Instituto de Investigaciones Gino Germani

5º Jornadas de Jóvenes Investigadores

4,5 y 6 de noviembre de 2009

Nombre y apellido: Diego Ariel Herrera

Afiliación institucional: Lic. en Ciencias de la Comunicación Social (UBA).

Correo electrónico: diegoarielherrera@yahoo.com.ar

Eje temático:

1. Identidades. Alteridades.

Título del trabajo: Escuelas libertarias en la Argentina (1898 – 1915)

Presentación del problema

La propuesta de la presente ponencia, basada en mi tesina de grado presentada en la Universidad de Buenos Aires para la carrera de Comunicación Social, es estudiar las escuelas libertarias para niños en la Argentina (1898 – 1915). El objetivo de este estudio es dar cuenta algunos de los aspectos propositivos presentes dentro del movimiento anarquista. El anarquismo no fue una mera reacción a los poderes estatales, ni tampoco constituyó un campo homogéneo, sino que más bien tuvo debilidades internas que jugaron en el fracaso de los proyectos educativos libertarios.

En la literatura específica sobre el anarquismo en la Argentina se hallan concepciones que reducen al anarquismo a una reacción especular a diferentes tipos de gobiernos autoritarios que se sucedieron en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Estas posiciones coinciden en que una vez que el Estado mutó hacia formas más democráticas o al menos abrió mecanismos de negociación con las fuerzas populares, el anarquismo se vació de sentido. Por ejemplo, Hugo del Campo sostiene 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)[1].

Así, el anarquismo era compatible únicamente con el carácter del Estado oligárquico represivo. De esta manera, el movimiento anarquista se construiría únicamente a partir de la identidad de su antagonista.

Por su parte, para Juan Suriano, quien estudia específicamente las experiencias educativas libertarias en 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"[2], lo que habría ocasionado, en gran medida, el fracaso de las experiencias educativas libertarias. Suriano realiza la siguiente caracterización del anarquismo:

> 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

[1] Del Campo, Hugo, "Sindicatos, partidos 'obreros' y Estado en la Argentina pre-peronista", Paris, 1985, pág. 8.

[2] Suriano, Juan, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires (1890 – 1910)*, Buenos Aires, Manantial, 2001, pág. 248.

> 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 Estado[3].

Una vez más, el anarquismo aparece definido por el carácter de su antagonista, sin contar que se le reconozca una configuración propia. Esta configuración es la que intentamos rastrear a través de los rasgos más salientes y regulares de las experiencias de educación libertaria en Argentina, desde 1898 a 1915.

Marco teórico

Se consideró la obra de Cornelius Castoriadis, en particular sus conceptos de significaciones imaginarias sociales y de creación *ex nihilo*. 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".

Grossberg 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". Las teorías de la otredad por las que opta Grossberg

> 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 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 especificable[4].

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. 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.

---

[3] Ibíd., pág. 341.
[4] 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.

Por otra parte, 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?[5]

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 constitución y con todos los discursos laterales que este significante central hizo emerger. 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 instituido. "Las instituciones y las significaciones imaginarias sociales de cada sociedad son creaciones libres e inmotivadas del colectivo anónimo"[6]. Pero esto no quiere decir que no sean creaciones "*bajo coacción*"[7]. 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. 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

---

[5] Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983, pág. 283.
[6] Castoriadis, Cornelius, "Imaginación, imaginario, reflexión", en: *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación,* Buenos Aires, Eudeba, 1998, pág. 316.
[7] Cf. Ibíd.

de nuevas formas y figuras de lo pensable creadas por la imaginación radical"[8]. 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.

Metodología

Se trabajó con la bibliografía sobre el tema: Suriano, Barrancos, Acri y Cácerez. Se analizaron publicaciones: La Protesta Humana, La Protesta, Revistas Francisco Ferrer y La Escuela Nueva.

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.

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 compartieron otra serie de rasgos: 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, los anarquistas educacionistas, 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", y los

[8] Ibíd., pág. 330.

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"[9]. En la Argentina, el 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 tibiamente, con el racionalismo.

Recorte y contexto histórico

El período analizado, que se extiende desde 1898 a 1915, coincide con el momento en que se estructuraba, y luego se consolidaba, el sistema educativo oficial. 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.

Análisis de las 4 etapas

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 y contradicciones de este recorrido. 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.

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 militantes[10] 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

[9] 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.
[10] Ferrer, Christian, *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004, pág. 17.

1910[11]. En *La Protesta* pueden rastrearse las principales experiencias educativas libertarias y las discusiones que suscitaron. Cada parte en la que fue dividido el análisis corresponde, según una periodización que establecimos para analizar nuestro objeto, a una de las etapas históricas de la educación libertaria en las que surgieron problemáticas de distinta índole. Así, la división planteada responde tanto a una periodización histórica como a un agrupamiento de problemáticas afines.

Primera etapa

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 el 13 de febrero de 1898. Julio Molina y Vedia colaboró en varias publicaciones libertarias y fue un conocido anarquista de tendencia individualista. 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.

> 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.
> 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)[12].

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. La única autoridad del maestro estaba ligada a su "prestigio natural" y no a su poder de castigar y clasificar.

[11] Suriano, Juan, op. cit., pág. 188.
[12] LPH, 3/2/1898.

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. Este rasgo fue compartido por algunos pedagogos socialistas o "democrático-radicalizados" de la época. En este punto, era muy importante el legado de Pestalozzi.

En el punto V del programa advertimos la presencia de la idea de *educación integral*, que había difundido el francés Paul Robin en el campo anarquista. La posibilidad de que niños y jóvenes pudieran producir en las escuelas era propia de la idea de educación integral.

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 también había sido defendido por Robin. 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"[13].

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 de tendencia individualista *El Rebelde,* anuncia una iniciativa para instituir escuelas libertarias en la Sociedad de Panaderos[14]. A los pocos meses este grupo logra abrir la "Escuela Libertaria Nueva Humanidad"[15] en la calle Urquiza 1855 del barrio porteño de Parque de los Patricios. Esta primera escuela libertaria albergó a 79 niños en 1900, y 70 en 1901.

Sobre esta experiencia vale señalar algo interesente. 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"[16]. Dos meses después, es publicado este aviso: "En el local del

[13] LPH, 6/3/1898.
[14] LPH, 7/1/1900.
[15] LPH, 29/6/1901.
[16] LPH, 15/4/1900.

grupo 'Los Caballeros del Ideal', Salguero 361, disertará mañana, domingo por la noche, un compañero sobre las ventajas de la educación anarquista"[17]. 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.

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 arbitrio[18].

A diferencia del grupo Los Caballeros del Ideal, 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.

Segunda etapa

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 comunismo anárquico"[19], 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

[17] LPH, 1/6/1901.
[18] LP, 18/5/1904.
[19] Abad de Santillán, Diego, *La FORA. Ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*, Buenos Aires, Anarres, 2005, pág. 151.

iniciativa que surja tendiente a la constitución de ellas, asegurándose los consejos locales de su buen funcionamiento[20].

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.

En 1906 vio la luz una de las experiencias de educación libertaria más importantes: la Escuela Laica de Lanús. Dora Barrancos[21] cuenta 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.

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".

El director de la escuela, Julio Barcos, comenzaba a elaborar muchos de los argumentos que consolidaría algunos años después. Uno de estos argumentos fue el de la necesidad de maestros idóneos, siendo que "el maestro de escuela, en la generalidad de los casos, es el animal doméstico por excelencia"[22]. Otro punto importante que obsesionaría a este maestro fue el de las condiciones elementales para poder dictar la "verdadera" educación racionalista. 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 enseñanza[23].

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

[20] Ibíd., pág. 147.
[21] Ver Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990, pág. 104.
[22] LP, 28/2/1907.
[23] Ver LP, 1/3/1907.

titularse 'Laica' en vez de 'Moderna' o 'Integral'"[24], tal como se denominaban más frecuentemente las escuelas libertarias. 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 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"[25]. 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. Estas polémicas resultan importantes para dar cuenta de los límites propios del movimiento anarquista.

Juan Creaghe, un inmigrante irlandés que financió muchas iniciativas del anarquismo local y fue fundamental para el sustento económico del periódico *La Protesta*, en 1907 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, La Escuela Moderna del Luján. Ésta constituyó, en palabras de Dora Barrancos, "un establecimiento tipo colonia, con un área circundante que, si no fue muy extensa, permitió el desarrollo de algunas formas de enseñanza agrícola"[26].

La experiencia que terminó de cristalizar las diferentes posiciones en materia educativa dentro del movimiento anarquista local fue la Escuela Moderna de Buenos Aires. Si bien la escuela comenzó a funcionar en 1907, sólo logró organizar cursos nocturnos. Recién en noviembre de 1908 logró abrir una nueva sede e inauguró 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.

---

[24] LP, 16/7/1907.
[25] Oved, Iaacov, *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*, México, Siglo XXI, 1978, pág. 423.
[26] Barrancos, Dora, op. cit., pág. 123.

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"[27]. Aquí se pueden observar algunas diferencias entre quienes podríamos llamar los "educacionistas" y los "revolucionarios". 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 nocturnos[28].

Es cierto que *La Protesta* nunca dejó de promocionar a la Escuela Moderna de Buenos Aires. Sin embargo, en los sectores educacionistas 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.

Además de las experiencias analizadas 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 La Plata (1914)[29]. Entre estas experiencias se destaca la Escuela Racionalista Nº1 de Rosario, que abrió sus cursos diurnos en 1914 y se mantuvo hasta 1926. Su promotor fue Enrique Nido, quien fuera colaborador de Ferrer y Guardia en Barcelona[30].

Han existido otras experiencias en los años posteriores a 1915. Uno de los casos más destacados es el de la Escuela de Tigre[31], 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

---

[27] LP, 26/5/1908.
[28] Ibíd.
[29] Cf. Barrancos, Dora, op. cit.
[30] Barrancos, Dora, op, cit., pág. 143.
[31] 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.

peso y, además, dejó de explicitar el apoyo a la creación de escuelas libres en las resoluciones de sus congresos.

Tercer etapa

Desde 11 de mayo de 1911 hasta el 1 de febrero de 1912 se publicó *Revista Racionalista Francisco Ferrer*. Luego. La revista quincenal dio 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 Catalunia en 1909. Contó con la colaboración 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 Enrique Del Valle Iberlucea. La publicación tuvo una tirada de 5.000[32].

El artículo, publicado en el primer número de la revista, titulado "Nuestros propósitos" decía:

> 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 conveniencias[33].

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 urgencia y

[32] Cf. *Revista Racionalista Francisco Ferrer*, 15/9/1911.
[33] Ibíd., 11/5/1911.

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. Por último, al referirse a una "obra cosmopolita", marca una tendencia internacionalista que se diferenciaba claramente del proyecto de la escuela pública.

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. 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 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.

Además, por estos años, 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.

El 1 de octubre de 1912 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*. 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.

La primera nota de *La Escuela Popular*, firmada por Barcos, apuntaba contra el monopolio estatal de la enseñanza que "embauca la inteligencia infantil"[34]. 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"[35], sintetizando de esta manera el principal propósito de la Liga de Educación Racionalista.

[34] Revista mensual *La Escuela Popular*, 1/10/1912.
[35] Ibíd.

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.

En 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.
>
> 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.
>
> 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.

En este documento se reafirman 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"[36]. 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 y era una persona religiosa. Así, se 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.

[36] Ibíd., 1/11/1912.

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.

Cuarta etapa: El caso singular de Julio Barcos

En el noveno congreso de la FORA, celebrado el 1 de abril de 1915, 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. Allí se resolvió:

> 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 estatal[37].

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. 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 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.

Un uso desviado de los imaginarios modernos

Decir que la propuesta educativa libertaria de principios de siglo XX estuvo signada por algunos de los principales imaginarios modernos parece una obviedad. Sin embargo, existió una apropiación singular, creativa y original de estos imaginarios que merece ser analizada. Un artículo firmado por la redacción de la *Escuela Moderna* hacía explícita esta

[37] Abad de Santillán, Diego, op. cit., pág. 246.

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”[38]. Además, añadía que a aquellos derechos del hombre proclamados en 1789 debían sumárseles los del niño y los de la mujer.

Uno de los supuestos modernos con el cual los educadores libertarios mantuvieron una relación estrecha fue la idea de progreso. 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 entorpecían el libre desarrollo del progreso. Julio Barcos argumentó que la escuela oficial no cumplía “con la ley de la evolución y el progreso”[39], 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”[40]. La disputa con las fuerzas dominantes tuvo más que ver con cuál era el verdadero carácter del progreso más que con rechazarlo como tal.

Por otra parte, los libertarios 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. En cambio, tuvo lugar una disputa de sentido en torno al significante “escuela”.

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 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”[41].

Además, la manera en que Barcos concebía el uso del tiempo y del espacio minaba muchos de los rasgos represivos de la escuela oficial. “Visitamos algunas salas más

[38] Revista mensual *La Escuela Popular*, 15/6/1914.
[39] Revista mensual *La Escuela Popular*, 1/11/1912.
[40] Ibíd.
[41] Ibíd., 15/8/1913.

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"[42]. 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" para su escuela ideal. En La Colmena cada escolar tendría "su pequeña silla portátil con una tabla delantera que le permite escribir cómodamente". 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 una consigna fundamental:

> Ni exámenes, ni programas, ni horarios, ni pupitres, ni aulas obligatorias, ni premios, ni castigos ni diplomas...[43].

Otro rasgo de la época al que no escaparon los libertarios fue la influencia positivista. Su rasgo más potente tenía que ver con que, en todos los casos, las decisiones morales o éticas se justificaban en nombre 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. 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 viven[44].

Conclusiones

Es posible preguntarse cuáles fueron las marcas 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

---

[42] Ibíd.
[43] Ibíd.
[44] Revista *Francisco Ferrer*, 1/12/1911.

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.

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 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, la 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 ejemplo.

Para terminar, es necesario destacar algunos de los aspectos más salientes que hemos tratado. 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.

La educación libertaria conformó su identidad en un recorrido lleno de contradicciones. Se sirvió de los saberes disponibles, pero también los subvirtió; combatió los rasgos tradicionales de la escuela, pero 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.

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 20. 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.

La lucha por medio del Magisterio que impulsó Barcos introducía una paradoja difícil de 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.

Bibliografía

- Abad de Santillán, Diego, *La FORA. Ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*, Buenos Aires, Anarres, 2005.
- Acri, Martín y Cácerez, 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.
- Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets, 1983.
- Castoriadis, Cornelius, "Imaginación, imaginario, reflexión", en: *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación,* Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Copparoni, Edna, *Edgardo Ricetti. Maestro y luchador social. 12 años de experiencia pedagógica en Sabadell (España) 1927-1939*, Buenos Aires, Reconstruir, 1992.
- Del Campo, Hugo, "Sindicatos, partidos 'obreros' y Estado en la Argentina pre-peronista", Paris, 1985.
- Ferrer, Christian, *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004.
- 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.
- 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.
- Oved, Iaacov, *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*, México, Siglo XXI, 1978.
- Suriano, Juan, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires (1890 – 1910)*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

Publicaciones consultadas

- *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.