

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

TESINA

Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898 - 1915)

Alumno: **Diego Ariel Herrera**

DNI: 29.800.043

Teléfonos: 4921-1725 / 15-3659-7277

diegoarielherrera@yahoo.com.ar

Tutora: **Flavia Costa**

Febrero de 2009

Agradecimientos

A Flavia Costa.

A Yoni Paradiso, Sandra Carli, Ana Lía Rey, Pablo Livszyc, Martín Acri, Sebastián, José y Gabriel.

ÍNDICE

1) Introducción

<i>1.1. Presentación del problema.....</i>	<i>5</i>
<i>1.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3. Consideraciones metodológicas.....</i>	<i>13</i>
<i>1.4. Elementos básicos del marco teórico.....</i>	<i>15</i>

2) Marco histórico e ideas inspiradoras de las escuelas libertarias..... 19

2.1. Contexto de la aparición de los proyectos de educación racionalista

2.1.1. La “escuela” y la disputa por su sentido

2.1.2. Breve recorrido del sistema educativo oficial

2.2. Influencias y antecedentes

2.2.1. El pensamiento pedagógico de los anarquistas

3) Experiencias educativas fundamentales y publicaciones específicas..... 52

3.1. Los primeros ensayos

3.2. Nuevas escuelas e impulso inicial de la FORA

3.3. El período de las publicaciones sobre educación

3.3.1. La Liga de Educación Racionalista y la revista La Escuela Popular

3.3.2. Balance del trabajo de la Liga de Educación Racionalista

3.4. El caso de Julio Barcos como exponente singular del racionalismo

4) Una identidad contradictoria..... 85

4.1. Cómo es visto el movimiento anarquista en la literatura especializada

4.2. *La educación libertaria*

5) A modo de conclusión.....	116
6) Bibliografía.....	124
7) Publicaciones consultadas.....	131
8) Filmografía.....	132
9) Anexo.....	133

1) Introducción

1.1. Presentación del problema

El presente trabajo se propone estudiar las experiencias de educación libertaria en la Argentina desde los últimos años del siglo XIX hasta 1915. El período a analizar coincide con el momento en que se estructuraba, y luego se consolidaba, el sistema educativo oficial contra el cual las escuelas libertarias pretendían competir. Para rastrear las experiencias educativas en cuestión nos valimos, fundamentalmente, de publicaciones anarquistas de Buenos Aires –*La Protesta Humana* y *La Protesta*– y de publicaciones específicas de educación libertaria –*Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular*–.

La preocupación por la educación para niños fue un rasgo importante del movimiento anarquista local que lo distingue del socialismo, más abocado a la educación no formal para adultos o a la intervención dentro del sistema educativo oficial. Si bien el movimiento anarquista también fue promotor de la enseñanza para adultos, las “lecturas comentadas”, la actividad cultural en los ateneos y la fundación de bibliotecas, el presente trabajo se limitó a estudiar la educación libertaria destinada a la niñez. Es en el área de educación infantil donde hallamos los rasgos educativos más originales de los libertarios, fundamentados en una concepción diferente de la niñez.

En este trabajo no se realizó un inventario exhaustivo de las experiencias educativas libertarias que tuvieron lugar en la Argentina por dos razones. La primera es que Dora Barrancos (1990) y luego Martín Acri y María del Carmen Cáceres (2007) ya se tomaron ese trabajo. La segunda es que nos interesaba analizar las experiencias más significativas para encontrar las regularidades y los grandes principios generales de la educación libertaria y conocer sus rasgos propositivos y sus contradicciones. Para ello es ineludible volver sobre las publicaciones de la época con una mirada analítica. Cabe aclarar que

debido a que las publicaciones disponibles con las que se trabaja son de Buenos Aires, puede haber experiencias de otras provincias que queden disminuidas en cuanto a su verdadera magnitud. Rastrear las publicaciones anarquistas de las provincias es un trabajo pendiente para dar cuenta con más precisión de las experiencias educativas libertarias de todo el territorio argentino.

Las escuelas libertarias y el movimiento anarquista no son mecánicamente identificables; por esta razón no se hace referencia a “escuelas anarquistas”. Las llamamos libertarias porque todas comparten la premisa de dejar al niño en libertad para que pueda desarrollar sus aptitudes y la necesidad de cambiar la relación jerárquica maestro/alumno por una relación de “compañeros”. Si bien esta sería la raíz más específicamente libertaria, estas escuelas, tal como se verá a lo largo de este trabajo, compartieron otra serie de rasgos importantes: la educación mixta, el autofinanciamiento, el internacionalismo, la preeminencia de las verdades científicas en el proceso de enseñanza y el rechazo de la instrucción patriótica y religiosa. Encontramos experiencias educativas con mayor o menor autonomía con respecto al anarquismo local, al mismo tiempo que diferencias y contradicciones de variable magnitud, dentro del movimiento anarquista, entre educacionistas y revolucionarios, según la distinción de Errico Malatesta. Según este influyente militante anarquista, los anarquistas educacionistas eran quienes pensaban que “sólo se puede llegar a la transformación social transformando antes a los individuos por medio de la educación y de la propaganda”, mientras que los revolucionarios creían que era necesario “abatir por la fuerza al orden presente, para crear un ambiente en el cual sea posible la libre evolución de los individuos y de las colectividades”¹. En la Argentina, el

¹ Malatesta, Errico, en *Pensiero e Volontà*, 19 de abril de 1926, compilado en: Richards, Vernon, *Malatesta. Pensamiento y acción revolucionarios*, Buenos Aires, Tupac Ediciones, 2007, pág. 31.

grupo que más se asemejó a lo que Malatesta define como anarquistas “educacionistas” fue el de los racionalistas. Si bien el corazón de este grupo estuvo constituido por militantes anarquistas, no faltaron socialistas y liberales radicales que se relacionaron, aunque más tíbiamente, con el racionalismo.

Las experiencias estudiadas estuvieron dirigidas a niños aún no imbuidos de los valores burgueses. En las experiencias sistemáticas de educación para niños y jóvenes se ve con más fuerza la idea de empezar a vivir otras relaciones, incluso antes de la revolución social que los anarquistas perseguían. En este sentido, se evidencia la prefiguración de una futura sociedad libre, más fuerte que la que aparece en la vida de los sindicatos.

En el desarrollo de este trabajo se introdujeron algunos debates: ¿qué es preferible: educar a los niños en escuelas libres antes o después de la revolución? ¿Se puede cambiar la escuela oficial desde adentro? Con respecto a este último interrogante encontramos dos claros antagonistas dentro del campo libertario. Por un lado, el catalán Francisco Ferrer y Guardia desechó toda acción dentro del sistema educativo oficial para abocarse a la fundación de escuelas libres. En cambio, Julio Barcos, sin renunciar a fundar escuelas libres, puso gran parte de sus esfuerzos en cambiar el sistema educativo oficial a través de la acción del Magisterio.

El anarquismo en la Argentina hizo varios esfuerzos para fundar escuelas libertarias, particularmente en Buenos Aires y Rosario, pero también en otras ciudades como Bahía Blanca, Mendoza y Mar del Plata. La educación fue considerada, aunque no de forma homogénea, como un elemento fundamental para la conformación de una nueva sociedad, y permite estudiar algunas singularidades del anarquismo local y de sus aspectos propositivos. En la literatura historiográfica específica (Godio, 1988; Del Campo, 1985; Suriano, 2001) se minimizan los rasgos propositivos del anarquismo, que no se redujeron

(como en esta literatura se pretende) al mero rechazo del poder estatal. En este sentido, la educación es un campo muy rico para estudiar las propuestas de una sociedad alternativa que ofreció el movimiento anarquista.

El desarrollo del presente trabajo se divide en tres partes. La primera de ellas está dedicada a contextualizar las experiencias educativas libertarias y a dar cuenta de sus principales influencias teóricas y antecedentes. El contexto trazado no se limita a las particularidades políticas y sociales de la época, sino que también describe la aparición de la institución escuela en el escenario mundial como un fenómeno disruptivo en la historia de la educación que fue constitutivo de la modernidad, dado que la “escuela” se convirtió en la forma educativa hegemónica, desplazando a otras prácticas formativas llevadas adelante en el seno de la familia y eliminando progresivamente el aprendizaje de oficios dentro de los gremios. También se consideran las peculiaridades del sistema educativo argentino y de sus instituciones específicas en el período estudiado.

La segunda se adentra en el estudio de las experiencias educativas libertarias más significativas. Aquí se considera el rol de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) en el impulso de estas iniciativas y se analizan las particularidades de los educadores autodenominados “racionalistas” a través, fundamentalmente, de dos de sus publicaciones específicas: las revistas *Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular*. Por último, se profundiza sobre el pensamiento de Julio Barcos, quien fue el propagandista más destacado de la educación racionalista en la Argentina.

La tercera comienza con un breve análisis de las visiones más significativas sobre el movimiento anarquista local para, luego de considerar varios de los aspectos analizados a lo largo del trabajo, especificar las marcas identitarias que hacen posible hablar de una

educación libertaria, distinta de la educación pública oficial y de muchos de los proyectos que buscaban reformar a esta última.

El período estudiado se extiende desde 1898 hasta 1915. En 1898 aparece la primera formulación escrita en *La Protesta Humana* de un proyecto de escuela libertaria para niños. A partir de aquel año se registraron varios intentos más o menos exitosos de llevar adelante experiencias educativas. Por otra parte, el año 1915 es bastante representativo de la pérdida de fuerza de este tipo de iniciativas y experiencias. Por un lado, tiene lugar el IX Congreso de la FORA en el que se vota por la sindicalización de los maestros, quienes disputarían al Estado el monopolio de las escuelas, en detrimento de la fundación de escuelas libres. Por otro lado, ya en 1914 deja de salir la Revista de la Liga de Educación Racionalista, *La Escuela Popular*, dedicada en forma específica a las problemáticas educacionales.

1.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Generales:

- Contribuir a una mirada del anarquismo local que no lo reduzca a una reacción especular a diferentes tipos de gobiernos más o menos autoritarios que se sucedieron en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, sino que permita analizar sus rasgos propositivos.

- Investigar, describir y analizar, a través de las revistas específicas de educación racionalista de la época, las instituciones educativas dirigidas a los niños para entender cuáles eran las concepciones de educación que se sostenían y qué presupuestos teóricos subyacían a ellas.

Específicos:

- Relevar en los periódicos anarquistas más influyentes del período, así como en las revistas de “educación racionalista”, los discursos, las propuestas y los debates sobre educación, con el objetivo de identificar rasgos y marcas a lo largo de esos textos que permitan establecer regularidades en torno al significado de una eventual “educación libertaria”.

- Establecer qué rasgos comparte y qué rasgos rechaza la educación libertaria de la institución escolar “oficial” que por entonces se estaba consolidando, así como identificar sus puntos de contacto y sus diferencias con la llamada “educación racionalista”, con la que habitualmente se la identifica.

- Relevar y describir las influencias más importantes que inspiraron la “educación libertaria” en la Argentina, desde la Escuela de Yasnaia Poliana de León Tolstoi y la escuela de Cempius, dirigida por Paul Robin de 1880 a 1884, hasta la experiencia española

y el pensamiento de Francisco Ferrer y Guardia, expresados en el *Boletín de la Escuela Moderna* (1901-1906).

- Analizar de qué manera las propuestas de “educación libertaria” asumen algunos de las principales significaciones imaginarias sociales de la época, como la noción de progreso y las ideas positivistas.

- Estudiar el fracaso de estos proyectos educativos a la luz de límites propios del anarquismo local, y no sólo de factores exógenos.

Hipótesis:

- El anarquismo configuró una identidad propia que, lejos de ser una mera reacción a proyectos estatales, tuvo una configuración positiva. La educación es un terreno fértil para reconstruir al menos una parte de la identidad del anarquismo local por sus concepciones positivas y no sólo por lo que rechazaba.

- En la configuración de la identidad del anarquismo en el terreno de la educación confluyen elementos contradictorios que incluyen, por una parte, el tinte positivista de sus concepciones y la fe en el progreso científico y, por otra, la crítica a significaciones e instituciones centrales de la modernidad como el Estado y el anhelo de una vida más cercana a la naturaleza en detrimento de la vida urbana.

- El movimiento anarquista local mostró debilidades endógenas que pueden dar pistas sobre el destino fallido de la propuesta educativa libertaria, más allá de los límites más generales del pensamiento anarquista como tal. De allí que otros factores históricos, externos al anarquismo, por sí solos no explican el derrotero de este movimiento.

- La educación racionalista se vio cada vez más marginada de la parte del movimiento anarquista mejor organizado, representado por la FORA y el periódico *La*

Protesta. De esta manera, muchos de los protagonistas del racionalismo pedagógico, fundamentalmente Julio Barcos, buscaron la concreción de sus proyectos pedagógicos cada vez más por fuera del anarquismo. Este hecho debilitó el posible desarrollo de la educación libertaria en general, ya que entre los racionalistas se encontraban muchos de los militantes más entusiastas y estudiosos del problema educativo.

- La educación libertaria expresó una serie de marcas identitarias que aun hoy no pueden ser reabsorbidas por el sistema educativo oficial. Aspectos como el internacionalismo y la más amplia libertad para los escolares no pueden ser incorporados por la escuela pública, ya que pondrían en cuestión su propia razón de ser.

1.3. Consideraciones metodológicas

Para el presente trabajo se construyeron dos categorías. La primera es la de “educación libertaria” que engloba a todas las experiencias educativas ligadas de una u otra manera al movimiento anarquista local. La segunda es la de “educación racionalista” que tiene su propia especificidad y está incluida dentro de la categoría “educación libertaria”. La educación racionalista, a diferencia de otras expresiones de la educación libertaria, no subordinó su acción a los lineamientos del anarquismo, sino que consideraba que el campo educativo debía ser autónomo de la influencia de cualquier tendencia política. Además, establecía unos requisitos mínimos (cantidad de alumnos, dimensiones del edificio, preparación docente, materiales pedagógicos, etc.) que las escuelas debían cumplir para ser consideradas racionalistas.

Se trabajó en la reconstrucción de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1983) que subyacen a la idea de educación libertaria, y su relación con un proyecto global de transformación social. Para ello se recurrió a literatura específica sobre el tema –en especial a los trabajos de Dora Barrancos, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo* y de Juan Suriano, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires (1890-1910)*– y se analizaron publicaciones anarquistas de la época, tanto específicas de la problemática educativa (*Boletín de la Escuela Moderna*, *Revista Francisco Ferrer* y *Revista La Escuela Popular*) como otras que incluyen debates pertinentes (*La Protesta Humana* y *La Protesta*), para restituir los rasgos principales de las experiencias y proyectos educativos más significativos que tuvieron lugar en el período en cuestión. Fueron consultados todos los números de *La Protesta Humana* (desde el 13 de junio de 1897 hasta el 23 de agosto de 1902) disponibles en la página de la Universidad de California (UCLA), así como trece números (de los diecisiete publicados)

de la revista *Francisco Ferrer* y los veinte números publicados de la revista *La Escuela Popular*, disponibles en la Biblioteca José Ingenieros y en la Biblioteca de la Federación Libertaria Argentina, respectivamente. Con respecto a *La Protesta*, cuyos ejemplares microfilmados están disponibles en la Biblioteca Nacional, la consulta se realizó de manera selectiva en base a las referencias encontradas en los trabajos de Barrancos y Suriano. Por último, se consultaron once números del suplemento mensual de *La Protesta* (disponibles en la Biblioteca José Ingenieros), publicados desde mayo de 1908 hasta marzo de 1909.

También se realizaron entrevistas a especialistas que trabajan actualmente el tema de la educación libertaria en la Argentina. Lamentablemente, no han sobrevivido protagonistas de las experiencias estudiadas.

Los datos recogidos se interpretaron a partir del concepto de “acentuación” acuñado por Voloshinov (Voloshinov, 1992). Este concepto nos fue útil para entender al signo como lugar privilegiado donde se desarrolla la disputa por la fijación parcial del sentido. De esta manera, según este autor, las clases dominantes buscan otorgarle al signo un carácter monoacentual, es decir, un sentido unívoco e inmutable. En la presente investigación se trabajaron, en especial, las luchas por el sentido que propusieron los libertarios en torno a los significantes “escuela” y “progreso”. También se recurrió a la contextualización histórica del fenómeno estudiado, así como a la reconstrucción, en el terreno de las ideas, de las influencias que nutrieron a la educación libertaria.

1.4. Elementos básicos del marco teórico

En el presente apartado intentaremos desplegar, de manera muy esquemática, los elementos fundamentales de nuestro marco teórico:

a) En relación con los imaginarios sociales y la identidad, se consideró la obra de Cornelius Castoriadis, en particular sus conceptos de significaciones imaginarias sociales, de creación *ex nihilo* y de significaciones imaginarias centrales. La utilidad de estos conceptos se revela a la hora de pensar en una identidad creativa y productiva que no sea un mero reflejo de las identidades ya existentes. En este sentido también se tomó de Lawrence Grossberg, un autor contemporáneo que trabaja en la tradición de los estudios culturales, su contraposición de las “teorías de la otredad” (por las que él opta) a las “teorías de la diferencia”. Las teorías de la otredad son las que permiten pensar a la identidad de lo subalterno en su positividad y no sólo como pura diferencia respecto de la identidad dominante.

b) En relación con el problema educativo, en el anarquismo es posible identificar visiones enfrentadas. Se trabajaron las concepciones educativas de Mijail Bakunin (1997) en contraposición con las ideas de Paul Robin (1903) y de Francisco Ferrer y Guardia (1976). Estos últimos fueron los pioneros en propiciar experiencias educativas destinadas a niños y en desarrollar elementos teóricos destinados a la configuración de un proyecto educativo libertario. En la Argentina, fue Julio Barcos el principal teórico, a la vez que un activo propagandista, de la escuela racionalista bajo la inspiración de la experiencia de Ferrer y Guardia en Barcelona. Este autor, sin embargo, presentó algunas novedades y diferencias con respecto a las ideas del pedagogo catalán, dado que pensó la posibilidad de dar una batalla por la educación dentro del sistema educativo oficial.

c) En relación con la educación en general: para situar los proyectos educativos anarquistas en un contexto más amplio se consideraron algunos trabajos de Pablo Pineau (1996), Carlos Alberto Torres (2001) y Tomaz Tadeu Da Silva (1995) que estudian los procesos de constitución de la escuela moderna estatal y sus elementos fundamentales. En referencia al contexto educativo local se trabajó con elaboraciones de Sandra Carli (2002, 2004), Adriana Puiggrós (2006), Beatriz Sarlo (1999) y Lilia Ana Bertoni (2001). Carli y Puiggrós ofrecen la posibilidad de pensar algunas peculiaridades en el proceso de instauración del sistema educativo argentino, tales como sus mandatos fundacionales, sus influencias y su estructura específica, apoyada, sobre todo, en la creación del Consejo Nacional de Educación. Por su parte, Carli analiza cómo se constituyeron los sentidos acerca de la infancia en el contexto de la escolarización pública. Sarlo analiza algunos de los rasgos más salientes del normalismo en la Argentina, que se destacó por su capacidad de homogeneizar e imponer identidades. Por último, Bertoni estudia la importancia de la escuela en la construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX y, en particular, da cuenta de cómo el Estado debió enfrentarse a las escuelas dirigidas por las sociedades de inmigrantes italianos para impartir una educación “argentina” y homogénea.

Se tomó un texto de Henry Giroux, *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica* (2003), en el que se analiza cómo se reproduce la cultura positivista en la educación y cuáles son sus elementos constitutivos.

Se rastrearon algunas influencias de las concepciones educativas de Rousseau, Fourier y Tolstoi en la pedagogía libertaria. Si bien entendemos que ni Rousseau ni Fourier pueden considerarse anarquistas, y el “anarquismo” de Tolstoi, pacifista y apoyado en un fuerte sentimiento religioso, no puede ser asimilado a las concepciones predominantes

dentro del movimiento ácrata, los tomamos porque creemos que sus ideas fueron de mucha importancia para el desarrollo posterior de la educación libertaria.

d) En relación con el papel de la educación en el contexto de los Estados-Nación modernos, se tomaron los conceptos de “tecnologías” y “dispositivo” de Foucault, para comprender cómo eran concebidas las escuelas libertarias y qué aspectos les eran comunes a la escuela oficial como institución de disciplinamiento social. Hablar de técnicas o tecnologías en relación con las prácticas que se analizan aquí (y que incluyen también, desde ya, los discursos) implica inscribir estas prácticas educativas en un campo que se define por la relación entre medios (tácticas) y fines (estrategias). Es decir, considerar la práctica educativa como uno de esos “procedimientos que han sido inventados, perfeccionados, que se han desarrollado sin cesar” (Castro 2004: 336). Por su parte, el dispositivo es, en Foucault, el objeto específico de la descripción genealógica. Foucault hablará de dispositivos disciplinarios, dispositivo carcelario, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidad, dispositivo de alianza, dispositivo de subjetividad, dispositivo de verdad, etcétera. En *El vocabulario de Michel Foucault*, Edgardo Castro (2004: 98-99) delimita la noción foucaultiana de dispositivo de este modo:

1. El dispositivo es la red de relaciones que pueden establecer elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho.

2. El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Por ejemplo, el discurso puede aparecer como programa de una institución, como un elemento que puede justificar u ocultar una

práctica, o funcionar como una interpretación a posteriori de esta práctica, ofreciendo un campo nuevo de racionalidad.

3. Se trata de una formación que en un momento dado ha tenido por función responder a una urgencia. El dispositivo tiene así una función estratégica, como por ejemplo, la reabsorción de una masa de población flotante que era excesiva para una economía mercantilista.

4. Además de definirse por la estructura de elementos heterogéneos, un dispositivo se define por su génesis. Foucault distingue al respecto dos momentos esenciales: un primer momento de predominio del objetivo estratégico; un segundo momento de constitución del dispositivo propiamente dicho.

5. El dispositivo, una vez constituido, permanece tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional: cada efecto, positivo o negativo, querido o no querido, entra en resonancia o contradicción con los otros y exige un reajuste.

Referencia: Castro, Edgardo: *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes/ Prometeo, 2004.

e) En relación con la Modernidad, tomamos de John Bury (1970), Eduardo Subirats (1991) y Robert Nisbet (1981) sus aportes en torno a la idea de “progreso” para comprender cómo se puede pensar al anarquismo como heredero/enemigo de esta idea.

2) Marco histórico e ideas inspiradoras de las escuelas libertarias

2.1. Contexto de la aparición de los proyectos de educación racionalista

El primer antecedente de educación para la infancia ligado al anarquismo local que se halló en *La Protesta Humana* en 1898 fue un proyecto publicado por el militante Julio Molina y Vedia². Este proyecto, debido a que fue publicado en la prensa anarquista y tuvo una divulgación más amplia, sentará precedentes para posteriores experiencias educativas. En él ya se esbozaban algunos de los rasgos comunes que tendrían las “escuelas libertarias”, tal como llamaremos genéricamente a las iniciativas de educación alternativas a la escuela pública, ligadas de alguna u otra manera al movimiento anarquista. Tal como quedó expuesto en la *Introducción*, las experiencias de educación libertaria no pueden ser reducidas a iniciativas llevadas adelante pura y exclusivamente por el movimiento anarquista (aunque éste haya cumplido un rol preponderante), sino que también es posible identificar otros actores con diferentes simpatías políticas que desempeñaron distintos papeles en algunas de las experiencias que detallaremos en la parte 3. Por esta razón preferimos hablar de “educación libertaria” y no de “educación anarquista”. Existía un arco político formado por anarquistas, socialistas y hasta algunos liberales radicales que coincidían en la necesidad de cambiar algunas de las prácticas pedagógicas en boga, aunque no compartieran un mismo proyecto global de sociedad. Este arco político propugnaba una educación mixta que se apoyara en las verdades demostradas por la ciencia, que le diera mayor libertad al educando y que se opusiera al aprendizaje memorístico y a la tiranía de los maestros.

² LPH, 3/2/1898. Ver Anexo, pág. 151. Para más datos sobre Molina y Vedia ver pág. 54 del presente trabajo.

Sin embargo, tuvieron lugar importantes diferencias entre quienes propiciaron experiencias de educación libertaria³. Mientras que algunos sectores del anarquismo bregaban por una educación que se autoproclamara anarquista, hubo otros sectores que se oponían a que se identificara la educación con cualquier escuela político-filosófica. Para estos últimos la educación debía limitarse a enseñar las “verdades demostradas por la ciencia”. Estas diferencias al interior del movimiento anarquista llevarían a que hacia 1910 surgiera un grupo autoproclamado “racionalista” que propició una educación ajena a cualquier definición dogmática. Así, como veremos en la siguiente parte, en 1911 se publicó la revista *Francisco Ferrer* que difundía los lineamientos de este grupo, y en 1912 se fundó la Liga de Educación Racionalista. Es entre los racionalistas donde se hallaba el mayor número de colaboradores que no pertenecían al anarquismo (casos destacados fueron los de Alicia Moureau y Carlos Vergara), aunque la mayoría de los propagandistas del racionalismo pedagógico fueron anarquistas. Por estas razones, en el presente trabajo se va a hablar de educación racionalista como un tipo específico de educación libertaria.

¿Qué fueron las escuelas libertarias? Si bien las experiencias específicas se estudiarán en la próxima parte, vale hacer algunas referencias genéricas. En primer lugar, estas escuelas no tenían un reconocimiento por parte del Estado, aunque cabe aclarar que aún no existía un sistema educativo consolidado, sino que más bien éste se hallaba en proceso de consolidación. Cuanto más se afianzó el sistema educativo oficial, más trabas encontraron las escuelas libertarias para funcionar. Por otra parte, estas escuelas podían surgir desde iniciativas individuales de militantes, desde grupos de afinidad muy reducidos, desde sindicatos y hasta podían ser impulsadas desde los congresos de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA). En la mayoría de los casos, algunos sindicatos anarquistas

³ Acerca de este debate se profundizará en la parte 3.

ponían a disposición un espacio para que se desarrollaran las actividades de las escuelas. Por esta razón, los establecimientos funcionaban en lugares bastante precarios y no idóneos para la actividad educativa que debía desarrollarse en ellos. Son pocos los casos de lugares abiertos especialmente para que funcionaran como escuelas libertarias; entre los más destacados están la Escuela Moderna de Luján (1907) y la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908). Cabe aclarar que, aun así, la calidad del edificio en el cual funcionó la Escuela Moderna de Buenos Aires no cumplía con las expectativas de los propios impulsores de la iniciativa⁴. Por otra parte, también encontramos proyectos educativos publicados por militantes en forma individual o por grupos de afinidad pequeños que jamás llegaron a ponerse en práctica; el caso más significativo es el primer proyecto en la Argentina de educación libertaria para niños presentado por Julio Molina y Vedia en 1898⁵. Por último, en *La Protesta Humana* (*La Protesta* a partir del 7 de noviembre de 1903) solían publicarse muchos de los balances de estas escuelas, así como se promocionaban actividades para recaudar fondos para su funcionamiento.

La fundación de escuelas de forma independiente al accionar del Estado no fue patrimonio exclusivo del movimiento anarquista. Las colectividades inmigrantes, en particular la italiana, desempeñaron un rol muy activo en la creación de escuelas desde 1858⁶. Estas escuelas, llamadas “particulares”, compitieron con las escuelas públicas hasta la década de 1880. Las escuelas particulares eran rechazadas por la concepción sarmientina de escuela pública, ya que minaban el esfuerzo por homogeneizar culturalmente a la gran cantidad de inmigrantes que llegaban al país. Hacia 1880, las primeras medidas que tomó el

⁴ Cf. LP, 30/7/1908.

⁵ LPH, 3/2/1898.

⁶ Cf. Carli, Sandra, “Infancia y Sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en: Puiggrós, Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991, pág. 20.

gobierno argentino y también el Consejo Nacional de Educación, tendientes a fomentar la formación de la nacionalidad y poner trabas a las escuelas que no lo hicieran, estuvieron dirigidas fundamentalmente contra las escuelas de las asociaciones de extranjeros residentes. Entre estas medidas se contaron el cambio de programas de estudio con más carga de historia patriótica, la creación de cuerpos de inspectores encargados de supervisar que se dieran en todos los establecimientos los contenidos mínimos establecidos, la obligación de cantar el himno nacional en las escuelas y de que los escolares participaran en los actos patrios y un seguimiento más riguroso para que se cumpliera con la obligatoriedad escolar. Ante el aluvión inmigratorio que creció de modo significativo a partir de la segunda mitad de la década del ochenta debido, en gran parte, a las medidas del gobierno de Juárez Celman para fomentar la inmigración, las autoridades nacionales comenzaron a ver con recelo a estos nuevos habitantes que ponían en riesgo una supuesta identidad cultural nacional. Por otra parte, tal como lo explica Lilia Ana Bertoni⁷, las aspiraciones expansionistas de Italia hacían que se sospechara del funcionamiento de las escuelas de asociaciones italianas, dado que podían servir de herramienta para construir la “nueva Italia” del otro lado del océano.

Con respecto a las iniciativas a cargo de la Iglesia, vale decir que ésta “nunca logró posiciones hegemónicas y requirió alianzas con otras fuerzas para tener real presencia política”⁸. De allí que, su acción se centraba en intentar que se impartiera enseñanza religiosa al interior de las escuelas públicas.

⁷ Cf. Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

⁸ Puiggrós, Adriana, *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 2006, pág. 91.

En lo que concierne a los socialistas, debe decirse que éstos tuvieron un rol activo en el impulso de iniciativas ligadas a la educación. Sin embargo, a diferencia de los anarquistas, no se han preocupado por fundar escuelas para niños, ya que se acomodaron más fácilmente a una lucha por cambiar el sistema educativo público y su red de escuelas primarias desde adentro, incluso participando con un peso importante en los organismos directivos oficiales. Las iniciativas socialistas tuvieron lugar en el terreno que no cubría el accionar estatal, por ejemplo, a través de la fundación de numerosas bibliotecas populares y de centros educativos para adultos y de enseñanza de oficios. Sin embargo, existe al menos una experiencia de escuela para niños que en sus inicios fue compartida por socialistas y anarquistas: la Escuela Laica de Lanús (1906). De acuerdo a Juan Suriano⁹, esta escuela nació por impulso de la Sociedad de Educación Laica, orientada por los socialistas, aunque apoyada también por otros sectores progresistas y por anarquistas. Esta convivencia no se prolongó mucho tiempo, dado que el mismo año de su fundación estalló una crisis entre socialistas y anarquistas, quedando la escuela bajo el control de estos últimos.

El rol del anarquismo en la fundación de escuelas para niños distó mucho de la labor de otros sectores de la sociedad civil o de grupo políticos. En palabras de Sandra Carli:

El caso del anarquismo tiene otra fisonomía en la medida en que procedió a la construcción de una verdadera trama propia de escuelas y asociaciones diferenciada del Estado oligárquico, diseño político-educativo coherente con el proceder gremial del movimiento¹⁰.

Hacia 1870 las ideas anarquistas empiezan a encontrar cierto predicamento en la Argentina. Según Diego Abad de Santillán¹¹, hacia esa fecha las ideas de la Primera

⁹ Suriano, Juan, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires (1890-1910)*, Buenos Aires, Manantial, 2001, págs. 238 y 239.

¹⁰ Carli, Sandra, op. cit., págs. 15 y 16.

Internacional de Mijail Bakunin y Karl Marx comenzaron a llegar al país de la mano de quienes escaparon de la represión de la Comuna de París en 1871 y de los internacionalistas italianos y españoles exiliados. Así, fundamentalmente debido a los esfuerzos de algunos inmigrantes españoles, surgió en 1872 la Internacional en Buenos Aires. También en este país tuvo lugar, retomando las categorías utilizadas por los anarquistas, la disputa entre “autoritarios”, inspirados en el pensamiento de Marx, y “anti-autoritarios”, inspirados en las ideas de Bakunin. Estos últimos rechazaban la dictadura del proletariado y la constitución de un partido político para la toma del poder, defendiendo la idea de que la revolución debía ser obra de los mismos trabajadores y apoyarse en la libre federación de asociaciones de producción y consumo. Según Abad de Santillán, los bakuninistas triunfaron en Buenos Aires hacia 1876¹². Por otra parte, este mismo autor señaló que la propaganda anarquista se robusteció con la llegada desde Italia del militante anarquista Errico Malatesta en 1885, quien estuvo al frente de la publicación *La Questione Sociale*¹³. Malatesta también cooperó en 1887 con la organización de la primera sociedad de resistencia de Argentina: la Sociedad Cosmopolita de Resistencia de Obreros Panaderos, y abandonó la Argentina en 1889. Para Abad de Santillán, la Sociedad de Resistencia de Obreros Panaderos “abrió la brecha para la organización obrera en general”¹⁴ y además editó el primer órgano gremial, *El Obrero Panadero*, en 1894. El poder de asociación de los grupos anarquistas, sumado al esfuerzo destinado al lanzamiento y sostenimiento de publicaciones, hacía que los libertarios

¹¹ Abad de Santillán, Diego, *El movimiento anarquista en la Argentina. Desde sus comienzos hasta el año 1910*, Buenos Aires, Argonauta, 1930, pág. 14.

¹² *Ibíd.*, pág. 21.

¹³ *Ibíd.*, pág. 33.

¹⁴ *Ibíd.*, pág. 38.

ganaran cierta presencia en el seno de la sociedad local. Los órganos de prensa periódica fueron tenidos por los anarquistas como la “herramienta central y vital de la propaganda”¹⁵.

El primer órgano de importancia que propagandizó de manera sistemática las ideas del comunismo anárquico fue *El Perseguido*, que se publicó desde el 18 de mayo 1890 hasta fines de 1896, a cargo del grupo anarquista *Los desheredados*. Según Abad de Santillán, este periódico, que llegó a tirar 6.000 ejemplares, “era más bien de batalla y no tenía el sentido de la organización y de la cohesión”¹⁶ y se requería “una obra más positiva que la puramente crítica que distinguía a *El Perseguido*”¹⁷. Esta meta se vio cumplida, según el autor, con la aparición de *La Protesta Humana* el 13 de junio 1897 y con el accionar cada vez más importante de la FORA. Como sostuvo Iacov Oved, *El Perseguido* fue un periódico antiorganizador y sus artículos “elogiaban la unión de afinidades como medio para unir los grupos que más se adaptaban a los principios anarco-comunistas. Tales grupos se creaban para fines concretos, cuya ejecución era imposible a título individual, y se disolvían libremente”¹⁸.

Otro órgano antiorganizador, vocero del anarco-individualismo, fue *Germinal*. Este periódico se empezó a publicar en Buenos Aires el 14 de noviembre de 1897 y en unos de sus artículos opinaban que “la organización y la regimentación reducirían las dosis de iniciativa”¹⁹. Sin embargo, el órgano antiorganizador más emblemático, por su tirada y por su continuidad en el tiempo, fue *El Rebelde*, publicado desde 1898 hasta 1902.

Cabe mencionar que Diego Abad de Santillán era un defensor de la tendencia organizadora, cuyo principal portavoz fue *La Protesta Humana* y, desde 1903, *La Protesta*.

¹⁵ Suriano, Juan, op. cit., pág. 179.

¹⁶ *Ibíd.*, pág. 52.

¹⁷ *Ibíd.*, pág. 59.

¹⁸ Oved, Iacov, *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*, México, Siglo XXI, 1978, pág. 48.

¹⁹ *El Rebelde*, “Por qué somos antiorganizadores”, 3/11/1897, en: Oved, Iacov, op. cit., pág. 79.

Al respecto, el autor menciona la creación, el 26 de diciembre de 1898, de la Federación Libertaria de los grupos socialistas-anarquistas de Buenos Aires. Esta Federación se constituyó “en oposición a las tendencias individualistas y antiorganizadoras”²⁰. La declaración de principios de esta Federación “expresa el deseo de dar al anarquismo regional un cuerpo orgánico, posteriormente cristalizado en la Federación Obrera Argentina”²¹ (FOA) en mayo de 1901, cuyo Congreso fundacional contó con 47 gremios, de los cuales 22 eran de Buenos Aires. Cabe mencionar que a partir de su cuarto Congreso, celebrado desde el 31 de julio al 2 de agosto 1904, pasó a llamarse FORA, ya con claro dominio de las fuerzas anarquistas.

No puede ignorarse el impulso que le dio a la tendencia organizadora la llegada de Pietro Gori a Argentina en 1898. Gori fue un anarquista italiano y un destacado jurista y abogado. También fue uno de los especialistas en criminología más notables del mundo. Este anarquista fue un brillante orador y difundió los principios organizacionistas en numerosas conferencias y discursos. Así, defendió “la necesidad de insuflar ‘un espíritu revolucionario’ a los trabajadores por medio de la actividad ordenada de educación y propaganda, que requieren indefectiblemente instrumentos y métodos organizados”²².

La existencia de dos tendencias, organizadora, por un lado, e individualista, por el otro, ha signado desde entonces todo el recorrido del movimiento anarquista local. Sin embargo, cabe destacar que los proyectos educativos libertarios no han estado ligados exclusivamente a alguna de las dos tendencias. Tanto unos como otros han defendido, propagandizado e impulsado, en distintas ocasiones y con contradicciones, experiencias educativas. Por ejemplo, la escuela “Nueva Humanidad” (1901) fue fundada por el Grupo

²⁰ *Ibíd.*, pág. 62.

²¹ *Ibíd.*

²² Oved, *Iaacov*, op. cit., pág. 91.

de Propaganda Libertaria de Los Corrales, de tendencia antiorganizadora, y fue promocionada tanto por *El Rebelde* como por *La Protesta*²³. En el mismo sentido, Julio y Vedia, autor del primer proyecto de escuela libertaria publicado en *La Protesta Humana*, fue un reconocido individualista que nunca se apartó de la reflexión pedagógica²⁴. Por otra parte, es preciso recordar la distinción de Malatesta, reproducida en la Introducción²⁵, entre anarquistas educacionistas y anarquistas revolucionarios. Los primeros priorizaban la transformación del individuo por medio de la educación y los segundos creían que era prioritario abatir el orden establecido por la fuerza²⁶. Estas categorías de “educacionistas” y de “revolucionarios” no parecen ser homologables a las de “organizadores” e “individualistas”. Es decir, podemos encontrar tanto educacionistas organizadores como educacionistas individualistas. Sin embargo, como veremos en la parte 3, puede afirmarse que los revolucionarios, al menos los organizadores, postergaron los proyectos educativos para priorizar la lucha en el terreno sindical. Aunque la FORA y *La Protesta* impulsaron y apoyaron iniciativas educativas en numerosas ocasiones, no le daban el mismo valor que los racionalistas fundadores de la Liga de Educación Racionalista. Se puede decir que estos últimos fueron más claramente educacionistas.

²³ Cf. Suriano, Juan, op. cit., pág. 232.

²⁴ Cf. Fernández Cordero, Laura, “Anarquismo y educación: la pedagogía libertaria de Julio Molina y Vedia”, documento presentado en las III Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Disponible en http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/FERNANDEZCORDERO_CONOCIMIENTO.pdf. Consultado el 6/9/2008.

²⁵ Ver págs. 6 y 7.

²⁶ Malatesta, Errico, en: *Pensiero e Volontà*, 19 de abril de 1926, compilado en: Richards, Vernon, op. cit., pág. 31.

2.1.1. La “escuela” y la disputa por su sentido

Pablo Pineau²⁷ va a situar la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en Occidente en el período que va desde 1880 hasta 1930. El autor subraya que la emergencia de la escuela, lejos de marcar una continuidad con otras formas educativas que la precedieron, fue un hecho disruptivo en la historia de la educación: “la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad”²⁸. La escuela se volvió un imperativo para cualquier Estado moderno: formaba a los ciudadanos encargados de construir y hacer progresar a la nación.

Pineau confecciona una especie de inventario en el que expone de manera sintética los principales rasgos de la “escuela”, muchos de ellos ya señalados previamente por Michel Foucault²⁹. Algunas de las características más salientes que refiere Pineau están ligadas al control del espacio y del tiempo y al disciplinamiento del cuerpo a través de tecnologías específicas, tales como el reloj, el entarimado para el docente, el pupitre, la campana, los exámenes y las calificaciones. Por otra parte, se inaugura una separación del mundo de la infancia con respecto al mundo adulto. Esta separación da lugar a la constitución de la disciplina pedagógica, a partir de la cual se diferencia la forma de enseñar de la forma de aprender. Además, se conforma un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas (los docentes) y se establece una relación asimétrica entre maestro y alumno.

²⁷ Pineau, Pablo, “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en: Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.

²⁸ *Ibíd.*, pág. 227

²⁹ Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

La hegemonía de la “escuela” también destruyó otras formas educativas, en general menos formales, tales como la formación gremial o el aprendizaje en el seno de grupos familiares. Por otro lado, se homogeneizaron las prácticas y los programas dentro del sistema educativo y se instauraron los tres saberes elementales: lectura, escritura y cálculo. Por último, la escuela institucionalizó el nacionalismo y la meritocracia como principios elementales que la educación debía observar y transmitir.

Si bien los libertarios argumentaban que las escuelas eran cárceles para los pequeños, no rechazaron la idea moderna hegemónica de “escuela”. Es decir, pensaron la educación popular dentro de esta institución que, en aquel entonces, aún estaba en proceso de conformación. Sin embargo, la educación, tal como la concibieron los libertarios, distó mucho de cumplir con los requisitos de aquella “escuela” que terminó de consolidarse en Occidente hacia 1930. Sin lugar a dudas, tuvo lugar una disputa de sentido en torno al significante “escuela”, que no fue protagonizada exclusivamente por los pedagogos libertarios, sino que también incluyó a los socialistas y a los “democrático-radicalizados”, según la categoría que emplea Adriana Puiggrós³⁰. Sin embargo, como vimos, no son homologables las propuestas alternativas que ofrecían libertarios, socialistas y democrático-radicalizados.

A esta lucha por el sentido en torno al significante “escuela” podemos aplicar el concepto de “acentuación” acuñado por Voloshinov³¹. Este autor, además de destacar el carácter material del signo (porque es inseparable de la organización social y de las relaciones sociales que le dan lugar), le otorgó un lugar fundamental como arena de la lucha de clases. El signo es, desde esta concepción, “el indicador más sensible de las

³⁰ Puiggrós, Adriana, op. cit., pág. 37.

³¹ Voloshinov, Valentín Nikólaievich, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992.

transformaciones sociales”³². Dado que la clase dominante busca otorgarle un carácter inmutable (monoacentual) al signo, la lucha por la acentuación es una actividad que no puede ser relegada ni despreciada.

Cuando avancemos sobre los rasgos característicos de la educación libertaria, se analizará en qué medida ésta reproducía rasgos inherentes a la idea de “escuela” y en qué medida se reapropió de este concepto para dotarlo de un nuevo sentido. Lo que parece innegable es que fueron los libertarios quienes amenazaron más radicalmente a aquella moderna idea de “escuela” a la que se refiere Pineau, dado que cuestionaron que ésta debiera formar disciplinados ciudadanos argentinos. Resulta interesante el hecho de que sólo desde estos sectores, no sin contradicciones (más bien llenos de ellas), se pensaron escuelas para niños autónomas tanto respecto del control como del financiamiento estatal.

Domingo Faustino Sarmiento, hacia fines de 1840, trajo muchas de las ideas educativas más “avanzadas” del mundo. En un viaje por Estados Unidos y Europa realizado a pedido del gobierno chileno, Sarmiento estudiaría las principales características de la “escuela” y las traería a Sudamérica y a la Argentina. En su obra *De la educación popular*³³, publicada en 1849, se expusieron muchos de los rasgos característicos de lo que iba a ser la “escuela”, y se divulgaron las últimas tecnologías tendientes a controlar los cuerpos de los niños. Entre las novedades que trajo Sarmiento de Europa y Estados Unidos se destacan las siguientes: la inspección estatal en las escuelas públicas; la educación de las mujeres (en escuelas especiales, dado que él no hablaba de coeducación); las escuelas normales (el invento prusiano³⁴ que tanto marcaría a la educación argentina); la

³² *Ibíd.*, pág. 43.

³³ Sarmiento, Domingo Faustino, *De la educación popular*, Buenos Aires, Mariano Moreno, 1896.

³⁴ *Ibíd.*, pág. 178. Con respecto a la escuela normal, dice Sarmiento: “Tuvo origen esta institución en Prusia (...) se ha generalizado en Europa, y aun en España hay una en Madrid y otra en Barcelona”.

participación de la comunidad en la empresa educativa a través de espacios institucionales específicos, según el modelo norteamericano; las salas de asilo para niños de 2 a 6 años; la plataforma elevada para el maestro; el reloj en el aula; el pupitre y las características que debía tener para ser eficaz; el uso muy recomendado del pizarrón para mejorar los procesos de aprendizaje; la erradicación del castigo corporal; las condiciones edilicias idóneas; la necesidad de árboles y espacios al aire libre; la adecuada iluminación y ventilación de las escuelas; la enseñanza de la “gimnástica”³⁵; para mencionar las más salientes.

Sarmiento describe así a grandes rasgos los requisitos que debía cumplir la escuela pública:

un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo la escuela se convierte en una fábrica, en una *usina* de instrucción, dotada para ello de material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos, y en seguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados³⁶.

Adelantándose a la sociología crítica, Sarmiento ya hablaba de la escuela-fábrica. Como es sabido, Foucault teorizó la existencia de una sociedad disciplinaria desde los siglos XVII y XVIII, que se consolidaría en el siglo XIX. Este nuevo modelo de sociedad se caracteriza por detentar un poder que opera de manera continua y ya no de forma esporádica mediante actos disciplinarios más o menos ostentosos y puntuales. La educación se constituyó en una de las principales instituciones disciplinarias que, como tal, optimiza el ejercicio del poder sobre una multiplicidad de alumnos que pueden, a su vez, ser individualizados. La escuela, así como otras instituciones disciplinarias como la prisión y el

³⁵ *Ibíd.*, pág. 425.

³⁶ *Ibíd.*, pág. 289.

hospital, permitió ejercer una vigilancia permanente y estableció principios de clasificación por medio de exámenes y calificaciones. Si bien Foucault analizó el caso francés, su análisis resulta pertinente para referir algunas de las características de la escuela pública sarmientina. Por una parte, la escuela como un dispositivo propio de la sociedad moderna que descubre al “cuerpo como objeto y blanco de poder (...) Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”³⁷. Por otra parte, la escuela como reguladora del tiempo: “En cuanto a la disciplina, procura una economía positiva; plantea el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo: agotamiento más que empleo; se trata de extraer, del tiempo, cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles”³⁸. Por último, la escuela edificio como reguladora del espacio, pero sobre todo como “un operador de encauzamiento de la conducta”. La escuela debía ser “una máquina pedagógica”³⁹.

La efectividad de la escuela pública argentina como formadora de ciudadanos y de identidad nacional, con rasgos altamente normalizadores y homogeneizantes, ha sido notable, aunque le tomó las últimas dos décadas del siglo XIX tomar cierta preeminencia y debería esperar algunos años más para su consolidación definitiva. De acuerdo a Beatriz Sarlo, “la escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia”⁴⁰. Es esa la razón por la cual, de acuerdo con la autora, se aceptaban acríticamente los rituales escolares que se imponían. Sin embargo, la insistencia de los educadores libertarios en fundar sus propias escuelas da cuenta un sector minoritario de la sociedad que se oponía a esta escuela que, pese a su

³⁷ Foucault, Michel, op. cit., pág. 140.

³⁸ *Ibid.*, pág. 158.

³⁹ *Ibid.*, pág. 177.

⁴⁰ Sarlo, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, en: *La Máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1999, pág. 67.

autoritarismo, y según la perspectiva de Sarlo, trazaba un camino de prosperidad. Por otra parte, en la época en que los libertarios discutían con más fuerza a la educación estatal, la escuela aún no gozaba de la legitimidad con la que contaría algunos años después.

Otro rasgo de la escuela pública argentina fue la fuerte presencia de concepciones positivistas. Sin embargo, estas concepciones no se han manifestado de manera pura y ha habido contradicciones y eclecticismo, tanto en la posición oficial como en la de otros sectores que planteaban alternativas más o menos radicales a la educación pública. Sarlo, al describir a la maestra Rosa del Río, quien condensa los rasgos más típicos del normalismo, dice que ella “es portadora de la ideología escolar en todos sus matices y contradicciones: laica, a veces científicista, otras espiritualista, patriótica, democratista e igualitaria y al mismo tiempo autoritaria frente a cualquier manifestación de la diferencia cultural”⁴¹. La conformación del sistema educativo local estuvo signada por la diversidad de perspectivas y pensamientos filosóficos al interior del discurso educativo: espiritualismo, catolicismo pero, sobre todo, positivismo⁴².

En realidad, pese a los antagonismos entre las distintas expresiones ideológicas del siglo XIX y principios del siglo XX, ninguna de ellas escapaba a las influencias positivistas. En este sentido, quizás, resulta más preciso hablar de un “espíritu de época” que de un cuerpo acabado de ideas. Su rasgo más potente, que compartieron sin excepción quienes se autoproclamaron positivistas en la Argentina de esa época, tenía que ver con que, en todos los casos, las decisiones morales o éticas se justificaban en nombre de lo

⁴¹ *Ibíd.*, pág. 68

⁴² El anarquismo, como veremos luego, tampoco fue ajeno al predominio del positivismo, sin embargo, ha resignificado, alterado y combinado sus concepciones de una manera particular que indagaremos en la parte 4 del presente trabajo.

“verdadero” o de la “ciencia”. Por esta razón, vemos, en muchos casos, que los debates sociales se desplazan desde el terreno de lo ético hacia el terreno de lo científico.

2.1.2. Breve recorrido del sistema educativo oficial

A partir de 1880 están dadas las condiciones para el establecimiento de un Estado nacional, luego de la federalización de la Capital Federal. La escuela debía hacer cuentas con sus “mandatos fundacionales”⁴³, tales como imponer una lengua única, enseñar la nación y transmitir la cultura moderna. Esto tenía que ver con la idea sarmientina de fundar una nación desde las aulas, al mismo tiempo que “civilizar” y homogeneizar a su población. Por esos mismos años se consolidaban las Fuerzas Armadas y, hacia 1892, surgía la Unión Cívica Radical y asomaba el sistema de partidos.

La Ley nacional 1420, llamada de Educación Común, sancionada el 26 de junio de 1884 bajo la presidencia de Julio A. Roca y con Eduardo Wilde como ministro de educación, estableció la enseñanza primaria laica, gratuita y obligatoria para los niños de 6 a 14 años. A partir de la sanción de esta ley declinaron las llamadas escuelas “particulares” fundadas por colectividades de inmigrantes. Ahora bien, es necesario hacer algunos comentarios sobre la Ley 1420, sus alcances y sus antecedentes. Sin duda, el precedente más importante lo sienta la Ley de Educación Común, dictada el 25 de setiembre de 1875 bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda y con Onésimo Leguizamón como ministro de instrucción pública, que regía solamente en la Provincia de Buenos Aires. Esta ley ya contemplaba la gratuidad y la obligatoriedad, pero presentaba algunas diferencias con respecto a la Ley 1420. La ley dictada en 1875 creaba la Comisión Nacional de Educación,

⁴³ Ver Carli, Sandra, “Educación pública: historia y promesas”, en: *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires, Manantial, 2006, pág. 13.

compuesta por un director general y ocho vocales, de los cuales cuatro debían dedicarse a cumplir funciones de inspección. Además, establecía la división distrital del territorio de la provincia de Buenos Aires según los juzgados de paz, en los que debían nombrarse consejos distritales elegidos por el vecindario⁴⁴.

La Ley 1420 reemplazó a la Comisión Nacional de Educación por el Consejo Nacional de Educación. Este Consejo estaba conformado por cuatro miembros vocales (ya no ocho) y un presidente. Además, ya no cumplía más tareas de inspección y sus miembros eran elegidos directamente por el Poder Ejecutivo Nacional sin necesidad de aprobación por parte de las cámaras de Diputados y Senadores. Pero el cambio que resulta más significativo es que los miembros de los consejos escolares (consejos de distrito) eran nombrados directamente por el Consejo Nacional de Educación, sin que se contemplaran mecanismos de elección directa por parte de los vecinos, tal como lo había propuesto Sarmiento y como había establecido la ley de 1875. Con respecto a la Ley 1420 cabe añadir que, si bien no regía en las jurisdicciones provinciales, dado que dictaban sus propias leyes sobre el funcionamiento de la educación básica, Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén, La Pampa, Chaco, Formosa y Misiones aún no se eran provincias, por lo cual se les aplicaba la ley nacional⁴⁵. Es decir, que la normativa tenía un alcance que iba mucho más allá del territorio de la Provincia de Buenos Aires.

El proceso de centralización educativa se consolidó con la sanción de la Ley 4874, o Ley Lainez (1905), que autorizaba al Consejo Nacional de Educación a la creación de

⁴⁴ Cf. De Luca, Alejandro, “Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular”, pág. 88 en: Puiggrós, Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.

⁴⁵ De Luca, Alejandro, op. cit., pág. 80.

escuelas en las provincias bajo su dependencia⁴⁶. Durante el período que analizamos se empezaron a aceitar los engranajes de un sistema educativo que, al mismo tiempo que se centralizaba, creaba sus propias estructuras que lograrían una cierta autonomía con respecto a los vaivenes del poder central y le permitirían su supervivencia durante los mandatos de distintos gobiernos.

Otro paso decisivo para el fortalecimiento del Consejo Nacional de Educación fue la creación del Cuerpo Médico Escolar que comenzó a funcionar en 1888. Los médicos inspectores que lo conformaban debían supervisar las condiciones sanitarias y edilicias de las escuelas y tomar medidas preventivas contra el contagio de enfermedades, entre otras obligaciones. Pero una de las atribuciones más importantes de este organismo era su poder para clausurar las instituciones educativas que considerara en “malas condiciones”⁴⁷. El Estado nacional no sólo se sirvió de la Ley de Residencia (1902)⁴⁸ y de la Ley de Defensa Social (1910)⁴⁹ para perseguir a los “elementos anarquizantes” que se “infiltraban” al país entre las gigantescas oleadas inmigratorias del período, sino que contó con el accionar del Cuerpo Médico Escolar como una herramienta muy eficaz para clausurar las escuelas libertarias bajo pretextos sanitarios.

Entre otras medidas que perjudicaron directamente el funcionamiento de las escuelas libertarias, del que daremos cuenta en la parte 3, se cuentan la exigencia de título

⁴⁶ De Luca, Alejandro, op. cit., pág. 136.

⁴⁷ *Ibíd.*, pág. 88.

⁴⁸ *Artículo 1º El Poder Ejecutivo podrá ordenar la salida del territorio de la Nación Argentina de todo extranjero por crímenes o delitos de derecho común.*

Art. 2º - El Poder Ejecutivo podrá ordenar la salida de todo extranjero cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público.

Art. 3º - El extranjero contra quien se haya decretado la expulsión tendrá tres días para salir del país, pudiendo el Poder Ejecutivo, como medida de seguridad pública, ordenar su detención hasta el momento del embarco.

⁴⁹ Esta ley vino a reforzar la Ley de Residencia mediante la declaración del estado de sitio en todo el país en un momento en que se registraba un incremento notable del número de huelgas. Por otra parte, se buscó evitar que se empañara la fiesta del centenario contra la cual militaron los anarquistas.

habilitante de maestro o profesor normal para dictar clases y las imposiciones de carácter patriótico referidas a celebrar las fiestas patrias o a izar y arriar la bandera al principio y al final de la jornada escolar, para dar algunos ejemplos. Estas imposiciones destinadas a formar el espíritu nacional de los hijos de los inmigrantes cobrarían mayor vigor hacia el Centenario. Vale insistir en que estas medidas que se tomaron en las postrimerías del siglo XIX estuvieron dirigidas, en un primer momento, contra la labor de las escuelas particulares de las asociaciones extranjeras residentes y sólo algunos años luego fueron aplicadas a las escuelas libertarias.

Para finalizar con este breve recorrido contextual, es interesante hacer mención a la cierta “autonomía relativa” del sistema educativo respecto a la política general, a la que hace referencia Puiggrós. La autora argumenta que “el discurso pedagógico estaba en aquel período aún en proceso de constitución y que el currículum se abría como un claro campo de lucha”⁵⁰. Para justificar esta afirmación, Puiggrós relata que mientras se sucedieron veintiocho ministros de Educación durante el período 1885-1916, sólo se registraron seis gestiones en el Consejo Nacional de Educación⁵¹. Por otro lado, estaba abierta una disputa entre la corriente normalizadora, que acabó predominando y tuvo a Víctor Mercante como uno de sus principales teóricos, la cual concebía al niño como “pequeño salvaje” a ser disciplinado, y el krausopositivismo que “ubicaba a la *libertad* como cuestión nodal a partir de la recuperación de las ideas de Krause y Spencer”⁵².

Esto puede explicar la convivencia entre educacionistas ligados al anarquismo y otros sectores ligados al proyecto democrático-liberal en algunas publicaciones y eventos de propaganda. Es decir, podía existir acuerdo sobre el cambio de viejas pautas

⁵⁰ Puiggrós, Adriana, op. cit, pág. 243.

⁵¹ Puiggrós, Adriana (dirección), “Introducción”, op. cit, pág. 10.

⁵² Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

pedagógicas y con respecto a la necesidad de la implantación de nuevos métodos de enseñanza que se apoyaran en las “verdades de la ciencia” y en una mayor libertad del educando, aunque hubiera un desacuerdo de fondo en cuanto al tipo de sociedad que proyectaban. Tal es el caso de la compleja relación entre el anarquista Julio R. Barcos y Carlos N. Vergara, quien, según Puiggrós, es el representante más cabal de la corriente “democrático-radicalizada” y del krausopositivismo.

Sandra Carli argumenta que “la configuración de *discursos modernos acerca de la infancia* en la Argentina se produce acompañando la implantación de la instrucción pública nacional, la fundación del sistema educativo escolar y la expansión del normalismo como cultura pedagógica”⁵³. En este contexto, la autora señala un rasgo que distingue la concepción de la niñez por parte del anarquismo del resto de los discursos circulantes:

Fue el anarquismo el que imaginó una ‘educación política de la infancia’ que convirtiera al niño en un sujeto rebelde capaz de ubicarse en una relación de paridad con el adulto, y desde allí impugnó los efectos nocivos de la pedagogía normalista⁵⁴.

La concepción libertaria de la educación puso en cuestión a los sentidos dominantes que se le dieron a la infancia, y por momentos pudo tener como aliados a los sectores más radicales del progresismo que defendían la libertad del niño en los procesos de enseñanza. Las escuelas libertarias, en principio, se enfrentaron tanto a las escuelas religiosas como a la escuela pública laica. Esto no acaba siendo totalmente así en relación con la educación estatal, pero sobre este punto se profundizará en las páginas posteriores cuando se explore el vínculo problemático entre la escuela racionalista y el movimiento anarquista de la Argentina. Sin embargo, el movimiento anarquista fue un protagonista central en la

⁵³ *Ibíd.*, pág. 31.

⁵⁴ *Ibíd.*, pág. 320.

formulación de una educación libertaria que introdujo muchos elementos de novedad con respecto a las concepciones educativas hegemónicas.

2.2. Influencias y antecedentes

Tanto dentro como fuera del anarquismo pueden encontrarse influencias que orientaron a la educación libertaria. Entre las influencias no anarquistas analizaremos los casos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Charles Fourier (1772-1837) y, en una zona híbrida, León Tolstoi (1828-1910). Entre las anarquistas encontramos las de Paul Robin (1837-1912) y su continuador Sébastien Faure (1852-1942) y, sobre todo, la de Ferrer y Guardia (1859-1909). También se considerarán algunos teóricos clásicos del anarquismo, en particular Mijail Bakunin (1814-1876), para adentrarnos en algunas polémicas sobre la educación que tuvieron lugar dentro del anarquismo.

No puede ser desconocida la influencia de Rousseau para la pedagogía libertaria. Sin duda, su tratado sobre educación, el *Emilio*, escrito a mediados del siglo XVIII, ha influido de manera notable en los libertarios. El pensador ginebrino construyó un sistema pedagógico y lo aplicó a su alumno imaginario, Emilio. El proceso educativo abarcaba desde la más tierna infancia del niño hasta su madurez y estaba a cargo de un solo preceptor joven, “que fuese un niño, si fuese posible; que pudiera ser un camarada suyo, y ganarse de esta forma su confianza, participando incluso en sus diversiones”⁵⁵.

Rousseau partía de la premisa de que “no hay perversidad natural en el corazón humano”⁵⁶. Por otra parte, puso un gran énfasis en la necesidad de respetar los mandatos de la naturaleza, que nunca debía ser contrariada. De esta manera, no debían ser reprimidos los

⁵⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio o la educación*, Barcelona, Edicomunicación, 2002, pág. 37.

⁵⁶ *Ibíd.*, 76.

impulsos del niño que “quiere tocarlo todo y manejarlo”; y a continuación añadía: “no nos opongamos a esta inquietud, ya que ello le sugiere un aprendizaje muy necesario”⁵⁷. El propósito de la enseñanza era poner al niño en “condiciones de ser siempre dueño de sí mismo, y de hacer todas las cosas según su propia voluntad”⁵⁸.

Ya pueden rastrearse varios elementos comunes a la pedagogía libertaria en casi todas sus variantes. Primero, no existe maldad natural, sino que ésta es provocada por el medio y la falsa educación. Segundo, la educación no debe contrariar lo que prescribe la naturaleza. Tercero, y quizás el rasgo más influyente para los libertarios, la voluntad del niño debe ser respetada.

Tal vez un punto polémico, contra el que discute Ferrer y Guardia⁵⁹, es la máxima de Rousseau: “Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, pero todo degenera en las manos del hombre”⁶⁰. Sin embargo, persiste cierta idea, desde Élisée Reclus y Piotr Kropotkin, de que lo que se ajusta a la naturaleza es bueno, aunque se rechace la idea de Dios.

Otro aporte de Rousseau compartido por la pedagogía libertaria es el rechazo a las recompensas y castigos, ya que el niño es incapaz de cometer acciones inmorales. También son importantes los argumentos que ofrece el *Emilio* contra la enseñanza memorística y libresca, a la que reemplaza por la experiencia: “nuestros primeros maestros de filosofía son nuestros pies, nuestras manos, nuestros ojos”⁶¹. En el mismo sentido, sugiere fundamentar la enseñanza en las acciones, más que en los discursos. Por último, se destaca el hincapié puesto en que los niños se eduquen lejos de la ciudad y que “recuperen en el campo el vigor

⁵⁷ *Ibíd.*, pág. 50.

⁵⁸ *Ibíd.*, pág. 49.

⁵⁹ Ferrer y Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna*, Madrid, Ediciones Jucar, 1976, pág. 75.

⁶⁰ *Ibíd.*, pág. 23.

⁶¹ Rousseau, Jean-Jacques, *op. cit.*, pág. 111.

que se pierde respirando el aire contagioso de los lugares demasiado poblados”⁶². Tanto las escuelas racionalistas como sus predecesoras dirigidas por Robin y Faure, se instalaban lejos de la ciudad. El ideal de institución escolar era una casa-quinta, alejada de la urbe, que contara con huerta y talleres de oficios. En el último número de la revista *La Escuela Popular*⁶³ se le dedicó una extensa nota al *Emilio* de Rousseau. Al final de la misma, su autor se pregunta “La publicación del ‘Emilio’, ¿no sería una obra racionalista?”⁶⁴.

Rousseau también rescató “el deseo de aprender” como el método de enseñanza más eficaz; una idea retomada más adelante por Fourier. Sin embargo, el ginebrino se diferenció de los anarquistas en que no pensó una dimensión social para la educación o una institución educativa, sino solamente un vínculo pedagógico reducido a la relación preceptor-discípulo. Fue Fourier quien concibió una institución que educara de manera colectiva, al alcance de todos los sectores de la sociedad.

Fourier opuso su “educación societaria”, que “tiene por objeto operar el pleno desarrollo de las facultades materiales e intelectuales, y aplicarlas todas, incluso los placeres, a la industria productiva”⁶⁵, a la educación civilizada, es decir, a la educación existente en aquel entonces.

El sistema de Fourier es subversivo (se podría decir que mucho más que lo que pensaron los pedagogos libertarios) en cuanto al rol de la mujer y a la libertad sexual. Sobre las mujeres sentenció que la “naturaleza distribuye entre los dos sexos por partes iguales la

⁶² *Ibíd.*, pág. 45.

⁶³ Órgano de la Liga de Educación Racionalista que se publicó en Buenos Aires desde el 1 de octubre de 1912 hasta el 15/7/1914. Sobre esta publicación se profundizará en la parte 3.

⁶⁴ Revista mensual *La Escuela Popular*, 15/7/1914. La nota fue firmada por La Redacción.

⁶⁵ Fourier, Charles, *El nuevo mundo industrial y societario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, pág. 197.

aptitud para las ciencias y las artes”⁶⁶, para agregar luego que “la opinión de los filósofos sobre las mujeres es tan injusta como la de los colonos sobre los negros”⁶⁷.

Fourier predicó la educación de los niños en “sinisterios” desde la etapa de lactancia. Por otra parte, rechazaba que la educación le correspondiera a la familia, pero, sobre todo, que la educación pudiera ser competencia del padre. En cambio, propuso el “entrenamiento ascendente” que se apoyaba en “la tendencia de todo niño a imitar a aquellos que son superiores en edad”⁶⁸. En este aspecto, fue mucho más radical que los pedagogos racionalistas como Ferrer y Guardia o Barcos, que no desestimaron el rol de la familia en la educación, y que incluso abrían las escuelas a madres y padres para conferencias dominicales con el fin de inculcar los principios racionalistas al interior de las familias.

El utópico francés basó su propuesta educativa no sólo en la no represión de las pasiones, sino que se apoyó en el libre desenvolvimiento de aquéllas para hacer “atractiva” a la educación. Es decir, estableció la “atracción” como motor fundamental del aprendizaje. En este sentido, se puede sostener que el sistema de Fourier tiene una raíz libertaria.

Si bien las ideas de este pensador parecen muy avanzadas, incluso para los libertarios, se pueden destacar algunas influencias. Primero, la necesidad de constituir una educación colectiva en instituciones específicas. Segundo, la no imposición de pautas a los niños. Tercero, el no colocar la teoría antes de la práctica. Cuarto, el hecho de no operar “sobre los discípulos como si sus caracteres fuesen todos uniformes”⁶⁹, sino buscando la singularidad de sus personalidades. Quinto, el rechazo al encierro y la propuesta de

⁶⁶ *Ibíd.*, pág. 228.

⁶⁷ *Ibíd.*

⁶⁸ *Ibíd.*, pág. 214.

⁶⁹ *Ibíd.*, pág. 244.

“trabajar en los jardines, en los bosques, en las praderas”⁷⁰. Por último, y en Fourier de modo exacerbado, fomentar en el niño la predisposición al trabajo. Incluso los juegos se direccionaban hacia las tareas productivas y proyectó la confección de herramientas en miniatura para niños de apenas tres años. En el pensador utópico, la educación parece tan inequívocamente orientada hacia la “industria” que por momentos la utopía parece tornarse pesadilla:

Se trata de descubrir ante todo los instintos primarios: el niño (...) encuentra por todas partes pequeñas herramientas, una industria en miniatura, ejercida ya por los diablillos de dos y medio a tres años (...) se puede discernir, al cabo de una quincena, cuáles son los talleres que lo seducen, y cuáles son sus instintos en industria⁷¹.

Resulta curioso que una escuela libertaria establecida en 1865 en Chalco, una zona rural en México, tenía como finalidad “brindar una educación anarco-fourierista para niños y peones del lugar”⁷². Esta experiencia se prolongó hasta 1869 y el establecimiento se denominó *Escuela del Rayo y del Socialismo* o *Escuela Moderna y Libre*. Esta escuela, además, es singular por su inicio tan temprano (más de treinta años antes que la primera escuela libertaria para niños en Argentina).

El caso de Tolstoi lo ubicamos en un terreno híbrido, ya que existen muchas polémicas sobre su grado de afinidad hacia el anarquismo⁷³. El escritor ruso puso en marcha, en 1859, la Escuela de Yasnaia Poliana, la cual ejerció una influencia importante en los ensayos libertarios que le siguieron. De más está decir que los libertarios no

⁷⁰ *Ibíd.*

⁷¹ *Ibíd.*, pág. 210.

⁷² Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen, Tesis de licenciatura en Historia: *La educación libertaria en Argentina y México. Análisis comparado de algunas experiencias significativas*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2007, pág. 350. Disponible en la Biblioteca Popular José Ingenieros.

⁷³ Al respecto ver Tomassi, Tina, *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Otra vuelta de tuerca, Colombia, 1988, pág. 140 y ss.

compartieron el aspecto religioso de la experiencia tolstoiana y que en las escuelas racionalistas no se leía la Biblia.

Tolstoi condenaba cualquier imposición de castigos o recompensas y, en cambio, proponía “dejar a los alumnos en absoluta libertad de aprender y de arreglarse entre ellos como mejor les parezca”⁷⁴. También rechazaba los rígidos programas escolares, para que se pudieran modificar “según las peticiones de los alumnos”⁷⁵. Tolstoi ha insistido como pocos en la importancia de centrar la educación en la satisfacción del niño, adelantándose muchos años a los teóricos de la “escuela nueva”.

Otro aporte decisivo de Tolstoi fue su rechazo a los vínculos autoritarios. Al respecto, señalaba que no existía “nada más funesto que las relaciones de superior a subordinado que resultan entre el profesor y el discípulo”⁷⁶. La visión del maestro como un “tirano” constituyó un lugar bastante transitado por los pedagogos racionalistas. Al mismo tiempo, se rebeló contra la enseñanza apoyada en libros.

Un último fragmento merece ser citado por su dramática actualidad: “El alumno de instituto aprende la historia, las matemáticas, y además y sobre todo, el *arte de responder en los exámenes*. Yo no encuentro que sea este arte una rama útil de la enseñanza”⁷⁷. Con Tolstoi concluimos con las influencias no estrictamente ligadas al pensamiento libertario para dar paso a los pensadores anarquistas.

⁷⁴ Tolstoi, León, *La escuela de Yasnaia Poliana*, Buenos Aires, Tor, 1940, pág. 19.

⁷⁵ *Ibíd.*, pág. 49.

⁷⁶ *Ibíd.*, pág. 87.

⁷⁷ *Ibíd.*, pág. 89.

2.2.1. El pensamiento pedagógico de los anarquistas

En 1880, Paul Robin dirigió el establecimiento educativo de Cempuis en Francia y desarrolló muchos de los principios de la educación libertaria en distintos artículos (“La escuela integral”, “Lo primero es no estorbar”, etc.). Este anarquista y pedagogo francés había actuado en la representación belga de la Internacional y había pasado al campo anarquista luego de conocer a Mijaíl Bakunin en Ginebra. El orfanato de Cempius (Francia) era una colonia con albergue permanente para niños de ambos sexos de la cual Robin fue expulsado en 1884. Su defensa del control de la natalidad generó polémicas con Kropotkin y Guillaume, quienes rechazaron tal idea tildada de “malthusiana”. También defendió el derecho de la mujer sobre su propio cuerpo⁷⁸.

Robin promovió una educación integral (física, intelectual y moral) que acabara con la división entre tareas intelectuales y manuales, tal como lo había hecho Proudhon. Este pedagogo también priorizó la observación en el proceso de aprendizaje y la ayuda mutua entre niños mayores y menores. Compartió la idea de Fourier de que el trabajo manual constituía un juego para los niños y los preparaba para la fase productiva de la vida; a tal punto que creyó en la posibilidad de que las escuelas libres, autónomas del Estado, se sostuvieran con lo producido en sus talleres. Robin también le asignó una gran importancia a la enseñanza de las bellas artes.

Si bien Robin fue “convertido” a las ideas anarquistas por Bakunin, estos dos mostraron algunas divergencias en relación con el lugar que debía ocupar la educación en el camino a la revolución social y en las formas que ésta debía observar. Lo que ambos

⁷⁸ Cf. Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990, págs. 38 y 39.

compartieron fue la idea de que la educación debía ser integral y “despertar en los niños la actividad independiente y libre”⁷⁹. Bakunin sostuvo:

Toda educación racional no es en el fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad (...) el primer día de vida escolar, si los alumnos van a una edad en que apenas han comenzado a balbucear, habrá de ser el de más autoridad y ausencia casi total de libertad; pero su último día tendrá que ser el de mayor libertad y absoluta abolición del todo vestigio del principio animal o divino de autoridad⁸⁰.

Es decir, no defendió la absoluta libertad del niño en su etapa de formación, sino que fue partidario de una eliminación progresiva de la autoridad que iba a ser innecesaria una vez llegada la adultez. Por otro lado, supeditó la cuestión educativa a la lucha económica. Al respecto, sostuvo que “la educación socialista es imposible en las escuelas actuales, lo mismo que en las familias de nuestro tiempo”⁸¹.

Las ideas de Bakunin pudieron haber tenido alguna influencia en los lineamientos de la FORA a la hora de destinar energías a las escuelas libertarias. Es probable que de las diferencias entre Bakunin y Robin se hayan desprendido las corrientes educacionistas y revolucionarias dentro del anarquismo, a las que nos referiremos en detalle en la próxima parte.

Por último, el siguiente fragmento de Robin muestra el carácter libertario de su concepción educativa:

Respetad la inclinación a la observación y a la iniciativa del niño; guardaos de excitarla imprudentemente, dejadle hacer por sí mismo sus descubrimientos; esperad sus preguntas y respondedlas sobriamente y con extrema reserva para que continúe sus propios esfuerzos; ayudadle a salvar una dificultad que le detenga, sin resolver jamás un problema fácil que él

⁷⁹ Bakunin, Mijail A., *Escritos de filosofía política (II)*, Barcelona, Altaya, 1997, pág. 105.

⁸⁰ *Ibíd.*, pág. 108.

⁸¹ *Ibíd.*, pág. 112.

mismo hubiera resuelto sin ayuda de nadie. Lo contrario no es desarrollar, sino disminuir sus facultades⁸².

Robin consideraba que la libertad del niño constituía no sólo una idea ligada a su ubicación anarquista, sino una condición para desarrollar las facultades del educando y favorecer el proceso de aprendizaje.

Sébastien Faure continuó la obra de Robin en Francia con la fundación de un establecimiento, de características similares al orfanato de Cempius, denominado *La Ruche* (La Colmena). Esta experiencia logró prolongarse desde 1904 hasta 1917 y contó para su funcionamiento con algunos materiales y con la maquinaria de imprenta de Cempius. *La Ruche* albergó a cerca de cuarenta niños y niñas y contó con una huerta y una colmena donde los niños realizaban labores.

La mayoría de los principios de Robin fueron tomados por Ferrer y Guardia y luego por los racionalistas continuadores de su obra en la Argentina. Sin embargo, en palabras de Barrancos, no existió en estos últimos un “desarrollo a fondo de una matriz curricular-metodológica”⁸³. Por otra parte, como veremos luego, las experiencias educativas en este país fueron mucho menos avanzadas en cuanto a la educación sexual y la eliminación de los prejuicios de género.

La Escuela Moderna de Barcelona fundada por Ferrer y Guardia logró extender la idea de “educación racionalista”, tal como él la denominó, a muchos lugares del mundo. Esta escuela fue fundada en septiembre de 1901 y clausurada en 1906, cuando un militante anarquista que trabajaba en la Escuela Moderna atentó contra Alfonso XIII, fallando en su objetivo y provocando la muerte de quince personas. Las autoridades se valieron de este hecho para encarcelar a Ferrer y Guardia, quien fue liberado en 1907, y clausurar la escuela

⁸² Robin, Paul, “Lo primero es no estorbar”, en: *Boletín de la Escuela Moderna*, Barcelona, 30/11/1903.

⁸³ Barrancos, Dora, op. cit., pág. 53.

que ya no pudo ser reabierto. En 1906, la Escuela Moderna llegó a contar con 1700 alumnos, entre la sede de Barcelona y las 47 sucursales de la provincia⁸⁴.

Si la escuela de Ferrer y Guardia había tomado un gran impulso mundial al ser clausurada en 1906, su influencia creció aún más cuando el pedagogo fue fusilado en 1909, acusado de organizar la revuelta de la Semana Trágica de Catalunya. Su grito de “¡Viva la Escuela Moderna!”, antes de ser ejecutado, resonó en todo el mundo.

Ferrer y Guardia también fundó y fue presidente de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, cuyos propósitos serán sintetizados en la parte 3 del presente trabajo, y contó con una pequeña editorial de la cual se valió para publicar el Boletín de la Escuela Moderna, que tuvo a Élisée Reclus y Anatole France entre sus colaboradores. Además, en el mismo boletín difundió los pensamientos de Paul Robin y Herbert Spencer, entre otros. Su editorial también publicó un número importante de libros, entre los cuales se cuentan textos específicos para la Escuela Moderna y traducciones de Anselmo Lorenzo de importante material de divulgación científica, doctrinaria y pedagógica. Por ejemplo, esa editorial publicó y tradujo un libro educativo para niños escrito especialmente para la escuela por el anarquista Jean Grave, y la obra *La Escuela Nueva* de Elslander⁸⁵.

Ferrer y Guardia evitó lo más que pudo que se mezclaran sus simpatías por el anarquismo con su propuesta educativa. Este modo de proceder, como veremos luego, fue seguido al pie de la letra por los racionalistas argentinos encabezados por Barcos. Lo que la Escuela Moderna se proponía era “que la inteligencia del alumno, influida por lo que ve y documentada por los conocimientos positivos que vaya adquiriendo, discurra libremente,

⁸⁴ *Francisco Ferrer y Guardia. Un revolucionario que no hay que olvidar*, Barcelona, Casa Editrice Vulcano, 1993, págs. 13 y 14.

⁸⁵ Ver Elslander, J. F., *La escuela nueva*, Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna, 1908.

sin prejuicio ni sujeción sectaria de ningún género, con autonomía perfecta y sin más traba que la razón”⁸⁶.

Sin embargo, el español Ricardo Mella⁸⁷ acusó a Ferrer y Guardia de inculcar ideas políticas a los niños. Las críticas de Mella tenían cierto asidero si se toman como ejemplo las composiciones de los niños publicadas en el Boletín y los dictados publicados en el libro *Correspondencia escolar*⁸⁸. Entre los fragmentos de la “escritura al dictado” de la Escuela Moderna encontramos: “La patria, el capitalismo y la religión han formado estrecho lazo para anular la personalidad de los hombres desnaturalizándolos”⁸⁹ o bien: “Hoy el trabajo es abrumador, y está pésimamente remunerado; el que trabaja se ve obligado a morir y es tratado como una bestia de carga”⁹⁰. Este tipo de sentencias se defendían desde el punto de vista de que constituían una verdad objetiva, sin asumir que implicaban un posicionamiento ético. La confusión entre moral y verdad fue uno de los límites de la escuela racionalista. A propósito de las composiciones de los niños que concurrían a la Escuela Moderna, Mella sentenció en uno de sus artículos:

No nos entusiasma una criatura de doce o trece años que se pone a perorar sobre materias sociales y afirma muy seria la no necesidad del dinero o cosa análoga. Nos sabe eso a recitado de catecismo, a lección metida en el cerebro a fuerza de sugerencias. Otro profesor y otro planteamiento del problema, y la criatura afirmará muy seria todo lo contrario. Recitará otro catecismo, repetirá otra lección. Hay cosas prematuras como hay otras cosas tardías⁹¹.

⁸⁶ Ferrer y Guardia, Francisco, op. cit., pág. 151.

⁸⁷ Militante anarquista nacido en Vigo en 1861. Fue uno de los pioneros del anarquismo español junto a otros activistas destacados como Anselmo Lorenzo. Fue crítico de las concepciones pedagógicas de Ferrer y Guardia frente a las cuales propuso la “escuela neutral”. Falleció en 1925.

⁸⁸ Malato, Carlos (compilador), *Correspondencia escolar (primer manuscrito)*, Barcelona, Maucci, s/f.

⁸⁹ *Ibíd.*, pág. 154.

⁹⁰ *Ibíd.*, pág. 161.

⁹¹ *Acción Libertaria*, Nº. 21, Gijón, 5/5/1911 en Mella, Ricardo, *Divagaciones sobre la enseñanza* en http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/mella (último acceso: 12/12/2008).

Ferrer y Guardia también fue un defensor de la educación mixta, pero quizás el punto más conflictivo de su pensamiento pedagógico estuvo ligado a su defensa de la coeducación de clases. Si bien aclaraba que “los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes”⁹², manifestaba que la labor educativa sobre los niños no debía anticipar amores ni odios. Por eso, sostenía que “la coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia”⁹³, era la mejor educación. Como consecuencia de esta concepción pensó un régimen de retribuciones que iban desde la gratuidad a distintos niveles de cuotas según las posibilidades de los alumnos.

También se opuso a los castigos y a las recompensas. Con respecto a los exámenes opinaba que sólo servían para alimentar “la vanidad enloquecedora de los altamente premiados; la envidia roedora y la humillación (...) los albores de la mayoría de los sentimientos que forman los matices del egoísmo”⁹⁴. Fue partidario de los paseos al aire libre y organizó excursiones escolares a fábricas, además de librar una encarnizada batalla contra las religiones.

Otra de las preocupaciones de Ferrer y Guardia tenía que ver con la preparación intelectual de los docentes que dictaran clases en las escuelas racionalistas. Para ello instituyó la Escuela Normal para preparar un profesorado “apto y capaz”⁹⁵. Esta huella fue retomada por Julio Barcos en la Argentina. El maestro argentino, emulando a su par catalán, también defendió la necesidad de ofrecer conferencias dominicales para los padres. En estas conferencias, la Escuela Moderna dio gran importancia al aspecto higiénico y llegó a presentar a “la suciedad como causa de enfermedad, con su peligro de infección

⁹² Ferrer y Guardia, Francisco, op., cit., pág. 55.

⁹³ *Ibíd.*

⁹⁴ *Ibíd.*, pág. 92.

⁹⁵ *Ibíd.*, pág. 177.

indefinida hasta causar epidemias, y la limpieza como agente principal de salud”⁹⁶. También se concibió a los juegos como semejantes a “las ocupaciones más serias de sus mayores”⁹⁷ y como práctica que orientaba a los niños a ejercer la “ley de la solidaridad”⁹⁸. Por otra parte, el pensamiento de Ferrer y Guardia estuvo signado por el deber, de raíz rousseaniana, de seguir los mandatos de la naturaleza.

⁹⁶ *Ibíd.*, pág. 62.

⁹⁷ *Ibíd.*, pág. 71.

⁹⁸ *Ibíd.*, pág. 72.

3) Experiencias educativas fundamentales y publicaciones específicas

No es la intención de esta parte del trabajo agotar todas las experiencias educativas libertarias del período, sino hacer referencia a los eventos más salientes en orden de extraer las regularidades, características y contradicciones de este recorrido que se inauguró en 1898 con la aparición de un proyecto de escuela libertaria en *La Protesta Humana* firmado por Julio Molina Vedia, que no logró concretarse. En 1900, se logró abrir la Escuela Libertaria Nueva Humanidad en la Sociedad de Panaderos y la Escuela de enseñanza libre de La Boca. Otras de las experiencias en las que nos centraremos son la Escuela Laica de Lanús (1906), la Escuela Moderna de Luján (1907), la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908) y la Escuela Moderna de Villa Crespo (1908). Tampoco puede ser dejada de lado la relación de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA) con estas iniciativas, teniendo en cuenta que aquélla fue el organismo a través del cual el anarquismo logró mayor inserción en la sociedad local. En la parte 4 se analizará la información descripta en orden de trazar la configuración identitaria propia de las escuelas libertarias.

Sobre las escuelas libertarias, Diego Abad de Santillán señaló:

Muchos de estos ensayos tuvieron una existencia efímera, pero sirven para demostrar como el anarquismo en la Argentina ha intentado aplicar las ideas a todas las esferas de la vida cotidiana. Tal vez faltaron hombres apropiados para sistematizar en el terreno pedagógico una corriente continua de esfuerzos, como se hizo en la literatura y en el movimiento obrero⁹⁹.

En este párrafo, el historiador más importante del movimiento anarquista en Argentina daba cuenta del carácter efímero de las experiencias pedagógicas. Este rasgo hace difícil contar con documentación abundante sobre estas experiencias. También el autor explicó la discontinuidad de estas iniciativas por la falta de “hombres apropiados”. Sobre

⁹⁹ Abad de Santillán, Diego, op. cit., pág. 170.

las causas de la fragilidad de las experiencias de educación libertaria intentaremos profundizar en las siguientes páginas, aunque adelantamos que son más complejas que la simple falta de fuerzas militantes idóneas.

La Protesta (*La Protesta Humana* hasta 1903) fue el vehículo de propaganda más importante para un movimiento anarquista que, según calculaba la policía, contaba con 5.000 o 6.000 militantes¹⁰⁰ hacia 1910. Este periódico llegó a tirar 16.000 ejemplares y a publicar el vespertino *La Batalla* antes de que ambos fueran clausurados a comienzos de 1910¹⁰¹. En *La Protesta* pueden rastrearse las principales experiencias educativas libertarias y las discusiones que suscitaron.

El presente apartado se dividirá en cuatro partes. Cada parte corresponde, según una periodización que establecimos para analizar nuestro objeto, a una etapa histórica de la educación libertaria y en cada una de estas etapas surgieron problemáticas de distinta índole. Así, la división planteada responde tanto a una periodización histórica como a un agrupamiento de problemáticas afines. En *Los primeros ensayos* se dará cuenta de las primeras experiencias registradas en las publicaciones anarquistas y se extraerán las raíces comunes de estas experiencias que tuvieron continuidad en los períodos sucesivos. Luego, en *Nuevas escuelas e impulso inicial de la FORA*, se trabajará con un período que se caracterizó por la preocupación de la FORA en materia educativa y durante el cual surgieron los primeros debates en torno a la definición de una educación libertaria. En *El período de las publicaciones sobre educación* se pondrá el acento en un grupo de educadores que se abocaron a construir un proyecto de educación racionalista, diferenciado de otras posiciones presentes en el seno de movimiento anarquista y en la FORA. Por

¹⁰⁰ Ferrer, Christian, *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004, pág. 17.

¹⁰¹ Suriano, Juan, op. cit., pág. 188.

último, se le dedicará un apartado a Julio Barcos, debido a la singularidad de su pensamiento y a su rol en el acercamiento de posiciones con sectores progresistas, no revolucionarios.

3.1. Los primeros ensayos

La primera propuesta más o menos acabada de educación para la niñez que se ha podido registrar en *La Protesta Humana* fue publicada por Julio Molina y Vedia, bajo el título “Escuela Libertaria”, el 13 de febrero de 1898. Julio Molina y Vedia nació en 1874 y ejerció como arquitecto hasta los 30 años¹⁰². Colaboró en varias publicaciones libertarias y fue un conocido anarquista de tendencia individualista. En 1904 publicó su libro *Hacia la vida intensa (sociología subjetiva)*¹⁰³. Si analizamos el proyecto de este militante, ya podemos extraer algunos elementos que aparecerían de forma regular en la mayoría de las sucesivas experiencias educativas libertarias. A continuación se transcriben algunos de los puntos del programa publicado por Molina y Vedia:

- I. En la ‘Escuela Libertaria’, la intimidación y toda forma de violencia (...) no tendrán cabida.
- II. Los dos principios supremos del método educativo adoptado serán: la preservación o regeneración de la especie humana; y la felicidad del educando.
- III. La experiencia será la madre de todas las ideas adquiridas en esa escuela; nada de presentación de teorías cuya utilidad no ha *sentido* espontáneamente el educando.
- (...)
- V. Lo que los niños o jóvenes produzcan en la escuela será preferentemente de uso personal o doméstico (...) y cada cual hará la tarea que él quiera y llevará a su casa lo que él desee.
- VI. Los instintos de rapacidad, de pereza o de enemistad no serán tolerados. El director no tendrá más autoridad que la del prestigio natural de que gocen sus indicaciones.

¹⁰² Cf. Fernández Cordero, Laura, op. cit.

¹⁰³ Molina y Vedia, Julio, *Hacia la vida intensa, (sociología subjetiva)*, Buenos Aires, Tonini, 1904.

(...)

IX. La enseñanza estética exigiría profesores y medios que han de tardar en obtenerse. El desideratum será enseñar la práctica de la escultura, de la pintura y de la música; hacer leer obras de grandes poetas, novelistas, historiadores y filósofos, al mismo tiempo que pedir a los estudiantes juicios críticos, novelas y poemas originales.

(...)

XI. Se admitirán estudiantes de ambos sexos desde la edad de 6 años debiendo contribuir cada uno con una cuota convencional no superior a \$ 3 al mes y que podrá ser innecesaria cuando así lo juzgue el director. La escuela necesitará 100 pesos por mes para sostenerse (50 estudiantes a \$ 2 término medio cada uno).

Para que la escuela sea un hecho, necesitamos reunir \$ 20.

A este efecto queda abierta una suscripción voluntaria¹⁰⁴.

En primer lugar, en este programa se hace alusión al vínculo educador-educando. Una constante de las experiencias pedagógicas libertarias fue el rechazo a todo tipo de autoridad despótica del maestro sobre el niño. Esto no se reducía sólo a la supresión de los castigos corporales, sino también de cualquier tipo de intimidación. La única autoridad del maestro estaba ligada a su “prestigio natural” y no a su poder de castigar y clasificar. Algunos artículos publicados en el período que estudiaremos luego aportan más detalles sobre las características del vínculo pedagógico libertario.

La valoración de la experiencia por sobre lo “libresco” era un rasgo compartido por casi todas las propuestas educativas libertarias. Cualquier tipo de aprendizaje que careciera de valor o de interés para el niño o cuestiones que el niño sólo fuera capaz de repetir de memoria pero sin tener capacidad de comprenderlas era considerado estéril y tiránico. Los anarquistas no fueron los únicos que pusieron la experiencia y el conocimiento de los

¹⁰⁴ LPH, 3/2/1898.

“objetos reales” por sobre el aprendizaje de los libros, sino que esto fue compartido por algunos pedagogos socialistas o “democrático-radicalizados” de la época. En este punto, era muy importante el legado de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

En el punto V del programa advertimos la presencia de la idea de *educación integral*, que había difundido Paul Robin en el campo anarquista. Si bien esto no es expresado literalmente así, la posibilidad de que niños y jóvenes pudieran producir en las escuelas era propia de la idea de educación integral. Para que esto fuera posible era necesario que las escuelas contaran con talleres. Como dijimos, Robin llegó a contemplar que las escuelas se financiaran con la venta de lo producido por los niños.

Por último, cabe mencionar la coeducación o educación mixta como otro de los componentes que no podían faltar en un programa de educación libertaria. Este principio ya había sido defendido por Robin. Vale decir que la coeducación no fue defendida exclusivamente por los anarquistas, sino también por socialistas y liberales radicales.

El proyecto en cuestión no llegaría a concretarse. Sólo un mes después, el propio Molina y Vedia anunciaba que sólo habían sido recolectados \$ 4, y que estaba disponible el dinero de la suscripción para “los raros que han contribuido con algo”¹⁰⁵. No obstante, de allí en adelante las iniciativas educativas empezarían a cobrar cierto vigor.

En 1900, el Grupo de Propaganda Libertaria de Los Corrales, apoyado por los obreros del matadero de Parque de los Patricios, la sociedad de resistencia de Albañiles Anarquistas de Barracas y el periódico *El Rebelde*, anuncia una iniciativa para instituir escuelas libertarias en la Sociedad de Panaderos¹⁰⁶. A los pocos meses este grupo logra

¹⁰⁵ LPH, 6/3/1898.

¹⁰⁶ LPH, 7/1/1900.

abrir la “Escuela Libertaria Nueva Humanidad”¹⁰⁷ en la calle Urquiza 1855 del barrio porteño de Parque de los Patricios. Esta escuela albergó a 79 niños en 1900, y 70 en 1901, pero no se encuentra mucha más información sobre ella. En 1902, su director, el español Juan C. Cazabat, fue deportado, víctima de la Ley de Residencia¹⁰⁸.

Sobre esta experiencia vale señalar algo interesante. El 15 de abril es publicado en *La Protesta Humana* el siguiente aviso: “La escuela libertaria de los Corrales pide a los compañeros que tengan algún trabajo de enseñanza anarquista propio para publicarse, lo envíen a la mayor brevedad”¹⁰⁹. Dos meses después, es publicado este aviso: “En el local del grupo ‘Los Caballeros del Ideal’, Salguero 361, disertará mañana, domingo por la noche, un compañero sobre las ventajas de la educación anarquista”¹¹⁰.

Estas líneas que reproducimos resultan relevantes porque tienen que ver con uno de los nudos conflictivos sobre el carácter de la educación libertaria. El Grupo de Los Corrales asume que puede existir una enseñanza anarquista, y éste va ser uno de los aspectos que más iban a discutir los educadores racionalistas, quienes defendían una educación no doctrinaria. La Escuela Nueva Humanidad, ya en 1900, nos introduce en una discusión que de allí en más repercutiría en el campo educativo libertario.

Otra de las experiencias pioneras fue la “Escuela de enseñanza libre de La Boca”, ubicada en Lamadrid 553, con el apoyo de “la clase obrera de aquel barrio marítimo”¹¹¹. Esta institución se planteó como objetivo “proporcionar a los hijos de los trabajadores una educación libre, racionalista, purgada de toda infección patrioterica y religiosa”¹¹². Quedaban abiertas las clases de primer a cuarto grado para niños y niñas, con “la más escrupulosa

¹⁰⁷ LPH, 29/6/1901.

¹⁰⁸ Barrancos, Dora, op. cit., pág. 91.

¹⁰⁹ LPH, 15/4/1900.

¹¹⁰ LPH, 1/6/1901.

¹¹¹ LPH, 9/8/1902.

¹¹² *Ibíd.*

verdad científica”¹¹³. Como en otras experiencias libertarias, se aclaraba que habría para las niñas “labores propias de su sexo”¹¹⁴. Esta diferenciación sexual de las labores escolares es contraria a la concepción educativa de Paul Robin y señala algunos de los límites de estas experiencias, que no escaparon a algunos prejuicios de la época.

En 1904 se constituye el Grupo de Enseñanza Popular Compañeros Unidos. En *La Protesta* se publica el siguiente programa:

El plan de enseñanza será genuinamente libre: es decir, quedará al arbitrio de los alumnos aprender lo que deseen. La enseñanza será integral, en lo posible. No se enseñará ni se inclinará al niño a determinado ideal o partido, dejando esto a su arbitrio¹¹⁵.

A diferencia del grupo de Los Corrales, no hablan de una educación anarquista, sino que aclaran que no se inclinará al niño a ningún ideal o partido. Es probable que este grupo estuviera influido por los principios de la Escuela Moderna de Barcelona, fundada por Francisco Ferrer y Guardia, que había comenzado a funcionar en 1901.

3.2. Nuevas escuelas e impulso inicial de la FORA

Desde el primer congreso de la Federación Obrera Argentina (FOA) en 1901, que en su cuarto congreso de 1904 se convertiría en la FORA, ha estado presente la preocupación por el problema educacional. Cuando el anarquismo se afirmó como la fuerza predominante dentro de la FOA, se hizo aún más hincapié en la necesidad de fundar escuelas libres.

El quinto congreso de la FORA celebrado el 26 de agosto de 1905, que se destacó porque recomendó “inculcar en los obreros los principios económicos y filosóficos del

¹¹³ *Ibíd.*

¹¹⁴ *Ibíd.*

¹¹⁵ LP, 18/5/1904.

comunismo anárquico”¹¹⁶, hizo además un avance en materia educativa. En aquel congreso se votó la siguiente resolución:

El quinto congreso obrero, reconociendo la necesidad de hacer efectiva la instrucción libre, recomienda a todas las sociedades federadas que dediquen una parte de sus fondos al sostenimiento de escuelas libres, bibliotecas y edición de folletos, y que la FORA apoye toda iniciativa que surja tendiente a la constitución de ellas, asegurándose los consejos locales de su buen funcionamiento¹¹⁷.

Esta resolución resulta importante, dado que no se limitaba a proclamar la necesidad de fundación de escuelas libres, sino que también solicitaba a todas las sociedades federadas que destinaran dinero para hacer posible esa obra. Por primera vez se contemplaba el problema material, hecho que iba a arrojar buenos resultados, a la luz de algunas experiencias educativas posteriores a 1905.

El sexto congreso de la FORA es más específico que su antecesor, ya que además recomienda “que las sociedades gremiales y federaciones locales dispongan de un Consejo de Educación e Instrucción encargado de organizar escuelas diurnas y nocturnas, constituir bibliotecas y demás cosas necesarias para elevar intelectualmente a la clase proletaria, dándole una educación integral y la lengua internacional del esperanto”¹¹⁸. Además, en este congreso se vota impulsar una huelga de inquilinos. Este comentario que parece ajeno al tema educativo es útil para ilustrar la inserción de la FORA en la vida de la sociedad, dado que en 1907, efectivamente, tuvo lugar la huelga de los inquilinos, que aparece como una de las expresiones de lucha más originales de las clases subalternas de la Argentina. En 1910 un corresponsal de *The Times* londinense en Buenos Aires comentaba: “Quizás el

¹¹⁶ Abad de Santillán, Diego, *La FORA. Ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*, Buenos Aires, Anarres, 2005, pág. 151.

¹¹⁷ *Ibíd.*, pág. 147.

¹¹⁸ *Ibíd.*, pág. 157.

problema más serio al que se enfrentan las repúblicas sudamericanas sea la dispersión del anarquismo y su crecimiento en las nuevas atmósferas libres. Argentina es el Estado más afectado”¹¹⁹. El anarquismo en la Argentina era una realidad palpable.

En 1906 vio la luz una de las experiencias de educación libertaria más importantes: la Escuela Laica de Lanús. Dora Barrancos¹²⁰ comenta que esta experiencia tuvo lugar cuando confluyeron esfuerzos socialistas y anarquistas, pero que estos últimos tenían mayor peso en la institución y tomaron definitivamente el control de la escuela luego de la renuncia de la directora socialista Ramona Ferreira, quien fuera sustituida por Julio R. Barcos. La institución llegó a contar con 73 alumnos en una sola clase y su vida se prolongó hasta 1909, cuando fue cerrada debido al estado de sitio.

Esta experiencia despertó algunas de las primeras polémicas dentro del campo anarquista. A partir de este año se cristalizaron dos de las problemáticas que seguirían presentes al menos hasta 1915. Por un lado, la discusión en torno a los estándares mínimos de calidad que debía cumplir una escuela. Por otro lado, se perfilaba la polémica en torno a si debía dictarse o no una educación “anarquista”. Estas disputas se verán más en profundidad cuando en las páginas siguientes estudiemos las controversias en torno a la Escuela Moderna de Buenos Aires.

El director de la escuela, Julio Barcos, escribió una serie de artículos en *La Protesta*, donde comenzaba a elaborar muchos de los argumentos que consolidaría algunos años después. Uno de estos argumentos es el de la necesidad de maestros idóneos, siendo que “el maestro de escuela, en la generalidad de los casos, es el animal doméstico por

¹¹⁹ “The law of social defence in Buenos Aires”, *The Times* (Londres), 30/8/1910, South American Supplement, en: Oved, Iacov, op. cit., pág. 12.

¹²⁰ Ver Barrancos, Dora, op. cit., pág. 104.

excelencia”¹²¹. Otro punto importante que obsesionaría a este maestro anarquista es el de las condiciones elementales para poder dictar la “verdadera” educación racionalista que él perseguía. Entre éstas podemos destacar la buena remuneración de los maestros, las condiciones edilicias y de higiene adecuadas, un número de alumnos que no sobrepasara la capacidad de contención del docente y los materiales pedagógicos necesarios para llevar adelante la enseñanza¹²².

Con respecto a los libros de texto que se utilizaban en esta escuela, podemos afirmar que no se emplearon textos específicos de educación libertaria, sino que se recurrió a los mismos libros que se leían en la escuela pública. A propósito, Barcos contaba que “los niños que empezaron en ese grado sabiendo leer un poco en *El Nene 1º* leen hoy regularmente *El Nene 2º*”¹²³. Con estos libros se trabajaba en las escuelas oficiales. Algunos colaboradores de Ferrer y Guardia habían desarrollado literatura específica para su Escuela Moderna¹²⁴, pero aun así el pedagogo catalán era consciente de la limitación de no contar con más textos especialmente diseñados para las escuelas modernas.

En 1907, La Comisión Administrativa de la Escuela Laica de Lanús publicó un artículo en *La Protesta* en el que respondía a una acusación de la Sociedad de Caldereros, la cual señalaba la falta de carácter revolucionario de la institución “por el simple hecho de titularse ‘Laica’ en vez de ‘Moderna’ o ‘Integral’”¹²⁵, tal como se denominaban más frecuentemente las escuelas libertarias. Luego, se transcribía un fragmento de una clase de historia preparada para el 9 de julio con el fin de ilustrar el carácter revolucionario de la escuela. En esa clase se dijo a los niños que la Escuela Laica

¹²¹ LP, 28/2/1907.

¹²² Ver LP, 1/3/1907.

¹²³ *Ibíd.*

¹²⁴ Ver Grave, Juan, *Las aventuras de Nono*, Libertarias/Prodhufo S.A., Madrid, 1991 y Malato, Carlos (compilador), *Correspondencia escolar (primer manuscrito)*, Barcelona, Maucci, s/f; entre otros.

¹²⁵ LP, 16/7/1907.

lejos de hacer nacer en el alma de ustedes el sentimiento de amor hacia aquellos de galones dorados en el pecho, quiere que amen a aquellos débiles y oprimidos (...) les enseñan a amar una sola y común patria, la Tierra ¹²⁶.

Se puede manejar la hipótesis de que la crítica de la Sociedad de Caldereros pudo estar ligada a la evolución de la FORA a partir de su quinto congreso, en el que recomendaba inculcar a sus adherentes los principios del comunismo anárquico. La FORA, a diferencia de otras confederaciones del mundo ¹²⁷ con fuerte influencia anarquista, tuvo una gran preocupación por explicitar su carácter anarquista. Tal como señaló Oved, “una manifestación de esa índole no era conocida, hasta entonces, en los sindicatos obreros sometidos a la influencia anarquista”¹²⁸. Esta particularidad, que fue tildada de “sectarismo” por algunos otros sectores (anarquistas y no anarquistas), puede haber sido decisiva en la fuerte crítica de la Sociedad de Caldereros a la Escuela “Laica” de Lanús, y también para el desarrollo del posterior debate entre una educación que se autoproclamara “anarquista” y otra “racionalista”, que no abrazara ningún principio doctrinario. A propósito, transcribimos algunos pasajes de la crítica del anarquista italiano Luigi Fabbri a la resolución del quinto congreso de la FORA:

Yo pienso que la organización obrera, para no ser sectaria, dogmática y autoritaria, debe evitar toda afirmación ideológica que pueda dividir la masa proletaria (...) pero conservando un contenido ideal que es el de la solidaridad con todos los trabajadores contra el capitalismo (...)

nuestros compañeros, aprovechándose de estar en mayoría, quisieron que el congreso recomendase formalmente, con una resolución, la propaganda del comunismo anárquico,

¹²⁶ *Ibíd.*

¹²⁷ Quizá el caso más paradigmático de una confederación con predominio anarquista que no recomendaba los principios del comunismo anárquico es el de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) de España, fundada en 1910. La CNT, hacia 1936, llegó a contar con más de un millón de afiliados.

¹²⁸ Oved, *Iaacov*, op. cit., pág. 423.

poniendo así en una injusta condición de inferioridad a los trabajadores socialistas, no anarquistas (...)

En homenaje al sentimiento de libertad individual y de respeto a las opiniones de la minoría, justamente porque soy anarquista, voto contra la orden del día propuesta por mis mismos compañeros¹²⁹.

Estas polémicas resultan importantes para dar cuenta de los límites propios del movimiento anarquista, es decir, resultantes de sus propias formas de organización y no de condicionantes externos, y de los otros caminos posibles que este movimiento tuvo a su disposición. Esto es, el movimiento anarquista tuvo la opción de apoyar iniciativas de educación libertaria sin pretender dominarlas con sus fundamentos doctrinarios. En cambio, en muchos casos, optó por recelar de las experiencias educativas que no se autoproclamaran anarquistas.

Para volver a las experiencias educativas, esta vez se hará referencia a la Escuela Moderna de Luján, fundada por el doctor Creaghe en 1907 y puesta bajo la dirección del militante anarquista Lorenzo Mario. A partir de estos años, muchas escuelas adoptan la denominación de “Modernas”, en clara referencia a la Escuela Moderna de Barcelona fundada por Ferrer y Guardia, que había sido clausurada en 1906 y su fundador, encarcelado.

Juan Creaghe, un inmigrante irlandés que financió muchas iniciativas del anarquismo local y fue fundamental para el sustento económico del periódico *La Protesta* (llegando incluso a ser su administrador en 1904), esta vez solventó una de las escuelas libertarias locales que más se acercó a los estándares mínimos de calidad soñados por los mayores referentes de la pedagogía libertaria, como Paul Robin y Francisco Ferrer, “ya que

¹²⁹ Fabbri, Luigi, periódico *Vita Operaia*, 28/5/1907, en: Abad de Santillán, Diego, op. cit., págs. 171-172.

constituyó un establecimiento tipo colonia, con un área circundante que, si no fue muy extensa, permitió el desarrollo de algunas formas de enseñanza agrícola”¹³⁰.

En agosto de 1907, fueron publicados los “fines y programas” de la Escuela Moderna de Luján. Reproducimos a continuación los párrafos más salientes:

se requiere abandonar la enseñanza de especulaciones dogmáticas y metafísicas, sin ninguna base científica, y sustituirla por el estudio razonado de las ciencias naturales; rechazar el viejo método autoritario de enseñanza (...)

Y esta educación tendrá por base estimular la dignidad del niño; por eso no se impondrán castigos de ningún género, ni penitencias ni deberes.

Se procurará, además, despertar, estimular y desarrollar en el niño, la curiosidad del saber, y por medio de ejemplos arrancados de la vida diaria se procurará fortalecer esas verdades reflexivas.

La enseñanza será mixta [con el fin de] preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin distinción de clases ni sexos.

Los ejercicios físicos y trabajos manuales (...) tienden a inculcar en el niño el amor al trabajo¹³¹.

Luego, tal como sucedió en el caso de la Escuela de enseñanza libre de La Boca (1902), se hace alusión a “labores femeniles”. También se dan algunos detalles sobre los objetivos para las distintas “secciones” de enseñanza. Así, en la primera sección, que incluye a los niños desde los cinco años, se busca “estimular el espíritu de observación”¹³².

En este programa se explicita la no imposición de castigos de ningún tipo, al mismo tiempo que se procura educar al niño en el amor al trabajo, apoyándose en la educación integral. Es propio del anarquismo de la época destacar al trabajo como actividad que da

¹³⁰ Barrancos, Dora, op. cit., pág. 123.

¹³¹ LP, 28/8/1907.

¹³² *Ibíd.*

dignidad a los seres humanos, diferenciando claramente entre el “pueblo productor” y los “explotadores”. Esta institución también fue clausurada durante el estado de sitio de 1909.

La experiencia que terminó de cristalizar las diferentes posiciones en materia educativa dentro del movimiento anarquista local fue la Escuela Moderna de Buenos Aires. La fundación de esta escuela presenta un recorrido trabajoso y lleno de contradicciones y polémicas. Si bien la escuela comenzó a funcionar en 1907, sólo logró organizar cursos nocturnos. Recién en noviembre de 1908 logró abrir una nueva sede en Uspallata 407 e inauguró así los cursos diurnos para niños y niñas. Esta escuela corrió la misma suerte que la de Lanús, la de Luján y que la Escuela Moderna de Villa Crespo, dirigida por Renato Ghía, todas cerradas bajo el estado de sitio de 1909.

En 1908, el entonces director de *La Protesta*, Eduardo Gilimón, escribió un artículo en respuesta a quienes “dicen que en *La Protesta* se le hace el vacío a la Escuela Moderna. Y se fundan para afirmar tal cosa en que no aparecen artículos de la redacción prestigiando dicha escuela”¹³³. Aquí se pueden observar algunas diferencias entre quienes podríamos llamar los “educacionistas” y los “revolucionarios”, para usar la distinción de Malatesta explicada en la Introducción del presente trabajo. Más adelante, Gilimón agregaba:

Ahí está la escuela que sin propaganda ni meses y meses de incubación acaba de fundarse en Rosario. En la misma localidad se han fundado otras hace años con igual rapidez y acierto. En Mar del Plata funciona otra hace ya largo tiempo sin que haya sido preciso dedicarle todos los días artículos, y hasta creemos que no se ha escrito sobre ella más que la crónica que le dedicó Lorenzo Mario años después de haberse inaugurado.

Ha transcurrido sin embargo un año, y la Escuela Moderna apenas ha logrado organizar cursos nocturnos¹³⁴.

¹³³ LP, 26/5/1908.

¹³⁴ *Ibíd.*

Es cierto que *La Protesta* nunca dejó de promocionar a la Escuela Moderna de Buenos Aires. De hecho, en los suplementos mensuales del periódico se publicaron, desde julio de 1908 hasta diciembre del mismo año, páginas enteras promocionando a aquella institución. Sin embargo, los reclamos de los sectores educacionistas apuntaban más hacia el no reconocimiento del carácter singular de esa escuela, que buscaba ser la verdadera escuela racionalista. En estos sectores, molestaba que esta iniciativa se igualara a tantas otras, sin reconocer su singularidad y su búsqueda de sobreponer las deficiencias que habían presentado las anteriores experiencias de educación libertaria. Para demostrar la importancia que ciertas personalidades anarquistas le otorgaron a esta experiencia, cabe resaltar que Julio Barcos abandonó sus funciones de director en la Escuela Laica de Lanús para hacerse cargo del nuevo emprendimiento.

Cuando finalmente se decidió abrir los cursos diurnos en la sede de la calle Uspallata, La Comisión de la Escuela Moderna de Buenos Aires disparaba contra algunos sectores que no habrían acompañado suficientemente la iniciativa: “Si no es lo grande que debiera ser (...) no es culpa nuestra; culpa es de los que dejaron que otros hicieran toda la labor y ellos quedaron a la expectativa, reservándose el ser los jueces”¹³⁵.

Por último, para dar algún detalle sobre las actividades que desarrollaron los niños durante la corta vida de esta escuela, hacemos referencia a un pic nic organizado por esta institución que fue reseñado en *La Protesta* por el militante anarquista Baldomero Herrero. Los pic nics fueron bastante característicos del movimiento anarquista, y tenían como propósito, en el caso de las escuelas, que los niños tuvieran contacto con la naturaleza y aprendieran mediante la observación.

¹³⁵ LP, 30/7/1908.

Herrero cuenta que se emprendió el viaje en tranvía para pasar un día “fraternalmente alejados de la artificiosa ciudad”.¹³⁶ Niños y maestros almorzaron juntos, hicieron carreras y juegos, y recitaron poesías y diálogos. Sobre las características de los juegos que tuvieron lugar ese día, el siguiente párrafo resulta significativo:

Hubo ollas colgantes y un tiro a los muñecos que consistía en tirar con una pelota a ocho caricaturas alineadas en un listón y sujetas por una bisagra representando al clero, la burguesía, el militarismo y la prostitución; esto llamó bastante la atención¹³⁷.

Es posible aventurar que este tipo de prácticas no habrían sido avaladas por la Liga de Educación Racionalista fundada por Barcos en 1912, ya que escapaban a los métodos “científicos” de los que se debía valer la escuela para transmitir conocimiento. Sin embargo, puede decirse que el clero, la burguesía y el militarismo serían un blanco constante contra el que apuntaron todos los proyectos educativos libertarios.

Una última experiencia para destacar es la de la Escuela de Villa Crespo, dirigida por Renato Ghía desde 1908 hasta 1911¹³⁸. En 1909, *La Protesta* anunciaba el programa de la Escuela Moderna de Villa Crespo:

Calle Velazco 1165. Desde la fecha quedan habilitados los cursos escolares con el siguiente programa [1] Clases diurna para niños menores de 12 años, de 9 a 11 AM y de 1 a 4 PM [2] Clases nocturnas para adultos, de 7 a 9 de la noche. El método de enseñanza es de la Escuela Moderna de Barcelona¹³⁹.

Además de las experiencias analizadas, cabe destacar que han existido otras escuelas en Ingeniero White, Bahía Blanca (1902 y 1908), Trenque Lauquen (1905), Mar del Plata (1907), Rosario (1908 y 1914), Mendoza (1908), Lobos (1908), en los barrios porteños de Villa Crespo (reapertura en 1915) y Almagro (1915); Villa Domínico (1913); y

¹³⁶ LP, 7/4/1909.

¹³⁷ *Ibíd.*

¹³⁸ Cf. Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen, *op. cit.*, pág. 107.

¹³⁹ LP, 25/6/1909 en Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen, *op. cit.*, pág. 107.

La Plata (1914)¹⁴⁰. Es muy probable que también hayan existido otras escuelas libertarias en este período, pero de muchas aún no se han conseguido registros y de otras se desconoce si han brindado educación para niños.

Entre las experiencias que mencionamos en el párrafo anterior cabe destacar la Escuela Racionalista N°1 de Rosario, que abrió sus cursos diurnos en 1914. Esta escuela se mantuvo hasta 1926 y fue, entre las instituciones libertarias, la que más tiempo permaneció abierta. Su promotor fue Enrique Nido, quien fuera colaborador de Ferrer y Guardia en Barcelona¹⁴¹.

Han existido otras experiencias en los años posteriores a 1915. Uno de los casos más destacados es el de la Escuela de Tigre¹⁴², apoyada por obreros de los ferrocarriles argentinos y por el Sindicato de Canasteros. Sin embargo, a partir de 1915 las iniciativas educativas libertarias perdieron organicidad y cohesión, sobre todo porque la FORA perdió peso y, además, dejó de explicitar el apoyo a la creación de escuelas libres en las resoluciones de sus congresos.

3.3. El período de las publicaciones sobre educación

En un artículo de *La Protesta* publicado en 1910 y firmado por Feliz Nieves, se realiza un balance sobre las experiencias de las escuelas modernas que funcionaron en la ciudad de Buenos Aires. Quien firmó este artículo tenía una apreciación negativa de las experiencias educativas libertarias y le atribuía tres causas a este fracaso: la incompetencia del personal docente, la inestabilidad de los docentes que no se mantenían por mucho

¹⁴⁰ Cf. Barrancos, Dora, op. cit.

¹⁴¹ Barrancos, Dora, op. cit., pág. 143.

¹⁴² Ver Copparoni, Edna, *Edgardo Ricetti. Maestro y luchador social. 12 años de experiencia pedagógica en Sabadell (España) 1927-1939*, Buenos Aires, Reconstruir, 1992, págs. 7-12.

tiempo al frente de los cursos y la carencia de materiales. Aunque rescata los esfuerzos realizados, evalúa que los resultados fueron “casi nulos”¹⁴³.

No obstante, lo que resulta más relevante es la conclusión a la que arribó este militante: “Mientras no se pueda implantar una escuela superior a las del Estado, en material de enseñanza y personal docente, no se deben reabrir las clausuradas por el motivo del estado de sitio”¹⁴⁴. Aunque, en principio, podría pensarse que esta era una opinión aislada dentro del campo anarquista, se verá que la sentencia de Nieves iba a ser una premisa para quienes se autoproclamaron “racionalistas”. El 11 de mayo de 1911 se publicó el primer número de la *Revista Racionalista Francisco Ferrer*.

La figura de Francisco Ferrer y Guardia había adquirido una gran importancia a nivel mundial luego de que fuera fusilado en la fortaleza de Montjuich en Barcelona, acusado de ser el instigador de la revuelta popular durante los hechos de la Semana Trágica de España. En la Argentina, luego de la ejecución de Ferrer y Guardia, la FORA llamó a la huelga general, que comenzó a hacerse efectiva el 14 de octubre y se prolongó hasta el 17 del mismo mes¹⁴⁵, y lo mismo sucedió en otros puntos del planeta. Para ilustrar la magnitud que alcanzó la figura del pedagogo catalán entre las filas libertarias, y también entre muchas fuerzas progresistas, vale comentar que uno de los acontecimientos desencadenantes de los sucesos de la Patagonia Rebelde fue la prohibición a la Sociedad Obrera de Río Gallegos de realizar un acto homenaje a Ferrer y Guardia en septiembre de 1920¹⁴⁶. A partir de entonces se extendieron huelgas que acabaron con el fusilamiento de centenares de trabajadores de los latifundios del territorio patagónico a manos del ejército

¹⁴³ LP, 23/1/1910.

¹⁴⁴ *Ibíd.*

¹⁴⁵ Abad de Santillán, Diego, *op. cit.*, pág. 195.

¹⁴⁶ Bayer, Osvaldo, *La Patagonia Rebelde. Los bandoleros*, Buenos Aires, Planeta, 2004, pág. 111.

argentino, entre septiembre y diciembre de 1922¹⁴⁷. Los pliegos de reivindicaciones cuyo cumplimiento exigían los trabajadores contenían demandas mínimas de mejores condiciones de empleo. Uno de los principales líderes de la revuelta y dirigente de la Sociedad Obrera de Río Gallegos, Antonio Soto, fue un conocido militante anarquista.

Luego de lo dicho, no resulta extraño que la primera revista pedagógica racionalista haya llevado el nombre de *Francisco Ferrer*. En esta publicación fueron frecuentes las citas directas de artículos escritos por el pedagogo catalán, como así también la promoción de actos homenaje en los aniversarios de su asesinato, o los comentarios elogiosos hacia el pedagogo por parte de personalidades anarquistas, pero también de sectores progresistas, como es el caso de Alicia Moreau.

La *Revista Racionalista Francisco Ferrer* se publicó cada dos semanas, desde el 11 de mayo de 1911 hasta el 1 de febrero de 1912, dando paso a la salida de su continuadora, *La Escuela Popular*. La primera publicación fue dirigida por Samuel Torner, quien fuera promotor de la obra de Ferrer y Guardia en Valencia y detenido en España durante los sucesos de la Semana Trágica de Catalunya en 1909. Contó con la presencia de Baldomero Herrero, quien había estado involucrado en la experiencia de la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908-1909), Renato Ghía –director de la Escuela Moderna de Villa Crespo (1908-1909)- y Julio R. Barcos -director de la Escuela Laica de Lanús (1906-1908) y luego de la Escuela Moderna de Buenos Aires (1908-1909)–; pero también con personalidades socialistas de importancia, tales como Alicia Moreau y quien fuera un año después diputado por el Partido Socialista, Enrique Del Valle Iberlucea. La publicación tuvo una tirada de 5.000 ejemplares y ninguno de sus colaboradores recibía dinero por su trabajo¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Cf. Bayer Osvaldo, *La Patagonia Rebelde. La masacre*, Buenos Aires, Planeta, 2004, págs. 111 y ss.

¹⁴⁸ Cf. *Revista Racionalista Francisco Ferrer*, 15/9/1911.

En un artículo publicado en el primer número de esta revista, titulado “Nuestros propósitos”, son trazados los principios rectores del grupo fundador. Se destacan las siguientes líneas:

la enseñanza racionalista, patrocinada por los elementos populares, carecía de ambiente, reduciéndose a un círculo, sin fuerzas apenas, malgastando grandes energías, apurando esfuerzo y haciendo verdaderos sacrificios sostenían su Escuela Moderna que con tan escasos medios y quizás con falsa orientación pedagógica no podía cumplir su alta tarea y competir con las del Estado.

¿Qué hacer? Nada mejor que una revista de difusión que crea ambiente, que infunde simpatía a los que se preocupan de estas cosas (...) entre todos levantar la Escuela Moderna, la obra de Francisco Ferrer, sin odios, sin política, sin religión, sin sectarismo alguno. (...)

Queremos hacer obra de paz y educadora obra cosmopolita, libertadora, que preserve al niño de todo prejuicio y que nadie, bajo cualquier nombre, pueda moldear su cerebro según sus ideas, gustos o conveniencias¹⁴⁹.

En primer lugar se realizó un balance negativo de las escuelas libertarias que habían existido hasta entonces y se llegó a la conclusión de que debían crearse las condiciones para inaugurar escuelas capaces de competir con la educación estatal. El gran desafío era impulsar la reapertura de la frustrada Escuela Moderna de Buenos Aires, esta vez sin dejarse apurar por la urgencia y reuniendo los recursos necesarios para abrir una institución racionalista que estuviera a la altura de sus pretensiones educativas.

Otro aspecto de importancia es su separación de quienes querían imponer ideas a los niños. Cierta sector del anarquismo tenía diferencias con este criterio y, por otro lado, los racionalistas pretendían ganar el apoyo de algunos otros sectores del arco progresista nacional.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, 11/5/1911.

Por último, al referirse a una “obra cosmopolita”, marca una tendencia internacionalista que se diferenciaba claramente del proyecto de la escuela pública. En aquel período histórico esta proclamación pudo ser compartida, aunque de modo menos decidido, por los socialistas.

En otro artículo del primer número, firmado por el anarquista español Anselmo Lorenzo, gran colaborador y difusor de la obra de Ferrer y Guardia, se hace hincapié en las diferencias entre la “escuela laica”, que no era más que “una mistificación burguesa, destinada a enseñar a la infancia el sentimiento a los privilegios de propietarios y capitalistas; lo mismo que la escuela católica enseña la sumisión al clericalismo”¹⁵⁰, y la escuela racionalista. De paso se distanciaba de un gran enemigo de los racionalistas: la Iglesia Católica. Este artículo concluía con una exhortación a los sindicatos obreros para que se apoyasen “en el racionalismo escolar si quieren ver la continuación ininterrumpida y floreciente de su propaganda y organización”, dando así un claro mensaje al sector proletario.

Para demostrar la intención de no quedar subordinada a ningún partido o secta, cabe referir a un artículo firmado por el director de la revista, Samuel Torner, en el que se aclaraba que “la enseñanza no puede ser patrimonio de partidos ni sectas, la escuela debe ser sólo científica”¹⁵¹. Luego agregaba:

Los profesores racionalistas podemos ser y somos individuos de ideas porque amamos la vida y como hombres defendemos lo que creemos y estamos seguros de qué es justo, pero no cumpliríamos con el deber de profesores (...) si nos apoderásemos de la escuela para cátedra de nuestros particulares idealismos¹⁵².

¹⁵⁰ *Ibíd.*

¹⁵¹ *Ibíd.*, 1/8/1911.

¹⁵² *Ibíd.*

Las referencias al carácter “puramente científico” de la enseñanza racionalista abundan tanto en esta publicación como en su continuadora, *La Escuela Popular*. Semanas más tarde, el mismo Samuel Torner responde una inquietud a compañeros de Santa Fe que opinan que la enseñanza sí puede (y debe) ser anarquista. Uno de estos compañeros de Santa Fe, Miguel Expósito, sostuvo luego que “la anarquía es la más pura verdad inalienable, la razón más pulimentada; es, en fin, el único ideal de redención humana”¹⁵³. Por ello, concluye en que “la enseñanza racionalista es enseñanza anarquista”¹⁵⁴. En cambio, Torner sostenía que la enseñanza “no puede ser anarquista, pues teniendo como base la investigación y comprobación científica resulta que no puede tener, como no lo tiene la ciencia, un programa cerrado”¹⁵⁵.

En la misma revista se publicó una crónica sobre el Congreso Pedagógico de San Juan, celebrado entre el 25 y el 31 de mayo de 1911, en el que la redacción destaca:

A pesar de nuestro escepticismo, plácenos declarar que este Congreso ha realizado en todo sentido una obra eficaz y práctica, no tanto desde el punto de vista de la didáctica escolar, pero sí desde el punto de vista de la política social del magisterio, el cual empieza a surgir a la vida pública en defensa de sus intereses gremiales y su conciencia profesional, como un feliz augurio del mejoramiento de la instrucción primaria en el país¹⁵⁶.

Más adelante, la crónica relataba que había sido sancionado el proyecto de los delegados racionalistas por la Liga Nacional de Maestros, Julio Barcos y Rodríguez, para constituir la Confederación Nacional del Magisterio. El rol de Barcos en la Confederación marcaba un paulatino cambio hacia la priorización de la lucha al interior del sistema

¹⁵³ *Ibíd.*, 1/11/1911.

¹⁵⁴ *Ibíd.*

¹⁵⁵ *Ibíd.*, 15/9/1911.

¹⁵⁶ *Ibíd.*, 15/6/1911.

educativo estatal en desmedro de la opción de crear escuelas racionalistas sin tutela oficial.

Al mismo tiempo, señalaba el comienzo de las luchas reivindicativas del gremio docente.

En otro artículo de la redacción, hacia el final de la vida de la revista, señalaba que:

[existen] hombres radicales que forman sociedades, que luchan, pero que desde su organización por medio de la acción obrera creen sólo poder cambiar la sociedad, procurando obtener necesarias mejoras para los hombres de hoy (...) No hay desgraciadamente entre la clase proletaria ese entusiasmo preciso para levantar la Escuela que necesitamos (...)

Aquí donde hay tantas sociedades que cuentan con local propio, que sirven para recreo o para que en él puedan reunirse los socios o muchas veces sólo la Comisión Administrativa, los creadores de la Escuela Moderna, los reivindicadores de F. Ferrer, tendremos que preocuparnos de buscar local y batallar con propietarios.

Las condiciones especiales requieren un lugar apropiado, una casa-quinta donde, además de salas espaciosas, haya jardín para recreo de los alumnos, y esto acarreará gastos considerables y la necesidad de salir del centro de la población¹⁵⁷.

De esta manera, se ponían de manifiesto las prioridades diversas que tenía el sector anarquista ligado a las luchas obreras y el sector de educacionistas. Para los primeros era difícil pensar en un cambio educativo sin lograr primero la emancipación económica; para los segundos no era posible pensar en la emancipación económica sin transformar antes la educación.

Luego se hacía referencia a la dificultad para hallar libros adecuados para la escuela racionalista, ya que “la Biblioteca de la Escuela Moderna junto con los bienes de Ferrer están confiscados”¹⁵⁸ y que, además, “no todos los libros de Ferrer servían para escuelas”¹⁵⁹. Por ello, proponían “buscar entre los libros que se utilizan en las escuelas

¹⁵⁷ *Ibíd.*, 15/11/1911.

¹⁵⁸ *Ibíd.*

¹⁵⁹ *Ibíd.*

oficiales los más adecuados para la enseñanza moderna; y para los que falten, que serán los más, abrir un concurso invitando al Magisterio a que contribuya al éxito”¹⁶⁰.

A pesar de las divergencias en el campo libertario, a partir de un fragmento de un artículo publicado en la *Revista Francisco Ferrer* se puede deducir que eran los militantes anarquistas quienes apoyaban con más decisión la iniciativa racionalista. He aquí el fragmento referido a las correspondencias recibidas por la redacción: “Las hay de republicanos, de librepensadores, de socialistas, y como siempre, las que más se distinguen por su entusiasmo y valentía son las de los camaradas¹⁶¹”. Todo parece indicar que aquellos “camaradas” eran los anarquistas, ya que, por ejemplo, se registra una donación de \$ 500 de parte de la Sociedad de Obreros Panaderos¹⁶², de clara filiación anarquista. Por otra parte, predominaban los colaboradores anarquistas y había numerosas citas de reconocidos pensadores que adherían a ese movimiento y hasta una portada con la fotografía de Pierre-Joseph Proudhon¹⁶³.

En el último número de la revista¹⁶⁴, Samuel Torner anuncia que se celebraría la primera reunión para la constitución de la Liga de Enseñanza Racional, sección de Buenos Aires, que iba a hacerse cargo de implantar la Escuela Moderna y que contaría con los fondos recaudados hasta el momento. De esta manera nace la revista *La Escuela Popular* como órgano de la Liga de Educación Racionalista y como continuadora de la obra iniciada por su predecesora, *Francisco Ferrer*.

¹⁶⁰ *Ibíd.*

¹⁶¹ *Ibíd.*, 19/9/1911.

¹⁶² *Ibíd.*, 1/12/1911.

¹⁶³ *Ibíd.*, 1/1/1912. Ver Anexo, pág. 155.

¹⁶⁴ *Ibíd.*, 1/2/1912.

3.3.1. La Liga de Educación Racionalista y la revista *La Escuela Popular*

La Liga de Educación Racionalista de Argentina era una extensión de la Liga Internacional para la educación racional de la infancia, fundada por Ferrer y Guardia en París, el 1 de mayo de 1908. Ya en Montevideo se había fundado en 1911 una sección denominada Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia.

La Liga Internacional fundada en París establecía, en primer lugar, que “la educación de la infancia debe fundamentarse sobre una base científica y racional”¹⁶⁵, como principio fundamental del racionalismo. Luego, sobre la educación moral, proclamaba que debía ser “mucho menos teórica que práctica” y “resultar principalmente del ejemplo y apoyarse sobre la gran ley natural de solidaridad”¹⁶⁶. Por último, este organismo tenía por objeto “introducir prácticamente en la enseñanza de la infancia, ‘en todos los países’ las ideas de ‘ciencia’, de ‘libertad’ y de ‘solidaridad’”¹⁶⁷ y propagandizar la educación racionalista en todo el globo.

El primer Comité de la Liga Internacional para la educación racional de la infancia estuvo conformado por Ferrer y Guardia como presidente, Laisant (Francia) como vicepresidente, y por Elslander (Bélgica), Heaford (Gran Bretaña), Sergi (Italia), Hoeckel (Alemania) y Van Eysinga (Suiza). Además, se acordó que su órgano difusor fuera la revista *L'Ecole Renovée*, publicada en Bruselas.

El 1 de octubre de 1912 salía el primer número de la revista *La Escuela Popular*, esta vez sin la participación del director de la revista *Francisco Ferrer*, Samuel Torner¹⁶⁸.

¹⁶⁵ *Ibíd.*, 13/101911.

¹⁶⁶ *Ibíd.*

¹⁶⁷ *Ibíd.*

¹⁶⁸ En ningún número de *Francisco Ferrer* o de *La Escuela Popular* se explican las causas del alejamiento de Samuel Torner.

En esta publicación, Julio Barcos asumiría un protagonismo fundamental, llegando a ser director durante parte de la vida de la revista y firmando gran número de artículos.

La primera nota de la revista, firmada por Barcos, apuntaba contra el monopolio estatal de la enseñanza que “embauca la inteligencia infantil”¹⁶⁹. Luego acusaba al Estado de ser un órgano de clase y abogaba por la existencia de escuelas fundadas y sostenidas por el mismo pueblo. Y concluía: “No basta reconocer que la escuela estatal es mala. Nos interesa demostrar que somos capaces de hacerlas mejores”¹⁷⁰, sintetizando de esta manera el principal propósito de la Liga de Educación Racionalista.

Esta publicación insistió en la necesidad de fundar escuelas que reunieran las condiciones adecuadas para competir con las del Estado y, por otra parte, siguió acusando a los sectores más radicales de la sociedad por la indiferencia con respecto al problema educativo.

También se publicaron, como en los números subsiguientes, las *bases y fines* de la Liga, votados el 8 de agosto de 1912. Se destacan las siguientes líneas:

Art. 1

b) Tratar de hacer converger los esfuerzos de todos los que comprenden la necesidad de reformar la escuela actual, para la elaboración de un sistema de educación y de un plan de enseñanza que realice el concepto científico y humanitario de la Pedagogía moderna.

c) (...) fundar Escuelas Racionalistas que serán campos de experimentación de ese plan y sistema”.

Art. 2

a) La instrucción no es todo; sola no forma sino eruditos [, en cambio, proponía la] vida moral que tenga por base el sentimiento de solidaridad social.

¹⁶⁹ Revista mensual *La Escuela Popular*, 1/10/1912.

¹⁷⁰ *Ibíd.*

- b) Todo sistema de educación debe partir del conocimiento exacto de la naturaleza física y psíquica del niño e inspirarse en los métodos de la ciencia.
- c) ...desechándose (...) todo dogma que no tenga otro apoyo que la autoridad o la tradición.
- d) La escuela no debe imponer, debe demostrar y persuadir; despertar la inteligencia, estimular el raciocinio, hacer que en cada sujeto se afirme una individualidad.

(...)

Art. 4

Los encargados de los asuntos técnicos tendrán a su cargo:

1. la propaganda de los principios de la educación racionalista (...) sin tendencia política o dogmática de ninguna naturaleza (...)
3. la organización de las escuelas fundadas por la Liga.
4. ...nombrará a los redactores de la revista, el director y personal docente de la escuela¹⁷¹.

En este documento se reafirman ciertos rasgos distintivos del racionalismo pedagógico. Uno de ellos es el no desechar colaboraciones que vengan de campos no anarquistas, en tanto se compartieran los objetivos educacionales de la Liga. El otro gran principio es el de no imponer ninguna doctrina a los educandos.

Esta publicación tiene una serie de elementos novedosos con respecto a su predecesora. En primer lugar, Barcos ponía cada vez más énfasis en el Magisterio como único actor capaz de “producir la revolución de la enseñanza”¹⁷². Otro elemento diferente tiene que ver con la colaboración casi permanente de Carlos N. Vergara, que si bien fue un personaje bastante radical dentro del espectro democrático vernáculo, no compartía el antipatriotismo, pensaba que el Estado debía cumplir un rol de inspección en la educación (aunque dejando la dirección en manos del pueblo) y era una persona religiosa. Así, se

¹⁷¹ *Ibíd.*

¹⁷² *Ibíd.*, 1/11/1912.

promueve una pluralidad de voces que no era tan patente en la anterior publicación. De todas maneras, siguieron predominando las voces antiestatalistas y defensoras del internacionalismo: Barcos, Ghía y Heriberto Staffa. Al respecto se suscitaron algunas discusiones y Staffa publicó un artículo dirigido a Vergara en el que sostenía:

Frente a ese ideal de patria se levanta otro, que de acuerdo con las leyes naturales entierra los prejuicios religiosos y patrióticos, para hermanar a todos los pueblos y todas las razas, no bajo la bandera azul y blanca, que indica una pequeña fracción del globo terráqueo, sino bajo una grande, una inmensa bandera, que abarca todas las latitudes y lleva escrito con letras de fuego: Humanidad¹⁷³.

Por otro lado, no cesaron las persecuciones policiales: se prohibieron dos conferencias (una sobre arte dramático y otra que consistía en una lección de contabilidad) y hasta se llegó a detener a un conferencista (el profesor Carulla). En fin, se siguió señalando a la Liga como “una cueva de anarquistas”¹⁷⁴, pese a los esfuerzos de sus miembros de no identificar su empresa con ninguna tendencia política.

Puede afirmarse que, a pesar de la gran persistencia de las publicaciones racionalistas, éstas han fracasado en uno de sus objetivos fundamentales: el fundar nuevas escuelas que compitieran con las estatales. Hacia el final de la vida de la revista, a fines de 1913, se lanzaron los últimos intentos destinados a cumplir aquel objetivo. Staffa llegó a proponer la transformación de la Liga en una sociedad anónima para reunir el dinero necesario mediante la venta de cada acción al precio de cinco pesos. El objetivo era reunir unos 25.000 pesos para “instalar una escuela racionalista, dos bibliotecas infantiles, y adquirir un pequeño cinematógrafo”¹⁷⁵. Esta iniciativa también fracasó, pese al inicial

¹⁷³ Ver el artículo de Staffa: “La enseñanza racional no puede ser patriótica” en *La Escuela Popular*, 15/8/1913.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, 15/6/1913.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, 15/1/1914.

interés de algunas sociedades obreras. La Liga tuvo que contentarse con ofrecer varios cursos para adultos.

3.3.2. Balance del trabajo de la Liga de Educación Racionalista

El fracaso de la Liga en cuanto a la fundación de escuelas racionalistas para niños era evidente. Pero, ¿quién era el culpable? Entre fines de 1913 y principios de 1914 tuvieron lugar algunas discusiones al respecto que se expresaron en el órgano de la Liga y en *La Protesta*. Llama la atención un artículo publicado en *La Protesta*, firmado por un “obrero estudioso”¹⁷⁶. Si bien en aquel artículo se identificaba el ideal de enseñanza con la escuela racionalista, se sostenía la dificultad de fundar tales escuelas “especialmente si hay que atenerse a los programas colosales presentados por los profesores Torner, Ghía y Barcos”¹⁷⁷. Ante estas circunstancias, la propuesta del “obrero estudioso” parece algo ambigua: por un lado, proponía la fundación menos pretenciosa de escuelas “con tal de que allí no se les enseñaran a los niños tantas estupideces religiosas, patrióticas o de otra índole”¹⁷⁸ (lo que representaba un retroceso respecto de las exigencias racionalistas de fundar escuelas mejores que las del Estado) y, por otro, sugería que se aprovechara la educación brindada por el Estado y pagada por el pueblo para que el niño aprendiera a leer y a escribir, ya que luego podría entrar en contacto con la propaganda. Es decir, no definía si lo que debía hacerse era fundar escuelas menos pretenciosas independientes del Estado o aprovechar las escuelas del Estado ya existentes, para depositar las energías en la propaganda y en otras instancias de formación para adultos ajenas al circuito escolar. Quizá especulaba con la posibilidad de combinar ambas estrategias.

¹⁷⁶ LP, 1/9/1913.

¹⁷⁷ *Ibíd.*

¹⁷⁸ *Ibíd.*

Una polémica explícita se desató a partir de un artículo firmado por Giribaldi para *La Protesta*, en el que se afirmaba que el proyecto racionalista era inviable debido a su alto costo económico. La respuesta por parte de los racionalistas no se hizo esperar. Staffa contestó a través de un artículo titulado “Dogmatismo rojo” en el que expresaba:

Es de extrañar que hombres que se proponen transformar una entera humanidad, se arredren ante el leve esfuerzo que implica la implantación de una escuela; y extraña más todavía el concepto con que la quisiesen esclava de una tendencia determinada, aunque ésta fuera el anarquismo, que juzgamos la más libre corriente filosófica que registre la historia. No se percatan seguramente de que su manera de pensar contradice en forma manifiesta al anarquismo¹⁷⁹.

Luego rescataba la existencia de hombres “sinceros” y “amantes del racionalismo” en otras corrientes, poniendo, ni más ni menos, que el ejemplo de Vergara, con quien había polemizado respecto de la educación patriótica. A pesar de que Giribaldi luego expresaría haber sido malinterpretado, es evidente que en el campo libertario se habían cristalizado dos tendencias difíciles de conciliar.

3.4. El caso de Julio Barcos como exponente singular del racionalismo

El noveno congreso de la FORA, celebrado el 1 de abril de 1915, fue clave para el anarquismo local, dado que allí se produjo la escisión entre la FORA, referenciada en el quinto congreso que había recomendado inculcar los principios económicos y filosóficos del comunismo anárquico, y la FORA del noveno congreso, que mantenía la neutralidad ideológica. Este congreso fue, además, innovador en relación con el tema educativo. Al respecto, resolvió:

¹⁷⁹ Revista mensual *La Escuela Popular*, 15/5/1914.

es una necesidad que los maestros de escuela se constituyan en sociedad gremial, a fin de que lleguen a capacitarse para emprender la lucha por el mejoramiento económico y conquistar su independencia para que a su vez libren a la escuela de la tutela estatal¹⁸⁰.

Para ello, se propuso la organización profesional de los maestros de escuela y la intensificación de la propaganda de la educación racionalista. Esta resolución implicó el reconocimiento de los maestros como “trabajadores de la educación”, pero además cierta posibilidad de lucha dentro del sistema educativo, aunque no para reformarlo, sino para librarlo de la tutela del Estado. Esto trajo consecuencias para los intentos de fundar escuelas alternativas, paralelas a las escuelas públicas, ya que debilitó las iniciativas en ese sentido para concentrar sus fuerzas en la lucha dentro del sistema educativo oficial por medio del Magisterio.

Esta resolución del noveno congreso de la FORA estaba en consonancia con el trabajo que Barcos realizaba dentro de la Confederación del Magisterio, siendo uno de los principales promotores de la primera huelga de maestros en 1912. Al respecto, Barcos tenía trazado un plan bastante preciso sobre los pasos a seguir desde aquella Confederación, que fue publicado en varios números de *La Protesta* durante el mes de diciembre de 1913, bajo el título de “La crisis educacional y el magisterio argentino”¹⁸¹. En aquel artículo comenzaba a vislumbrarse un acercamiento de Barcos hacia posiciones más reformistas, que terminarían con su alejamiento del anarquismo en 1919, seguramente motivado por la Reforma Universitaria de 1918, y su entrada al Consejo Nacional de Educación. En este texto se presentan varias cuestiones para destacar. La primera está ligada a su admiración por Sarmiento y a cierto elogio al sistema educativo de los Estados Unidos. Su afinidad con

¹⁸⁰ Abad de Santillán, Diego, op. cit., pág. 246.

¹⁸¹ LP, 16/12/1913 al 23/12/1913. Barcos profundiza estas ideas en su libro *La felicidad del pueblo es la suprema ley*, Buenos Aires, Otero y Co., 1915.

Sarmiento se revela en ideas como esta: “este país, especie de libro en blanco con sus territorios inmensos y desiertos, preñados de riquezas inescrutadas, sobre el que, sólo la mano del extranjero ha escrito los primeros trazos de civilización”¹⁸². En esta cita se expresa claramente la idea de que el territorio que luego conformaría la Argentina era una tierra virgen y sin civilizaciones. Barcos, como Sarmiento, no consideraba que los pueblos originarios tuvieran algo que ver con la civilización.

Luego, proponía que el Consejo Nacional de Educación estuviera dirigido por una “repartición técnico-administrativa que sólo podrían manejar los profesionales más entendidos en la materia”¹⁸³, y no a cargo “de simples puestos políticos sujetos a las complacencias personales del presidente de la República”¹⁸⁴. Por último, acusaba al sistema de “antirrepublicano, por ser demasiado oligárquico y centralista”¹⁸⁵. En esta etapa, Barcos parecía mucho más dispuesto a dar una lucha al interior del sistema educativo local que a crear escuelas alternativas, como había pensado Ferrer y Guardia.

La realidad embrionaria de la escuela argentina hizo posible que tuvieran lugar algunas discusiones importantes entre distintas tendencias pedagógicas al interior del sistema educativo. Quizás por esta razón, la concepción de Barcos sobre el papel de la educación existente haya sido más ambigua que la de Ferrer y Guardia en España. Si bien el colectivo de racionalistas, en vinculación privilegiada con los anarquistas, entre quienes estaba Barcos, depositaba sus energías militantes en fundar escuelas racionalistas; por otro lado, y con más énfasis a partir de la fundación de la Confederación del Magisterio en 1912, se contaba con la posibilidad de dar una batalla al interior del sistema educativo

¹⁸² LP, 18/12/1913.

¹⁸³ LP, 20/12/1913.

¹⁸⁴ *Ibíd.*

¹⁸⁵ *Ibíd.*

estatal mismo, ya fuera para obtener mejoras salariales, de condiciones de trabajo e intelectuales del gremio, como para implementar métodos pedagógicos racionalistas al interior del sistema. Barcos fue el principal promotor de este giro reformista. La presencia de profesores como Vergara en el Consejo Nacional de Educación, quien tuvo el cargo de inspector, señalaba algunas fisuras en el sistema educativo mismo donde algunos racionalistas quisieron influir. De allí, la doble estrategia de crear nuevas escuelas y pelear dentro de las ya existentes.

4) Una identidad contradictoria

Esta parte del trabajo explora, sobre la base del análisis desarrollado en las páginas precedentes, una de las hipótesis que guían esta investigación, según la cual la presencia de aspectos propositivos en la configuración de la educación libertaria puede constituirse en punto de partida para identificar los aspectos propositivos del movimiento anarquista local. Como se explicó en la introducción, intentamos con esto contribuir a una caracterización del movimiento anarquista argentino que supere la descripción de éste como mera reacción especular a diferentes tipos de gobiernos autoritarios que se sucedieron en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX –bastante habitual en la bibliografía especializada–, y que en cambio sea capaz de estudiar –como aconseja el antropólogo Eduardo Restrepo– “lo singular de las identidades en su concreción y pluralidad”¹⁸⁶. Para ello, necesitamos hacer un rodeo por las principales discusiones teóricas relativas al problema de la identidad, con el objeto de clarificar qué entendemos por “identidad” y cómo entendemos que es posible abordar su estudio.

El concepto de identidad no siempre presentó la misma forma que adquiriría luego con la irrupción de las ciencias sociales. Jorge Larraín, sociólogo chileno y profesor de la cátedra Teoría Social en la Universidad de Birminghan, afirma que “un primer significado de identidad se encuentra en las tradiciones metafísicas escolásticas y aristotélicas que la concebían como uno de los principios fundamentales del ser y como una ley lógica del pensamiento”¹⁸⁷. Esta definición da lugar al principio ontológico de identidad o también

¹⁸⁶ Restrepo, Eduardo, “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, en: *Jongwa Pana*, Revista del Programa de Antropología de la Universidad de Magdalena (5): 24-35, 2007.

¹⁸⁷ Larraín Jorge, “El concepto de identidad”, en: *Identidad chilena*, Santiago de Chile, Lom, 2001, págs. 21 a 48.

llamado “de no contradicción”. Según este principio, todo ser es idéntico a sí mismo y, por ende, nada puede ser y no ser al mismo tiempo.

Otro significado más moderno del concepto de identidad, “se refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados”¹⁸⁸. En este caso la identidad define la manera en que los individuos y grupos se definen a sí mismos en relación con ciertos rasgos que, de manera más o menos consciente, asumen como propios y con los cuales se identifican. Esta segunda variante del concepto de identidad es la que desarrollaremos en el presente trabajo.

El comienzo de las discusiones en torno al concepto de identidad en las ciencias sociales puede situarse hacia fines del siglo XIX con los primeros trabajos antropológicos del estadounidense Lewis Henry Morgan (1818-1881) y del inglés Edward Burnett Tylor (1832-1917). La antropología que había nacido como disciplina autónoma se proponía explicar la otredad cultural. Es decir, dar cuenta con un método científico de las diferencias culturales y explicar las causas de estas diferencias. A partir de esta inquietud también surgieron interrogantes acerca de la propia identidad, sobre un “nosotros” blanco y europeo que tomaba como objeto de estudio a otras culturas. Si bien la pregunta sobre la otredad no era nueva y había cobrado un gran impulso desde el siglo XVI con la conquista de América, en la segunda mitad del siglo XIX “la teoría evolucionista de Darwin iba, en efecto, a suministrar una interpretación global de la historia biológica dentro de la cual los documentos relativos al hombre, hasta entonces recogidos en forma dispersa, podían

¹⁸⁸ *Ibíd.*

encontrar su lugar adecuado y recibir su plena significación”¹⁸⁹. El evolucionismo proveyó así el marco teórico dentro del cual la antropología daba sus primeros pasos como disciplina científica. Así, la otredad cultural encontraba su explicación en los grados de evolución alcanzados por los diversos grupos humanos. Los padres de la antropología “identificaron tres estadios de evolución: salvajismo, barbarie y civilización, y en cada uno de ellos se reconocieron subestadios”¹⁹⁰. En este modelo estadal la cultura occidental representaba la civilización y el resto de las culturas se clasificaba de acuerdo a la mayor o menor presencia de rasgos culturales “civilizados”, es decir, europeos. De esta manera no se le otorgaba un valor en sí a la otredad, si no que ésta era definida únicamente por una “carencia” cultural medida de acuerdo a parámetros occidentales.

Estas primeras aproximaciones al problema de la identidad partían de una fuerte concepción esencialista. Como explica el colombiano Arturo Escobar, en las teorías esencialistas “la identidad se desarrolló a partir de un núcleo esencial e inmutable”¹⁹¹. De allí se derivaron “nociones primordialistas y unitarias de las identidades étnicas, raciales y nacionales, en las cuales la identidad ontológica es vista en términos de los lazos grupales primordiales anclados más o menos en una cultura compartida y autocontenida”¹⁹². Las teorías antropológicas evolucionistas eran, además, deterministas. Reconocían que la cultura era sólo una y que debía atravesar distintos grados hasta alcanzar la civilización. Estas teorías, más allá de sus propósitos, sirvieron para avalar los imperialismos europeos, que llevaron a una competencia inédita entre diversas naciones que querían, además de

¹⁸⁹ Lévi-Strauss, Claude, “Las tres fuentes de la reflexión etnológica”, en: *Constructores de otredad*, Eudeba, Buenos Aires, 2004, pág. 25.

¹⁹⁰ Boivin, Mauricio, Rosato, Ana y Arribas, Victoria, *Constructores de otredad* (cap. I), Eudeba, Buenos Aires, 2004, pág. 28.

¹⁹¹ Escobar, Arturo, “Modernidad, identidad y las políticas de la teoría”, en: http://www.tau.org.ar/html/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/anales_9_10_escobar.pdf (último acceso: 19/1/2009).

¹⁹² *Ibíd.*

expandir sus mercados para avanzar en el proceso de acumulación capitalista, demostrar la supremacía de su “raza” mediante la conquista de mayores porciones del mundo. Grandes masas de las poblaciones mundiales se sintieron interpeladas por los discursos nacionalistas y en algunos casos llegaron a marchar hacia la Primera Guerra Mundial con cierto entusiasmo.

En la Argentina de fines del siglo XIX, las teorías sociales apoyadas en el evolucionismo dieron lugar a interpretaciones con un fuerte contenido racista que podemos rastrear en muchas de las concepciones y en la mayoría de los ideólogos de la construcción de la identidad nacional, que vieron al aluvión inmigratorio como una amenaza para la “argentinidad”. Gabriel Vazeilles se refiere a las posiciones racistas de la ideología oligárquica argentina que se apoyaron en sentencias positivistas y científicas. Así, por ejemplo, el médico José María Ramos Mejía (1849-1914), quien fue presidente del Consejo Nacional de Educación de 1908 a 1912, denostó a una presunta “raza” judía, al mismo tiempo que justificó la Inquisición española en nombre de “una eugenesia purificadora, mediante la eliminación de elementos degenerados”¹⁹³. Por su parte, el sociólogo argentino Carlos Octavio Bunge (1875-1918) explicaba que la Argentina no alcanzara los logros de la civilización occidental a partir de “una profusa descripción de los vicios y carencias de los españoles, indios y negros que pueblan América Latina, con el agregado de los peores efectos de las mezclas de razas, que denomina ‘hibridación degenerativa’”¹⁹⁴. Otro caso significativo de fundamentación científica del racismo es el de Víctor Mercante (1870-1934). Este pedagogo y psicólogo sostuvo que las enseñanzas debían “estar adaptadas a la

¹⁹³ Vazeilles, Gabriel, *Las ideas autoritarias de Lugones a Grondona. La ideología oligárquica en el siglo XX*, Buenos Aires, Biblos, 2001, pág. 40.

¹⁹⁴ *Ibíd.*, pág. 51.

capacidad de razas que, como la negra y la india, se incorporaron a la civilización en épocas recientes y no han realizado su proceso de adaptación al ambiente”¹⁹⁵.

Con las teorías funcionalistas y estructuralistas dentro de la antropología (que también tuvieron exponentes en el resto de las ciencias sociales) las preguntas sobre la otredad iban a tomar otro cariz y, por lo tanto, las conclusiones sobre el problema de la identidad serían distintas. “Durante el lapso que va entre las dos guerras mundiales, las escuelas antropológicas comienzan a utilizar el término diversidad, de manera sistemática y sustitutiva al de diferencia. Pero alcanza toda su madurez, como parte constitutiva del objeto de la ciencia, en la década del ‘40”¹⁹⁶. Ambas teorías buscan romper con los supuestos del evolucionismo.

En la antropología es el polaco Bronislaw Malinowski (1884-1942) uno de los representantes más destacados del funcionalismo. El método de observación participante que se inaugura tiene que ver con una concepción de la otredad según la cual cada cultura tiene su propia lógica y, por lo tanto, debe entenderse en sí misma. Para Malinowski, “el comportamiento cultural, atributo universal de la especie humana supone siempre el cumplimiento de una o más funciones a través de una acción institucional de satisfacción de necesidades”¹⁹⁷. La función de toda cultura, aunque asuma formas singulares, es asegurar la reproducción de la especie humana: “Así se proclama la universalidad de la función”¹⁹⁸ que, en definitiva, está supeditada a un imperativo biológico. En la idea de función sobrevive así una fuerte carga de esencialismo.

¹⁹⁵ Puiggrós, Adriana, op. cit., pág. 143.

¹⁹⁶ Boivin, Mauricio, Rosato, Ana y Arribas, Victoria, op. cit. (cap. II), pág. 55.

¹⁹⁷ *Ibíd.*, pág. 59.

¹⁹⁸ *Ibíd.*

El estructuralismo del francés Claude Lévi-Strauss (1908) reviste mayor interés para nuestro objeto, ya que fue a partir de las revisiones que se hicieron a muchos de sus supuestos que surgieron las concepciones antiesencialistas defendidas por el post-estructuralismo. “A diferencia de Malinowski, Lévi-Strauss se mostró más interesado en trabajar sobre los elementos comunes que en realizar una descripción detallada de una cultura en particular”¹⁹⁹. Por otra parte, “considera que la cultura no está yuxtapuesta o superpuesta a la vida biológica. Su hipótesis es que la cultura sustituye, utiliza y transforma a la naturaleza, para realizar una síntesis de un nuevo orden”²⁰⁰. Sin embargo, Lévi-Strauss no renuncia a la búsqueda de la universalidad en la cultura. Es así como teoriza que a través de la prohibición del incesto (que tiene el carácter universal de lo natural y el carácter normativo de lo cultural) se realiza el paso del orden de la naturaleza al orden de la cultura. Este antropólogo destaca que esta norma puede presentarse de maneras singulares en cada cultura, pero siempre obedeciendo a alguna forma de prohibición del incesto. Para Lévi-Strauss “las sociedades diferentes, lejos de estar en un grado distinto de progreso, como lo planteaban los evolucionistas, son parte de ese progreso. Si la humanidad progresó se debió al aporte que realizó cada cultura, que no fue un aporte fragmentado (un elemento aislado) sino que aportó su particularismo”²⁰¹. El estructuralismo de Lévi-Strauss, basado en la aplicación de la lingüística estructural de Ferdinand Saussure a la antropología, considera que “las diversas formas culturales son producto de transformaciones de una estructura común”²⁰². En este punto se desatarían las polémicas con el post-estructuralismo.

¹⁹⁹ *Ibíd.*, pág. 61.

²⁰⁰ *Ibíd.*, pág. 63.

²⁰¹ *Ibíd.*, pág. 70.

²⁰² *Ibíd.*, “La noción de estructura en Lévi-Strauss”, pág. 72.

Las posiciones post-estructuralistas coinciden en que las identidades son construcciones históricas. Por ello, rechazan la posibilidad de que existan estructuras universales, es decir, ahistóricas. En palabras de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, el estructuralismo

se constituyó como una nueva forma de esencialismo: como la búsqueda de las estructuras subyacentes que constituyen la ley inmanente de toda posible variación. La crítica al estructuralismo se llevó a cabo en ruptura con esta concepción del espacio estructural como espacio plenamente constituido²⁰³.

Sin embargo, como señala Escobar, el acuerdo antiesencialista finaliza allí, ya que las distintas críticas radicales del esencialismo se refieren a diferentes tipos de sujetos (el sujeto burgués; el cartesiano, el observador desligado; el sujeto con género, el agente de la razón centrada en el sujeto, y más adelante, en las aproximaciones críticas marxistas, post-estructuralistas, feministas y otras más), pero también porque las críticas tienen diversas orientaciones políticas que llevan a conclusiones políticas divergentes²⁰⁴.

Jacques Derrida, sobre todo a partir de la publicación de su trabajo *La escritura y la diferencia* en 1967, fue uno de los principales críticos del estructuralismo. Este autor, “enfatisa, por un lado, la necesidad de reconstruir el valor de la escritura, minusvalorada por el habla y la palabra y, por el otro, termina por hacer desaparecer el concepto de significado bajo la sucesión de infinitos significantes. De este modo no hay nada fuera del texto”²⁰⁵. Y como el lenguaje, por su propia naturaleza, no ofrece la posibilidad de fijar los significados definitivamente, las identidades son siempre precarias. A partir de Derrida, cobró fuerza la idea de sujeto como posición en el discurso. Sin embargo, autores como

²⁰³ Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2004, pág. 153.

²⁰⁴ Escobar, Arturo, op. cit.

²⁰⁵ Moragón Martínez, Lucía, “Estructuralismo y post-estructuralismo en arqueología”, en *Arqueoweb. Revista sobre arqueología en Internet* N° 9, 2007, en: http://www.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/9_1/estructuralismoyposestructuralismo.pdf (último acceso 16/1/2009).

Stuart Hall, referente fundamental de los estudios culturales británicos, se preocuparon por reestablecer “la constitución activa del sujeto sobre sí mismo”²⁰⁶.

El estadounidense Lawrence Grossberg, otro exponente (aunque más tardío) de los estudios culturales, confronta a las teorías de la diferencia, que considera dominantes en el campo teórico contemporáneo y tributarias del estructuralismo y del post-estructuralismo, con lo que él llama “teorías de la otredad”. Para comprender las teorías de la diferencia es necesario una aproximación a la figura de la *différance* propuesta por Jacques Derrida. Según Grossberg, la *différance*

describe una particular relación constitutiva de negatividad en la cual el término subordinado (el otro o subalterno marginado) es una fuerza necesaria e interna de desestabilización presente dentro de la identidad del término dominante. Aquí, el propio subalterno es constitutivo del término dominante y necesario para éste. La inestabilidad de cualquier identidad dominante –puesto que siempre y desde el inicio debe incorporar su negación– es el resultado de la naturaleza misma del lenguaje y la significación. El subalterno representa una ambigüedad o inestabilidad inherente en el centro de cualquier formación lingüística (o identitaria), que socava constantemente la facultad del lenguaje de definir una identidad estable unificada²⁰⁷.

Para Grossberg, el problema que presenta la figura de la *différance* es que puede entenderse a la otredad, lo subalterno, como “pura *différance*”. Es decir, que la identidad estaría dada simplemente por la relación con lo dominante. En cambio, las teorías de la otredad por las que opta Grossberg²⁰⁸

parten de una percepción intensa de la otredad que reconoce la existencia del otro, en su propio lugar, como lo que es, al margen de cualquier relación *específica*. Pero lo que es no

²⁰⁶ Cf. Escobar, Arturo, op. cit.

²⁰⁷ Grossberg, Lawrence, “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en: <http://www.ramwan.net/restrepo/intro-ecccs/grossberg-identidad%20y%20ecccs.pdf>.

²⁰⁸ Según este autor, entre los autores que han aportado a las teorías de la otredad se encuentran Michel Foucault y el mismo Grossberg.

debe definirse en términos trascendentales o esenciales; puede definirse por su facultad particular (contextual) de afectar y ser afectado. Vale decir que esas concepciones de la otredad otorgan a cada término una positividad inespecificada pero especificable²⁰⁹.

Es decir, se reconoce la positividad en el otro, que así no estaría definido simplemente por lo que no es. Esta definición de lo subalterno se acerca más a la manera en que queremos abordar el problema de la identidad de la educación libertaria.

Así como no puede hablarse de identidades nacionales inmanentes, tampoco podría establecerse, como pretendieron muchos de los anarquistas del siglo XIX y principios del XX, que el avance en el conocimiento de lo “verdadero” llevaría hacia el comunismo anárquico. La idea objetivista que plantea la existencia de leyes de desarrollo que llevan indefectiblemente a un determinado estado social se revela también como una forma de esencialismo. En definitiva, no hay formas culturales necesarias, pero sí las hay dominantes y dominadas. Por otra parte, las identidades, como plantea Hall, “se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella.”²¹⁰. Por ello,

el significado ‘positivo’ de cualquier término –y con ello su ‘identidad-’ sólo pueden construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es. Con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su *afuera constitutivo*²¹¹.

Sin embargo, el hecho de pensar las alternativas pedagógicas libertarias en relación con las concepciones pedagógicas dominantes y dentro del contexto político local hegemónico, no significa, volviendo a Grossberg, que la identidad libertaria sea parasitaria de esa totalidad dominante. Toda identidad se define en una relación con el afuera, pero no se agota en esa relación. No es sólo un resto, o una diferencia, respecto de lo que no es.

²⁰⁹ *Ibíd.*

²¹⁰ Hall, Stuart y Du Gay, Paul, “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’”, en: *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pág. 18.

²¹¹ *Ibíd.* Derrida (1981), Laclau (1990) y Butler (1993) se han referido al *afuera constitutivo*.

Tomaremos la noción de creación ex nihilo de Cornelius Castoriadis con el fin de abordar los aspectos creativos o productivos de la construcción de significación, con el objeto de entender la educación libertaria no como una simple reacción especular a las significaciones dominantes ya constituidas, sino como una fuente creadora de nuevas significaciones que tienen sentido más allá de lo que rechazan.

En su texto *La institución imaginaria de la sociedad*, Castoriadis elaboró una distinción entre las dimensiones conjuntista-identitaria y la imaginaria²¹², presentes en cualquier significación. Las operaciones de la lógica identitaria consisten en remitir (determinar) provisionalmente a una significación. Pero el cierre provisional que establece la dimensión conjuntista-identitaria, aunque es necesaria para la existencia de la significación, nunca la agota. Por esta razón, “una significación es indefinidamente determinable”²¹³, es decir, el haz de remisiones alrededor de un término está siempre abierto y, por lo tanto, no puede anularse la posibilidad de emergencia de lo nuevo. El dominio de lo nuevo, el dominio de la creación, es donde opera la dimensión imaginaria.

Castoriadis se preguntaba:

¿se puede superar la simple comprobación de los límites de la lógica identitaria y de la ontología que le es consustancial, superar la simple ontología negativa, abrir un camino (o varios) para pensar lo que es sin conformarse con decir cómo no hay que pensarlo?²¹⁴

No cabe duda de que el anarquismo local, que no fue homogéneo y estuvo atravesado por muchas contradicciones, se ha definido en relación con un afuera hegemónico. Esto es, en relación con la identidad nacional, lo “argentino”, en proceso de

²¹² Según Castoriadis, la dimensión imaginaria tiene, “por regla general”, prioridad sobre la dimensión conjuntista-identitaria. Al respecto, el autor destaca que la aritmética no imposibilitó la creencia en la Santísima Trinidad. Cf. Castoriadis, Cornelius, “Imaginación, imaginario, reflexión”, en: *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, pág. 316.

²¹³ Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983, pág. 293.

²¹⁴ *Ibíd.*, pág. 283.

constitución y con todos los discursos laterales que este significante central hizo emerger, con más o menos dominio sobre ellos, con más o menos éxito para subsumirlos a su control, en el contexto de una lucha por la hegemonía. Esta lucha, salvo por contados antagonistas (el anarquismo, entre ellos, parece haber sido el antagonista más radical), se desarrolló en el marco de cierto consenso con respecto a la legitimidad de un capitalismo en mayor o menor medida democrático y de la necesidad de construir una nación y un sujeto nacional. Esta relación del anarquismo con un afuera hegemónico hace a la historicidad del fenómeno estudiado. Sin embargo, una cosa es reconocer esto y otra es decir que ese afuera hegemónico definió la identidad del movimiento anarquista, en tanto formación social y cultural, en su totalidad. En este sentido, resulta pertinente estudiar la dimensión propositiva del anarquismo local y de sus propuestas, que no se agotan en las significaciones imaginarias sociales que ellas negaban.

El concepto de “creación ex nihilo” de Castoriadis puede iluminar la relación entre lo instituido (la historia hecha) y lo instituyente (la historia que se hace), que muchas veces rebasa la pura negación de lo instituido²¹⁵. “Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo”²¹⁶. Pero esto no quiere decir que no sean creaciones “*bajo coacción*”²¹⁷. Es decir, si bien Castoriadis reconoce la creación y la posibilidad de la autotransformación como atributo que define lo “histórico-social”, dado que no existe determinismo causal, también admite diversos condicionamientos que se imponen a la creación. Estos condicionamientos

²¹⁵ “Habrá siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento, instituido –y esta distancia no es un negativo o un déficit, es una de las expresiones de la creatividad de la historia–” en Castoriadis, Cornelius, op. cit., pág. 194.

²¹⁶ Castoriadis, Cornelius, “Imaginación, imaginario, reflexión”, en: *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Buenos Aires, Eudeba, 1998, pág. 316.

²¹⁷ Cf. *Ibíd.*

son tanto de carácter externo (los que impone el primer estrato natural²¹⁸) como interno (ligados a las creaciones sociales instituidas). Mientras más se rebase la pura negación de lo instituido, más efectiva puede ser la fuerza instituyente para constituirse en una identidad con cierta estabilidad. Así, Castoriadis sostiene que “la reflexión es definible como el esfuerzo por *quebrar la clausura* en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos (...) el cuestionamiento de las ‘verdades establecidas’ no es ni puede ser nunca un cuestionamiento en el vacío, sino siempre hermanado con la posición de nuevas formas y figuras de lo pensable creadas por la imaginación radical”²¹⁹. En el presente trabajo se intenta dar cuenta del esfuerzo de los grupos libertarios por crear “nuevas formas y figuras” en torno a la educación.

En la primera parte del presente apartado se mostrará que en otros trabajos el movimiento anarquista en la Argentina es visto meramente como una reacción especular al poder dominante de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La segunda parte expondrá los rasgos propositivos de la educación libertaria, remitiéndose al análisis de las publicaciones y experiencias desarrollado en la parte 3.

4.1. Cómo es visto el movimiento anarquista en la literatura especializada

Es habitual encontrar referencias al anarquismo local vinculadas a la idea de que su supervivencia sólo fue posible en el contexto de un Estado oligárquico-represivo. En consecuencia, una vez que el Estado mutó hacia formas más democráticas o al menos abrió mecanismos de negociación con las fuerzas populares, el anarquismo se vacía de sentido. Esta concepción tiene como premisa pensar la identidad del movimiento anarquista como

²¹⁸ El mundo físico organizado según la dimensión conjuntista-identitaria.

²¹⁹ *Ibíd.*, pág. 330.

constituida meramente a partir del carácter de su antagonista. A continuación se citarán algunos ejemplos de este modo de abordaje.

En primer lugar, se hará referencia a algunas reflexiones del sociólogo y periodista Julio Godio, presentes en uno de sus numerosos trabajos dedicados al estudio del movimiento obrero argentino²²⁰. Según este autor, “la debacle de la FORA en 1910 consistió en que intentó sin éxito conducir las huelgas hacia una confrontación total con el Estado”²²¹, cuando lo que quería la mayoría de los trabajadores era una opción sindicalista clasista que aceptara negociar al interior del sistema capitalista. Y continúa: “Ello era normal en un país de instituciones socio-políticas jóvenes y vitales, al tiempo que la tasa media de los salarios en el país, pese a ser baja, era superior a la existente en países como Italia o España”²²². De acuerdo con este razonamiento, la adhesión al anarquismo se explica únicamente por la carencia material de los trabajadores, sin tener en cuenta la dimensión imaginaria del anarquismo con la que se podían identificar los sujetos. Tales son los casos de la búsqueda de la libertad y de la solidaridad internacionalista. Es probable que gran parte de las clases subalternas se haya plegado a la FORA en un contexto en que el Estado se mostraba totalmente sordo a las demandas populares, pero esto no quita que el anarquismo tuviera una propuesta social diferente que no se vacía de contenido por la sola transformación estatal.

El historiador argentino Hugo del Campo identificó con mucha más claridad el fracaso del anarquismo con la mutación del Estado. Según este autor, a partir de la Ley Saenz Peña y del ascenso del radicalismo se difuminó la imagen del gobierno “como

²²⁰ Godio, Julio, *El movimiento obrero argentino (1910-1930). Socialismo, sindicalismo y comunismo*, Buenos Aires, Legasa, 1988.

²²¹ *Ibíd.*, pág. 23.

²²² *Ibíd.*, pág. 31.

baluarte de la oligarquía, necesariamente inaccesible y hostil”²²³. Para Del Campo existió una clara construcción especular del anarquismo local con respecto al Estado. Así, “el Estado oligárquico-represivo se ajusta tan bien a la concepción que los anarquistas tenían del Estado como el sindicalismo anarquista se ajusta a la concepción que el primero tenía del movimiento obrero”²²⁴. A un Estado autoritario e inflexible, le correspondería un movimiento obrero intransigente y revolucionario. El autor concluía en que

las etapas de predominio anarquista, sindicalista y social-comunista en el movimiento obrero coinciden aproximadamente con las tres formas que adopta el Estado durante ese período (...): oligárquico-represivo (hasta 1916), populista-liberal (1916-1930) y oligárquico-intervencionista (1930-1943)²²⁵.

Juan Suriano realizó un trabajo muy completo sobre el movimiento anarquista y sus prácticas políticas y culturales. Incluso, dedicó un capítulo entero a las experiencias educativas libertarias²²⁶. Para este autor, en la Argentina el anarquismo llenó el espacio donde el Estado se hallaba ausente. Esta explicación se extendía al terreno educativo, dado que, finalmente, “la escuela pública ocupó los espacios y operó eficientemente sobre los sectores populares”²²⁷, lo que habría ocasionado, en gran medida, el fracaso de las experiencias educativas libertarias. El autor distingue el caso argentino del español, en el que la escuela racional logró cierto éxito debido al vacío estatal que el país ibérico mostraba en materia educativa.

En síntesis, Suriano plantea que:

²²³ Del Campo, Hugo, “Sindicatos, partidos ‘obreros’ y Estado en la Argentina pre-peronista”, Paris, 1985, pág. 3.

²²⁴ *Ibíd.*, pág. 9.

²²⁵ *Ibíd.*, pág. 8.

²²⁶ Suriano, Juan, *op. cit.*, págs. 217 a 249.

²²⁷ *Ibíd.*, pág. 248.

La acción directa y la violencia callejera, la urgencia revolucionaria y la constante predisposición a la rebelión tuvieron cierto predicamento a comienzos del siglo, por las características de la sociedad y porque el Estado y los grupos gobernantes no habían alcanzado a ajustar ciertos mecanismos de control político y social. En este sentido, el anarquismo parece haber representado una reacción a los efectos del acelerado y tumultuoso proceso de modernización y del consecuente rol centralizador del Estado²²⁸.

Suriano, Del Campo y Godio parecen defender una idea según la cual la evolución del Estado argentino hacia formas más democráticas llevaba inscripta el necesario declive del movimiento anarquista. Así, podría pensarse que el debilitamiento del anarquismo fue consecuencia lógica de la evolución del Estado: estaba determinada, y “si algo está verdaderamente determinado lo está desde siempre y para siempre”²²⁹.

Nos dirigiremos ahora hacia el campo de la educación, para volver a nuestro tema específico. Resulta necesario recordar la distinción entre la educación que llamamos de manera más general “libertaria” y la escuela racionalista. Como ya fue expuesto en la parte 3, existió una gran tensión entre los sectores que apostaban a constituir una educación libre de cualquier tendencia política y quienes quisieron implementar una educación “anarquista”.

En apariencia resulta paradójico que la misma cruzada contra los dogmatismos que emprendieron los educacionistas en la Argentina, tuvo también lugar en España contra la idea de Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, la cual era la guía de quienes aquí defendían el “antidogmatismo”. El anarquista español Ricardo Mella opuso la “escuela neutra” a la Escuela Moderna de Ferrer, esgrimiendo contra esta última los mismos argumentos que los

²²⁸ *Ibíd.*, pág. 341.

²²⁹ Castoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa, 2005, pág. 65.

educacionistas argentinos, discípulos de Ferrer y Guardia, esgrimían contra quienes pensaban que la escuela debía ser anarquista. Es justo decir que Ferrer y Guardia en ninguno de sus escritos planteó que la educación debía pertenecer a alguna escuela política, sin embargo, Mella encuentra una contradicción entre el discurso del pedagogo catalán y las prácticas educativas que tenían lugar en la Escuela Moderna de Barcelona. Llama la atención que no se hallen artículos de Mella en las publicaciones racionalistas de Argentina o alusiones a su pensamiento, pese a la similitud de sus concepciones y a que el anarquista gallego escribió sus artículos sobre educación durante los mismos años en que se publicaron las revistas *Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular*. Si consideramos improbable que Mella no fuera conocido por los racionalistas argentinos (dado el prestigio del que éste gozaba entre las filas ácratas y dado que las relaciones entre España y Argentina eran muy fluidas), sobre estas omisiones se pueden aventurar dos hipótesis. La primera es que los racionalistas no querían perder la atracción que ejercía la figura de Ferrer y Guardia en gran parte del arco progresista y de la sociedad en su conjunto. La segunda es que Mella se opuso explícitamente a llamar “racionalista” a la educación libre, tal como él la concebía, dado que la segunda daba un lugar prioritario a la experiencia sobre la razón. Así argumentaba:

La verdadera ciencia, que no se paga de soberanías, ha tomado resueltamente el camino de la experiencia, y funda sus construcciones sobre hechos y leyes comprobados y no sobre frágiles creaciones del pensamiento, tan dado a lo extraordinario y a lo maravilloso. Naturalmente que la razón es el instrumento necesario para traducir, ordenar y metodizar los datos de la experiencia, pero no ya más allá, y cuando lo pretende, por una vez que da en la verdad, cien da en el error²³⁰.

²³⁰ *Acción Libertaria*, N° 19, Gijón, 21/5/1911, en: Mella, Ricardo, *Divagaciones sobre la enseñanza*, en: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/mella. (último acceso: 17/12/2008).

Luego se preguntaba: “¿cómo admitir el adoctrinamiento de las gentes por medio del racionalismo que para cada individuo puede significar tal o cual otro método, sistema o doctrina filosófica y hasta religiosa?”. El dominio de lo que se podía enseñar lo constituía la ciencia que se apoyaba en los hechos corroborados por la experiencia. De esta manera, Mella no aceptaba hablar de una educación racionalista.

Luego de estos comentarios sobre la posición de Mella frente al racionalismo pedagógico, es necesario volver sobre la complejidad de lo que llamamos educación libertaria en el contexto argentino. La homogeneización de las posiciones contra las que se discute es un recurso retórico habitual, por eso aquí ensayaremos una visión mucho más matizada del problema en cuestión. Para ello, es fundamental no identificar mecánicamente las posiciones de la FORA, ni de *La Protesta* que le era bastante afín, con una supuesta posición anarquista por excelencia, y menos aún en materia educativa. Aunque también es necesario reconocer que en el período estudiado la FORA constituyó la voz preponderante dentro del movimiento anarquista.

Para referirnos a las particularidades de los proyectos educativos libertarios en Argentina, resulta enriquecedora la comparación con el caso español. Ferrer y Guardia había apostado a crear escuelas modernas absolutamente desligadas del Estado. En ese sentido escribió que existían

dos medios de acción (...) trabajar para la transformación de la escuela por el estudio del niño, a fin de probar científicamente que la organización actual de la enseñanza es defectuosa y adoptar mejoras progresivas; o fundar escuelas nuevas en las que se apliquen directamente principios encaminados al ideal que se forman de la sociedad y de los hombres los que

repreban los convencionalismos, las crueldades, los artificios y las mentiras que sirven de base a la sociedad moderna²³¹.

El pedagogo catalán, luego de argumentar que los gobiernos habían aprendido que gran parte de su poder para “domar, adiestrar y domesticar” residía en la escuela, optó por fundar nuevos establecimientos educativos, ya que no confiaba en la posibilidad de mejorar los entonces existentes. España era un país en el cual la enseñanza religiosa tenía una gran fuerza y donde aún no existía un Estado liberal pujante que pudiera imponer la concepción “moderna” de la educación.

La escuela racionalista argentina y su disyuntiva entre crear escuelas alternativas a las públicas o luchar por la reforma del sistema educativo, valiéndose de la Confederación del Magisterio, da la pauta de un esfuerzo de adaptación de algunos educadores anarquistas a la coyuntura local. Esto no quiere decir que hayan sido acertados sus esfuerzos, pero sí que hubo una interpretación de la especificidad local en ruptura con las concepciones del mismo Ferrer y Guardia.

4.2. La educación libertaria

Decir que la propuesta educativa libertaria de principios de siglo XX estuvo signada por algunos de los principales imaginarios modernos puede parecer una obviedad. Sin embargo, existió una apropiación singular, creativa y original de estos imaginarios que merece ser analizada. Es posible encontrar material muy rico para estudiar la presencia (y la subversión) de los presupuestos modernos en el discurso pedagógico libertario. Una parte importante de este material se halla en las publicaciones de educación racionalista, ya que presentan una teorización más específica y profunda en materia educativa.

²³¹ Ferrer y Guardia, Francisco, op. cit., pág. 79.

Muchas corrientes de izquierda revolucionaria se han inscrito en el gran esfuerzo, propio de ese período, por cumplir las promesas de la modernidad; en particular las nacidas al calor de la Revolución Francesa. El movimiento anarquista no fue la excepción, aunque no puede ser asimilado de forma genérica a todas las corrientes de izquierda. Un artículo firmado por la redacción de la *Escuela Moderna* hacía explícita esta intención: “Quiera, pues, el pueblo completar en este siglo la obra de la Revolución Francesa, haciendo efectivos los derechos por ella proclamados, por medio de la escuela”²³². Además, añadía que a aquellos derechos del hombre proclamados en 1789 debían sumárseles los del niño y los de la mujer.

Uno de los presupuestos modernos con el cual los educadores libertarios mantuvieron una relación estrecha fue la idea de progreso. John Bury, en un texto clásico originalmente publicado en el año 1920, distinguió entre unas ideas “que expresan aspiraciones humanas y cuya realización depende de la voluntad humana”²³³ y “otra clase de ideas que pueden tener una gran importancia en la determinación y orientación de la conducta humana y que, sin embargo, no dependen de la voluntad del hombre”²³⁴. Según Bury, entre las primeras se encuentran las ideas de libertad, de igualdad e incluso el socialismo; y entre las segundas se halla la idea de progreso que habría impulsado toda la civilización occidental. El progreso implica “que la civilización está destinada a avanzar indefinidamente en el futuro”²³⁵, siempre en la dirección deseable. Según este autor, se trataba ésta de una idea típicamente moderna, impensable para los mundos clásico y medieval. Siete décadas más tarde, Robert Nisbet impugnó en parte esta hipótesis, en

²³² Revista mensual *La Escuela Popular*, 15/6/1914.

²³³ Bury, John, *La idea del progreso*, España, Alianza, 1971, pág. 13.

²³⁴ *Ibíd.*

²³⁵ Bury, John, *op. cit.*, pág. 18.

principio porque considera –como Karl Löwith– que esta noción es simplemente una secularización de la visión providencialista judeo-cristiana. Mientras que Nisbet considera que existe “una relación orgánica entre la religión y el concepto de progreso”²³⁶, Bury pensaba, al contrario, que debió ser superado el cristianismo para que la idea de progreso pudiera imponerse en Occidente. Es decir, para Nisbet, “sólo porque en la base había una confianza en la existencia del poder divino pudo aparecer una fe en que el mundo y la historia del mundo seguían un plan o un patrón establecidos”²³⁷. Ahora bien, más allá de las diferencias señaladas por Nisbet, la idea de progreso, tal como la elaboró Bury, manifiesta un espíritu de época inseparable de la idea de modernidad, que también ha estado presente en los discursos libertarios. Estos últimos compartían una concepción lineal de la historia, según la cual el futuro era promisorio y llevaría a una sociedad mejor, aunque ésta no fuera pensada en los mismos términos de la burguesía. Incluso, para los libertarios, la burguesía y el Estado, como ejemplificaremos luego, entorpecían el libre desarrollo del progreso.

También Eduardo Subirats destaca el lazo íntimo que existe entre modernidad y progreso, al punto que no podrían pensarse la una sin el otro. Sin embargo, este autor señala la existencia de dos vertientes de la idea del progreso que alcanzarían su síntesis, a los ojos de los filósofos de la Ilustración, en los siglos XVII y XVIII. La primera versión del progreso la adjudica al artista italiano Giorgio Vasari (1511-1574). Vasari, quien es considerado el primer historiador del arte italiano, sostuvo que había existido un “desarrollo ascendente” en materia artística. De acuerdo a Subirats, esta idea de progreso fue concebida “bajo la dimensión ética y estética de la realización de la persona en la figura del artista”²³⁸ y, por ello, difiere de una ulterior segunda versión del progreso capitalista, que “se define

²³⁶ Nisbet, Robert, *La historia de la idea de progreso*, Barcelona, Gedisa, 1981, pág. 488.

²³⁷ *Ibíd.*, pág. 491.

²³⁸ Subirats, Eduardo, “Metamorfosis de la cultura moderna”, Barcelona, Ed. Anthropos, 1991, pág. 106.

de acuerdo con una concepción cuantitativa de acumulación de dinero o de dispositivos técnicos”²³⁹. En la Ilustración, según este autor, se declaró la identidad entre progreso tecnológico-científico y progreso en sentido ético y estético.

Los libertarios no aceptaron sin más esta síntesis operada por los filósofos de la Ilustración (síntesis que Subirats atribuye particularmente a Immanuel Kant). Sobre todo fue cuestionada la segunda versión (la capitalista) de la idea de progreso. No hubo por parte de los racionalistas un apoyo acrítico a la ciencia y a sus logros, sino que se comprendía que ésta podía estar al servicio de las fuerzas opresoras. Tampoco se redujo el progreso a los adelantos de la técnica, sino que también se reconocía que “el verdadero progreso está en la Ética de los pueblos”²⁴⁰. Por otro lado, y tal como se desarrolló a lo largo de varios pasajes del presente trabajo, los libertarios no emparentaban el progreso con la urbanización, sino que más bien la rechazaban como lo habían hecho antes muchos románticos.

Con respecto a los aspectos propiamente educativos, también existe una relación tensa de la escuela racionalista con ciertos presupuestos modernos. Tomaz Tadeu da Silva, profesor de la Universidade Federal do Río Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil), sostiene que “la educación escolarizada y pública sintetiza, en cierta forma, las ideas y los ideales de la Modernidad y del Iluminismo”²⁴¹. Ahora bien, creemos que puede sostenerse que los libertarios hicieron un uso “desviado” de una de las instituciones modernas por excelencia: la escuela.

²³⁹ *Ibíd.*

²⁴⁰ *Revista Francisco Ferrer*, 15/6/1911.

²⁴¹ Tadeu da Silva, Tomaz, “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, en *Revista Propuesta Educativa* N° 13, pág. 5.

Julio Barcos argumentó que la escuela oficial no cumplía “con la ley de la evolución y el progreso”²⁴², ni podía cumplir con ella porque “así lo exige el espíritu netamente conservador del Estado, para el cual son siempre un peligro las innovaciones libertadoras de la humana inteligencia”²⁴³. Es decir, pensaba que era necesario encauzar la educación en el recto y natural camino del progreso del que la burguesía y el Estado, en defensa de sus parciales intereses, la habían desviado. La disputa con las fuerzas dominantes tuvo más que ver con cuál era el verdadero carácter del progreso más que con rechazarlo como tal. Barcos se oponía a una educación oficial que consideraba autoritaria, automática, carcelaria, militar, dogmática, “libresca refleja”²⁴⁴, “memorística y fetichista de los símbolos patrios”²⁴⁵ y que fomentaba “la simulación, el servilismo, la vanidad, el logrerismo y la cobardía”²⁴⁶; y abogaba, en cambio, por una educación que respetara “los naturales impulsos del niño, a fin de descubrir, guiar, robustecer y fomentar todos los rasgos propios de su carácter, las vocaciones latentes de su inteligencia y los impulsos firmes y altruistas de su alma”²⁴⁷. El pedagogo anarquista pretendía que la escuela tomara la “verdadera senda” del progreso, entendido como “el triunfo de la innovación pedagógica”²⁴⁸ frente a la organización escolar entonces vigente.

El 17 de julio de 1913, en una conferencia, Julio Barcos presentó el “Plan de una escuela integral”. Para ello imaginó un establecimiento escolar ideal al que llamó La Colmena, en clara alusión a la experiencia de Sébastien Faure en Francia. Este plan ponía en cuestión muchos de los rasgos fundantes de la escuela moderna que expusimos en la

²⁴² Revista mensual *La Escuela Popular*, 1/11/1912.

²⁴³ *Ibíd.*

²⁴⁴ *Ibíd.*

²⁴⁵ *Ibíd.*

²⁴⁶ *Ibíd.*

²⁴⁷ *Ibíd.*

²⁴⁸ *Ibíd.*

parte 2. En primer lugar, Barcos imaginaba una relación maestro-educando que no fuera jerárquica. Cuando éste realizó aquella visita imaginaria a La Colmena y preguntó a los niños por el director, uno de ellos llamó al maestro "a voces por su nombre como si se tratara de algún camarada"²⁴⁹.

También resulta interesante el modo en que Barcos concebía el uso del tiempo y del espacio, que apuntaba a minar muchos de los rasgos represivos de la escuela oficial. "Visitamos algunas salas más pequeñas que hacen el oficio de aulas. Pero en estas aulas no se ven bancos, ni horarios, ni entarimado para el maestro como en nuestras escuelas comunes"²⁵⁰, imaginaba Barcos. Las clases se dictaban "en cualquier sitio: el jardín, la huerta, el taller, el comedor, la sala de lectura".

Barcos también imaginó nuevas tecnologías "libertarias"²⁵¹ para su escuela ideal. En La Colmena cada escolar tendría "su pequeña silla portátil con una tabla delantera que le permite escribir cómodamente"²⁵². Ese mueble, que le hubiera permitido a los niños trasladarse y reunirse a su gusto, sería fabricado en los talleres de la escuela por los mismos escolares. Desde ya que el trabajo en los talleres respondía a la idea integral de la educación libertaria y hubiera permitido, además, el autofinanciamiento de la escuela.

Además, La Colmena defendía dos consignas fundamentales:

Ni exámenes, ni programas, ni horarios, ni pupitres, ni aulas obligatorias, ni premios, ni castigos ni diplomas...

²⁴⁹ *Ibíd.*, 15/8/1913.

²⁵⁰ *Ibíd.*

²⁵¹ Murray Bookchin distinguió entre técnicas autoritarias y técnicas libertarias, contenidas dentro de una sociedad emancipatoria. Para este autor la técnica no está referida sólo a máquinas, sino que incluye instituciones políticas, burocráticas y administrativas. Cf. Bookchin, Murray, *La ecología de la libertad. El surgimiento y la disolución de la jerarquía*, España, Noss y Jara, 1999.

²⁵² *Ibíd.* Probablemente esta idea haya tenido origen en la lectura del texto para niños *Las aventuras de Nono*, escrito por Jean Grave para la Escuela Moderna de Barcelona. Ver Grave, Juan, *Las aventuras de Nono*, Madrid, Libertarias/Prodhufo S.A. 1991, pág. 33.

No llenamos la inteligencia de conocimientos inútiles ni la forzamos a realizar un trabajo que le repugna²⁵³.

La idea de que el trabajo era uno de los factores más importantes en la realización del ser humano fue muy fuerte en la concepción educativa libertaria. La educación integral no respondía sólo al imperativo de romper con la escisión entre trabajo manual e intelectual, sino que también perseguía alimentar el hábito del trabajo. Pensar al sujeto humano casi exclusivamente constituido en torno a su capacidad de productor fue una concepción bastante reduccionista de “lo humano”.

Puiggrós realiza una valoración negativa de las experiencias educativas dirigidas por anarquistas. Sostiene que “los anarquistas eran educadores universalistas que dirigían su discurso a disolver las particularidades nacionalistas”²⁵⁴ y luego agrega que la finalidad de estos educadores “no era la de construir sujetos particulares, plenos de especificidad histórica que concurrieran a la construcción de lo nacional, sino disolver lo particular y lo nacional en el sujeto universal. Para alcanzarlo, era necesario que el pueblo fuera ilustrado”²⁵⁵. Si bien no pueden pasarse por alto ni el universalismo ni la fuerte raigambre de las ideas modernas e ilustradas en el movimiento anarquista, no parece exacto que la especificidad histórica esté dada sólo por la “construcción de la nacional”. Consideramos que el internacionalismo fue también una construcción válida, que no puede ser reducida a “lo moderno” y a lo “ilustrado”, y que había un proyecto alternativo de sociedad que no era equivocado por el sólo hecho de ser contrario a la construcción de lo nacional. A primera vista, y menos aún luego de los resultados arrojados por cien años de historia, no parece

²⁵³ *Ibíd.*

²⁵⁴ Puiggrós, Adriana, *op. cit.*, pág. 222.

²⁵⁵ *Ibíd.*

haber razones “objetivas” para sostener que la construcción de lo nacional sea intrínsecamente más válida o con más especificidad histórica que una construcción internacionalista (o si se prefiere de una construcción de la “humanidad”). Entre la construcción de un universalismo o de un particularismo nacional nos parece que existe una diferencia de elección de principios o premisas y no una disputa entre validez o invalidez.

Otro de los puntos controvertidos en relación con las experiencias educativas libertarias, también ligados a su fuerte raigambre moderna, tiene que ver con su referencia a muchos de los supuestos positivistas tan en boga en aquella época. Las novedades en el campo de la biología habían impregnado al resto de los saberes y habían sido fundantes de la sociología naciente. En ese contexto, el método de investigación propio de las ciencias naturales constituía el paradigma a seguir. Por otra parte, no era extraño encontrar citas de Comte o Spencer²⁵⁶ en las publicaciones anarquistas o racionalistas de la época.

Henry Giroux²⁵⁷ es uno de los fundadores de la pedagogía crítica norteamericana y se inscribe en la tradición de los estudios culturales, aunque revisando y cuestionando muchos de estos trabajos porque dejaron de lado la problemática educativa. Por otra parte, recoge muchos de los aportes de Paulo Freire en el desarrollo de su obra. Según Giroux, existe una cultura del positivismo que se apoya en el supuesto central de la objetividad y aún hoy tiene un fuerte peso en las prácticas pedagógicas. Como consecuencia, el conocimiento se encontraría libre de valores, es decir, sería neutral desde el punto de vista de la teoría y del método. El racionalismo pedagógico en que se apoyó la educación libertaria también se ha servido del supuesto de la objetividad, aunque para justificar posiciones muy diferentes a la de algunos funcionarios importantes de la época que se

²⁵⁶ Ver “Fragmentos de Herbert Spencer”, en: Revista *Francisco Ferrer*, 1/12/1911.

²⁵⁷ Ver Giroux, Henry A., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003, pág. 33.

reconocían en el positivismo, como es el caso de José María Ramos Mejía. En este caso también nos hallamos ante un uso subversivo de algunos presupuestos positivistas.

Entre los racionalistas era compartido un imaginario sobre la ciencia según el cual lo “científico” equivalía a lo “verdadero”, y lo “verdadero” a lo “bueno”. Valores como la solidaridad o la justicia eran considerados leyes naturales, tal como lo sostuvo Rousseau o, entre los anarquistas, Kropotkin y Reclus. Esta es la razón por la cual los racionalistas consideraban que no debían inculcarse dogmas (ni aun aquellos en que los mismos maestros creían), ya que, si se enseñaba nada más que la verdad, los niños se inclinarían naturalmente hacia lo justo. Estos libertarios no asumieron el propio carácter histórico e interesado de sus concepciones, por eso se valieron de la noción de objetividad propia del positivismo. En la mayoría de los casos, debían hacer coincidir sus principios morales con un estatuto científico para demostrar que aquéllos eran verdaderos. A veces se generaban confusiones entre lo que eran la moral, la ciencia, la libertad, lo justo, lo bueno y lo verdadero. Se discriminaba estas nociones, pero luego se las encerraba dentro de la macro categoría de lo “verdadero” o de lo “científico”.

Resulta interesante que al contrario de aquellos pensadores que se apoyaron en “leyes” naturales para fundamentar la competencia y la supervivencia del más apto en la sociedad, los racionalistas trataron de demostrar, tal como lo habían hecho Kropotkin y Reclus, que en la propia naturaleza estaban expresadas las leyes de la solidaridad, de la cooperación y de la ayuda mutua. Por ello, el educador debía limitarse a secundar la evolución natural del niño. Como ejemplo, extraemos las siguientes líneas de la revista *Francisco Ferrer*:

Examinemos el organismo más complejo, el más potente. Está compuesto de pequeños organismos elementales, federales, las células. De la misma manera, el organismo colectivo

está formado de individuos, verdaderas células sociales. Mas en el organismo natural existe una armonía real entre las células constitutivas. No existen células explotadas, absorbidas por otras células. Todas viven²⁵⁸.

En su análisis de los mecanismos de poder operantes en la modernidad europea, Foucault explicó cómo, a partir de mediados del siglo XVII y principios del siglo XVIII, estos mecanismos de poder se transformaron de manera radical. Su hipótesis es que lo que cambió fundamentalmente fue el modo de ejercicio del antiguo derecho soberano de vida y de muerte: si hasta entonces el poder soberano se había apoyado más fuertemente en el polo de la muerte, si había consistido fundamentalmente en extraer, reprimir, quitar, exigir; a partir de mediados del siglo XVII se inclinó hacia “un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales”²⁵⁹. A este nuevo poder, Foucault lo bautizó “biopoder” y su objetivo fue, desde entonces, extender el dominio sobre la vida, expandirla, asegurarla, regularla para extraer de ella más y mejores “rendimientos”. Este poder se desarrolló en dos grandes líneas de fuerza: una que apunta al cuerpo como máquina (con el objetivo de convertir a todo cuerpo en fuerza de trabajo: lo que Foucault llama “anatomopolítica”) y otra que apunta al cuerpo-especie (con el fin de convertir a una multiplicidad cualquiera en población: la biopolítica en sentido estricto). La primera forma se centró en la educación del cuerpo y en “el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad”²⁶⁰, a través de los procedimientos de poder que él llamó disciplinas. La segunda, “una *biopolítica de la población*”²⁶¹ tuvo a su cargo “la proliferación, los nacimientos y la

²⁵⁸ Revista *Francisco Ferrer*, 1/12/1911.

²⁵⁹ Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, pág. 165.

²⁶⁰ *Ibíd.*, pág. 168.

²⁶¹ *Ibíd.*

mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad”²⁶². En la conjunción de estas dos técnicas, a saber: las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población, nació el biopoder.

El biopoder o el poder sobre la vida también tiene un origen típicamente moderno. El higienismo y el control de la población de inspiración neomalthusiana son algunos de los fenómenos que emergen junto al biopoder. Los educadores libertarios no estuvieron exentos de algunos de estos nuevos procedimientos que buscaban controlar y corregir la vida. Como vimos en la parte 2.2.1. del presente trabajo, Paul Robin fue partidario del control de la natalidad para evitar que se multiplicara la pobreza. Por otra parte, tanto en la Escuela Moderna de Barcelona como en las publicaciones de educación racionalistas locales, se hizo mucho hincapié en la importancia de la higiene y se organizaron charlas sobre higiene escolar y sexual. En la revista *Francisco Ferrer* se reprodujeron algunos párrafos de un informe presentado en 1911 al Segundo Congreso francés de Higiene Escolar. Uno de esos párrafos decía: “La colaboración de las familias en la obra de la higiene escolar es tan necesaria como la de los maestros y más difícil de obtener”²⁶³. Sin embargo, siguiendo a Foucault, las resistencias al biopoder también se hicieron en nombre de la vida, “del derecho a seguir vivo, a tener una vida mejor, a desarrollar una buena vida (...) al cumplimiento de sus virtualidades”²⁶⁴. En este sentido, los libertarios también dieron un uso subversivo al discurso sobre la vida, promoviendo el vegetarianismo, el nudismo, el antitabaquismo, la procreación responsable y consciente o los métodos anticonceptivos, entendidos como prácticas que mejorarían a la especie humana en su conjunto. Por otra

²⁶² *Ibíd.*

²⁶³ *Revista Racionalista Francisco Ferrer*, 20/7/1911.

²⁶⁴ Costa, Flavia, Teórico N° 11 “Biopolítica y modernidad. El poder sobre la vida”, Seminario de Informática y Sociedad, cátedra: Ferrer, Universidad de Buenos Aires, 2008. Cf. Foucault, Michel, op. cit., pág. 175.

parte, sostuvieron “la crítica al matrimonio burgués ‘hipócrita’ y la postulación del derecho al propio cuerpo”²⁶⁵.

Llegados a este punto, es posible preguntarse cuáles fueron las marcas²⁶⁶ más o menos estables que distinguieron a la educación libertaria de la educación pública. Podemos referirnos a marcas positivas y negativas que definen la identidad de la educación libertaria. Llamamos marcas negativas a las que se definen por su oposición a una identidad dominante, mientras que las positivas son las creativas, las que aportan unas singularidades que no se agotan en lo que rechazan. Nos encontramos con marcas negativas y positivas compartidas con otros sectores críticos de las concepciones educativas dominantes, y con otras marcas positivas y negativas que son originales y propias del movimiento libertario.

Renato Ortiz considera que “nación” e “industrialismo” son fenómenos convergentes y que, por ende, “la nación se realiza históricamente a través de la modernidad”²⁶⁷. Sin embargo, el movimiento anarquista puso en cuestión a esa significación imaginaria central de la modernidad: la nación, al mismo tiempo que compartió muchos de sus otros supuestos. Para Castoriadis, las significaciones imaginarias centrales o primeras son los que carecen de referente diferenciable de la significación misma. Además, “son presentificadas-figuradas por medio de la totalidad de las instituciones explícitas de la sociedad” y “condicionan y orientan el hacer y el representar sociales”²⁶⁸ La impugnación de la educación estatal, apoyada en su lado propositivo que fue

²⁶⁵ Ferrer, Christian, “Vidas refractaria” en *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004, pág. 34.

²⁶⁶ Las marcas que analizaremos a continuación fueron halladas en el corpus analizado, tal como dimos cuenta en páginas precedentes del presente trabajo.

²⁶⁷ Ortiz, Renato, *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1996, pág. 56.

²⁶⁸ Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. I, Barcelona, Tusquets, 1983, pág. 320.

la promoción del internacionalismo²⁶⁹, constituyó un rasgo original de la educación libertaria.

Entre algunas de las marcas negativas compartidas, por ejemplo, con los democrático-radicalizados encontramos el anticlericalismo, el antienciclopedismo y el rechazo al aprendizaje de memoria y a los programas rígidos que restringían la capacidad de inventiva del docente. Entre las marcas positivas compartidas por otras propuestas más o menos alternativas tenemos la valoración de la experiencia y de los sentidos en el proceso de aprendizaje, la relación directa con la naturaleza, el desarrollo de la vocación del niño frente a la homogeneidad de la instrucción pública que desconocía sus caracteres específicos, la vinculación entre la escuela y la comunidad, la educación mixta, la inclusión del aprendizaje de tareas manuales en talleres y algunas formas de autogobierno educativo. Cabe aclarar que estos rasgos compartidos los encontramos, fundamentalmente, en el pensamiento democrático-radicalizado de Carlos Vergara.

Al mismo tiempo, hallamos algunas marcas compartidas con la identidad educativa hegemónica. Con las salvedades hechas anteriormente, que implicaron la subversión de muchas de estas marcas, encontramos el cientificismo apoyado en el positivismo y el higienismo con su consecuente discurso médico.

No obstante, resultan más interesantes las marcas originales de la educación libertaria. Entre las negativas encontramos el antimilitarismo, el antiestatalismo, el antipatriotismo, el antiautoritarismo, la concepción antimeritocrática de la educación que rechazaba los castigos, las recompensas, los exámenes y los diplomas, y la crítica a la vida urbana. Las positivas tuvieron que ver con el internacionalismo ya mencionado, la

²⁶⁹ Ver el artículo de Staffa: “La enseñanza racional no puede ser patriótica” en *La Escuela Popular*, 15/8/1913. Parte del artículo fue citado en la pág. 79 del presente trabajo.

concepción libertaria del vínculo pedagógico que implicaba el respeto de la voluntad del educando, la gratuidad basada en el autofinanciamiento de las escuelas (y no en el financiamiento estatal) y el predicamento de la moral a través del ejemplo²⁷⁰.

²⁷⁰ “Más que con la palabra enseñad con el ejemplo. No sólo debéis decir sino hacer. Realizada así, la obra será fuerte, duradera, hermosa” en revista mensual *La Escuela Popular*, 15/9/1913.

5) A modo de conclusión

Llegados a este punto, podemos hacer un balance provisional de lo hecho hasta aquí, intentando establecer los aportes que este trabajo puede realizar a los estudios sobre la prensa gráfica política en la Argentina, así como a los debates sobre la educación en el país a comienzos del siglo XX y a los estudios sobre el movimiento anarquista local. En principio, a partir del análisis del principal órgano de la prensa anarquista del período y de las dos revistas sobre educación racionalista publicadas en ese mismo momento, hemos relevado y sistematizado los rasgos principales de la propuesta educativa libertaria. Entre ellos, cabe destacar: el anticlericalismo, el antienciclopedismo, la valoración de la experiencia y de los sentidos en el proceso de aprendizaje, la relación directa con la naturaleza, el respeto y desarrollo de la singularidad del niño, la vinculación entre la escuela y la comunidad, la educación mixta e integral y algunas formas de autogobierno educativo (hasta aquí, rasgos que la educación libertaria compartió con los democrático-radicalizados, o bien con los socialistas); pero también el antimilitarismo, el antiestatalismo, el antipatriotismo, el antiautoritarismo, el rechazo de castigos, recompensas y exámenes, el internacionalismo, un vínculo pedagógico que implicaba el respeto absoluto de la libertad del educando y el autofinanciamiento.

A partir del estudio realizado, hemos distinguido analíticamente a la educación racionalista dentro de un conjunto más vasto que aquí denominamos “educación libertaria”, a la que –a su vez– diferenciamos tanto de la educación “oficial” que se consolidaba en la época como de otras propuestas alternativas. Preferimos no utilizar, en cambio, la noción de “educación anarquista”, ya que no da cuenta de la riqueza (y las tensiones internas) de la propuesta libertaria.

Por otro lado, hemos establecido una periodización dentro del lapso analizado (1898-1915) con el fin de agrupar las discusiones más relevantes que se desarrollaron en el campo anarquista acerca del problema educativo. Se identificaron así cuatro momentos y cuatro ejes. En el primer momento aparecen ya los primeros rasgos clave que continuarían escandiendo el debate a lo largo del período (autofinanciamiento, educación integral, predominio de la experiencia por sobre lo libresco, vínculo pedagógico no autoritario); y por primera vez, se evidencia un germen de debate que recién se estabilizaría en el segundo momento, hacia 1908. Se trata de la tensión entre “educacionistas” y “revolucionarios”. Esta discusión será uno de los ejes principales del segundo momento. El tercer momento está marcado por la consolidación de un grupo autodenominado “racionalista”, que expresa sus ideas en dos órganos específicos: *Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular*. Dos propuestas fundamentales difrencian a los “racionalistas” respecto del campo más vasto de los “liberarios”: por un lado, rechazan toda definición doctrinaria de la educación, y por otro, desarrollan una tecnología educativa específica (tipo de pupitre, empleo del tiempo y del espacio, etc.) mucho más elaborada y precisa. El cuarto momento está relacionado con el eclipse del grupo racionalista, con el debilitamiento de la intención de fundar escuelas autónomas e independientes respecto del Estado y con el avance de la sindicalización de los maestros a través del Magisterio. La figura clave de este período fue Julio Barcos, quien intentó integrar algunas de las ideas racionalistas al sistema oficial, aunque para eso la educación libertaria debía renunciar a muchas de sus pretensiones.

A partir de esto, creemos estar en condiciones de presentar algunas primeras conclusiones. El movimiento anarquista local no fue un mero reflejo del poder dominante porque su propuesta no se agotaba en negar al poder estatal ni en oponerse a los poderes

constituidos; las iniciativas educativas promovidas por el anarquismo son una muestra de ello.

Por otro lado, aun cuando el poder estatal se ha transformado, como también las tecnologías pedagógicas, muchas de las consignas educativas libertarias todavía tienen vigencia. Si bien es una anacronía, podría pensarse que Julio Barcos acertaba en parte cuando apostaba a que la educación oficial integrase algunas de las propuestas libertarias; de hecho, algunos de esos preceptos –como el rechazo al aprendizaje memorístico, el valor del juego en ese proceso y el interés centrado en el niño y no tanto en la transmisión de conocimiento– han tenido y tienen aún cierto predicamento dentro del sistema educativo oficial, aunque en la práctica no se hayan realizado plenamente. En cambio, otros rasgos como el internacionalismo y el rechazo de la educación estatal y de la meritocracia no pueden ser absorbidos por el sistema educativo oficial, ya que amenazan su propia razón de ser.

La educación libertaria conformó su identidad en un recorrido lleno de contradicciones; que se sirvió de los saberes disponibles, pero que también los subvirtió; que combatió los rasgos más autoritarios de la escuela, pero que también creó nuevas tecnologías y métodos de enseñanza. Los libertarios se valieron de la institución “escuela”, pero pusieron en cuestión que la enseñanza se acotara a un espacio y un tiempo determinados e intentaron transformar el vínculo “despótico” entre maestro y alumnos en un lazo presidido por el compañerismo. Su relación con los supuestos del positivismo y con la idea de progreso no deja de ser problemática, sin embargo la propuesta educativa libertaria no puede ser reducida a la reproducción de tales nociones.

Por otra parte, las disputas al interior del anarquismo obstaculizaron el desarrollo de las escuelas libertarias. Una vez más, no bastan la Ley de Residencia, la Ley de Defensa

Social u otras medidas represivas del Estado nacional para explicar el fracaso de muchas de estas escuelas, como tampoco basta la paulatina democratización del Estado para señalar el agotamiento del anarquismo. Los enfrentamientos entre educacionistas y revolucionarios al interior del anarquismo, y la falta de acuerdo sobre el lugar que debía ocupar la educación de los niños en la transformación de la sociedad le sumaron dificultades a las escuelas libertarias. Con esto no se busca eximir al anarquismo de problemas teóricos que deben ser criticados, sino rescatar sus aportes.

El movimiento anarquista local presentó una trama compleja que no se agotaba en la conocida disputa entre organizadores e individualistas, que alcanzaría ribetes trágicos en la década del 20²⁷¹. El problema educativo impulsó la emergencia de un sector que buscó ser autónomo del anarquismo, al mismo tiempo que la mayoría de sus promotores más entusiastas eran anarquistas más o menos reconocidos. De esta manera, se configuró la idea de “escuela racionalista”, que a través de sus publicaciones fue mucho más a fondo en las discusiones pedagógicas, haciendo aportes novedosos y valiosos en el terreno de la educación.

El pensamiento de Julio Barcos, al mismo tiempo que representó una faceta original de la educación libertaria local, marcó un punto de tensión con el anarquismo en sus expresiones más puristas. Este pedagogo no se limitó a continuar la obra de Ferrer y Guardia, sino que desplegó una producción teórica propia y diseñó nuevas formas de intervención social. Barcos fue fundamental para desarrollar la lucha de los maestros al interior del sistema educativo y fue un actor clave de la primera huelga de docentes en 1912. Sin embargo, esta lucha por medio del Magisterio introducía una paradoja difícil de

²⁷¹ La expresión más trágica de este enfrentamiento fue el asesinato del director de *La Protesta*, Emilio López Arango, en 1929, a manos del anarquista individualista Severino Di Giovanni.

resolver: ¿se destinaban los esfuerzos militantes a pelear dentro del sistema educativo o a crear nuevas escuelas autónomas del Estado? Barcos tal vez pensó en la posibilidad de conciliar estos dos caminos. Si así fue, no ha sido comprendido por la mayor parte de los anarquistas de entonces.

En años más recientes han aparecido trabajos²⁷² sobre los aspectos culturales desarrollados por el anarquismo que desmitificaban sus presuntos rasgos sanguinarios y despiadados. Sin embargo, muchos de estos trabajos llevaron adelante estas indagaciones a partir de la premisa de que el anarquismo no tenía posibilidades de triunfar en el contexto de transformaciones sociales y políticas que estaban en marcha en la Argentina desde los albores del siglo XX. La mirada se desvió desde una caracterización del anarquismo como un elemento violento y disolvente de la identidad nacional a otra que lo retrata como un animal extinto e inofensivo, que por su propia naturaleza no tenía chances de ajustarse al devenir histórico.

El presente trabajo tiene la intención de rescatar algunos de los aportes de los anarquistas al campo educativo, para indagar también la problemática y contradictoria constitución de su identidad. A lo largo de esta investigación, y en la línea de las teorías de la otredad que defiende Grossberg²⁷³, se sostuvo la hipótesis de que la educación libertaria tuvo rasgos propositivos y no se constituyó meramente en la relación antagónica con la educación oficial. En la parte 4 intentamos estabilizar los rasgos identitarios que definieron a la educación libertaria y encontramos que el internacionalismo, el vínculo pedagógico construido sobre relaciones de compañerismo y el autofinanciamiento de los

²⁷² Entre ellos se hallan el trabajo ya citado de Juan Suriano y parte de la obra clásica de Jesús Martín-Barbero: *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Ediciones G. Gili, México, 1987, págs. 14 a 17. Martín-Barbero se refiere a la relación del anarquismo con la cultura popular.

²⁷³ Grossberg, Lawrence, op. cit. Ver págs. 92 y 93 del presente trabajo.

establecimientos educativos fueron rasgos identitarios positivos y originales, que exceden la relación antagónica con la escuela pública.

En vistas a futuros desarrollos, puede resultar interesante investigar en qué medida estas experiencias libertarias y algunas de sus concepciones teóricas en las que descansaban fueron alimento de muchas de las innovaciones pedagógicas que le siguieron, como es el caso de algunas corrientes de la “escuela nueva”. En este sentido cabe destacar el trabajo del equipo de investigación sobre “educación anarquista” que promovió Juan Carlos Paradiso en la Universidad Nacional de Rosario²⁷⁴. Paradiso encuentra algunos rasgos libertarios en otros exponentes de la escuela nueva como Celestine Freinet, Alexander Sutherland Neill y su singular experiencia en la escuela Summerhill de Inglaterra en la década de 1920 o John Dewey, e incluso halla algunos rasgos libertarios en las escuelas Waldorf que funcionan en la actualidad en muchos lugares del mundo. También podría estudiarse el nivel de vinculación entre la pedagogía libertaria y la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, sobre todo en cuanto comparten un modo similar de pensar una relación no autoritaria entre educador y educando.

También vale mencionar que existen algunas experiencias actuales de educación libertaria. Una de ellas es la escuela libre Paideia²⁷⁵ que funciona en Mérida, España, desde 1978. La escuela recibe niños en edad de jardín maternal hasta jóvenes de nivel secundario y se maneja con el principio de autogestión. Esto quiere decir que no recibe subsidios estatales y se mantiene con los aportes que pueden realizar los padres y las madres de los

²⁷⁴ Ver equipo de investigación sobre educación anarquista, en <http://educacionanarquista.nireblog.com/post/2007/12/04/comentario-de-yoni-paradiso> (último acceso: 30/12/2008). Miembros del equipo: Norma Piccinini (directora), Juan Carlos Paradiso (co-director), Analía Buzaglo, Daniela Ponce, Adela Juárez, Emiliano Sacchi, Mauro Paradiso, Ivana Carbonari, Adriana Paloma y María José Guillaumet.

²⁷⁵ Ver: http://www.alasbarricadas.org/ateneovirtual/index.php/Paideia_escuela_libre#Autogesti.C3.B3n_de_la_Escuela (último acceso: 11/12/2008).

educandos, y con otras donaciones o aportes extraordinarios de personas y grupos que apoyan la escuela. En la actualidad la escuela se asume como un espacio con valores de la ética de la anarquía. Además, no existen premios, castigos ni exámenes. También hacen hincapié en la igualdad de ambos géneros.

Otra experiencia que puede ser considerada libertaria (aunque no se reconoce explícitamente como anarquista) es el Centro Educativo Pestalozzi²⁷⁶ que funcionó en Quito, Ecuador, desde 1977 hasta julio de 2005. Esta institución consiguió su forma legal en 1982 como Fundación Educativa Pestalozzi y en 1989 fue reconocida por el Estado ecuatoriano como escuela básica. Fue fundada por dos inmigrantes alemanes, Rebeca y Mauricio Wild, y llegó a alojar 180 niños entre tres y dieciocho años. Su objetivo principal fue preparar un ambiente lo más relajado posible para que los niños desarrollaran actividades autónomas. Este establecimiento defendió la integración de la actividad física y mental, la relación con la naturaleza y la interacción sensorio-motriz autónoma con el entorno. En “El Pesta” no había programas de estudio, ni exámenes ni calificaciones. Por otra parte, las puertas de los salones permanecían abiertas para que los niños pudieran salir a jugar cuando les pareciera. Sólo las asambleas eran obligatorias, ya que ese era el lugar donde todos debían participar activamente en la creación de las reglas. Además, se crearon Centros para Actividades Autónomas (CEPA) que funcionaron como espacios de economía alternativa para que los padres y madres de los niños con dificultades económicas y la comunidad en general pudieran generar recursos a través de diversas actividades como la agricultura y la venta de artesanías.

²⁷⁶ Ver *Pesta* (Ecuador, 2006). Dirección: Robin Riess y Leonardo Wild. Documental de la Fundación Educativa Pestalozzi.

Otro intento de educación libertaria lo constituye la Escuela Libre de Constitución fundada en el 2008. Esta escuela funciona en la casa de la Federación Libertaria Argentina (FLA)²⁷⁷ bajo la figura legal de Bachillerato Popular. Recibe a jóvenes y adultos y cuenta con talleres de serigrafía y de panadería en orden de ofrecer una educación integral. La experiencia es muy reciente como para aventurar un balance.

Por último, es un trabajo pendiente rastrear y documentar las escuelas libertarias que funcionaron en todo el país, no sólo en Buenos Aires, con el objeto de perseguir en sus expresiones concretas esa difusa educación libertaria de principios del siglo XX. Puede haber muchas publicaciones regionales que ofrezcan información sobre las escuelas que funcionaron en varias provincias del país.

²⁷⁷ La casa de la FLA está situada en Brasil 1451, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

6) Bibliografía

- Abad de Santillán, Diego, *El movimiento anarquista en la Argentina. Desde sus comienzos hasta el año 1910*, Buenos Aires, Argonauta, 1930.
- Abad de Santillán, Diego, *La FORA. Ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*, Buenos Aires, Anarres, 2005.
- Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen, Tesis de licenciatura en Historia: *La educación libertaria en Argentina y México. Análisis comparado de algunas experiencias significativas*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2007.
- Bakunin, Mijail A., *Escritos de filosofía política (II)*, Barcelona, Altaya, 1997.
- Bakunin, Mijail A., *Dios y el Estado*, Buenos Aires, Altamira, 2000.
- Barcos, Julio R., *La felicidad del pueblo es la suprema ley*, Buenos Aires, Otero y Co., 1915
- Barcos, Julio R., *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, 1927
- Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.
- Bayer, Osvaldo, *La Patagonia Rebelde. Los bandoleros*, Buenos Aires, Planeta, 2004.
- Bayer Osvaldo, *La Patagonia Rebelde. La masacre*, Buenos Aires, Planeta, 2004.
- Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

- Boivin, Mauricio, Rosato, Ana y Arribas, Victoria, *Constructores de otredad* (cap. I), Eudeba, Buenos Aires, 2004.
- Bookchin, Murray, *La ecología de la libertad. El surgimiento y la disolución de la jerarquía*, España, Nossa y Jara, 1999.
- Bury, John, *La idea del Progreso*, España, Alianza, 1971.
- Carli, Sandra, “Educación pública: historia y promesas”, en: *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?*, Buenos Aires, Manantial, 2006.
- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Carli, Sandra, “Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles”, en: *Tram(p)as de la Comunicación, Investigación en Comunicación y Educación. Límites, alcances y perspectivas*, Buenos Aires, UNLP, 2004.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983.
- Castoriadis, Cornelius, “Poder, política, autonomía”, en: *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Atenea, 1990.
- Castoriadis, Cornelius, “Imaginación, imaginario, reflexión”, en: *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Castoriadis, Cornelius, *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa, 2005.
- Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes/ Prometeo, 2004.

- Casullo, Nicolás; Forster, Ricardo; Kaufman, Alejandro, *Itinerarios de la modernidad. Corrientes de pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares. Historia de la educación popular en la Argentina, *El anarquismo y sus manifestaciones educativas, 1872 – 1940. Estudio sobre las ideas pedagógicas y las escuelas libertarias*, Buenos Aires, 2003.
- Copparoni, Edna, *Edgardo Ricetti. Maestro y luchador social. 12 años de experiencia pedagógica en Sabadell (España) 1927-1939*, Buenos Aires, Reconstruir, 1992
- Cuevas Noa, Francisco José, *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003
- Del Campo, Hugo, “Sindicatos, partidos ‘obreros’ y Estado en la Argentina preperonista”, Paris, 1985.
- Dotti, Jorge, “Filosofía política y universidad: una aproximación” en *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*, Buenos Aires, Colihue, 2001.
- Elslander, J. F., *La escuela nueva*, Barcelona, Publicaciones de la Escuela Moderna, 1908.
- Escobar, Arturo, “Modernidad, identidad y las políticas de la teoría”, en: http://www.tau.org.ar/html/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf24/anales_9_10_escobar.pdf.
- Fernández Cordero, Laura, “Anarquismo y educación: la pedagogía libertaria de Julio Molina y Vedia”, en: http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/FERNANDEZCORDERO_CONOCIMIENTO.pdf.

- Ferrer, Christian, *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004.
- Ferrer, Christian (compilador), *El lenguaje libertario*, Buenos Aires, Anarres, 2006.
- Ferrer y Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna*, Madrid, Ediciones Jucar, 1976.
- *Francisco Ferrer y Guardia. Un revolucionario que no hay que olvidar*, Barcelona, Casa Editrice Vulcano, 1993.
- Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Fourier, Charles, *El nuevo mundo industrial y societario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Gallo, Silvio, *El paradigma anarquista de la educación*, Universidad Metodista de Piracicaba, Brasil.
- Giroux, Henry A., *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Godio, Julio, *El movimiento obrero argentino (1910-1930). Socialismo sindicalismo y comunismo*, Buenos Aires, Legasa, 1988.
- Grave, Juan, *Las aventuras de Nono*, Libertarias/Prodhufi S.A., Madrid, 1991.
- Grossberg, Lawrence, "Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?", en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/intro-eeccs/grossberg-identidad%20y%20eeccs.pdf>.

- Hall, Stuart y Du Gay, Paul, “Introducción: ¿quién necesita ‘identidad’”, en: *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2004.
- Laclau, Ernesto, “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política”, en: *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel, 1996.
- Larraín, Jorge, “El concepto de identidad”, en: *Identidad chilena*, Santiago de Chile, Lom, 2001.
- Lunazzi, José María, *Federalismo y educación*, Buenos Aires, R.A.E., 1993.
- Malato, Carlos (compilador), *Correspondencia escolar (primer manuscrito)*, Barcelona, Maucci, s/f.
- Martín-Barbero, Jesús, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, G. Gili, 1987.
- Mella, Ricardo, *Divagaciones sobre la enseñanza*, en: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/mella.
- Moragón Martínez, Lucía, “Estructuralismo y post-estructuralismo en arqueología”, en: Arqueoweb. Revista sobre arqueología en Internet N° 9, 2007, en: http://www.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/9_1/estructuralismoyposestructuralismo.pdf
- Nisbet, Robert, *La historia de la idea de progreso*, Barcelona, Gedisa, 1981.
- Ortiz, Renato, *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Santa Fe de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1996.
- Oved, Iacov, *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*, México, Siglo XXI, 1978.

- Pineau, Pablo, “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en: Cucuzza, H. (comp.), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996.
- Puiggrós, Adriana, *Sujeto, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 2006.
- Puiggrós, Adriana (dirección), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- Rastrepo, Eduardo, “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, en: *Jongwa Pana*, Revista del Programa de Antropología de la Universidad de Magdalena (5): 24-35, 2007.
- Richards, Vernon (compilador), *Malatesta. Pensamiento y acción revolucionarios*, Buenos Aires, Tupac Ediciones, 2007.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio o la educación*, Barcelona, Edicomunicación, 2002.
- Sarlo, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, en: *La Máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1999.
- Sarmiento, Domingo Faustino, *De la educación popular*, Buenos Aires, Mariano Moreno, 1896.
- Stirner, Max, *El único y su propiedad*, Buenos Aires, Reconstruir, 2008.
- Subirats, Eduardo, “Metamorfosis de la cultura moderna”, Barcelona, Ed. Anthropos, 1991.
- Suriano, Juan, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires (1890 – 1910)*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

- Tadeu da Silva, Tomaz, “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, en: Revista *Propuesta Educativa* N° 13, diciembre de 1995.
- Tolstoi, León, *La escuela de Yasnaia Poliana*, Buenos Aires, Tor, 1940.
- Tomassi, Tina, *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Colombia, Otra vuelta de tuerca, 1988.
- Torres, Carlos Alberto, “Grandezas y miserias latinoamericanas del siglo veinte”, en: *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO, 2001.
- Vazeilles, Gabriel, *Las ideas autoritarias de Lugones a Grondona. La ideología oligárquica en el siglo XX*, Buenos Aires, Biblos, 2001.
- Voloshinov, Valentin Nikólaievich, *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1992.
- Zaragoza, Gonzalo, *Anarquismo argentino (1872-1902)*, Madrid, De la Torre, 1996.

7) Publicaciones consultadas

- *Boletín de la Escuela Moderna* (tercer año escolar), mensual, Año III, Barcelona, 1903.
- *Francisco Ferrer*, revista mensual, Buenos Aires, 1911/1912.
- *La Escuela Popular*. Órgano de la Liga de Educación Racionalista, revista mensual. Buenos Aires, 1912/1914.
- *La Protesta*, Buenos Aires, 1904/1913 (números de interés rastreados a partir de los libros ya citados de Barrancos y Suriano).
- *La Protesta Humana*, Buenos Aires, 1897/1902.
- Suplemento de *La Protesta*, Buenos Aires, 1908/1909.

8) Filmografía

- *La Lengua de las mariposas* (España, 1999). Dirección: José Luis Cuerda.
- *Pesta* (Ecuador, 2006), Dirección: Robin Riess y Leonardo Wild.

Documental de la Fundación Educativa Pestalozzi.

Esta obra se encuentra protegida por derechos de autor (Copyright) a nombre de Diego Herrera (2010) y se distribuye bajo licencia Creative Commons atribución No Comercial / Sin Derivadas 2.5.

Se autoriza su copia y distribución sin fines comerciales, sin modificaciones y citando fuentes. Para más información ver aquí: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Herrera, Diego

Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino : 1898-1915 . - 1a ed. - Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 2010.

Internet.

ISBN 978-950-29-1196-0

1. Ideologías Políticas. 2. Anarquismo. I. Título
CDD 320.5

Fecha de catalogación: 26/02/2010