atender a ciertas formas de leer y escribir los espacios y los tiempos que suponen ventajas y desventajas, obstáculos y condiciones para lo pedagógico que destemporalizan y *a-topisan*¹⁹ las instituciones.
5. la escuela como un espacio a ser gestionado por fuerzas que hacen ver al otro como un igual en la diferencia. Una escuela que no nivela sino que dispone un espacio para que acontezca la diferencia en una totalidad no-homogénea. Esa diferencia tiene lugar en la dimensión política de la educación. Otra posición para la infancia en la trama pedagógica, e incluso, otra trama para otras infancias.
6. la opresión limita el alcance de la acción. Vergara y Fossatti proponen una escuela en la que la acción tenga lugar. La opresión restringe el cuerpo. En la escuela vergariana, el cuerpo tendría un lugar diferente al que ha sido sujetado en la escuela-cárcel. La opresión radicaba en el hecho de desviar las “inclinaciones naturales” de la infancia, no dar lugar a la “autonomía infantil”, cercenar la “espontaneidad del niño”. Ciertas formas de reconocimiento generan ciertas formas de dependencia, de opresión, de colonialismo; otras propician prácticas de libertad y de emancipación. En qué medida los impulsos infantiles que determinan lo que acontece en la escuela suponen prácticas emancipatorias para la infancia. El adulto y el niño, el maestro y el alumno, formaban parte de un sistema global de opresiones que afectaban la relación Estado-pueblo/nación-provincia/escuela-comunidad.
7. la libertad es previa a la disciplina,²⁰ que de Vergara a Fossatti, de fines del siglo XIX al XX, resignifica la noción de vigilancia, inspección, visita, impugna, el uso de los castigos corporales, rechaza el sentido panóptico que obliga a pensar y actuar bajo la influencia de otra voluntad, para dar lugar a microluchas, pequeños enfrentamientos, tretas, relaciones de poder y tácticas locales reversibles entre infantes.
8. una disciplina republicana, una democracia radicalizada sostenida por la ignorancia del maestro y el saber de los infantes, el gobierno propio, el cuidado de sí, la iniciativa libre, la relación entre gobierno propio infantil escolar y sociedad republicana.

19 A-topisan: sin topos. Quitar el lugar, sacar el suelo, (des)fondar.

20 Cabe señalar que, atentos a los trabajos de Michel Foucault, es posible profundizar y ampliar el análisis crítico al poder disciplinario, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora, el castigo, el pequeño tribunal y la normalización, que Vergara y Fossatti denuncian y critican (Foucault, 1975, pp. 175-230).

9. la autoridad ha sido alterada a punto tal que instalar la noción de trabajo en vínculo con la escuela supondría alterar el orden doméstico-familiar, esto es, desfondar el paradigma androcéntrico-patriarcal que coloca en el varón-esposo-padre el jefe del hogar.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2015). Notas para una pedagogía krausohumanista en el cruce de las prácticas del Instituto Libre de Enseñanza y de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. En A. Arpini, *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde Nuestra América*. Colección Encuentros (pp. 251-262). Mendoza: EDIUNC.
- Alvarado, M. (2014). El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX. *Childhood & Philosophy*, 10 (20), 445-461.
- Alvarado, M. (2013). Educación Republicana en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX. *Revista de Historia Pasado Por-venir* 8 (7), Sección IV Enseñando y Aprendiendo. Miradas sobre educación. set (segundo semestre). Trelew, Chubut, 177-201.
- Alvarado, M. (2011). La institución incendiaria en clave vergariana y Ensayos para una educación latinoamericana. En P. Núñez (comp.), *Miradas transcordilleranas*. Selección de trabajos del IX Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural. ISBN 978-987-26198-5.
- Alvarado, M. (2010). Contrabandistas entre testigos sospechosos y autómatas parlantes. *Revista Sul-Americana de Filosofía y Educação- RESAFE*, 14, 53-65.
- Alvarado, M. (2008). Hacia una pedagogía del silencio y del goce. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 8, 91-97.
- Alvarado, M. (2009) Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes. En: *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia*. Buenos Aires, Colihue.135-143
- Alvarado, M. y Vignale, S. (2010). Incertidumbres de una pedagogía: silencio y goce. *Alcances*. *Revista de Filosofía*. <http://www.alcances.cl/ver-articulo.php?id=82>
- Biagini, H. (1985) *Panorama filosófico argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fossatti, F. (1959). *Alegato pedagógico. Bases pedagógico-político-jurídico de una petición de justicia*. Mendoza: D'Accurzio..
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. París: Siglo XXI.
- Francisco, G. de los R. (1916). *Principios del derecho natural*. Madrid: Imprenta de Julio Cosano.
- Gaos, J. (1969). *Seminario de historia de las ideas*. México: El colegio de México.
- Hegel, G F. (1968 [1812-1832]). *Ciencia de la lógica*. Buenos Aires: Ediciones Solar, tomo I (Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo)
- Hegel, G. F. (2004 [1821]). *Principios de la filosofía del derecho*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana (Trad. Juan Luis Vermal)
- Krause, K. K. (1985 [1811]). *Ideal de la Humanidad para la vida*. (Trad. Sanz del Río). España: Ediciones Orbis.
- Pigna, F. (2011). *Mujeres tenían que ser. Historia de nuestras desobedientes, incorrectas, rebeldes y luchadoras. Desde los orígenes hasta 1930*. Buenos Aires: Planeta.
- Roig, A. (2007). Cuestiones de dialéctica y género en Krause. Sofía o la nueva mujer. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*. INCIHUSA, 8 (9), 57-71.

- Sanz del Río, J. (1968). *Textos escogidos*, Estudio introductorio de Eloy Terrón. Barcelona: Ediciones de Cultura Popular.
- Terigi, F. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela: una experiencia de educación infantil en la ciudad de Buenos Aires. *Journal of Education for International Development*.

Archivo:

- Vergara, C. N. (Red. Ed.). (1883-1884). *El Instructor Popular*. Años I-III, N°s 1-46.
- Vergara, C. N. (1909). *Principios del Gobierno Propio Escolar*. Buenos Aires: El Arte. Est. Tip. José Sorrentino.
- Vergara, C. N. (1911). *Revolución pacífica*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.
- Vergara, C. N. (1913). *Nuevo Mundo Moral*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Vergara, C. N. (1924). *Solidarismo*. Córdoba: La Elzeviriana
- Vergara, C. N. (1916). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Vergara, C. N. (1921). *Evolugía*. Buenos Aires: Imprenta de M. Cerbán Rivas.