

ANARQUISMO Y EDUCACIÓN POPULAR EN ARGENTINA (1900-1916)

SANTIAGO KOSINER

UBA

santiago_kosiner@yahoo.com.ar

“...el problema social no es sino un gran problema pedagógico que queda aún a resolver.”

“La Escuela Popular”, N.º 19, 15/6/1914.

1. Introducción.

Desde sus orígenes, el anarquismo consideró que la educación popular era un pilar fundamental para alcanzar la transformación social. Siguiendo esta tradición, a comienzos del siglo XX en la Argentina, el movimiento libertario desarrolló diversas prácticas tendientes a conformar una alternativa a la educación estatal. Por las características y la extensión que el modelo pedagógico dominante había alcanzado, la tarea de construir una educación autogestionada y autónoma del sistema educativo estatal conllevaba en sí misma una evidente dificultad. Asimismo, la necesidad del régimen de “civilizar” al inmigrante no deseado –o al menos no “proyectado”- y especialmente a su descendencia, en el marco de las tensiones sociales del Centenario, incrementaba la complejidad de dicho escenario.

Se sostiene habitualmente que la educación no es un plano desvinculado de la compleja realidad histórica, política, ideológica y social. En tal sentido, las prácticas educativas se encuentran influenciadas por múltiples factores y, a su vez, ellas mismas contribuyen a la creación y reproducción de las condiciones sociales en las que actúan. Siguiendo a Puiggrós, cuando define a la educación como “una práctica productora, reproductora y transformadora de sujetos” (Puiggrós, 1990: 29), se afirma que las diversas tensiones socio-políticas entre sectores antagónicos que difieren en el sujeto a construir se reflejan en los discursos educativos. La existencia misma de experiencias pedagógicas alternativas implica una denuncia del modelo educativo dominante, de su sujeto, sus alcances y sus métodos.

Intentando superar obstáculos como la escasez de documentos y fuentes, ya sea por la destrucción intencional por parte de las fuerzas represivas o por la falta de rigor teórico de los protagonistas, el presente trabajo

propone un recorrido por las experiencias pedagógicas libertarias desde el comienzo del siglo XX, momento de la consolidación del movimiento anarquista como actor político relevante, hasta la asunción a la presidencia de H. Yrigoyen, quien cumplirá un rol determinante en la canalización de los conflictos y demandas sociales, económicas y políticas, entre las que se encontraba democratizar la educación.

A través del análisis de los aciertos y errores de esta fracción del movimiento obrero argentino, en su intento por construir un sujeto capaz de llevar adelante la Revolución Social, puede observarse el papel de diversos actores políticos en este pequeño período de la historia de la educación. La fuerza y los recursos que opuso el Estado para hacer fracasar el proyecto libertario reflejan la seriedad del mismo y la pertinencia de estudiarlo.

2. La educación popular oficial.

Como se mencionara anteriormente, en Argentina la educación del pueblo fue fomentada por el Estado y desde sus comienzos se intentó imprimirle un fuerte sesgo científico, laico e igualmente accesible a todos los niños. Muchas de las propuestas pedagógicas del catalán Francisco Ferrer Guardia, referente obligado en pedagogía libertaria pueden encontrarse previamente esbozadas en el pensamiento educativo de Sarmiento. No en vano, cincuenta años después de aquellas primeras iniciativas, los propulsores de la Liga Racionalista se reconocían como continuadores de la tarea emprendida por el sanjuanino y Julio Barcos, principal vocero de dicha corriente, justificaba sus críticas al sistema dominante afirmando que el propio Sarmiento si viviera exigiría la modificación de la ley de educación por él impulsada. (Ideas y Figuras, N° 101)

Resulta difícil establecer los alcances reales de la educación pública estatal en la Argentina y los espacios que dejó a las experiencias pedagógicas autónomas del Estado. Si bien se concuerda con Puiggrós en que Argentina particularmente se adapta a lo que se denomina SIPCE (sistema de instrucción pública centralizada estatal) -sin dejar por ello de destacar la existencia de otros sujetos políticos en lucha con ese sistema dominante-, no es menos cierto lo que otros autores sostienen acerca de la focalización en la educación secundaria y superior de las políticas educativas de una parte del período estudiado. Aunque la laicidad, la obligatoriedad y la gratuidad de la escuela

establecida desde 1884 por la Ley 1420 estaban suficientemente extendidas, lo que lógicamente coartaba las posibilidades de realización de los proyectos pedagógicos alternativos, dicha ley no siempre era respetada por quienes debían aplicarla.

Si bien a lo largo del período puede comprobarse que el índice de analfabetismo decrece constantemente, esto no es indicador suficiente de los alcances de la escuela oficial, ya que no se discrimina a las escuelas del sistema estatal de las que no lo eran. Además, existía el problema de la deserción escolar con lo cual muchos niños se convertían en potenciales analfabetos por desuso.

Uno de los obstáculos para cumplimentar con la obligatoriedad prevista por la ley estuvo identificado con la problemática del trabajo infantil. En 1904, el gobierno intenta dar respuesta a este problema mediante el proyecto de Ley Nacional de Trabajo presentado por J. V. González que apuntaba entre sus objetivos a eliminar el trabajo de los menores de 14 años, además de intentar regular otros problemas vinculados a las condiciones laborales con el objeto de canalizar el conflicto social. Sin embargo, en 1913, en una serie de notas aparecidas en "La Educación Popular", tituladas "De la escuela a la fábrica", se analizaban las "condiciones del niño obrero en la ciudad de Buenos Aires", denunciando que la meta de la ley no se cumplía debido a que se hallaba en contradicción con la necesidad del trabajo de los menores por su aporte al presupuesto familiar. Según dichos artículos, un trabajador con su pareja y dos hijos, obtenía \$ 100 por 25 días de trabajo con lo que apenas llegaba a cubrir alojamiento y alimentación, sin considerar la pérdida de días laborales por enfermedad o por huelgas, ni gastos médicos u otros egresos "extraordinarios". Además afirmaba que casi no existía rama de la actividad industrial que no empleara a niños, mientras que había otras "en que el hombre ha sido por completo desalojado". Se calculaba que la mitad de los niños en edad escolar se encontraba en esta situación. (La Escuela Popular, 1913, N° 6-7). En ese mismo año, Barcos afirmaba que 700.000 niños quedaban fuera del sistema escolar lo que indicaba el fracaso político, económico y práctico de la enseñanza obligatoria estatal. (Ideas y Figuras, N° 101)

Por otra parte, la laicidad de la escuela pública era combatida tanto por ciertos sectores católicos y conservadores como por los anarquistas y otros

sectores contestatarios que denunciaban que la escuela laica no sólo no discutía la idea de la existencia de un Dios creador, sino que la fomentaba.

El énfasis estatal sobre la escuela primaria aumentó hacia el Centenario. La ley educativa pensada para civilizar a la “barbarie” nativa –indios y gauchos–, debía inesperadamente cumplir el mismo rol con la inmigración cosmopolita proveniente de las regiones más pobres de la civilización anhelada, a la que los sectores dominantes necesitaban socializar dentro de sus valores y pautas y que se hallaba lejos de ser la inmigración civilizadora pretendida por Sarmiento o Alberdi (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1990). De esta manera, como sostiene Cagliano, el Estado debía crear “un pueblo a imagen y semejanza” y para ello nada mejor que la escuela pública. Mientras el fervor de los festejos por el Centenario inundaba la escuela de rituales patrióticos, Ricardo Rojas, vocero del régimen por aquellos días, sostenía: “No cerraremos nuestros puertos a la inmigración [...] pero debe afirmarse que el criollo hijo del extranjero pertenece en absoluto a la escuela oficial, tanto como el de cepa más antigua, y que ambas deben por igual su esfuerzo al prestigioso fruto de la República”. (Cagliano, 1991: 299)

De esta manera, mientras se acentuaban ciertos indicios de agotamiento del régimen oligárquico, con su consecuente necesidad de una paulatina apertura a la participación ciudadana, se reforzaba la función docente del Estado, jugando un rol determinante en la integración social y en la “argentinización” de los nuevos habitantes del país. Si bien el sistema educativo estaba orientado a legitimar políticamente al régimen, paradójicamente contribuía al desarrollo de nuevos sectores que demandaban la ampliación de los márgenes de participación en las instituciones y en las decisiones del país. Esta situación terminaría por cristalizarse con la elección de Yrigoyen para la presidencia en 1916. (Tedesco, 1986)

3. Las experiencias pedagógicas libertarias.

Hacia 1901, entre varias fracciones que se disputaban el predominio del movimiento obrero, los anarquistas *organizacionistas* se impusieron a los individualistas dentro del anarquismo logrando la creación de la Federación Obrera Argentina junto con los socialistas, a los que, a su vez, superaban en número dentro de la Federación.

La cuestión educativa estuvo presente desde el I Congreso de la FOA que se declaraba en favor de “la instalación de escuelas libres bajo el patrocinio de la Federación” (Abad de Santillán, 1971: 72)¹. Sin embargo, la primera escuela que pudo rastrearse es anterior a la organización de los anarquistas y a la FOA. En 1899, impulsada por el grupo “Los Libertarios de Corrales”, trabajadores del matadero que se encontraba en la zona de Parque Patricios y la Sociedad de Resistencia que agrupaba a los albañiles, se fundó la denominada Escuela Libertaria “Nueva Humanidad”.²

En 1902 se llevó a cabo el II Congreso que determinaría el alejamiento de los socialistas para formar su propia organización gremial –UGT-. En el mismo, se consideraba “indispensable [...] “la creación de una institución de enseñanza libre” (Bilsky, 1985: 197). En ese año, el Círculo de la Enseñanza Libre de La Boca proyectó dos escuelas de las cuales sólo una pudo concretarse con el apoyo de trabajadores portuarios y la Sociedad de Estibadores. El programa combinaba asignaturas tradicionales con otras como “Sociología”, que incluía “Trato social”, o “Política y economía” desde 3º y 4º grado, además de “Geología” o “Astronomía”. Esta escuela alcanzó buena repercusión, incluso más allá de la prensa ácrata despertando preocupación en la prensa oficial.

Por aquellos años hubo otros proyectos de los que no quedan muchos datos, entre ellos uno del grupo “Los Caballeros del Ideal”, prolífico en cuanto a publicaciones, y otro en el barrio de Almagro. También se registra una experiencia en Bahía Blanca en la que convivieron socialistas y el grupo “Los Libertarios del Sur”, aunque por problemas en la dirección no duró mucho.

Esta incipiente organización de escuelas y gestos favorables a una educación alternativa a la del Estado se detuvo por las persecuciones que siguieron a la huelga de noviembre de 1902. El estado de sitio y la promulgación de la Ley de Residencia constituyeron el primer golpe asestado a las escuelas libertarias. Debido a la aplicación de dicha ley, que expulsaba de Argentina a los extranjeros que participaban de conflictos gremiales, debieron

¹ Oved hace notar la diferencia entre los informes de los distintos periódicos obreros; mientras “La Protesta Humana” se refiere a “escuelas libres”, “La Organización” (órgano oficial de la Federación) y “El Obrero” (socialista) las denominan “escuelas teórico-prácticas” (Oved, 1978: 169).

² Para las experiencias educativas concretas es fundamental el trabajo de Dora Barrancos, “Anarquismo, educación y costumbres”, al que citaremos frecuentemente.

abandonar el país Juan C. Cazabat, director de la Escuela Libertaria “Nueva Humanidad”, y Celso Ros, que estaba al frente de la escuela impulsada por el Círculo de la Enseñanza Libre de La Boca.

Es importante destacar que todos estos proyectos eran escuelas primarias para niños. A diferencia de la postura de los socialistas y los liberales radicalizados, que tendieron a abandonar las iniciativas propias inclinándose por influir y mejorar la escuela estatal procurando cierta complementariedad con la misma en el objetivo de formar ciudadanos³, una de las particularidades del punto de vista anarquista, según un estudio de Carli, fue “la visión del niño como un sujeto político”, en paridad con los mayores para reclamar sus derechos frente al Estado y frente a los propios adultos (Carli, 2002: 145-177). En tal sentido, el III Congreso de la FOA de 1903 consideraba “de urgente necesidad la fundación de escuelas libres, donde excluyendo de toda educación sectaria se exponga al niño la mayor suma de conocimientos, evitando así el deformamiento (sic) cerebral y preparando criterios amplios, capaces de comentar y comparar más tarde todo género de doctrinas”. A la vez que se insistía a las Sociedades que “formen Bibliotecas y traten en lo posible de mejorar en todo sentido la educación e ilustración de sus asociados” por diferentes medios para combatir la ignorancia. (Bilsky, 1985: 202-203)

Pese a la convulsión que generó la represión desatada en 1902 sobre los anarquistas, valga como ejemplo la deportación de medio centenar de sus máximas figuras, sólo dos años después el movimiento parecía recompuesto. Así parece demostrarlo un suceso relatado por Oved que da cuenta de que el clima no había mejorado. Hacia mediados de 1904, una moción de Palacios reavivó el debate en el Congreso en torno a la cuestión social, la situación de los inmigrantes y del movimiento obrero en general. El diputado Roldán, al denunciar “la existencia en esta Capital de escuelas de anarquismo, donde siniestros sacerdotes del credo, le enseñan a los niños en salones clandestinos cuyas paredes están adornadas de retratos de asesinos de reyes y gobernantes” (Oved, 1978: 351), dejó evidenciado no sólo el conocimiento del régimen conservador sobre la existencia de escuelas libertarias sino también la preocupación que provocaba esa situación.

³ En este sentido, sostiene Barrancos que las prácticas pedagógicas que impulsaron los socialistas “se inscriben en el orden de las oposiciones más que de las alternativas”. (Barrancos, 1991: 12)

Aunque la Ley de Residencia se mantuvo vigente, se llevó a cabo el IV Congreso, en el que la FOA pasó a llamarse FORA, que volvió a insistir en la necesidad de escuelas sostenidas por las sociedades de resistencia al considerar a los colegios “monopolizados por los parciales del capital” (Bilsky, 1985: 205). Mientras tanto, los proyectos reaparecieron: se tienen noticias de una Escuela Moderna -en Perú 1799-, otra patrocinada por el “Grupo de enseñanza popular Compañeros Unidos” con el apoyo de marineros y foguistas –también entre La Boca y Barracas- y otra del Centro de enseñanza Barracas al Norte. Además, existió un ambicioso proyecto de constituir tres Escuelas Modernas en colaboración entre varios grupos que incluía subcomités barriales y una cuidada estrategia territorial. Se hacía especial hincapié en las condiciones de higiene y seguridad de los locales dedicados a la educación para evitar que fuera tomado como pretexto por las autoridades para clausurarlos. Sin embargo, fueron los sucesos políticos nacionales los que frustraron las posibilidades de los libertarios. Debido al levantamiento cívico-militar del radicalismo de febrero de 1905, pese a que los anarquistas no eran los protagonistas de los conflictos, la represión –detenciones, deportaciones, allanamientos, destrucción de imprentas, etc.- se centró sobre el movimiento.

En este momento, a partir de la aparición de la denominación “Escuela Moderna” -antes “libres” o “libertarias”-, se observa la primera repercusión en el país del movimiento que Ferrer Guardia llevaba adelante en Cataluña, extendiéndose al resto de España. Influencia que también se hizo sentir en los siguientes congresos de la FORA. En el V, famoso por la resolución a favor de la aprobación y recomendación “de los principios económicos y filosóficos del comunismo anárquico”, se instaba “a todas las sociedades federadas que dediquen una parte de sus fondos al sostenimiento de escuelas libres, bibliotecas y edición de folletos” con apoyo de la FORA a esas iniciativas (Abad de Santillán, 1971: 139). En el siguiente congreso, se resolvía la conveniencia de constituir Consejos de Educación e Instrucción encargados de organizar las escuelas y todo lo necesario “para elevar intelectualmente a la clase proletaria, dándole una educación integral” (Ibídem: 147). Al poco tiempo, se sumó la amplia repercusión internacional del conflicto suscitado en Barcelona por un atentado realizado por un colaborador de “La Escuela Moderna” de Ferrer contra Alfonso XIII, que le valió la cárcel al propio Ferrer y la clausura de varias

sedes de la experiencia pedagógica que desarrollaba. En la Argentina, las autoridades prohibieron un acto solidario de la FORA.

Como consecuencia de estos sucesos, se produjo un resurgimiento de proyecto educativo libertario. Se multiplicaron las experiencias, algunas en colaboración con socialistas, como las de Morón o Lanús, y otras propiciadas por sociedades obreras, como la que se inauguró en Barracas impulsada por los trabajadores del puerto que funcionaba en horario nocturno. La misma era mixta y gratuita, tenía dos niveles divididos por días de la semana y tuvo un promedio de 38 alumnos, llegando a superar los 50. A su vez, se mantenían funcionando la de Perú 1799 y otra en Piñeiro, barrio de Avellaneda que constituía un verdadero bastión libertario. Mientras que otras quedaron en proyectos, como la de los ferroviarios de Remedios de Escalada o la Escuela Laica de Belgrano.

La mencionada Escuela Laica de Lanús, que agrupaba anarquistas y socialistas, constituyó un caso destacado al que Barrancos señala como “uno de los más acabados logros conseguidos por la tradición pedagógica anarquista en la Argentina” (Barrancos, 1990: 110). A pesar de las polémicas iniciales, disputas por la dirección entre ambas tendencias, el proyecto constituyó un éxito teniendo problemas como el exceso de la cantidad de alumnos o el pedido de los padres de apertura de otra escuela en Lanús Oeste -frustrado por razones económicas- por las dificultades para llegar al lugar. El aspecto económico fue un obstáculo habitual para las escuelas libertarias que debían recurrir a diversas actividades para su mantenimiento como la organización de *picnics* o jornadas culturales que pasaban a constituir en sí mismas parte de las prácticas pedagógicas al incluir difusión ideológica, lecciones de ciencias naturales en medio de paseos al aire libre, lecturas públicas o comentadas, etc. Otro método era convocar a los gremios o sociedades de resistencia a apoyar las iniciativas. En el caso de Lanús, vale como testimonio el de un corresponsal de “La Protesta” de la zona que convocaba a apoyar a la escuela afirmando, como muestra de su éxito, el hecho que los alumnos que habían pasado a escuelas públicas habían tenido que ser colocados en grados superiores -esto se debe a que las escuelas sólo cubrían los grados elementales, en este caso hasta 4º grado- (Ibídem: 109).

Sin embargo, no faltaron las polémicas. Por ejemplo, se acusaba de falta de carácter revolucionario a la escuela de Lanús por llamarse “Laica”, denominación frecuente de las escuelas socialistas. Al mismo tiempo, se debatía por las demoras en la apertura de la Escuela Moderna de Buenos Aires, a cargo de J. Barcos, se cuestionaban los costos que implicaba el proyecto y se solicitaba el dinero para la ya exitosa experiencia de Lanús. A veces, las disputas provenían en realidad de diferencias teóricas más amplias o pujas personales al margen de lo estrictamente educativo.

En abril de 1907 se constituyó la comisión administrativa de la Escuela Moderna, con la participación de varios gremios y el objetivo de abrir instituciones educativas en Buenos Aires, en un comunicado se expresaba: “El niño aprenderá a mirar la vida según es, abrirá los ojos sin miedo para mirar de frente las cosas y los hombres; sin temor aprenderá a buscar, a examinar, a discutir, a criticar [...], tenemos la conciencia de que hacemos una excelente obra revolucionaria...”. (Ibídem: 114)

La institución comenzó a funcionar como escuela integral, en horario nocturno, en las sedes de la Sociedad de Sombrereros y de la Sociedad de Conductores de Carros, agregándose luego el Sindicato de Carpinteros. El resultado fue positivo, pero se seguía demorando la apertura de la escuela diurna, lo que motivó nuevas críticas de parte de E. Gilimón que la comparaba con las experiencias llevadas a cabo en localidades del interior como Luján o Rosario “sin propaganda ni meses y meses de incubación”. (Ibídem: 117)

Como se ha mencionado, más allá de reales o relativas diferencias pedagógicas, las críticas de Gilimón a Barcos estaban vinculadas a otras divergencias y posiciones tomadas. Las discusiones centrales del momento dentro del movimiento eran sobre la conveniencia de fusionarse con los socialistas y los sindicalistas en una única federación, dejando de lado las resoluciones del V Congreso, y el debate acerca del papel de los intelectuales en el movimiento obrero y cierto temor a una intelectualización de los gremios.

Superando los desacuerdos previos, la Escuela Moderna de Buenos Aires dirigida por Barcos abrió a fines de 1908 y constituyó un verdadero éxito convocando cerca de un centenar de alumnos. Sin embargo, cuando estaba por cumplir el primer año de vida fue clausurada debido a acontecimientos que se comentarán más adelante.

Tal como se ha mencionado previamente, era habitual el hostigamiento de las autoridades por las condiciones en que se dictaban los cursos -muchas veces en locales pequeños para la cantidad de asistentes- y también eran comunes las advertencias dentro del propio movimiento por prevenir dichas situaciones. Un ejemplo de ello fue la clausura de la Escuela Moderna de Villa Crespo, barrio de numerosas actividades culturales, episodio que requirió del accionar policial para impedir el ingreso de los alrededor de 70 alumnos al establecimiento. Pese a la mudanza provisoria a otro local, fue nuevamente clausurada hacia noviembre de 1909 por hechos que serán referidos luego.

Vale destacar que las prácticas pedagógicas se extendieron al interior del país, especialmente a ciudades o pueblos que por su desarrollo económico contaban con algún gremio fuerte. A los casos de Luján y Rosario, anteriormente citados, se podrían agregar los ejemplos de los ferroviarios de Trenque Lauquen, los obreros Marítimos y portuarios de La Plata, la numerosa población trabajadora de Bahía Blanca y sus alrededores –Punta Alta, Ing. White- y los trabajadores de Villa Constitución, quienes llevaron adelante sus propios proyectos educativos. También los hubo en Mar del Plata, Lobos, Junín y Mendoza. Lógicamente, en el interior fue más frecuente la colaboración los socialistas.

La experiencia de Luján fue impulsada por el Dr. Creaghe, particular personaje que frecuentemente colaboraba con los libertarios y que antes de los sucesos de 1902 había ofrecido una importante suma de dinero para establecer una escuela en Buenos Aires que no se realizó por falta de los fondos necesarios para completar la obra. Fuertemente influenciada por la obra de Ferrer, la escuela contaba con las instalaciones más adecuadas. Entre sus particularidades se encontraban la enseñanza de labores agrícolas –pese a la coeducación sexual subrayada se excluía de esta tarea a las niñas- y la posibilidad de recibir internos. Esta “obra filantrópica” de J. Creaghe, según la define Barrancos, llegó a convocar alrededor de un centenar de niños.

En Rosario, denominada “la Barcelona argentina” por su importante movimiento anarquista, la experiencia educacional llegó a constituir un Consejo Escolar propio, tal como recomendaba la citada resolución de la FORA. La experiencia más relevante fue la escuela impulsada por los ferroviarios del FCCA que llegó a tener 450 alumnos.

El fusilamiento de Ferrer Guardia, acusado de ser el instigador y organizador de la Semana Trágica de 1909 en Barcelona, tuvo amplia repercusión en el país. El hecho, además de multitudinarias manifestaciones – Abad de Santillán estima 20.000 concurrentes reclamando la huelga general en el mitin improvisado por la FORA (Abad de Santillán, 1971: 185/6)-, impulsó el compromiso de diferentes organizaciones con los diversos proyectos existentes o a inaugurarse y, según comenta Barrancos, pudo haber creado una explosión en torno a la cuestión pedagógica libertaria. Pero dos hechos ajenos al ámbito educativo, aunque vinculados a las tensiones sociales características del período, frustraron su desarrollo. A sólo un mes del asesinato de Ferrer, en noviembre de 1909, el anarquista Simón Radowitzky arroja una bomba que mata al Jefe de Policía, Ramón Falcón, como respuesta por la represión a las columnas obreras del mitin del 1º de mayo de ese año, lo que desató sobre el movimiento una nueva ola de persecuciones –incluida la deportación del secretario de la FORA, Juan Bianchi-, allanamientos y clausura de publicaciones y locales. El estado de sitio que se mantuvo hasta enero del año siguiente afectó seriamente a las organizaciones de los trabajadores, aunque sin lograr calmar los ánimos. Agravaba la situación, el temor del régimen conservador a que la agitación obrera empañara la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo, lo que desembocó en una nueva escalada represiva preventiva.

Ante el tenso clima imperante, el estado de sitio y múltiples detenciones se anticiparon a la huelga convocada por la FORA. Paralelamente, se organizaron manifestaciones anti-obreras que destruyeron las imprentas de los principales diarios obreros “La Protesta” y “La Vanguardia”, locales de sindicatos y bibliotecas. Los detenidos y deportados se multiplicaron por cientos, abortando las iniciativas pro-fusión de la FORA con la CORA (ex UGT) además de obstaculizar toda actividad del movimiento obrero, entre ellas, por supuesto, la reapertura de las escuelas que se mantenían clausuradas desde noviembre de 1909.

Los sucesos del Centenario produjeron repercusiones dentro del movimiento libertario, en particular con respecto a la práctica educativa. En 1910, un artículo de “La Protesta” evaluaba las dificultades de las experiencias pedagógicas argentinas. Si bien las justificaba “por carecer de medios” y

reconocía el “exceso de buena voluntad” de colaboradores y maestros, calificaba a estos últimos de “incompetentes” y “pedagógicamente inferiores a los del Estado casi todos” y abogaba por “no abrir escuelas hasta poder hacerlo en condiciones de superar a las del Estado” (Barrancos, 1990: 130). Menos pesimista era Samuel Torner, ex colaborador de Ferrer que había escapado de España. Desde su revista “Francisco Ferrer” –autodenominada “continuadora de la obra de la Escuela Moderna”-, coincidía con el diagnóstico de “falta de ambiente y elementos” y en la necesidad de crear las condiciones adecuadas para evitar continuar malgastando “grandes energías”, “apurando esfuerzos” y “sacrificios” en escuelas que no podían lograr “su alta tarea y competir con las del Estado”. Concluía su artículo preguntando y respondiéndose “¿Qué hacer? Nada mejor que una revista de difusión que crea ambiente, que infunde simpatía [...], que entusiasma a los indiferentes [...]” (Francisco Ferrer, Nº 1, 1911). La publicación apareció con regularidad. Entre sus integrantes aparecían Barcos, Ghiraldo, Alicia Moreau y colaboraciones del exterior. Mientras se “creaba el ambiente”, se recaudaba dinero destinado a abrir una nueva escuela y se organizaban conferencias para difundir la educación racionalista.

Pese a esta postura de perfeccionamiento conceptual que predominará en el período, no faltaron experiencias concretas e incluso concreciones de proyectos trancos. Hacia noviembre de 1911, los ferroviarios de Remedios de Escalada junto con el Centro Social “Estímulo al estudio”, lograron por fin abrir los cursos nocturnos para adultos con la colaboración de la Liga de Educación Racionalista.

Dicha Liga, cuya principal figura fue el citado Julio Barcos acompañado por varios de los integrantes de la revista de Torner, fue uno de los protagonistas destacados del período posterior al Centenario. El accionar de la Liga se desarrolló e intentó influir en tres aspectos: teórico, práctico y gremial. Respecto al primero, que apuntaba a la difusión y creación de condiciones para la educación racionalista similar al proyecto de Torner, se expresaba a través de publicaciones como “La Escuela Popular” -dirigida por Barcos- e “Ideas y Figuras” –de A. Ghiraldo-, entre otras. De su labor práctica se ha hecho referencia al ejemplo de los ferroviarios, pero además desde la publicación se convocaba a participar de otro proyecto para la apertura de una escuela que se

concretó posteriormente, llegando a funcionar en tres sedes diferentes en la modalidad de cursos nocturnos para trabajadores. Finalmente, en lo que se refiere a la actividad sindical, abogaron por la conformación de un gremio de maestros como necesidad para un cambio en la escuela pública.

Uno de los métodos para instalar la prédica en favor de la agremiación, fue la interpelación a los docentes y a la situación del magisterio, ya que, según Barcos, “sólo un maestro agremiado, es decir, un maestro que conocía sus derechos y los ejercía políticamente, estaba en condiciones de llevar adelante la educación política de la infancia” (Carli, 2002: 181). En el mismo sentido sostenía que “a los tipos superiores [refiriéndose a los buenos maestros] no los formó la escuela, sino que ellos mismos se forjaron a pesar de la escuela y el ambiente, mientras que los hombres mediocres, esos sí, son lo que la escuela quiso que fueran” (Ideas y Figuras, N° 101). Uno de los objetivos de la Liga Nacional de Maestros era “educar en la práctica de la solidaridad” a sus integrantes.

Tampoco en estos años faltaron las polémicas. A la convocatoria de “La Escuela Popular” a acercar sugerencias para la escuela que se proyectaba abrir, desde “La Protesta”, Giribaldi respondió con artículos contrarios a la Liga resaltando la obra de la escuela de Los Libertarios de Corrales. La discusión giró en torno al controvertido tema de si la escuela debía inculcar el ideal a los niños, problema por el que Ferrer mismo había sido cuestionado. Mientras “La Protesta” acusaba a los integrantes de la Liga de ser pequeño-burgueses, reeditando la problemática sobre el rol de los intelectuales, “La Escuela Popular” respondía con un artículo titulado “Dogmatismo rojo” donde se sostenía que contradecían el anarquismo los que querían a la escuela “esclava de una tendencia determinada, aunque esta fuera el anarquismo, que juzgamos la más libre corriente filosófica que registre la historia” y se acusaba de ser “igualmente dogmática la escuela que se intitule ‘libertaria’, como la que se dice del ‘Sagrado Corazón de Jesús’, puesto que en ambas se viola el libre desenvolvimiento de las conciencias”. Asimismo, se consideraba “inconsecuente” con el ideal imponerlo a los niños, ya que “no podrían asimilarlo por verdadero raciocinio sino por imposición o sugestión extraña”. (La Escuela Popular, N ° 18-19).

Otra polémica se generó con el periódico socialista “La Vanguardia” que acusaba a Barcos, “anarquista conocido” según subrayaban, de combatir la escuela laica de acuerdo con sectores católicos. La respuesta desde “La Escuela Popular” fue rotunda: “Hay cosas que aún repetidas hasta el cansancio, no hacen mella en el cerebro embotado de los que, además de no poderlas comprender, abrigan intereses opuestos, o están animados por un estrecho espíritu partidista, que les hace ver en una forma aberrante hasta las cosas más claras y naturales”. (La Escuela Popular, N.º 13)

De cualquier manera, es evidente que algunos puntos de vista se habían modificado. No sólo los proyectos autónomos eran menores –en cantidad y en duración- y se redefinía el sujeto al que apuntaban, sino que, mientras desde la Liga Racionalista se consideraban otras alternativas para incidir en la modificación de las prácticas y políticas educativas, en “La Protesta” se publicaba un artículo, que sostenía la posibilidad de utilizar la educación primaria que “el gobierno con nuestra plata costea”, la que no esta vedada como la secundaria, e incluso “hay a veces cierto empeño en que el pueblo la reciba”. (Barrancos, 1990: 80)

Hacia el fin del período que se analiza, en 1915, se llevó a cabo el IX Congreso de la FORA, que tendría una gran relevancia en la capacidad de incidir de los anarquistas dentro del movimiento obrero. En dicho congreso participaron otras fuerzas sindicales nucleadas hasta ese momento en la CORA y se sustituyó la recomendación del comunismo anárquico del V Congreso de 1905, con la que se había consolidado el predominio anarquista en el movimiento obrero, por otra que declaraba a la FORA como “una institución eminentemente obrera [...], cuyos componentes pertenecen a las más variadas tendencias ideológicas y doctrinales [...] Por lo tanto, la FORA no se pronuncia oficialmente partidaria ni aconseja la adopción de sistemas filosóficos ni ideologías determinadas...” (Abad de Santillán, 1971: 228)

Esto produjo una nueva división, ya que una fracción anarquista se retiró del congreso pasando a coexistir dos FORA. La surgida del IX Congreso replanteó la cuestión educativa propiciando fortalecer un sindicato de maestros que, así como los sindicatos aspiran al dominio de la industria, “conquiste la dirección de la enseñanza emancipándola del Estado que hoy la monopoliza y la usa como un instrumento de dominación”, mientras que sobre las escuelas

libres se dejaron “a criterio y conveniencia de cada sindicato el propiciarlas” (López, 1998: 123). Estas resoluciones institucionalizaban el movimiento que se venía produciendo en cuanto a sindicalización del magisterio, a la vez que significaba un quite de colaboración a los emprendimientos autónomos del Estado. Por su parte, la FORA *quintista* resolvió desconocer el Congreso y en otros comunicados del mismo año se declaraba favorable a propagar por todos los medios posibles la educación racionalista. (Abad de Santillán, 1971: 238)

De esta manera fue menguando el empuje libertario en pos de la creación de una alternativa escolar a la educación estatal. Como lo habían hecho los socialistas, las experiencias comenzaron a enfocarse en la educación no formal de los trabajadores en escuelas nocturnas. En cuanto a la crítica a la enseñanza estatal, si bien no se abandonó, se comenzó a considerar la posibilidad de introducir modificaciones, especialmente apelando a la toma de conciencia de los trabajadores docentes para ello. En este proceso influyó la asunción de Yrigoyen, ya que socialistas y radicales habían enfatizado, como los integrantes de la Liga Racionalista, aunque con diferentes objetivos, que el problema educativo más urgente se encontraba en el analfabetismo, subrayando la necesidad de democratización de la enseñanza básica. Eran esos mismos partidos los que se beneficiaban con la política educativa secundaria y superior que desarrollaba a los sectores medios con ansias de participación, que aumentaban sus filas, sus clientelas y sus resultados electorales. En tal sentido, el gobierno radical absorbió las demandas que socialistas, liberales-radicalizados y también, aunque en mucho menor medida, de algunos anarquistas. Pero, fundamentalmente, a estos últimos les restó posibilidades ofreciendo una escuela laica, gratuita, de mejor nivel –o al menos, estable- y que cumplía con la función de integrar socialmente a los hijos de los inmigrantes, otorgándoles la ilusión del ascenso social.

4. Conclusión.

Se han analizado las experiencias pedagógicas libertarias vinculadas, específicamente, a los intentos de competir con la educación formal oficial mediante la instauración de escuelas libres, racionalistas, laicas o simplemente autónomas, pero conservando siempre la estructura escolar. Existieron muchas otras prácticas –algunas de las cuales han sido mencionadas- impulsadas por

los libertarios tendientes a lograr nuevas pautas y valores, a re-socializar el contexto de fragmentación en el que les tocó vivir y actuar y a difundir ese ideal de regeneración o redención social que implicaba en sí mismo la necesidad de una reeducación mutua, permanente, profunda, en solidaridad y fraternidad.

Como se sostuvo la tarea no fue fácil, debiendo desarrollarse fragmentaria y discontinuamente hasta hacer a veces de estos los rasgos característicos de la actividad educativa libertaria (Suriano, 2001: 227). Fueron muchas las falencias y carencias. Sin embargo, como se ha afirmado, las prácticas pedagógicas se encuentran fuertemente condicionadas por el contexto en el que deben ejercer su propia acción formadora, reproductora y/o transformadora. El tema investigado constituye un claro ejemplo de ello: se trata de intentos de fundación de escuelas en medio de tensiones sociales, conflictos laborales y sindicales, leyes y medidas represivas, deportaciones, encarcelamientos, nacionalismo exacerbado, fetichismo patriótico, condiciones de vida miserables, etc.

Se remarca habitualmente -aunque no lo suficiente- el tenor de la represión sobre el movimiento libertario. Para ilustrar la situación, se puede afirmar que en la primera década de 1900 no transcurrieron períodos de más de cuatro años sin que se decretara el estado de sitio. Vinculándolo al tema que se analiza, puede pensarse en la influencia de esta situación para la educación de un niño o para el desarrollo de un proyecto educativo alternativo. A lo que se le puede sumar la repercusión de las otras acciones represivas enunciadas que afectaban directa o indirectamente el normal desempeño de la tarea educativa: encarcelamiento o deportación de padres, madres o maestros, incendio de locales e imprentas, luchas callejeras en los barrios, etc.

Por otra parte, un elemento que aparece repetidamente en algunas investigaciones que intentan explicar el agotamiento de las experiencias impulsadas por los libertarios es la "falta de apoyo". Puede aceptarse el perjuicio de ciertas disputas internas, las cuales muchas veces concluían en la indiferencia con proyectos del bando opuesto. Pero debe subrayarse que en ninguna de las iniciativas analizadas la escasez de alumnos fue la causa del fracaso o el motivo de su clausura, incluso se han observado los problemas suscitados en algunos casos por la excesiva cantidad de asistentes a los cursos en relación con las precarias instalaciones disponibles.

En cuanto a la falta de apoyo económico, moral e intelectual, que aparece entre los reclamos de la época dentro del movimiento, no debe olvidarse que se está hablando de escuelas fomentadas, impulsadas y sostenidas por trabajadores –muchos de ellos situados en los estratos más bajos de la pirámide social- cuya prioridad cotidiana lógicamente era la reproducción de sus condiciones materiales de subsistencia, muchas veces insatisfechas por sus aportes a la causa o por el compromiso con diversas actividades vinculadas a la militancia. A esto habría que agregar, respecto al apoyo intelectual, que muchos de ellos eran autodidactas. En todo caso, no se debe soslayar que se trataba de iniciativas *de* los oprimidos, y no sólo *para* los oprimidos. Con esto se intenta subrayar que las escuelas no buscaban simplemente “*captar* a los trabajadores” (Suriano, 2001: 217), sino que *partían* de los propios trabajadores.

Si hubo un elemento indiscutible para destacar fue el compromiso de los militantes con las distintas iniciativas. Sin un férreo apoyo de parte de los activistas no habría manera de comprender cómo en ese marco hostil pudieron lograr desarrollar esas prácticas. Esa misma voluntad, constituye una de las máximas banderas que levantó teórica e históricamente el anarquismo y por lo que muchas veces fue denostada como una ideología *voluntarista*. Lejos de ello, la confianza en las iniciativas y acciones individuales era su forma de interpretar la tarea emancipadora como obra de los propios trabajadores, apartándose de concepciones más deterministas o mecanicistas.

Debe destacarse de las experiencias encaradas por los libertarios, la fidelidad a su visión de la sociedad, su confianza en el pueblo y el inconmensurable sacrificio con el que intentaron realizar sus anhelos. La concepción central era que para el cambio radical se necesitaba partir de un sujeto diferente. Nada mejor para ello que alejarlo lo antes posible de los prejuicios nocivos del ambiente, permitiéndole formarse entre valores positivos. Para comprender la postura libertaria respecto de la educación, habría que observarla desde la óptica más amplia de la ruptura que se propone con todas las instituciones establecidas como portadoras y reproductoras de privilegios e injusticias. Las escuelas no eran un fin en sí mismo, sino un medio más para combatir una situación social injusta generada por el capital, que las

instituciones basadas en el principio de autoridad, el Estado y la Iglesia, mediante las ideas de Patria y Dios, ayudaban a conservar.

Ciertamente, los resultados no fueron los esperados y en tal sentido se puede hablar de “fracaso” o “escasa viabilidad” como lo hace Suriano, quien concluye que los anarquistas “se lanzaron a tientas a un combate desigual cuyo resultado podía aventurarse de antemano” (Suriano, 2001: 221). Esta actitud es fácilmente explicable desde la teoría y la práctica libertaria más general. Porque de esa manera se concibe la revolución social para el anarquismo, sin esquemas o proyectos rígidos, confiando en la capacidad política del pueblo, en sus iniciativas y en la dinámica propia del devenir revolucionario. No es que se haya subestimado al Estado y su capacidad para imponer su proyecto, sino que se lo combatía con acciones concretas, sin importar siquiera su superioridad evidente debido a la confianza depositada en la sociedad.

Pese a todos los defectos que se le pueden encontrar a las experiencias pedagógicas libertarias, puede afirmarse con Puiggrós que “[...] fue necesario, sin embargo, que los sujetos políticos y sociales dominantes [...] lucharan cada día por la reproducción de las relaciones de dominación” (Puiggrós, 1990: 33) lo que da cuenta de la relevancia y la repercusión que tuvo la tarea emprendida en aquel momento.

Bibliografía:

Abad de Santillán, D., *La FORA: ideología y trayectoria*, Buenos Aires, Proyección, 1971.

Barcos, J. R., *Cómo educa el Estado a su hijo*, Buenos Aires, Acción, 1928.

Barrancos, D., *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.

- *Educación, Cultura y trabajadores*, Buenos Aires, CEAL, 1991.

Bilsky, E., *La FORA y el movimiento obrero (1900-1910)*, Buenos Aires, CEAL, 1985.

Bravo, H. F., *Educación popular*, Buenos Aires, CEAL, 1983.

Cagliano, R. S., “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario” en Puiggrós, A. (comp), *Sociedad civil y*

Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires, Galerna, 1991.

Carli, S., *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2002.

Ferrer Guardia, F. *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets, 2002.

García Moriyón, F., *Del socialismo utópico al anarquismo*, Madrid, Cincel, 1985.

López, A., *La FORA en el movimiento obrero*, Buenos Aires, Tupac, 1998.

Llomovatte, S., *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*, en Cuadernos de FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1989.

Lafforgue, E., *La educación popular. Su evolución y proyección*, Buenos Aires, Eudeba, 1980.

Oved, I., *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*, México DF, Siglo XXI, 1978.

Panettieri, J., *Los trabajadores*, Buenos Aires, CEAL, 1982.

Puiggrós, A., *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

Suriano, J., *Anarquistas. Cultura y Política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

Tedesco, J. C., *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.

Tomassi, T., *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Cali, Editorial Otra Vuelta de Tuerca, 1988.

Zaragoza, G., *El anarquismo argentino (1876-1904)*, Madrid, De la Torre, 1996.

Fuentes periodísticas:

“La Escuela Popular” (1913-1916)

“Francisco Ferrer” (1911-1912)

“Ideas y figuras” (1913)