

# La “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia”, Montevideo 1911-1916

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)

Doctorado en Ciencias de la Educación

Fecha de presentación: 12/12/17

Tesis para la obtención de grado de Doctor

Candidato: Gerardo Garay Montaner

Director: Dr. Rodolfo Porrini Beracochea

Co-Director: Dr. Nicolás Arata

**Resumen:**

La tesis propone abordar el contexto intelectual de las discusiones en torno a la experiencia educativa racionalista más importante en el Uruguay: la “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia”, entre 1911 y 1916. El “racionalismo pedagógico”, en el sentido que contribuyera a propagar Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) en Cataluña, si bien estuvo presente en el Río de la Plata desde inicios del siglo XX, adquirió una vitalidad renovada con ocasión del proceso, ejecución y muerte de Ferrer en 1909. La hipótesis de éste trabajo sostiene que en la experiencia de la Liga, se hicieron cada vez más evidentes las tensiones y contradicciones entre un sector “racionalista puro” y otras figuras que identificaron “racionalismo” y “anarquismo” de un modo lineal. La discusión tomó estado público en los principales medios de difusión libertarios y racionalistas, pero el debate no siempre estuvo organizado en torno a diferencias tácticas. Consideramos importante prestar atención a elementos subjetivos que condicionaron el apoyo del anarquismo al proyecto racionalista.

**Palabras clave:**

Educación racionalista, Educación libertaria, Pedagogía anarquista, Educación en el Uruguay

Agradezco especialmente la generosidad de María Migueláñez Martínez, Daniel Vidal y Pascual Muñoz. También el apoyo y la confianza que me brindaron Rodolfo Porrini, Nicolás Arata y Myriam Southwell. Gracias también a mis amigos lectores: Adrián Balbanian, Magalí Pastorino, Pía Batista, Haym Barrios, Jorge Aramburu, Laura Osta, Antonio Romano y Gabriel Scagliola, sus comentarios me ayudaron enormemente. Dedico este trabajo a Carolina Clavero White, compañera de vida y compañera intelectual.

## Índice

### Índice (2)

### Introducción (5)

### Capítulo 1. El lenguaje educativo del movimiento obrero europeo (15)

1.1 Crítica al *derecho educador* de los Estados nacionales (16)

1.2 “Educación integral” y “educación politécnica” (19)

1.3 No “enterrar” el “tesoro de la ciencia” (21)

1.4 “Instrucción científica” y “profesional”, “enseñanza integral” y “racional” (23)

1.5 Enseñanza “racional”, “mixta” y “libertaria” (26)

1.6 “Educación racionalista” en la Escuela Moderna de Barcelona (28)

1.7 Una enseñanza “sin adjetivos”; el pensamiento de Ricardo Mella (32)

1.7.1 ¿Educar o enseñar? (36)

1.8 Conclusión (41)

### Capítulo 2. El contexto de discusiones en los inicios del “Uruguay moderno” (42)

2.1 El Uruguay moderno y la “escuela vareliana”: la educación

como “base” del “edificio” estatal (43)

2.2 El Uruguay moderno y el “Estado batllista” (47)

2.3 Anarquistas “doctrinarios” y “anarquistas de Batlle” (52)

2.4 Movimiento obrero y escuelas libertarias en Montevideo (1870-1911) (58)

### Capítulo 3. Los directores y sus opciones pedagógicas (65)

3.1 Albano Rosell (66)

3.1.1 La Escuela Integral de Sabadell (69)

3.1.2 Educar (73)

- 3.1.3 Educadores (74)
- 3.1.4 El problema del Estado y los donantes (76)
- 3.1.5 Dimensión social de la educación (78)
- 3.1.6 La “Escuela ideal” (79)
- 3.2 Otto Niemann (81)
  - 3.2.1 Estado y evolución (84)
- 3.3 El Estado y la educación religiosa (91)

#### **Capítulo 4. La “Liga Popular” y la Revista *Infancia* (93)**

- 4.1 Un temperamento contendiente (94)
- 4.2 Alcance de la revista *Infancia* y *Educación Sociológica* (101)
- 4.3 Estructura de la revista *Infancia*, costos, difusión (103)
- 4.4 Experiencias y autores europeos citados en las revistas *Educación Sociológica* e *Infancia* (106)
- 4.5 “Racionalistas y no ferreristas” (108)
- 4.6 Racionalismo pedagógico (110)
- 4.7 Crítica a la “educación estatal” (111)
- 4.8 Conclusión (119)

#### **Capítulo 5. ¿Racionalismo o anarquismo? (120)**

- 5.1 Una preocupación temprana (121)
- 5.2 La discusión en las páginas de *Infancia* (124)
- 5.3 La discusión pública (125)
- 5.4 La diferencia está en el alcance (129)
- 5.5 Un cambio de actitud (134)

#### **Capítulo 6. La Escuela Integral de Montevideo (137)**

- 6.1 “La escuela los hará mejores” (138)

6.2 Una escuela para los hijos de los trabajadores (140)

6.3 “Montevideo, árido es tu suelo” (142)

6.4 Escuela y economía (144)

6.5 La “Escuela Integral” de Montevideo (147)

6.6 Actividades de la escuela (149)

6.7 Dificultades (150)

6.8 Decaimiento y cierre (152)

## **Capítulo 7. Consideraciones finales (157)**

7.1 Las pedagogías anarquistas y el aporte a la educación en el Uruguay; hacia un programa futuro de investigación (162)

### **Bibliografía y fuentes (164)**

**Referencia a las fuentes (165)**

**Referencias bibliográficas (172)**

**Anexo I (186)**

**Anexo II (193)**

**Anexo III (198)**

## Introducción:

### I

La presente investigación propone abordar el estudio de un emprendimiento educativo llevado adelante por un grupo de activistas comprometidos con el *racionalismo pedagógico*, de fuerte inspiración anarquista. Esta empresa, constituyó, en su género, la experiencia educativa más importante en el Uruguay; denominada *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia*, comenzó a gestarse en 1911 en Montevideo, decayendo su actividad hacia 1916. Sostendré que la experiencia de la *Liga*<sup>1</sup> en Montevideo, estuvo marcada por tensiones y contradicciones entre un sector autodenominado “racionalista”, -de tradición libertaria- y otro grupo de figuras, también estrechamente vinculados a los ideales el acratismo, que identificaron “racionalismo” y “anarquismo” como términos intercambiables. La discusión tomó estado público en las principales publicaciones libertarias, pero el debate no siempre estuvo organizado en torno a diferencias tácticas, siendo importante prestar atención también a elementos subjetivos que condicionaron el apoyo al nuevo proyecto.

Los distintos grupos y sociedades de resistencia obrera tuvieron una activa participación en el entramado educativo uruguayo. Al cruzar los datos parciales de diferentes investigaciones sobre cultura obrera en Montevideo, (Vidal 2013, Muñoz 2009, especialmente), puede destacarse que en el periodo comprendido entre 1879 y 1919 se fundaron en esta ciudad al menos 18 centros educativos. Esta enumeración, incompleta por cierto, muestra una presencia y preocupación permanente de los sectores obreros por propiciar espacios de instrucción y educación en las márgenes del control estatal. El avance en la cobertura escolar de la “reforma vareliana” no fue un movimiento “continuo”, “acelerado”, “profundo” y “exclusivo”; Zubillaga y Balbis, entre otros, han señalado que “el incremento del alfabetismo entre los asalariados no fue [...] el fruto exclusivo de la ampliación de la cobertura escolar formal, sino que se debió en una cuota no despreciable a la autogestión educativa que las organizaciones sindicales o los grupos

---

1 Utilizaremos indistintamente las expresiones: “Liga Racionalista” o “Liga Popular” para referirnos a la “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia” de Montevideo.

ideológicos a ellas vinculados fueron capaces de instrumentar” (Zubillaga y Balbis 1986: 46).

Un momento relevante de este impulso lo constituyó la propagación de ideas racionalistas en sentido ferreriano; desarrollada en el Uruguay con anterioridad a la notoriedad que adquiriera la figura del pedagogo catalán Francisco Ferrer durante el proceso de encarcelamiento y ejecución, las escuelas y organizaciones “racionalistas” encontraron en sus ideas un motivo recurrente de inspiración.

La actividad educativa de los grupos obreros no estuvo exenta de contrariedades: un relevamiento de 99 revistas y periódicos de movimientos obreros, agrupaciones políticas y asociaciones culturales en Montevideo, entre 1874 y 1920, todas explícitamente anarquistas o cercanas a esta familia ideológica, mostró que sólo dos de ellas (*Educación Sociológica e Infancia*)<sup>2</sup> estuvieron orientadas exclusivamente a temas educativos. En las 97 publicaciones restantes, las referencias a los centros de estudio existentes no fueron más allá de la mera información concreta<sup>3</sup>. Aparentemente, el interés de los grupos obreros e ideológicos por “elevar” la cultura del pueblo, no estuvo acompañado por una similar vocación que diera cuenta de las experiencias educativas que estaban propiciando, sus postulados pedagógicos, la suerte que tuvieron, en fin, sus logros y dificultades. Este aparente desinterés teórico tuvo una excepción, estrechamente vinculada a las dos revistas que mencionáramos: la fundación de la *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* en Montevideo el 1º de abril de 1911.

La Liga racionalista montevideana nucleó a anarquistas, socialistas y librepensadores en una empresa que mostró una doble preocupación: sensibilizar al “pueblo”, especialmente a los sectores obreros, en la prioridad que debía tener la educación racional de la niñez y la exigencia de fundar centros educativos alternativos a los que brindaba el Estado.

---

2 *Educación Sociológica* (periodicidad mensual, con irregularidades, 1911-1912, 7 números), fundada y dirigida por Otto Niemann, su actividad sirvió, en cierto modo de preámbulo a la actividad de la Liga.

3 Contamos con dos informaciones, aisladas por cierto, pero que van en la misma línea de interpretación complejizando la supuesta prioridad efectiva de los asuntos educativos en el radio de acción inmediato del movimiento obrero de este periodo: la Biblioteca del *Centro Internacional de Estudios Sociales* publicó en 1900 una nómina de 32 textos a modo de propaganda; sólo uno de ellos refería a temas de educación: *Enseñanza libertaria y enseñanza burguesa* de Sebastian Faure. En 1912 entre 59 títulos promocionados por la librería de la *Juventud Libertaria* apenas figuraban dos textos sobre educación, y uno solo de origen anarquista: *Educación burguesa y educación libertaria* de Jean Grave; el otro: *Educación intelectual moral y física* de Herbert Spencer; (Vidal 2013).

La pretensión de “preparar para la vida” de los nuevos centros, consistiría en posibilitar una enseñanza y una educación sujeta a un “sano criterio”, proveniente de un “estadio científico-natural del medio” y de las exigencias particulares de cada niño según su “modo de ser psíquico, fisiológico y moral”. Cada uno podrá hacerse una mejor idea de esta abstracción, se especificaba, con el funcionamiento efectivo de los futuros centros de enseñanza; vale decir que desde el inicio se estableció que los propósitos de esta institución se reflejarían de mejor modo en la misma acción educativa. De este modo, se continuaba una preocupación característica del socialismo de fines del siglo XIX: hablar con “hechos” más que con “palabras”; continuado por el socialismo libertario, encontramos en Ricardo Mella, por ejemplo, la exhortación a que “el anarquismo, como cualquier otra doctrina, ha de llegar a la universalidad de las gentes por la mediación de la experiencia. Es indispensable que se la lea en este gran libro”; (Mella, 1913d: 53).

En esta tesis me interesa demostrar hasta qué punto las palabras también “fabricaron” realidades: hicieron propaganda, produjeron malos entendidos, denunciaron imperfecciones, modificaron tácticas; en fin, reflejaron diferentes situaciones en las que la división entre “verbalismo” y “hechos” se tornó difusa. El estudio de la revista *Infancia* y de la “publicación amiga”, *Educación Sociológica*, es útil en tanto aporta una mirada diferente de la historia de la educación del periodo, dando cuenta de quienes se opusieron y compitieron con las políticas gubernamentales en educación. Narrar la historia de este “fracaso” -expresión de los protagonistas- aporta información relevante respecto a la recepción de estas ideas en los centros obreros y grupos anarquistas, las dificultades de implantación de instituciones educativas, las posibilidades de colaboración conjunta entre anarquistas y otros espectros ideológicos y la viabilidad de sus emprendimientos.

## II

El desconocimiento de figuras e ideas provenientes del espectro libertario y anarquista en las investigaciones de historia de la educación en el Uruguay es un dato evidente, a la vez que comprensible; sus enfoques pioneros estuvieron caracterizados

por subrayar los grandes acontecimientos constitutivos de la educación estatal, sus logros y limitaciones, dejando de lado experiencias menores o alternativas a las políticas gubernamentales. Esta investigación pretende contribuir a visibilizar estos aportes en Montevideo, hacia la segunda década del siglo XX, mostrando la contribución del racionalismo pedagógico, especialmente propagado por obreros autodidactas, a las discusiones educativas del país. En este sentido, espero realizar un aporte al campo historiográfico uruguayo, tanto en lo que tiene que ver con los aspectos educativos, como en la comprensión de las discusiones de los grupos anarquistas del periodo.

La experiencia de la Liga racionalista de Montevideo será presentada a través de un corpus de revistas nunca antes reunido: el total de ejemplares de *Infancia* se ha logrado establecer completando los números hallados en la Biblioteca Nacional de la República Oriental del Uruguay con los de la Biblioteca del International Institute of Social History de Amsterdam<sup>4</sup>. En este sentido, la lectura de las fuentes, cotejada con otras publicaciones del periodo y con otros textos de los protagonistas posteriores a la experiencia de la Liga, nos dará una visión amplia y una significación temporal más precisa.

El trabajo pretende sortear la insatisfacción que provoca la lectura de investigaciones en las que el análisis *documentario* de los textos termina esquilmando otras posibilidades de interpretación. Para el estudio de obras complejas -como es el caso del corpus de revistas que analizaré- fuertemente dialogizadas, el carácter de lo que Heidegger denominó el “ser-obra” de los textos<sup>5</sup>, aparece como un contrapeso necesario para ensayar un ejercicio crítico de interpretación. Esta tarea supone realizar una lectura correlativa: reconocer que el “documento” tiene aspectos del “ser-obra” y que la obra se

---

4 Debo agradecer la generosidad de la investigadora española María Miguelañez para obtener los textos escaneados del IISH.

5 Para Lacapra, todo “texto”, como “uso situado del lenguaje”, puede interpretarse desde dos dimensiones distintas; por una parte, percibimos sus “aspectos documentarios”; lo documentario sitúa el texto en términos de dimensiones fácticas o literales que implican la referencia a la realidad empírica y transmiten información sobre ella, (Lacapra 2012: 245). Es lo que Austin denominó lo “constatativo”: el enunciado descriptivo que se mide según los criterios de verdad y falsedad en su “correspondencia” con los hechos, (Austin 1955). Por otra parte, el texto presenta también un carácter de “obra”, el “ser-obra” como lo denominó Heidegger en “El origen de la obra de arte” (1996: 55). Tal apreciación complementa la realidad empírica con agregados y sustracciones; implica por lo tanto, dimensiones del texto no reductibles a lo documentario, que incluyen de manera preponderante los papeles del compromiso, la interpretación y la imaginación. Austin, por su parte, lo denominó la dimensión “performativa”: es el “hacer cosas con palabras” que genera un cambio en el contexto situacional. El “ser-obra” es crítico y transformador porque deconstruye y reconstruye lo dado, en un sentido, repitiéndolo, pero también trayendo al mundo, en esa variación, modificación o transformación significativa, algo que no existía antes, (Lacapra 2012: 246).

sitúa en la historia de un modo que le da dimensiones documentarias, (Lacpra 2012: 246).

Fortalecido a partir de los aportes de la denominada “nueva historia intelectual”<sup>6</sup>, el énfasis metodológico de esta investigación está vinculado a las reflexiones que Quentin Skinner realizó durante los momentos iniciales de su trayectoria profesional, especialmente en el artículo *Meaning and Understanding in the History of Ideas* de 1969; (Skinner 2000) y en los trabajos de John Pocock (2001, 2003). Asumir esta perspectiva no implica ser condescendiente con el eufórico entusiasmo de algunos de sus seguidores latinoamericanos, particularmente en lo atinente a su pretendido carácter laudatorio en la discusión historiográfica (mito del esnobismo, señalado oportunamente por Acosta, 2012<sup>7</sup>), ni con el desconocimiento de la tradición de la historia de las ideas en América Latina y sus estudios enfocados a una pragmática del lenguaje.<sup>8</sup> Estoy convencido que es importante reconocer a estas tradiciones como *diferentes*, situación que las vuelve sin embargo *necesarias* y les exige un trabajo conjunto para la obtención de resultados significativos.

Es evidente que el “giro” que propone esta escuela de pensamiento supone cierto alejamiento de la tradicional “historia de las ideas”; insiste en abordar las obras con el propósito de constituir una “historia del habla” o “historia del discurso”, (Pocock 2001: 146). Sus orígenes se remontan a los estudios del análisis lingüístico de la filosofía anglosajona y su convicción de que los pensamientos son, en definitiva, proposiciones que apelan a una cantidad limitada de modos de validación. El otro basamento se

6 Corriente que surgió hacia fines de la década del sesenta del siglo pasado, tradicionalmente se reconocen tres vertientes fundamentales: en primer lugar y como respuesta a la insatisfacción creciente hacia los estudios de la *History of Ideas* de Arthur Lovejoy, la *Escuela de Cambridge*, articulada en torno a los trabajos de Quentin Skinner, John Pocock y John Dunn; en segundo lugar y discrepando con la tradición de *Ideengeschichte* de Friedrich Meinecke, la “historia de los conceptos” o *Begriffsgeschichte* elaborada a partir de los estudios de Reinhart Koselleck; por último, la escuela francesa cuyo más destacado exponente es, en la actualidad, Pierre Rosanvallon; (García Sigman 2013: 33).

7 Por ejemplo la advertencia de Acosta, (en diálogo con Sazbón, 2009) de entender la Historia de las ideas como un mero preámbulo –ya superado– por la ‘historia intelectual’. Al respecto Acosta sostiene: “El pretendido desplazamiento de la Historia de las ideas por la Historia intelectual en razón de la superación de los estrechos límites de aquella por la amplitud del campo de conocimiento abierto por la segunda es probablemente un dato irrefutable en la tradición euro-norteamericana, pero su proyección al ámbito latinoamericano implica a nuestro juicio una trascendentalización ilegítima, desde que en éste, si bien así como en el caso de Sazbón hay quienes se encuadran legítimamente en esa tradición y sus “metamorfosis”, hay otros –entre los cuales me inscribo– para quienes las “metamorfosis” de la Historia de las ideas en América Latina, con el carácter de transformaciones y ampliaciones epistemológicas y metodológicas, no han derivado sino en la reválida de la misma tradición disciplinaria renovada...”, (Acosta, 2009: 3).

8 Cf. Por ejemplo, la distinción que propuso Arturo Ardao entre ideas-juicio e ideas-concepto, (Ardao 1996: 93).

encuentra en las teorías del acto de habla, centradas en la dimensión performativa del lenguaje, (Austin 1955). Las palabras son actos de habla y producen realidades, es más, son ellas mismas realidades; los pensamientos son enunciados que actúan sobre quienes los escuchan y sobre quienes los profieren.

Esto lleva a que la tarea del historiador no se conforme con entender simplemente *lo que dice* el texto; debe captar lo que estaba *haciendo* el autor al decir lo que dijo, qué tipo de problemas se estaba planteando, qué “movida” estaba realizando con su discurso, (Skinner 2000: 185). El autor vivió en un mundo históricamente dado y, como investigadores de otro tiempo, podemos parcialmente aprehenderlo a través de las maneras en que ese autor puso a su disposición una serie de lenguajes históricamente dados. Los *modos de discurso* que le son accesibles (es decir, las “jergas” o “juegos del lenguaje”) le dan las intenciones que pudo tener, al proporcionarle los medios con que contó para llevarlos a cabo. Podemos afirmar entonces, parafraseando a Pocock, (2001: 148), que la historia de la educación es posible pensarla también como historia del habla y del discurso, de las interacciones entre *langue* y *parole*. La realidad educativa, en tanto realidad social y política, está siempre lingüísticamente constituida, por eso, los discursos son una parte esencial de su acción y no un simple ornamento; es más, afirmamos que no sólo la historia de la educación es una historia *de discurso*, sino que todo proceso educativo tiene una historia en virtud de haberse constituido primeramente en discurso.

Algunos de esos lenguajes se han originado en las prácticas institucionales de la sociedad en cuestión: vocabularios profesionales de pedagogos, políticos, inspectores, maestros, etc. que llegaron a reconocerse como parte de la práctica educativa. Pero es posible constatar otros lenguajes cuyo carácter es más retórico que institucional, originados como modos de discusión particulares, producto de la acción constante del habla sobre la lengua y del choque y de la irrupción de problemáticas nuevas.

Buscaré entonces focalizar mi atención en la diversidad de *contextos lingüísticos* que contribuyeron a determinar lo que se dijo y que sufrieron al mismo tiempo la acción de lo que se dijo. La acepción del término *contexto lingüístico* como categoría explicativa refiere aquí entonces al intento por establecer el contexto histórico de enunciación del discurso, esto es, localizar al autor y al texto en el interior de una comunidad de hablantes, que comparte convicciones de lo que puede ser dicho y con

qué palabras y, así, interpretar sus acciones. Podemos acceder a este lenguaje compartido por grupos sociales en un periodo y lugar específico por medio de las “enunciaciones presentes en la materialidad textual de las fuentes, las que posibilitan, por la característica referencial del lenguaje, que se acceda a otros estratos contextuales”, (Vieira 2017: 54). Esta tarea tendrá como resultado un esfuerzo por captar los distintos *lenguajes* en los que se llevó adelante la discusión educativa y el protagonismo de los autores como actores inmersos en una diversidad de entornos lingüísticos. Es en este sentido que la investigación pretende aportar a los incipientes estudios de lo que podríamos denominar, una *historia de los lenguajes pedagógicos*.<sup>9</sup>

### III

Asistimos a un renovado interés académico por el movimiento anarquista; el conjunto de charlas del “ultimo Foucault” y su propuesta de leer la historia del pensamiento como “una serie de tentativas difíciles para reconstituir una ética y una estética del yo”, en las que incluye explícitamente el pensamiento anarquista, (Foucault, 2006: 246), ha sido fuente de inspiración recurrente. Los vínculos entre el pensamiento foucaultiano y el anarquismo se desarrollan con gran vitalidad en Brasil; destaco especialmente las investigaciones del profesor Silvio Gallo (1990, 1993, 2007), quien propuso pautas para pensar la filosofía de la educación teniendo en cuenta los aportes del “paradigma” anarquista. Son relevantes también los trabajos de Passetti, 2003; Rago, 2000, 2002 y 2005, Avelino, 2004, entre otros.

Para el caso del Cono Sur, el V Encuentro de Investigadores sobre Anarquismo en Buenos Aires<sup>10</sup>, ha puesto de manifiesto el interés que los estudios sobre el movimiento anarquista viene despertando en la región. En el lapso que va desde el primer al quinto encuentro -periodo de diez años- se cuadruplicaron los ponentes, así como la procedencia de los mismos. Este proceso se ha consolidado con el reciente “I Congreso Internacional de Investigadores sobre Anarquismo”, de octubre de 2016 en Buenos Aires.

---

9 Para profundizar al respecto, ver los interesantes aportes latinoamericanos; en Brasil, por ejemplo: Vieira 2017, Silva 2010 y Souza 2008. En Argentina conviene repasar la colección de la revista *Prismas (Revista de historia intelectual)*, UNQ, Quilmes.

10 Evento que tuvo lugar el 19 de junio de 2015 en el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina (CEDINCI).

Las investigaciones históricas sobre el movimiento anarquista en la vecina orilla poseen también una tradición reciente, aunque no menos fecunda; destaco especialmente el trabajo de Juan Suriano, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910* (2008), en la que dedica un capítulo a la educación, Dora Barrancos, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo* (1990), un texto ya clásico de Iacob Oved, *Cultura anarquista en la Argentina a principios del siglo XX* (2013). Es orientador también el ambicioso trabajo comparativo de Acri y Cáceres (2011) y de Stefano (2013), éste último reflexionando sobre las prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino.

Para el caso uruguayo, Rodolfo Porrini ha estudiado la historia sindical, de los trabajadores y de las izquierdas, incluyendo el anarquismo (2011, 2012 y 2016); Pascual Muñoz ha abordado el estudio del movimiento anarquista en varias publicaciones, entre las que destaco *Cultura obrera en el interior del Uruguay (Salto, Paysandú y Rocha 1918-1925)*, (2015), especialmente el capítulo dedicado a la cultura obrera, y *La primera huelga general en el Uruguay. 23 de Mayo 1911* (2012). Sobre periódicos anarquistas es útil la *Prensa obrera y obrerista aparecida en Uruguay entre 1878 y 1905*, de Carlos Zubillaga y Jorge Balbis (1986). Max Nettleau (1934) informa de la bibliografía anarquista en América Latina hasta 1914, con hincapié en la prensa periódica. Asimismo las investigaciones de Daniel Vidal son relevantes desde el punto de vista de la historia material de la cultura, (2010, 2012, 2013, 2014).

Para el estudio de la relevancia de la matriz económica en la conformación de los fines y propósitos de la educación rural en el Uruguay, desde los inicios del primer sistema público de enseñanza vareliano (1877), hasta la desaparición de la *Dirección General de la Instrucción Pública*, en 1918, es relevante el trabajo de Luis María Delio (2014). Si bien el artículo está orientado a la educación rural, son iluminadoras las referencias a todo un sector social que se interesó crecientemente por el rol del estado en la educación.

Para el estudio del lugar que los anarquistas han dado a la educación en sus reflexiones, hemos consultado el ineludible trabajo de Tomassi (1988), en el que remonta esta tradición libertaria a las ideas de William Godwin (1945). Es importante asimismo la lectura de los textos de las figuras más sobresalientes del anarquismo y especialmente la narración de sus experiencias pedagógicas, por ejemplo Tolstoi (1978),

Sebastian Faure (2013), Ferrer i Guardia (1960) y los artículos diseminados de Robin. Asimismo es importante el monumental trabajo de relevamiento de textos y experiencias “utopedagógicas” que realizó el historiador francés Michel Antony (2012). Para las noticias biográficas de inmigrantes españoles es muy recomendable el diccionario de figuras anarquistas españolas de Iñiguez (2001).

No contamos con una historia de las experiencias educativas libertarias en el Uruguay; existen noticias fragmentadas. En este sentido, esta tesis ofrece una primera aproximación, basándose en la literatura existente hasta el momento y especialmente en la revisión de revistas obreras (más de un centenar) que vienen realizando Pascual Muñoz y Daniel Vidal. Una rápida visualización de esta reconstrucción histórica puede consultarse en la cronología presentada en el Anexo I.

Hasta el momento no hay ningún trabajo que haya estudiado la experiencia de la Liga Racionalista en Montevideo, a excepción de un artículo exploratorio del historiador catalán Pere Solà i Gussinyer (2014) en el que se evidencia -y se explicita- la ausencia del corpus completo de textos fuente. Esta investigación busca subsanar esa carencia, pero especialmente intentará alejarse de una connotación meramente constatativa, usual en la literatura citada, así como cierto halo de justificación que es también recurrente en varios de los trabajos sobre el anarquismo. Estudiar las complejidades y contradicciones inherentes a las acciones humanas nos permitirá aproximarnos a la comprensión de lo que estaba en juego detrás de cada artículo, de cada propaganda y los componentes subjetivos que operaban en los emprendimientos educativos de este periodo.

La exposición se dividirá en tres grandes secciones. En primer lugar, se abordará el estudio de los procesos que llevaron al movimiento obrero revolucionario en Europa a estructurar acciones y discursos en los que la educación ocupó un lugar destacado. El lenguaje resultante presenta rasgos distintivos y forma parte del acervo pedagógico contemporáneo; no obstante, no son muchos los estudios que han logrado una comprensión acabada de esa tradición. A estos efectos, se consultaron los textos más significativos de los autores, así como la literatura crítica más relevante. El capítulo 2 aborda la importancia de las figuras de José Pedro Varela y José Batlle y Ordóñez para la educación uruguaya en los inicios de la estructuración del denominado “Estado moderno”. El carácter abierto y tolerante de las políticas de Batlle y Ordóñez generó a la

interna del movimiento obrero dos posturas con mucha ascendencia en su seno: los anarquistas “doctrinarios” y los “anarquistas de Batlle”. Entre los textos fuente utilizados en este apartado, cabe mencionar, además de las revistas *Infancia* y *Educación Sociológica*, el periódico *El Día* y *El Anarquista* (1913). Cerrando esta primera sección, dedicada a los autores destacados, el capítulo 3 estudia la significación de dos directores responsables de la publicación de *Infancia*, miembros influyentes en la propaganda de la Liga racionalista montevideana: Albano Rosell y Otto Niemann. El acercamiento a sus ideas se realizó a través de la prolífica obra que dejaron, tanto en las revistas mencionadas como en textos posteriores.

La segunda sección aborda el surgimiento de la *Liga Popular* y de la revista *Infancia*, su alcance, difusión, los costos y el itinerario de las dificultades para su sostenimiento. Se estudia también la recepción que el emprendimiento tuvo en las autoridades gubernamentales y se analizan los vínculos de esta publicación con la tradición libertaria y la recepción en los medios obreros montevideanos de la figura de Ferrer i Guardia.

Por último, la tercera sección propone el análisis de dos momentos fundamentales de las discusiones a la interna de la Liga Popular: los vínculos entre racionalismo y anarquismo, y la experiencia de la fundación de una escuela patrocinada por la Liga, situación que generó controversias airadas.

En la sección “anexos” se presenta un cuadro sinóptico con los principales acontecimientos políticos y culturales en el Uruguay (1900-1916) y las experiencias educativas que hemos relevado, gestionadas por sindicatos y sociedades de resistencia. Por otra parte, se ofrece un índice de las revistas *Educación Sociológica* e *Infancia*, útil en tanto permite un acercamiento panorámico de temas y autores.

# Capítulo 1

## El lenguaje educativo del movimiento obrero europeo

La experiencia de la *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* en Montevideo debe ubicarse en el entorno lingüístico originado en Europa por la tradición proveniente de las luchas obreras y su búsqueda por reivindicar un tipo de instrucción que contemplase sus aspiraciones. La sentencia del maestro español José Chueca<sup>11</sup>, citada en la revista *Infancia*, condensa bien este deseo; instando a completar la máxima de la I<sup>o</sup> Internacional: “la emancipación de los trabajadores será obra de los trabajadores mismos”, manifestaba: “Los hijos de los trabajadores deben ser educados en escuelas fundadas por los mismos trabajadores”; (Chueca 1915: 3). La convicción radicaba en que “la clase obrera fue y sigue siendo instruida en contra de sí misma”, tal como lo expresó Yves Marie Travemec, un activo sindicalista francés, hacia fines del siglo XIX, (Lenoir 2013: 47). La validación de esta tradición fue explicitada por uno de los fundadores de la Liga, Albano Rosell, en un texto posterior, (Rosell 1940: 4).

A continuación repasaré los momentos y personalidades fundantes de esta tradición obrera, señalando las ideas y los términos sustantivos que irán madurando y plasmándose en realizaciones concretas, referencia ineludible para el movimiento obrero en el Río de la Plata.

### **1.1 Crítica al *derecho educador* de los Estados nacionales**

Hacia fines del siglo XVIII fue cobrando fuerza en los sectores obreros la crítica al autoproclamado *derecho educador* de los Estados nacionales. A esto contribuyó tempranamente William Godwin (1756-1836); acusó a los defensores del poder político de utilizar el potencial ideológico de las escuelas para diseminar sus imágenes dominantes: “La dirección que en mayor o menor grado ejerce el gobierno sobre la educación pública, es uno de los medios de que suele valerse para influir en la opinión general”, (Godwin 1945: 304). Su texto más impactante, *An Enquiry Concerning*

---

11 José Chueca (¿?- 1927?); maestro, anarquista hasta 1923, integró la agrupación *Juventud Libertaria*, participó en importantes revistas: *Acción Libertaria*, *La Cuña*, *Generación Consciente*, *El Libertario*, *El Látigo*, *Natura*, *Nueva Senda*, *Solidaridad Obrera*, *Tierra y Libertad*, *Tierra Libre*. Autor de varios libros, entre otros: *¿Cómo no ser anarquista?* (Zaragoza, 1907); *Anarquismo y terrorismo*, (Zaragoza, 1910), *Avisperos*, (Biblioteca Prensa Roja); (Iñiguez, 2001: 145).

*Political Justice and its Influence on General Virtue and Happiness*, publicado en 1793 (con dos ediciones más en 1796 y 1798), se ha valorado como la primera conformación teórica que sentó las bases de una “filosofía anárquica”<sup>12</sup>, al mismo tiempo que la primera formulación orgánica y completa de las ideas de una instrucción conforme a esos principios, (Tomassi 1988: 26).

El pensamiento de Godwin se nutrió de dos vertientes significativas de la tradición occidental europea; en primer lugar, el ámbito protestante disidente, de ascendencia calvinista, en el que se formó tempranamente, promovió un decidido respeto por el individuo, por la libertad de conciencia y por el libre examen. La otra, comenzó a gestarse en el Renacimiento y alcanzó su madurez en la Ilustración: la convicción de que es posible construir una realidad social mejor que la actual. Para estos efectos, la razón debía cumplir un factor fundamental; la dimensión racional del ser humano es el único camino seguro para conocer las leyes de la naturaleza y para dar una base universalmente válida a la moral, (Abad de Santillán, en Godwin 1945: 14-15).

La insistente convicción de Godwin de que las instituciones perpetúan la injusticia y son el mayor obstáculo para el desarrollo moral de la humanidad, es otra de las tesis principales de la “political justice”. En este sentido, las instituciones públicas de enseñanza, en tanto sistema estatal de instrucción, no escapan a esta debilidad. Un sistema de educación nacional presenta tres defectos fundamentales. En primer lugar, “Toda institución oficial implica necesariamente la idea de permanencia y conservación (...) Desde el momento en que un sistema adquiere forma institucional, ofrece de inmediato esta característica inconfundible: el horror al cambio”, (Godwin 1945: 306). De ahí que las nociones de “educación pública” y “mantenimiento del prejuicio” sean indisociables; lejos de educar en las capacidades necesarias para someter nuestras posiciones a la prueba del examen, las instituciones estatales de enseñanza fomentan “el arte de defender los dogmas establecidos”, (Godwin 1945: 305). El resultado no puede ser menos alentador: los hombres renuncian a su “capacidad de perfeccionamiento”, característica que le es propia. Cuando adhieren a principios que su conciencia rechaza, se deshumanizan: “ya no es un hombre, sino el espectro de alguien que fue”; de esto se desprende una idea muy querida por parte de posteriores sectores anarquistas: es indispensable evitar “la enseñanza de credos o de catecismos, sean ellos políticos o morales”, (Godwin 1945: 306). Hermoso proyecto de emancipación, de nada sirve la

---

<sup>12</sup>Entrevista con el anarquista uruguayo Luis Alberto Gallegos (alias “Beto”); realizada el 13/07/2008.

enseñanza de un sistema de ideas opuesto al dominante porque -como advierte di Stefano- el objeto del saber no es externo al sujeto y cualquier imposición desde fuera, sería un modo autoritario de instrucción:

[...] el saber está en el sujeto, en la medida en que depende de su razonamiento. Este es un punto de diferenciación muy importante entre anarquistas y socialistas. Un punto también muy difícil de sostener en la práctica y más aún en la implementación de un sistema educativo. De lo que se trata es de la adquisición de un método, racional, que debe operar en la lectura –como también en la observación- a modo de prevención y orientador hacia la verdad, (di Stefano 2013: 14).

El modo en que conciben la educación los sistemas nacionales de enseñanza, genera un vínculo heterónomo con el saber:

[...] Todo lo que un hombre hace por sí mismo estará bien hecho. Todo lo que sus vecinos o el Estado procuran hacer por él, estará mal hecho. La sabiduría nos aconseja incitar a los hombres a obrar por sí mismos, no a mantenerlos en un estado de eterno tutelaje” [...] Es en sumo grado insensato pretender procurar a alguien los medios de ser feliz, independientemente de su propio esfuerzo, (Godwin 1945: 306-307).

Por último, “el principio de educación nacional debe ser rechazado en razón de su evidente alianza con el principio de gobierno”. El carácter de esta alianza, contrariamente a un primer parecer, es de una naturaleza superior y más peligrosa que la antigua alianza entre la Iglesia y el Estado. La temprana advertencia de Godwin consistió en mostrar que todo gobierno, el que sea, “no dejará de emplear la máquina de la educación para fortalecer su propio poder y para perpetuar sus instituciones”, (Godwin 1945: 307). Ante esto, la acción individual cuenta; es más, el único método positivo para cambiar radicalmente, comienza con la persuasión racional. En primer lugar, rechazando a la autoridad, una impugnación que debe acontecer primeramente en el plano moral antes que en el material:

[...] Aniquiladme, si queréis; pero no tratéis de destruir en mi espíritu el discernimiento entre lo justo y lo injusto, mediante la llamada educación

nacional. La idea de tal educación y aún la necesidad de una ley escrita, jamás hubieran tomado cuerpo si el gobierno y la jurisprudencia no hubieran realizado la arbitraria conversión de lo inocente en culpable, (Godwin 1945: 308).

Los esfuerzos de Godwin apuntaron a alentar una tarea constante de auto-perfeccionamiento, seguida por una ininterrumpida labor de propaganda y educación que se dirigiera a los poderes racionales presentes en cada hombre. Es una propuesta que en definitiva, ubica a la voluntad libre y responsable como el factor principal de los hechos humanos, (Tomassi 1988: 28).

## **1.2 “Educación integral” y “educación politécnica”**

En opinión de Lenoir, el primer texto-fuente de pedagogía libertaria fue el “Programa educativo de la asociación fraterna de los docentes y profesores socialistas”, de Gustave Lafrançais, publicado en febrero de 1849 en la revista *Le Peuple*, de inspiración proudhoniana. En este programa aparecen delineadas las exigencias de igualdad educativa, sin distinción, como exigencia de igualdad laboral, asociada a la reivindicación de la dignidad del trabajo; (Lenoir 2013: 45).

En las asociaciones obreras francesas, el término “educación integral” fue conocido principalmente a través de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) y desde entonces, va a permear todo el debate pedagógico de los movimientos obreros. La integralidad era entendida como el desarrollo en el ser humano de sus múltiples facetas, agrupadas en tres grandes dimensiones: la dimensión física, que comprendía la gimnasia y juegos que debían evidenciar el aspecto grupal y la solidaridad en lugar de la competición. La intelectual, es decir, educar en la carga cultural producida por la humanidad (el punto más alto de desarrollo de esta dimensión se visualizará en la “pedagogía racional” de Ferrer i Guardia). Por último, la moral; es la dimensión social de la educación, práctica de la solidaridad y construcción comunitaria de la libertad, (Gallo 2007: 58).

En la pedagogía revolucionaria de Proudhon sobresalen dos temas centrales: democracia y trabajo. En primer lugar, propuso garantizar el acceso de todos a la enseñanza; la situación de miseria en la que estaba la gran mayoría de niños y niñas en Francia -y que el mismo autor padeció- sancionaban la desigualdad cultural, base de todas las dominaciones. Los sectores gubernamentales sostenían que:

La muchedumbre de capacidades, lejos de servir al país y al Estado ofrece inconvenientes. Bajo tal concepto para evitar que las clases se dividan sin fruto, es necesario que la instrucción sea distribuida conforme a las fortunas. Que sea débil o casi nula para la clase más numerosa y más vil. Mediana para la clase media. Superior para la clase rica, la cual por su inteligencia y talentos representará algún día, la aristocracia de donde sale. He ahí el cálculo del gobierno. He ahí lo que el clero católico, fiel a sus dogmas y a sus tradiciones feudales, ha comprendido siempre: la ley que entregó a este último la Universidad y las escuelas no fue más que un acto de justicia, (Proudhon 2017: 29).

La educación, a juicio de Proudhon, debía ser el principal instrumento de aprendizaje, una educación esencialmente *por* el trabajo y *para* el trabajo. En este contexto, la idea de una educación “politécnica” va a ser otro de los aportes de Proudhon. Es una propuesta en la que la generalidad debía preceder a la especialización, a su vez, no limitada a un único campo. Este dominio del conocimiento de la multiplicidad de la producción era el contrapeso a la división capitalista del trabajo, alienante y deshumanizadora. En este sentido,

La politécnica presupone naturalmente la pluralidad, la percepción y la comprensión de lo múltiple, como dominio de una realidad compleja, que será percibida no como dividida, sino como una complejidad articulada e interdependiente”, (Gallo 2007: 58-59, traducción mía).

La recepción de Proudhon en el Río de la Plata fue significativa; en el ámbito educativo, la importante revista de Buenos Aires *Francisco Ferrer* le dedicó un número en homenaje en 1912, (*Francisco Ferrer* N° 16, 1/1/1912). El español Rafael Barrett, migrante por las tierras de Argentina, Paraguay y Uruguay, que impresionara con su

prosa a sectores obreros e intelectuales, a pesar de no ser habitual en su obra la referencia a autores anarquistas, citó a Proudhon en varias oportunidades; entre ellas: “No existen gobiernos liberales, apunta Proudhon; no existe sino el gobierno o la negación del gobierno; fuera de ahí, nada’. O mandamos o no mandamos”, (Barrett 1943: 102). El dato es significativo, además, por la conocida amistad de Barrett con Orsini Bertani, su editor en Montevideo, en cuyos talleres tipográficos trabajaba por entonces Otto Niemann, un joven que se convertiría en uno de los principales protagonistas de la Liga racional.

### **1.3 No “enterrar” el “tesoro de la ciencia”**

La primera experiencia de educación libertaria seguramente haya sido la escuela que León Tolstoi (1828-1910) fundara en su finca de *Yasnaia Poliana* en 1859. El pensamiento pedagógico del escritor ruso estuvo profundamente imbricado con un proceso vital que lo embarcó en una búsqueda genuina y desesperada por encontrar un sentido a la existencia. Todos los hombres y mujeres, independientemente de la época en la que viven, se enfrentan ante esta interrogante que involucra la felicidad y el posicionamiento ante la muerte. Frente a esta situación angustiante, Tolstoi ensayó dos repuestas; la primera, de inspiración roussoniana, sostiene que el hombre es feliz si está cerca de la naturaleza y lejos de la civilización que obstaculiza y desvía su desarrollo espiritual. La segunda tiene que ver con su cristianismo y la asunción de la figura de Jesús como un maestro, cuyo valor radica en una enseñanza moral racionalmente justificable”; (Tomassi, 1988: 133).

Es una religiosidad de profunda raigambre mística pero con implicaciones terrenales de carácter político-social bien concretas: la necesidad de una vivencia comunitaria austera, regida por el amor y la autodeterminación, contraria a cualquier tipo de imposición autoritaria.

Su filiación religiosa lo cubrió con un manto de sospecha ante importantes sectores del movimiento ácrata, de fuerte tendencia antiteísta; sin embargo, puede reconocerse también la dimensión de su figura en importantes referentes del anarquismo mundial. Luigi Fabbri, por ejemplo, poco después de su fallecimiento escribió: “Tolstoj

passa a fare la critica alla istituzione del governo e bisogna dire che ci risce come nessun anarchico mai forse fin qui é riuscito”, (Fabbri 1910). Rafael Barrett va más allá y lo nombra el “anarquista absoluto”:

En Tolstoi, el ascetismo estético se confunde con el ascetismo moral, el poeta con el profeta. Es el anarquista absoluto. La tierra para todos, mediante el amor; no resistir al mal; abolir la violencia; he aquí un sistema contrario a toda sociedad, a toda asociación, sindical o no, fines de políticos, porque toda ley, todo reglamento, toda forma permanente del derecho –derecho del burgués o derecho del proletario, -se funda en la violencia, (Barrett 1912: 7).

El pensamiento pedagógico de Tolstoi maduró y se desarrolló en estrecha relación con su ideología libertaria y religiosa, forjada a través de su experiencia concreta como maestro, (Tomassi, 1988: 132). *La Escuela de Yasnaia Poliana* (Tolstoi 1978), es un testimonio realista de su experiencia pedagógica, refleja con convicción los principios de una pedagogía basada en la libertad, en la que el niño debe ser respetado como un adulto; ni las familias ni el Estado pueden apropiarse de su formación. Pero muy especialmente, *Yasnaia Poliana* es una escuela donde no se le niegan a los hijos de los *mujik* el máximo de instrucción posible. Frente a los mecenas de la educación filantrópica advirtió:

[...] Fedka no siente el frío que le muerde a través de los jirones de su caftán; pero los problemas nuevos, las dudas, le atormentan; ¡y queréis darle tres rublos, el catecismo y el cuento como el trabajo y la humildad, que no queréis a ningún precio para vosotros, haciéndole creer que son las únicas cosas útiles al hombre! No tiene necesidad de tres rublos; él sabrá encontrarlos y cogerlos cuando sienta necesidad de ellos. A trabajar aprenderá sin vuestra ayuda, como aprendió a respirar. Él, de lo que tiene menester es de lo que está limitado a vuestra vida y la de diez generaciones vuestras, que no lo consigue con su trabajo; habéis tenido tiempo de pensar, de investigar, de sufrir; dadle, pues, el resultado de vuestros sufrimientos; de eso solo tiene menester. Pero vosotros, [...] enterráis en el suelo el tesoro de ciencia que os legó la historia. No tengáis miedo: al hombre no le daña nada que sea humano [...], (Tolstoi 1978: 24).

La autoridad moral e intelectual de Tolstoi llevará a propagar esta experiencia más allá de los estrechos contornos del imperio zarista y de la Iglesia Ortodoxa rusa. Los límites de este emprendimiento tal vez estén pautados por las experiencias, narradas por el mismo autor, en las que la libertad de los niños llevó a cometer acciones tan crueles como la de los adultos, (Tolstoi 1978: 25-27). A su vez, la presencia descollante de una inteligencia tan perspicaz como la de Tolstoi al frente de una escuela, puso un fuerte condicionamiento a la hora de universalizar la propuesta.

#### **1.4 “Instrucción científica” y “profesional”; “enseñanza integral” y “racional”**

En el I Congreso de la AIT celebrado en Ginebra en 1866, se admitió para la discusión una propuesta de Bourdon y Varlin, en la que se establecía que la educación del proletariado debía ser “científica” y “profesional” y debía estar a cargo de la sociedad, de una sociedad democrática. De este modo se sustraía a los niños del derecho de posesión estatal, pero también del derecho de posesión de las familias, usualmente, reproductoras de los prejuicios aristocráticos y burgueses, (Lozano 2014: 4 y ss.).

En septiembre de 1867, con motivo de la celebración, también en Ginebra, del *Congreso por la Paz y la Libertad*, Mijail Bakunin (1814-1876), ya reconocido como un eminente luchador por “la causa de la libertad”, conoció a Jacques Guillaume, un joven maestro, que será el primer sistematizador de la obra bakuneana, aunque treinta años después de su fallecimiento. En este Congreso, Bakunin es elegido miembro del Comité Central de la Liga, y escribe para sus compañeros *Federalismo, Socialismo y Antiteologismo*, en la que está presente el núcleo de lo que luego escribiría en *La Instrucción Integral*, texto que apareció sin firma en las páginas del periódico *L’Egalité* en los días 31 de julio, 7, 14 y 21 de agosto de 1869, es decir, un mes antes del Congreso de Basilea, que iniciará el proceso de alejamiento y ruptura entre bakuninistas y marxistas, (Lozano 2014: 2).

En el Segundo Congreso de la Internacional, (Lausanna, 1867), se articuló por vez primera en la AIT una comisión para el estudio de los problemas pedagógicos. Se formuló el deseo de una educación “completa” e “integral”, ligada al trabajo en la forma que anticipara Proudhon. Paul Robin redactó, a petición del grupo de Bruselas, un

importante documento que, si bien no fue discutido, derivó en una serie de resoluciones finales preconizando “la enseñanza científica, profesional y productiva”; (Lozano 2014: 2). Un año después, en el Congreso de Bruselas, se aprobó una moción en la que se reconoció la importancia de la “enseñanza racional” y se invitó a las distintas secciones de la internacional a establecer cursos públicos, según un programa de enseñanza científico, profesional y productivo, es decir, de “enseñanza integral”, con el fin de remediar “la insuficiencia de la instrucción actualmente recibida por los trabajadores”, (Tomassi 1988: 158). Para este contexto entonces, “enseñanza racional” y “enseñanza integral” son utilizados de manera indistinta e incluso en una función aditiva, como puede leerse en *La Instrucción Integral*:

[...] Para que los hombres sean morales, es decir, hombres completos en el pleno sentido de la palabra, se necesitan tres cosas: un nacimiento higiénico, una instrucción racional e integral, acompañada de una educación fundada sobre el respeto al trabajo, a la razón, a la igualdad y a la libertad, y un medio social donde cada individuo goce de su plena libertad y sea realmente, de hecho y de derecho, igual a los demás, (Bakunin 2014: 22).

Es posible reconocer en este fragmento palabras muy cercanas a los planteos de Robin. La importancia de Paul Robin (1837-1912) para el impulso de una educación “integral”, “racional” y “mixta” fue decisiva. En su opinión, la consecución de este esfuerzo era el único modo de avanzar en la revolución anarquista. Como es sabido, entre 1880 y 1894 puso en práctica sus principios en el Orfanato de Cempuis; esta experiencia irradiaría un potente influjo en personalidades preocupadas por la educación de los obreros; entre ellos, generó la admiración de Francisco Ferrer i Guardia. Sus ideas alcanzaron cierta difusión en España y los países de lengua española en los primeros años del siglo XX, sobre todo a través de la Editorial *Salud y Fuerza*, de Barcelona, de la que era editor Luis Bulffi, y de “*Salud y Fuerza, revista mensual ilustrada de la Liga de la Regeneración Humana: procreación consciente y limitada*”. Esta editorial tenía en 1908 en Montevideo, a Herminio Calabaza como su agente y representante, (Nettlau 1934).

En las últimas estrofas de *La Instrucción Integral*, Bakunin estableció una convicción, que perdura en nuestros días, que consiste en la certeza de que no es posible fundar escuelas libertarias en el contexto de sociedades burguesas y esto porque:

[...] Los instructores, los profesores, los padres, todos son miembros de esta sociedad y ya están más o menos embrutecidos y desmoralizados por ella. ¡Cómo iban a dar a los alumnos lo que les falta a ellos mismos! Sólo se predica bien la moral con el ejemplo, y siendo la moral socialista completamente contraria a la moral actual, los maestros, dominados necesariamente más o menos por esta última, harían delante de sus alumnos lo contrario de lo que predicasen. Por tanto, la educación socialista es imposible en las escuelas y en las familias actuales, (Bakunin 2014: 26).

Bakunin reconoció la importancia de la “cuestión de la educación integral”, pero al mismo tiempo juzgó que “no es lo más importante para los pueblos (...) lo primero es su emancipación política, que engendra necesariamente su emancipación económica y más tarde su emancipación intelectual y moral”, (Bakunin 2014: 26). En opinión de Bakunin la sociedad moldea a los hombres según sus necesidades a través de la educación. Si la sociedad es desigual, los hombres serán todos diferentes y vivirán en la desigualdad y en la injusticia, no por un problema de aptitudes, sino por un problema de oportunidades. Ahora bien, no podemos cambiar la “naturaleza humana”, pero podemos cambiar aquello que los hombres hacen de ella en la sociedad. Es importante para la posteridad esta idea de que la educación no se procesa solamente en la institución escuela; la educación nace, se fortalece y madura en el conjunto de la sociedad. Hay que notar aquí, señala Silvio Gallo, una doble acción dialéctica, característica del pensamiento de Bakunin: cuanto más el hombre se “humaniza”, más libre se torna y cuanto más libre, más humano, (Gallo 2007: 43).

Estas palabras de Bakunin inauguraron sin embargo un matiz que tendrá un peso y desarrollo posterior importante: la distinción, que ira configurándose lentamente a la interna del movimiento obrero, de prioridades entre aquellos que entendían que la educación era el primer y principal campo de batalla para una verdadera revolución social y aquellos que la supeditaban a la liberación material y económica.

## 1.5 Enseñanza “racional”, “mixta” y “libertaria”

Numerosos exponentes del anarquismo internacional, con motivo de la preparación de un congreso proyectado para 1890 en París y que finalmente no se llevó a cabo por la prohibición de las autoridades políticas francesas, prepararon varias comunicaciones con el fin de subrayar la necesidad de una enseñanza “racional, mixta y libertaria”. Estos principios se encontraban en el *Manifiesto para la libertad de enseñanza*, difundido a escala internacional en 1898 por un comité aglutinado a instancias de Piotr Kropotkin y del que formaron parte León Tolstoi, Elisée Reclus, Jean Grave, Luisa Michel, Jean Ardouin y Carlos Malato. El manifiesto establecía, en primer lugar, que “una enseñanza respetuosa con el más amplio criterio de libertad”, debía suprimir la disciplina, “que engendra el disimulo y la mentira”; los programas, que atentan contra la originalidad y la iniciativa del estudiante y las calificaciones, que motivan rivalidad, celos y odio, (en *Francisco Ferrer*, 15/9/1911: 12).

Solo después de tales supresiones la enseñanza podría ser verdaderamente integral, en el sentido de propiciar un desarrollo armónico del individuo y desenvolver progresivamente un orden de conocimientos intelectuales, físicos, manuales y profesionales. La enseñanza debería también ser racional, esto es, fundada en la razón y conforme a los principios de la ciencia positiva, en el desarrollo de la “dignidad e independencia personal”, y no “en el de la fe, la piedad y obediencia”. Lo “racional” es así entendido, en continuidad con la tradición iluminista, como lo opuesto a la “ficción divina”, que se juzgaba, causa eterna y absoluta de la servidumbre, (en *Francisco Ferrer*, 15/9/1911: 12).

La enseñanza debía ser además mixta, debía favorecer la coeducación de los sexos en una comunión constante y fraternal de los niños y niñas. Esta coeducación, en lugar de significar un peligro para la moralidad y las buenas costumbres, se consideraba que alejaba el pensamiento del niño/a de curiosidades malsanas y propiciaba condiciones saludables para su desarrollo.

Por último, la educación debía ser libertaria; el objetivo final de la educación es el de formar hombres libres que respeten y amen la libertad ajena y por esto, debía

consagrar el sacrificio progresivo de la autoridad en provecho de la libertad, (en Rosell 1940: 3-4).<sup>13</sup>

El 1º de mayo de 1908 se constituyó en París la *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia*. El primer Comité Internacional de “iniciativa y dirección” estuvo conformado por el español Francisco Ferrer i Guardia (presidente); el belga J. F. Elslander (vicepresidente); el inglés William Heaford; el italiano Giuseppe Sergi; el alemán Ernst Haeckel; el suizo Henri Roorda Van Eysinga y como secretaria Henriett Mayer. Albano Rosell fue uno de los doce adeptos catalanes, (Solà i Gussinyer 2011: 28). Las bases constitutivas de la Liga eran las siguientes:

1. La educación de la infancia debe fundamentarse sobre una base científica y racional; en consecuencia, hay que separar de ella toda noción mística o sobrenatural.
2. La instrucción es una parte de esta educación. La instrucción debe comprender también, junto a la formación de la inteligencia, el desarrollo del carácter, la cultura de la voluntad, la preparación de un ser moral y físico bien equilibrado, cuyas facultades estén armónicamente asociadas y elevadas a su máximo de potencia.
3. La educación moral, mucho menos teórica que práctica, debe resultar principalmente del ejemplo y apoyarse sobre la gran ley natural de solidaridad.
4. Es necesario, sobre todo en la enseñanza de la primera infancia, que los programas y los métodos estén adaptados todo lo posible a la psicología del niño, lo que casi no sucede en parte alguna, ni en la enseñanza pública ni en la privada”; (*Ideas y Figuras* N° 25, 9/2/1910, las negritas son nuestras)<sup>14</sup>.

La constitución de esta Liga internacional en 1908, trajo, entre otras consecuencias para la acción futura del movimiento obrero, una preocupación por

<sup>13</sup>En este periodo de fines del siglo XIX se popularizó el término francés , “libertaire”, utilizado por Joseph Dèjacque (1821-1864) en una carta dirigida a Proudhon en 1857; su sentido es político, en oposición a “liberal”: “Anarchiste juste-milieu, libéral et non LIBERTAIRE, vous voulez le libre échange pour le coton et la chandelle, et vous préconisez des systèmes protecteurs de l'homme contre la femme, dans la circulation des passions humaines; vous criez contre les hauts barons du capital, et vous voulez réédifier la haute baronnie du mâle sur la vassale femelle”, (Dèjacque 1857: 3). “Libertario”, se afianzó como eufemismo de “anarquismo” en el contexto de la persecución estatal y la prohibición de publicaciones anarquistas. Aquí el sentido de la expresión: “educación libertaria”, está dado inequívocamente como la consecución ineludible, aunque progresiva, de la libertad de los individuos, máximo valor y aspiración humana. La filiación con las ideas de “anarquismo”, sin embargo, acompañarán a este concepto donde quiera que se propague.

<sup>14</sup> Para mayor información sobre el funcionamiento de esta Liga, así como la lectura de los documentos que propició, consultar <http://www.ferrerguardia.org/es/un-mundo-de-relaciones?id=63>

enmarcar la instrucción dentro de los parámetros más amplios de una “educación moral”. Era bastante usual en los siglos XVIII y XIX la distinción entre *instruir* o *enseñar* y *educar*.<sup>15</sup> Instruir es poner en contacto a los estudiantes con la tradición de conocimientos, con los “saberes” que la humanidad ha ido acumulando a lo largo de los siglos; “educar”, se concebía en el sentido de guiar, formar un carácter, forjar la voluntad, es decir, disponer de mecanismos que tiendan a producir, a hacer un individuo determinado, a “fabricar” una “criatura” a imagen y semejanza de los padres, de una clase, del Estado, etc.<sup>16</sup>

En el movimiento anarquista hubo tendencias -minoritarias pero fuertemente activas- que vieron en todo proceso “educativo” una forma de imposición. En el grupo de redactores aglutinados entorno a la experiencia de la Liga Racional, en Montevideo, prevaleció la tendencia que priorizó la *educación*. Unos se sirvieron de la distinción para caracterizar a la instrucción como algo mecánico, repetitivo y sin valor; otros, como procesos evolutivos que llevarían siempre a la educación a ser considerada como una de las actividades más elevadas de la acción humana (Alba, 1912).

Este proceso adquirirá una visibilidad rutilante a propósito de los sucesos que pesaron sobre la experiencia institucional y personal de Francisco Ferrer i Guardia en la Escuela Moderna de Barcelona.

## **1.6 “Educación racionalista” en La Escuela Moderna de Barcelona**

Francisco Ferrer i Guardia fue, al mismo tiempo, actor y agente en el contexto de efervescencia del pensamiento libertario. Proveniente de una familia campesina, nació en Alella, Barcelona. La educación de su infancia transcurrió en un ambiente estrictamente católico, alimento hasta el hartazgo de su posterior

---

15 Así, por ejemplo, para Kant, la educación está constituida por la disciplina (dimensión negativa) que busca borrar los rasgos de nuestra animalidad y la instrucción o cultura, (dimensión positiva) que busca constituir la *razón propia* de lo humano. Ambos aspectos, sin embargo, poseen límites no tan claros, ya que la educación, en parte, enseña algo al hombre y ésta, en parte, lo educa también, (Kant 2013: 5 y ss).

16 La profundización en el análisis de estos tópicos excede el propósito de esta investigación, lo relevante para señalar aquí es que en la literatura obrera del periodo, los términos “educación” e “instrucción” se entendían en el sentido señalado. Para un estudio del desarrollo posterior de estos conceptos, podemos citar Meirieu 1998 y Rancière 2003, entre otros.

anticlericalismo tan característico. Al fallecer su padre, abandonó la escuela y comenzó su formación autodidacta: autores revolucionarios, masones, republicanos y librepensadores fueron perfilando sus preocupaciones. En 1884 creó una biblioteca ambulante e ingresó a la *Logia Masónica La Verdad* de Barcelona. Tuvo un activismo político y pedagógico creciente; en 1895, ya en Francia, comenzó a relacionarse con los anarquistas franceses, experiencia que lo fue acercando paulatinamente a una perspectiva “pedagoga”<sup>17</sup>.

La experiencia parisina consolidó las bases del pensamiento ferreriano: la acción política y social (esto es, la revolución que daría a luz una nueva sociedad anárquica), apareció en este periodo necesariamente mediatizada por la acción pedagógica, (Solà i Gussinyer 1978: 20). En opinión de Ferrer, ninguna revolución podrá mantenerse en el tiempo sin un cambio en las conciencias, es necesario crear nuevas instituciones donde se formen nuevas mentalidades. Pero hay que reconocer que la transformación social revolucionaria no sólo depende de esta mediación que es la escuela sin prejuicios de clase: racional y científica; la acción profunda de la revolución, debe estar atravesada por otra mediación: la del sindicato revolucionario. Es la acción mancomunada y revolucionaria de los productores que, por la huelga general, provocarán el colapso del capital y el advenimiento de la sociedad comunista-libertaria. Ambas realidades se implican mutuamente en un equilibrio delicado. El énfasis en uno u otro aspecto para una determinada coyuntura, derivará en posiciones encontradas en la práctica. El caso uruguayo será un ejemplo de ello.

La creación de una “escuela moderna, verdaderamente emancipadora”, tuvo lugar entre agosto y setiembre de 1901 en Barcelona. Lo apadrinaba un comité o Junta Consultiva en el que estaban Jaume Brossa, Joan Salas Antón, Jaume Peiró Comes y Eudald Canibell, (Solà i Gussinyer 2011: 44). No tuvo un comienzo sencillo; Ferrer se había ganado la vida en París como profesor de español, entre sus estudiantes, un mujer de edad avanzada, católica convencida, es impactada fuertemente por las ideas del maestro. Al fallecer, le nombra heredero de una importante fortuna con el propósito de

---

17“La experiencia adquirida durante mis quince años de residencia en París, en que presencié las crisis del boulangismo, del dreyfusismo y del nacionalismo, que constituyeron un peligro para la República, me convencieron de que el problema de la educación popular no se hallaba resuelto, y no estándolo en Francia, no podía esperar que lo resolviera el republicanismo español, toda vez que siempre había demostrado deplorable desconocimiento de la capital importancia que para un pueblo tiene el sistema de educación”, (Ferrer 2013: 4).

llevar a cabo su proyecto educativo. Desde el inicio tuvo que sortear sospechas y suspicacias de todo tipo, tanto por la forma en que había obtenido la herencia, como por los métodos pedagógicos aplicados (el ateísmo radical en el que se impartían los cursos, el carácter mixto de la escuela, la ausencia de notas, exámenes y competiciones).

Superados los primeros peligros, la Escuela Moderna se convirtió rápidamente en ejemplo y modelo para los grupos laicos y progresistas. Dos ideas rectoras son la base de esta influencia: el rechazo radical a la “escuela burguesa”, herramienta de consolidación del poder de las clases dominantes, no sólo y fundamentalmente por las condiciones materiales sino por la enseñanza de prejuicios y mitos sobre “el origen de las desigualdades económicas”, “las mentiras del patriotismo”, “la falsa moral”, en fin, “todos los engranajes por medio de los que el hombre es esclavo”. Por otra parte, el convencimiento de que “no hay trabajo más revolucionario que el de instruir científicamente al pueblo (...) la verdadera cuestión según nosotros consiste en servirse de la escuela como el medio más eficaz para llegar a la emancipación completa, es decir, moral e intelectual de la clase obrera; emancipación que tiene que ser obra únicamente suya, de su voluntad de instruirse y de saber”; (en Tomassi 1988: 182).

Los puntos constitutivos del programa pedagógico de la Escuela Moderna eran los siguientes: la educación popular es un problema político de primer orden, especialmente por la progresiva relevancia que había venido cobrando el papel de la educación básica en las clases dirigentes de Europa y la sospecha de que es en el control de la escuela donde se resuelve buena parte del “control hegemónico de la burguesía”. Por esto el proyecto de Ferrer posee una decidida orientación anti-estatal, y no sólo a-estatal, en tanto propugnaba como eje estructurador de la educación emancipadora, la ciencia positiva como servidora de las verdaderas necesidades humanas (“razón natural”), en oposición a la “razón artificial” producto de la lógica del capital, que sólo puede generar espíritus sumisos y alienados; es en este sentido que Ferrer habló de una educación *científica y racional*, (Solà i Gussinyer 2000: 36). William Archer, al valorar la experiencia ferrerista, destaca que “la novedad de la Escuela Moderna es, en primer lugar, la aplicación de métodos modernos y científicos de pedagogía y en segundo lugar, “la inculcación de una doctrina definidamente racionalista, humanitaria, antimilitarista y antipatriótica”; (Archer, 1935: 34).

Es interesante la manera en que Ferrer llevó a la práctica una escuela que buscó integrar los sexos, el entorno social y las diferentes clases sociales. En este sentido, evitó el exclusivismo de las escuelas privadas y una educación confinada solamente a pobres a través del pago diferenciado de una matrícula que posibilitó una integración real y no meramente discursiva. En esa “inocente igualdad de la enseñanza”, los niños se desarrollaban plenamente, preparándose a su vez para comprender el funcionamiento de las sociedades una vez alcanzada la adultez, según la conocida máxima: “aprendan los niños (por la razón y la ciencia) a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía”, (Ferrer 2013: 23).

Otro aspecto importante de la pedagogía de la Escuela Moderna fue la importancia del juego en el proceso educativo. La prolongación del juego será el trabajo, entendido de manera integral y tendiente a la producción de objetos, producción ésta que no resultará ajena a la acción de los niños como sucede en el caso de la producción capitalista.

Los motivos definitivos para el cierre de la escuela los encuentra el gobierno español en 1906, cuando Mateo Morral, traductor y bibliotecario de su centro educativo llevó adelante un atentado frustrado contra Alfonso XIII. La escuela fue cerrada y Francisco Ferrer encarcelado, acusado de complicidad. Varios meses después fue absuelto, trasladándose a Francia y a Bélgica en donde fundó la *Liga Internacional para la educación racional de la infancia*. De regreso a España, y debido a su antiguo vínculo con Mateo Morral, es detenido en 1909, acusado esta vez de ser el instigador de las demostraciones de protesta que tuvieron lugar en julio en contra de un embarque de tropas hacia Marruecos; tras un escandaloso proceso, es declarado culpable y ejecutado en la prisión de Montjuich el 13 de octubre de 1909.

Como apunta el historiador catalán Pera Solà i Gussinyer:

El modelo racionalista ferreriano se distingue por una considerable variedad de componentes ideológicos y filosóficos, con una tendencia a un elevado grado de sincretismo, tendencialmente anarquista, (2011: 48).

Entre esos rasgos anarquistas podemos señalar: la educación integral, el rechazo a la escuela laica y universal de los estados burgueses, la crítica a la “razón capitalista”,

la crítica a cualquier forma de autoritarismo. La utilización de la ciencia desde un punto de vista crítico y social y una defensa de los valores desde la perspectiva de la solidaridad universal.

Sin embargo, el racionalismo ferrerista no iba a cosechar adhesiones únicamente. Desde el propio movimiento obrero revolucionario surgieron fuertes críticas tanto al modo en el que se llevó a cabo la tarea educativa, como a sus fundamentos teóricos. La figura más visible en este sentido fue la de Ricardo Mella.

### **1.7 Una enseñanza “sin adjetivos”; el pensamiento de Ricardo Mella.**

Ricardo Mella, (La Gamboa, 1861, Vigo, 1925). Hijo de un sombrerero y mayor de cuatro hermanos, trabajó en una agencia marítima en su Vigo natal y se interesó por el periodismo, pasión que lo acompañará a lo largo de su vida; (Iñiguez, 2001: 398). Muy ligado a Serrano Oteiza, estudió por su influjo topografía, profesión de la que vivió el resto de su vida. Personalidad inquieta, autodidacta, abordó diferentes temáticas, logrando una influencia considerable en los ámbitos obreros; la radicalidad de su pensamiento, que fue migrando desde un federalismo en su etapa juvenil, a un anarquismo colectivista y posteriormente un anarquismo sin adjetivos económicos en su etapa de madurez, no le impidió tener un espíritu abierto y tolerante, así como fuertemente crítico de los dogmatismos en cualquier ámbito.

A a través de una serie de artículos publicados entre 1902 y 1913 en varias revistas libertarias, fue perfilando una concepción pedagógica particular, opuesta por una parte a la educación burguesa -confesional y laica-, pero crítica, a su vez, de la denominada “educación racional”, modelo educativo predominante en las concepciones anarquistas. Su perspectiva libertaria se estructuró a partir de una convicción irrenunciable: todo proyecto educativo debía cultivar al niño para lograr el pleno desarrollo de su *independencia personal*. Este era el arquitrabe en el que apoyó toda su concepción pedagógica. Para este propósito, había que reconocer a la *experiencia* como la base de todo el proceso educativo. Por último, el tercer aspecto fundamental que contribuiría a una instrucción integral verdadera consistía en *no dogmatizar*. Veamos con detenimiento estos aspectos ya que marcarán fuertemente las opiniones posteriores

en las personalidades más influyentes de la Liga Popular. Albano Rosell era amigo de Mella, conocía muy bien sus ideas y discrepó ásperamente con quienes eran consecuente con ellas. Uno de los puntos de disenso tuvo que ver con la prioridad de la educación de la niñez, causa fundamental, según referirá el primero, que provocará la falta de apoyo a muchos emprendimientos educativos. No obstante, la revista *Infancia* lo tuvo como uno de sus referentes teóricos, publicó cuatro artículos suyos así como un comentario auspicioso de uno de sus libros.

Para Mella, la historia muestra una misma aspiración en los seres humanos, una igual exigencia de liberación que denominó: “*El derecho de desenvolvimiento integral de la personalidad como productor y como hombre*”, reivindicaciones que han adquirido nombres diversos, según los contextos y las prioridades: derecho al “libre examen”, a la “libertad ante la ley”, a la “emancipación del esclavo y supresión de la servidumbre”. Son experiencias que se acumulan gradualmente y que van configurando una tradición de lucha; su último peldaño es la “libertad total”; (Mella, 1903: 36). La educación debe transitar este mismo camino.

Criticó el dogmatismo económico y las prácticas “jacobinas” de ciertos sectores del movimiento anarquista. Se opuso a la idea de que un grupo minoritario de “iluminados” se arrogara el derecho de implantar la revolución: “por pequeña que sea la minoría de los capacitados para la revolución, es una minoría temible”; (Mella, 1955: 34). A la mentalidad de servidumbre, opuso la enseñanza integral; el progreso social es fruto del individuo en rebelión contra la masa, de ahí que rechazara la ley de la fuerza y de la mayoría: “la utopía no quiere más rebaños. Frente a la servidumbre voluntaria no hay otro ariete que la extrema exaltación de la personalidad”; (Mella, 1912a: 46).

Criticó duramente a la “educación burguesa”, acusándola de ser un reflejo del privilegio social en el que, como sucede en el plano material, los “ricos” gozan de las prerrogativas del “monopolio de los conocimientos”. No obstante, sus frutos son el testimonio del embrutecimiento que provoca su visión mercantil y autoritaria del saber, produciendo “intelectuales”, esto es, gentes en su mayoría, “verbalistas” y “abúlicos”, cuya máxima aspiración consiste en vivir de la política, es decir, convertirse en “profesionales de la trampa y del escamoteo”; individuos “incapaces de grandeza”, “raquíuticos de alma y de corazón”; (Mella, 1910a: 66).

La educación burguesa se impuso a través de un régimen de disciplina que es “una verdadera domesticación sistemática, (...) civilizar es lo mismo que ahogar en germen toda libertad, toda inclinación, todo impulso natural”; (Mella, 1955: 34). El “verbalismo” es su herramienta simbólica, un régimen de sistemas metafísicos y filosóficos que a pesar de su prolija acumulación en manuales, seguidos de infinitas sutilezas y distinciones, si se observa con detenimiento comprobaremos que “todos parten de las mismas viejas rutinas, pasan por los mismos prejuicios y arriban a los mismos errores: autoridad, propiedad, casta, privilegio”; (Mella, 1913a: 48). El resultado es previsible: la esclavitud moral y material. Un niño educado en la práctica autoritaria es un niño que: “(...) no acierta con ningún remedio que no sea calcado en el ejercicio de la autoridad y en la obediencia a la autoridad. Instruido en el trabajo servil, no se le ocurre ningún expediente que le permita trabajar en libertad para subvenir lo mejor que pueda y sepa a sus necesidades”; (Mella, 1913a: 47).

No resulta extraño entonces que “toda la obra presente de cultura se resuelva en una enorme mentira convencional”, (Mella, 1910a: 64), en la que la autoridad pedagógica, reflejo de la autoridad política, aparezca como garantía de conocimiento verdadero, la escuela, como un centro de elevación y progreso social cuando solo es un lugar de encierro y de domesticación. Los anarquistas deben asumir la tarea de “decir muy alto lo que todo el mundo dice por lo bajo”; (Mella, 1919a: 65).

El tono es decididamente de confrontación. Los centros de enseñanza privada u oficial fueron juzgados con la misma medida. Mella acusó a la escuela “laica” de haber realizado una burda transposición: el “civismo en lugar de la religión”, y “el Estado en vez de Dios”; (Mella, 1910b: 7).<sup>18</sup>

La educación laica también era, a juicio de Mella, una educación basada en palabras y no en “hechos”, en verdades comprobadas empíricamente: “todo el pasado está impregnadísimo de una gran repugnancia por los hechos y por las realidades”; (Mella, 1912b: 28-29). Por esto, el mayor error consistía en pretender destruir el “imperio de las palabras” con más palabras, era necesario escapar a ese círculo vicioso<sup>19</sup>.

---

18La corrupción alcanza a todos los niveles del sistema: “los centros de enseñanza privada u oficial, son templos de castración y de atrofia; los programas, tupida malla de enredijos de pretendida ciencia; los años de estudio y los métodos de enseñanza, eterno y sostenido aprendizaje de masturbación intelectual. Título académico es frecuente equivalencia de imbecilidad incurable”; (Mella, 1910a: 65).

19“La magia de los nombres sonoros nos seduce. Y a unos conceptos altisonantes, oponemos otros

Esta situación de estancamiento no podía superarse, según la opinión del autor, modificando ciertos aspectos del sistema educativo, “hemos llegado a un punto en que el mal sólo tiene remedio revolucionariamente”, había que realizar un salto desde el “yo quiero contemplativo” al “yo hago fecundo”; “lo que se necesitaba no eran artículos, discursos y leyes, sino hechos y hechos”; (Mella, 1910a: 65).

Respondiendo a este llamado, el movimiento obrero revolucionario debía llevar adelante esta tarea emancipadora; siglos de explotación pesando sobre la espalda de los desheredados de la tierra debían ser el fermento de una acción fecunda.

Las propuestas que buscaron subsanar los defectos de la educación burguesa, a pesar de los rimbombantes nombres de “escuela neutral” o “racionalista”, presentaban debilidades importantes. Entre ellas, el haber elaborado otra sustitución: la fe en la razón en lugar de la fe en el dogma.

Para Mella, el racionalismo, tanto como sistema, método o “carácter general de pensamiento” (es decir, como postura que admite a la razón como único criterio de verdad) ha fracasado; cuando la razón no se apoya en la experiencia, se equivoca, la historia del pensamiento es ilustrativa al respecto; (Mella, 1913c: 33). Que la humanidad haya conquistado el derecho de guiarse por los dictados de la razón y no por la autoridad del dogma es un logro que debe saludarse, pero erigir la razón en un nuevo soberano es mantener el tutelaje y la sumisión, “suponerla capaz de dar a todo el mundo el criterio exacto y la certidumbre de la verdad, es tan gran desvarío que sólo así se comprende que los cien genios del filosofismo racionalista no hayan logrado estar de acuerdo ni una sola vez”; (Mella, 1911c: 16).

La humanidad debe seguir superándose, a la “bancarrotas de la fe”, le continúa ahora la “bancarrotas de las creencias” como “nuevo paso en el camino de la libertad individual”, porque “no hay cosas acabadas, hay cosas en perpetua formación”; (Mella, 1902: 54-59). La única base sólida de la razón, su única autoridad en materia de conocimiento debían ser las “lecciones de cosas”, el “examen de la realidad”, la “repetición de experiencias”; (Mella, 1912b: 31). La “verdadera ciencia”, debía tomar el camino de la experiencia y fundar sus construcciones sobre hechos y leyes comprobados

---

altisonantes conceptos; a unas entidades metafísicas, contestamos con otras abstrusas entidades, a unos artificios, sustituimos otros artificios. La herencia es más poderosa que nuestra razón y que nuestra voluntad”; (Mella, 1912b: 28).

y no sobre frágiles creaciones del pensamiento”, (Mella, 1911c: 17), porque si bien “las ideas iluminan”, sólo los hechos “emancipan”; (Mella, 1904: s/p).

Una consecuencia deshumanizadora de la separación entre razón y experiencia fue la división del trabajo en “manual” e “intelectual”, en “brazo” y “cerebro”, “comodín de la burguesía para mantener disimuladamente en servidumbre perpetua al que trabaja”, (Mella, 1913b: 69), ya que conceder mayor importancia al trabajo intelectual en detrimento del trabajo manual es confundir lo “importante” con lo “necesario”, es sancionar un privilegio, y “la anarquía los repudia todos”; (Mella, 1913b: 71).

### 1.7.1 ¿Educar o enseñar?

El error principal consistió en confundir la tarea de *enseñar* con la de *educar* y partiendo de este malentendido, todo lo que se construyó posteriormente resultó defectuoso, (Mella, 1910b: 8). El problema comenzó con la pretensión de educar, es decir, con la voluntad de “inculcar en los niños un modo especial de conducirse, de ser y de pensar”; (Mella, 1910b: 7). Para aquellos que entendían que el sentido de toda educación es conquistar la independencia intelectual y corporal de la juventud, toda educación (en el sentido etimológico de *educar*: guiar y conducir a la prole) se constituía siempre en un modo de imposición.

Como contrapartida, Mella se apoyó en la idea de *enseñanza* como *instrucción*; es decir, acercar a los niños a la tradición de las “verdades conquistadas”, “asequibles por la experiencia y por el entendimiento”, “universalmente reconocidas” y estas verdades “bastarán para formar individuos libres intelectualmente”; (Mella, 1910b: 9).

Para fundamentar esta posición, Mella presentó dos argumentos, en primer lugar: la *misión educadora* de la escuela y la del docente, entorpecen la *función instructiva*<sup>20</sup>. Las ideologías y doctrinas poseen un carácter cerrado, son ideas “hechas”, y esto impide

---

<sup>20</sup>“Es evidente que para enseñar primeras letras, geometría, gramática, matemáticas, etc. tanto en su aspecto útil como en el puramente artístico y científico, ninguna falta hace ampararse en doctrinas laicistas o racionalistas que suponen determinadas tendencias, y por serlo, son contrarias a la función instructiva en sí misma”; (Mella, 1910b: 8-9).

el desarrollo de las facultades que se pretenden excitar en los jóvenes, ya que atrofia la búsqueda por cuenta propia, la capacidad de iniciativa y de inventiva. En este sentido, “(...) nadie tiene la misión de hacer a los demás de este o del otro modo, sino el deber de no estorbar, que cada uno se haga a sí mismo como quiera”; (Mella, 1911b: 12)<sup>21</sup>.

De este modo, el autor extremó la confianza ilustrada en el rol emancipador del conocimiento, buscaba “arrojar los andadores” y no cambiar unos por otros. Esta función debía realizarse a través de una tarea de transmisión cultural visualizada como una actividad “neutra”. La neutralidad estaría garantizada si el educador se restringía estrictamente a la instrucción: “el preceptor será fácilmente neutral si está obligado a enseñar, no a dogmatizar”, y así, “el problema quedaría de plano resuelto”, (Mella, 1910b: 8-10) y “si hay alguna cosa en que la abstención, la neutralidad sea absolutamente exigible, ésta es en la instrucción de la infancia”; (Mella, 1911e: 23).

Pero además, hay un argumento de orden ético: toda doctrina o ideología, más allá de que se apoye en principios racionales y fundados, además de buenas intenciones, no tiene en principio ningún derecho de imponerse a los niños en sustitución de otro.

En las antípodas del “racionalismo” se encuentra cualquier imposición doctrinaria; no obstante, Mella observa que entre quienes defendían esos postulados, no asumían sus implicancias en la práctica. El problema estaba en la identificación estricta de los términos: *ciencia*, *racionalismo* y *anarquismo*. No es posible realizar esta identificación, en primer lugar porque lo que se considera “racional” también está sujeto a permanentes interpretaciones, comenzando por las discusiones en el propio interior del movimiento anarquista. Aun más, Mella es de la opinión que en la situación forzada que nos llevara a suponer una identificación estricta entre ciencia y anarquía, esto no otorgaría ningún derecho a “inculcar” en los niños una creencia determinada, ya que ello seguramente impedirá sus desarrollos futuros; (Mella, 1911b: 13).

Catalogar de “científico” lo que son creencias y preferencias ideológicas y enseñarlo a los niños es condicionar su pensamiento, ciñéndolo a límites demasiado estrechos. De este modo la enseñanza se convertía en una “propaganda, en un

---

<sup>21</sup>Aquí Mella se ubica en línea de continuidad con Paul Robin, para quien, hay que aplicar en pedagogía el mismo principio de la medicina griega expresado por Hipócrates en el precepto: *primum non nocere*, “lo primero, no estorbar, (...) sobre todo guardaos de imponer al niño vuestras viejas ideas, hechas de una pieza, transmitidas por rutina irreflexiva, que sólo viven para entontecerle. Observadle mucho; él es quien frecuentemente debe guiarnos y hacernos conocer, ya que él las conoce mejor que nadie, sus necesidades físicas, intelectuales y afectivas”; (Robin, 1912: 10).

proselitismo”, y nada debe ser impuesto, ni siquiera la libertad absoluta; (Mella, 1911b: 13)<sup>22</sup>. Mella es categórico al respecto, “el libre examen no ha de aplicarse sólo por oposición a las cosas teológicas, sino también como limitación necesaria a imposiciones posibles de partido, de escuela o de doctrina”; (Mella, 1911e: 23). En este sentido,

“Por buenos que nos reconozcamos, por mucho que estimemos nuestra propia bondad y nuestra propia justicia, no tenemos ni peor ni mejor derecho que los de la acera de enfrente para hacer los jóvenes a nuestra imagen y semejanza. Si no hay el derecho de sugerir, de imponer a los niños un dogma religioso cualquiera, tampoco lo hay para aleccionarlos en una opinión política, en un ideal social, económico y filosófico”; (Mella, 1910b: 8).

No tenemos este derecho porque el anarquismo también es un cuerpo doctrinal y por tanto, sujeto a interpretaciones, pero además porque es un corpus teórico en constante dinamismo y superación, ejercicio autocrítico que debe alcanzar también a sus miembros para evitar prejuicios y falsas concepciones<sup>23</sup>.

La condensación en el sufijo “ismo”, de doctrinas, sistemas, actitudes ante el conocimiento, refleja una disposición al reconocimiento de falsas autoridades, que en todo caso, son contrarias a la “enseñanza libre”:

[...] Como anarquistas, precisamente como anarquistas, queremos la enseñanza libre de toda clase de *ismos*, para que los hombres del porvenir puedan hacerse libres y dichosos por sí y no a medio de pretendidos modeladores, que es como quien dice redentores, (Mella, 1911b: 15).

---

22La preocupación de Mella se centró fuertemente en combatir una actitud extendida en el movimiento anarquista español que lo llevó a confundir disidencia con dogmatismo, reproduciendo el mismo mal que pretendía combatir en sus oponentes: proyectar en la enseñanza prejuicios de orden ideológico; “entienden la libertad al modo que la entienden los sectarios religiosos”, afirma el autor, (Mella, 1911b: 11) Esto es notorio en el lenguaje semievangélico en el que se expresan: “la enseñanza racionalista será anarquista o no será racionalista”, dicen, y con ello actualizan el precepto “estás conmigo o estás en mi contra”; (Mella, 1911b: 11). Los acusó de “idólatras”, de “modeladores de momias humanas”, de “hacedores de rebaños”, y esto especialmente debido al manto de sacralidad que adquirió la figura de Ferrer i Guardia posteriormente a su ejecución en 1909; (Mella, 1911e: 23).

23“Se olvida sencillamente que el anarquismo no es más que un cuerpo de doctrina y que por firme y razonable y científica que sea su base, no se sale del terreno de lo especulativo, de lo opinable y, como tal, puede y debe explicarse, como todas las demás doctrinas, pero no enseñarse, que no es igual. Se olvida asimismo que la verdad de un día es el error del día siguiente y que nada hay capaz de establecer, sólidamente, que el porvenir no se reserva otras aspiraciones y otras verdades. Y se olvida, en fin, que estamos nosotros mismos prisioneros de mil prejuicios, de mil anacronismos, de mil sofismas que habríamos de transmitir necesariamente a las siguientes generaciones si hubiera de prevalecer el criterio sectario y estrecho de los doctrinarios del anarquismo”; (Mella, 1911b: 14).

Obsérvese que Mella está hablando de la instrucción de los jóvenes, no del mundo adulto, edad en la que sí se espera una participación política, consciente y comprometida, pero como resultado de su propio convencimiento y no de la imposición o del fanatismo.

Tenemos entonces que, en opinión de Mella, la tarea primera y fundamental de la escuela es instruir en verdades comprobadas y sólo en un segundo momento, en una función que escapa a ella, debe ponerse en conocimiento de los estudiantes los grandes “ideales” de la humanidad. Las ideas metafísicas y filosóficas son un complemento de la instrucción, pero no la instrucción misma; (Mella, 1910b: 9). Estas ideas, a su vez, deben enseñarse y no educarse, es necesario explicar todo, sin adoctrinar, para que “cada uno, ante este inmenso arsenal de derechos e ideas, se forme a sí mismo”; (Mella, 1910b: 10).

Es decir que la función de la escuela como “gimnasio adecuado al total desarrollo, al completo desenvolvimiento de los individuos”, (Mella, 1910b: 9), quedaría satisfecha con la función instructiva. La enseñanza de los logros de la inteligencia humana, comprobables empíricamente, sentaría las bases para brindar “el medio indispensable para suscitar en los entendimientos (...) una concepción real de la vida”, sin caer en ningún tipo de imposición; (Mella, 1910b: 10).

Consecuente con su “anti-verbalismo”, asumió posturas que defendían estratégicamente grandes orientaciones conceptuales, priorizando lo que “une”, antes que lo que “separa”. En ocasión del ambiente de crispación entre las tendencias colectivistas y comunistas al interior del movimiento libertario, Mella proclamó, junto a Fernando Tarrida, la defensa de un anarquismo *sin adjetivos económicos*. Del mismo modo, hacia 1910, proponía al resto de las organizaciones y movimientos libertarios, centrar los esfuerzos en una enseñanza *sin adjetivos*: “(...) la escuela que queremos, sin denominación, es aquella en que mejor y más se suscite en los jóvenes el deseo de saber por sí mismos, de formarse sus propias ideas”; (Mella, 1910b: 10).

Evidentemente subyace en este planteo una gran confianza en el ser humano y en sus posibilidades de realización a través de esta enseñanza “integral”. Confianza que se apoyó en la convicción –extendida en la época más allá del movimiento anarquista-

de que el desarrollo científico permitiría, a través de la evidencia de sus logros, imprimir en la sociedad un progreso que la alejaría de las falsas costumbres religiosas y políticas que desnaturalizaban la vida humana. La postura científicista de Mella, compartida también por Tarrida, podría sintetizarse de este modo: “la sociedad futura será lo que la ciencia permita”<sup>24</sup>.

Estos postulados, bajo el nombre de “neutralismo pedagógico”, tuvieron una divulgación lenta pero creciente en España; en 1919, en el Congreso de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) Ricardo Mella y el asturiano Eleuterio Quintanilla (1886-1966) propusieron estas ideas para ser discutidas, explicitando definitivamente las dos tendencias que siguen primando en el campo de la pedagogía libertaria: la primera, “no directiva”, que tiene a Mella como el teórico más visible, y la “sociopolítica”, que se nutre en los postulados de Ferrer i Guardia.<sup>25</sup>

El historiador argentino Juan Suriano, partiendo del estudio de la literatura ácrata en Buenos Aires 1890-1910, ha llegado a caracterizar la producción de los autores anarquistas y el pensamiento anarquista en general en este periodo como de “cierta adhesión acrítica hacia la racionalidad”<sup>26</sup>, de presentar una “interpretación esquemática del positivismo”; “extremaron esta fe hasta el límite de creer que la organización científica de la sociedad eliminaría a la autoridad política así como también el poder ideológico representado por la Iglesia”; (Suriano, 2008: 219).

Más concretamente, Suriano sostiene que el planteo de Mella lleva “la idea de libertad individual hasta sus últimas instancias”, (Suriano, 2008: 229), y de que si bien el pensador español brega por una educación racionalista, es un racionalismo que carece de una única verdad, “pues si cada individuo, librepensador por naturaleza, tenía su

---

24Joan Montseny refiere que en las largas conversaciones que mantuvo con Fernando Tarrida en la cárcel de Montjuic, éste era uno de los temas de discusión; contrariamente a la postura de Tarrida, Montseny sostenía que “la ciencia es un medio para alcanzar la felicidad deseada, no es un fin humano, sirve para establecer la sociedad del porvenir, no es la sociedad misma. Y si esto es cierto, la sociedad anarquista, como ideal de hoy no será lo que permitan las ciencias, sino que éstas representarán uno de los instrumentos que la harán práctica, bella y agradable”; (Urales, 1934: 177).

25 Sobre este punto, consultar Gallo 1997, Cuevas Noa 2003.

26“Profesaron una fe inquebrantable en las ideas racionalistas y sostuvieron la creencia de que la ciencia liberaría a los seres humanos a partir de la producción de abundancia, confort, felicidad, salud y la progresiva emancipación de las cargas adicionales producidas por el trabajo. (...) En una interpretación esquemática del positivismo, pensaban que las mismas estructuras lógicas caracterizaban tanto a las ciencias naturales como a las ciencias sociales y, en este sentido, el mundo humano se sometía a las leyes que regían los fenómenos físicos para hallar su equilibrio natural en un mundo donde la naturaleza debía constituirse en la base de la filosofía anarquista”; (Suriano, 2008: 218-219).

razón, implicaba que no había una razón única y universal”; (Suriano, 2008: 229). Por último,

La consecuencia de esta concepción individualista redundó en una actitud ciertamente ambigua, que no boicoteaba las experiencias educacionales surgidas del frente educativo anarquista, pero que tampoco les brindaba demasiada atención. Esta actitud sería coherente -siempre siguiendo el análisis de Suriano- con el rol asignado a la vanguardia intelectual y al carácter de la revolución. En este sentido, era la vanguardia la que enseñaba y mostraba los males de la sociedad, marcando el rumbo que debían seguir masas general e involuntariamente incultas que no tenían tiempo para educarse en las condiciones impuestas por la sociedad en este momento”; (Suriano, 2008: 229-230).

Por cierto, Albano Rosell responsabilizó a Mella de haber sido uno de los principales frenos de los “ímpetus educacionales” en España, (Rosell 1940: 19-20), debido a su oposición en priorizar la educación de la niñez por parte de la acción de grupos anarquistas y libertarios. Otro punto de distanciamiento estuvo señalado por la decisión de los autores de la Liga en escoger el camino de la educación, en detrimento de la instrucción. La actitud antidogmática, sin embargo, defendida por Mella, estuvo vivamente presente en los postulados pedagógicos de los racionalistas de este lado del Atlántico.

## **1.8 Conclusión**

El balance de este capítulo nos muestra que en poco más de un siglo, las luchas obreras desarrollaron una práctica revolucionaria que ubicó a la educación obrera como una de las principales preocupaciones. En este periodo se constituyeron también tendencias bien definidas sobre el lugar que la educación debía ocupar en esos procesos. Contamos también con un lenguaje reconocible: “educación integral”; “educación politécnica”; “neutralidad”; “instrucción científica” y “profesional”; “enseñanza racional”, “mixta” y “libertaria”; “educación racionalista”, por citar algunos. Las experiencias educativas, tangibles, reprimidas violentamente por los Estados y las iglesias, señalaban que se transitaba por un camino fecundo; las puertas de Europa estaban momentáneamente cerradas, pero otros horizontes se abrirían al otro lado del mar.

## Capítulo 2

El contexto de discusiones en los inicios del  
“Uruguay moderno”

La experiencia de la Liga Popular en el Uruguay, sin embargo, no reproducirá término a término el lenguaje de las discusiones europeas; ciertas peculiaridades de la región retroalimentarán sentidos nuevos y mostrarán pequeñas rupturas. El estado estaba asumiendo fuertemente un rol educador, la construcción del imaginario colectivo hizo emerger dos figuras relevantes en la transición al estado moderno: José Pedro Varela<sup>27</sup>, representante de la educación laica, gratuita y obligatoria y José Batlle y Ordóñez,<sup>28</sup> quien a través de medidas sociales avanzadas para la época y el impulso educativo llevado adelante por el gobierno, interpeló al movimiento obrero y a los postulados racionalistas.

Repararé brevemente este proceso, al tiempo que realizaré un informe preliminar de las escuelas y emprendimientos educativos de corte libertario en Montevideo en el periodo 1870-1911.

## **2.1 El Uruguay moderno y la escuela vareliana: la educación como “base” del “edificio” estatal**

El establecimiento de un sistema escolar “moderno” en el Uruguay marchó de la mano del creciente peso que fue adquiriendo la ideología liberal hacia fines del siglo XIX, (Ardao 1962). Al mismo tiempo que se da este paulatino aumento de protagonismo, la influencia ideológica de la Iglesia Católica en los sectores económicamente dominantes fue decayendo; en palabras de Barrán y Nahum, la “represión del alma” a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX se produjo “fuera del hogar” y ya no exclusivamente en el confesionario católico: “la escuela vareliana” y

---

27 José Pedro Varela (1845-1879), joven periodista, comerciante y político, promovió la importancia de la educación como factor de progreso social y político. Con un grupo de amigos (Elbio Fernández, Carlos María Ramírez, Francisco Barra, entre otros), fundó la “Sociedad Amigos de la Educación Popular”. Publicó “La educación del pueblo” (1874) y “La legislación escolar” (1876), en los que estableció los principales lineamientos de una reforma educativa, que tendría la posibilidad de liderar cuando aceptaría el cargo de “Director de enseñanza”, ofrecido por el gobierno de facto del Gral. Lorenzo Latorre.

28 Desde 1903 hasta su muerte, en 1929, José Batlle y Ordóñez ocupó dos veces la presidencia de la República (1903-1907; 1911-1915) y desempeñó la Presidencia del Consejo Nacional de Administración (1921-1923; 1927-1928), su autoridad política se ejerció igualmente dentro o fuera de los cargos gubernativos; en el primer tercio del siglo XX la política uruguaya estuvo signada por la presencia de su conspicua figura como impulsor notable de una serie de transformaciones que trascendieron su vida y configuran aspectos decisivos de la edificación del imaginario social y político del Uruguay del siglo XX.

el “consultorio del médico”, fueron sus otros lugares privilegiados, (Barrán/Nahum 2009: 282).

En el transcurso del siglo XIX en el Uruguay se sucedieron dos “formas de sensibilidad” denominadas por Barrán como “barbarie” (hasta 1860 aproximadamente) y “civilización”, (Barrán 1990). Estos términos nos remiten sin duda a la obra “Facundo” (1845) de Domingo Faustino Sarmiento, amigo y mentor del interés pedagógico de José Pedro Varela. Los pares de opuestos remiten en la obra sarmientina a categorías con un contenido geográfico descriptivo: “barbarie” es sinónimo de medio rural y “civilización”, de ciudad; antinomias que encierran, a su vez, un contenido axiológico. El uso de estos términos, en los estudios de Barrán, comportan un sentido cultural más vasto que en Sarmiento, pero tiene el mérito inexcusable de buscar comprender el cambio de época con las mismas palabras que usaron los protagonistas.

El modo en que los sectores dirigentes en nuestro país entendieron la naturaleza de la educación y su función pública, se torna un “hilo de ariadna” que permite conducirnos en el confuso tránsito de este cambio de “sensibilidad”. Por ejemplo, el acelerado proceso que llevó a dejar de concebir la obligatoriedad de la educación como un asunto policial (Alpini 2013 y 2015) y comenzar a entenderlo como una función integral de Estado, con una estructura y un plan específico, es un ejemplo paradigmático de este proceso de “modernización”. Para ello, fue necesario contar con los elementos intelectuales de la nueva sociedad:

[...] Maestros, curas y médicos, cuando buscaban convencer o imponer conductas y sensibilidades acordes con el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, lugares comunes de toda y cualquier cultura y orden social, por lo que alumnos, fieles y enfermos, sólo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos, (Barrán 1990: 24).

El estado uruguayo se abocó fundamentalmente en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del XX, a dos tareas visualizadas con premura: la necesidad de la ‘nacionalización’ de los numerosos contingentes de inmigrantes proveniente del viejo continente y el proceso, que le era en parte precedente, de *disciplinamiento* e *inclusión*

de la población rural criolla en una estructura estatal *moderna*; (Islas 2009: 18-19). Para ello, era necesario *construir* un modelo de integración y pertenencia; es decir, llevar adelante políticas de formación de ciudadanía, entre las cuales la educación primaria se constituía en pieza fundamental.

La reforma de la educación primaria impulsada por José Pedro Varela a partir de 1876, sentó las bases de la escolarización moderna en el Uruguay; antes de ella la enseñanza no había sido una preocupación nacional, ni de las clases cultas, ni de las dominantes (Castro 2007: 55). El sistema escolar resultante contó con el decidido control del Estado, con una compleja administración creada para ese fin y con un “nuevo grupo social”, según expresión de Carlos Rama, que se estructuró a partir de los conocimientos técnicos y del ropaje “misional” que las políticas gubernamentales le fueron invistiendo: el de los docentes; (Rama 1957: 43).

Esta aparente falta de necesidad de los grandes propietarios y de la burguesía incipiente de apoyarse en sectores confesionales no fue tajante, la presencia de un cuerpo de valores arraigados en esta mentalidad, pervivieron durante bastante tiempo en manuales de aprendizaje de la lengua, textos para la enseñanza moral, recomendaciones para la función del maestro, toda una interpretación de las diferencias económicas, etc., (Bralich 1990 y Andreoli 1998). El tinte anticlerical que impregnó el modelo laicista de la educación oficial en las primeras décadas del siglo XX, entusiasmó a buena parte de los sectores ácratas; en julio de 1911, por ejemplo, la FORU (Federación Obrera Regional Uruguay), de fuerte impronta anarquista, participó oficialmente en un mitin en favor de la separación de la Iglesia Católica del Estado. No obstante, prontamente se alzaron voces desde la Liga Racional, cuestionando el pretendido carácter “racionalista” y “laico” llevado adelante por la educación del Estado uruguayo y la “voluntad disciplinante y homogeneizadora” de muchas iniciativas batllistas en materia de moral social”, (Caetano 2011: 76).

El influjo sugestivo de la figura de José Pedro Varela marcó tempranamente la fisonomía de la educación uruguayo. En 1912 un miembro de la Liga Racional reclamaba a su generación mayor voluntad para modificar la instrucción nacional; la “vara” con la cual medirse fue Varela, quien “él sólo, cambió los destinos del país”:

[...] En esta república un solo hombre modificó grandemente a la enseñanza:  
José Pedro Varela ¿y no seremos capaces nosotros, contando con la adhesión

de muchos hombres ilustres, con la cooperación decidida de muchos buenos maestros, con el ánimo de muchos padres que quieren una educación sana para sus hijos y con la cooperación, en fin, del pueblo que fue siempre la pasta dispuesta para los mayores sacrificios en beneficio de la humanidad?, (Gualto 1912: 12).

Es evidente que esta afirmación es desmedida, no obstante, resulta interesante percibir el temprano peso atribuido a la figura del “reformador”.

En el contexto de permanentes guerras intestinas en el que la acción política directa poseía la exclusividad de los esfuerzos colectivos, Varela sostuvo que “La escuela es la base, el Estado es el edificio. Grande, de grandísima importancia es, sin duda que los cimientos sean sólidos y bien contruidos, pero no es de menos alcance el modo como se levante sobre ellos la majestuosa construcción”; (en Rama 1957: 41).

El 24 de agosto de 1877 ya como responsable máximo de la Instrucción Pública, declaró la obligatoriedad de la enseñanza, buscando minar la tradición familiar “aristocratizante” y la profunda ignorancia del pueblo llano. A su juicio, no era posible sentar las bases de la democracia sin una intervención decidida del Estado; los esfuerzos individuales, el de las corporaciones religiosas o filantrópicas, son insuficientes para este fin. El poder público debía reprimir a los padres que priven a sus hijos de la educación, ya que estarían socavando los fundamentos mismos de la sociedad democrática; la patria potestad debía ceder ante el interés social.

Junto a la obligatoriedad, el Estado debía satisfacer los medios para cumplirla, garantizar la gratuidad de la enseñanza; en un pasaje, citado reiteradamente, Varela manifestó la inmensa confianza transformadora de la gratuidad y obligatoriedad de la educación para fundar la igualdad social:

[...] Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando el mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno: y así la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática; (Varela 2005: 106).

Esta es la piedra angular de un proyecto gubernamental que tuvo que urdir los cabos sueltos de culturas ajenas pero hambrientas de estabilidad, de pan y de trabajo: “El gran nivelador en nuestra época, no es ni las declaraciones de derechos del hombre, ni las divagaciones socialistas, ni la barbarie civilizada de la Comuna: es la instrucción”; (Varela 2006:125).

Desplegado el abanico de ventajas que posibilitaba a los pueblos la educación, desarrollados en el capítulo II de *La Educación del Pueblo*, sobresale una, también motivo de desvelo en las noches proletarias: el combate a la ignorancia,

No acabaríamos si fuésemos a mencionar, una por una todas las preocupaciones absurdas y los infundados temores, que llenan el espíritu y amargan la vida de los ignorantes, así entre nosotros como en todos los pueblos de la tierra (...) destrúyanse las causas y desaparecerán los efectos. Es la educación la que realiza fácilmente este trabajo, (Varela 2005: 46).

Estos impulsos primigenios recobrarán un impulso renovado un cuarto de siglo más tarde, en el contexto de un Estado menos autoritario, una legislación consolidada, un partido político organizado, una fuerza militar que podía actuar en todo el territorio nacional y un político capaz de articular en un haz estos elementos.

## **2.2 El Uruguay moderno y el “Estado batllista”**

El 10 de setiembre de 1904 fallece el caudillo opositor nacionalista Aparicio Saravia, cerrando, de ese modo, un periodo de constantes levantamientos armados por la disputa del poder en la joven nación uruguaya. Es la culminación del país “bicéfalo”, es decir, la partición de dos gobiernos de hecho, el dirigido por el partido colorado, ganador de las elecciones y el que respondía a los designios del caudillo principal del Partido Nacional, que extendía su línea de influencia desde su estancia "El Cordobés", en el este del país. Con este hecho, se da un paso decisivo para sentar las bases del

estado moderno. Para ello, era necesario, a ojos de los protagonistas, la unidad del Estado y la predominancia partidaria con “una sola ley, un solo gobierno y un solo ejército”. El punto final de estos levantamientos abrió dos caminos: una nueva “civilización política” con un conductor a su medida: José Batlle y Ordoñez; (Hierro 1977: 42-43).

En palabras -un tanto encomiásticas- de Zum Felde, el rasgo distintivo de la personalidad de Batlle fue la “energía atlética del carácter”; (1972: 241). Su honestidad personal, las prácticas públicas y privadas que lo mostraron evitando siempre cualquier privilegio emanado de su condición, el respeto a los individuos, la celosa defensa de la Ley -“fanático de la legalidad”, le llamó Zorrilla de San Martín- son todos hechos que lo prestigian y que contribuyeron a asimilar una nueva imagen del Estado; (Louis 1969: 159; Cf. Vanger 1968).

Batlle fue un hombre de instituciones, se valió hábilmente del Partido Colorado y del Gobierno para implantar reformas de libertad civil, de laicismo estatal y de mejoramiento económico del pueblo. A inicios del siglo XX, el partido colorado era visto por sus contrincantes blancos como “el partido de los inmigrantes”; el juicio es peyorativo, pero muestra bien la capacidad de adaptación del coloradismo en este periodo, flexibilidad que le permitió incorporar a la mayoría de la nueva masa de pobladores descendientes de la inmigración, llegados al país en los últimos decenios del siglo anterior y que reconoció, como un lugar importante de sus preocupaciones en la actividad política, los asuntos agrupados genéricamente bajo el lema “cuestión social”, (Zum Felde 1972: 238).

El reformismo batllista admite varias lecturas, puede interpretarse como una respuesta efectiva a las imposiciones de la necesidad, ejerciendo una tutela legislativa previsoras o como expresión de la clase dominante, concediendo reformas en la medida que la presión de las circunstancias lo impuso y como medio de conjurar las graves crisis y los conflictos peligrosos, (Louis 1969). Lo cierto es que el batllismo como manifestación del ascenso de las clases medias fue la expresión de una maduración que se produjo en todos sentidos en Uruguay a fines del siglo XIX, (Barrán/Nahum 1967).

Esa maduración se materializó en hechos que rompían los ojos, concretando viejas aspiraciones, de ahí su mérito, ser un gran “sintetizador-proyector”, (Caetano

2011: 16); en el plano laboral: ley de ocho horas y normas sobre el descanso de los obreros, ley de prevención de accidentes de trabajo, ley de pensiones a la vejez, seguros para los trabajadores y funcionamiento de acuerdos colectivos entre patronos y obreros, indemnización por despido, distribución de ganancias en las empresas.

En el plano educativo, se aumentaron los recursos edilicios para la enseñanza: se construyó el edificio de la Facultad de Medicina, locales para la sección secundaria y la sede central de la Universidad. Se crearon las facultades de Comercio (actual Ciencias Económicas) y de Veterinaria y Agronomía, diez liceos departamentales y los institutos de Química y de Anatomía y Fisiología. Se puso en marcha efectivamente la gratuidad de la enseñanza media y superior, a través de la exoneración de tributos; se creó la sección femenina, se instituyó la Comisión Nacional de Educación Física, y se votaron importantes rubros para extender la cultura artística y musical; se impulsó la escuela de arte dramático, y empezaron a funcionar los liceos nocturnos para trabajadores, (Vanger 1968: 259).

El impulso batllista de extender el acceso a la educación significó -especialmente a partir de la presidencia de Claudio Williman (1861-1934) en 1907 y la segunda presidencia de Batlle y Ordóñez (1911)- un avance significativo, rompiendo en buena parte, las vallas económicas que impedían el acceso a la cultura de vastos sectores y alimentando la expectativa de ascenso social cada vez más arraigada en el imaginario colectivo.

El conjunto de estas medidas apuntaron a "crear una cultura de la masa"; (Grompone 2012: 37), en la que la educación y el voto fueron "los axiomas de la acción, de la reforma de la sociedad"; (Hiero 1977: 66). Para el historiador y político Viviani Trías, los "principios esenciales" del batllismo pueden sintetizarse en estos puntos: en lo político, sustentación de la democracia política con todas sus implicancias, luchas de partidos en un terreno ideológico y pacífico, utilizando la convicción y el reformismo gradual como métodos medulares. En lo social, la conciliación de las clases sintetizadas por el Estado que las representa jurídicamente a todas y es el omnímodo árbitro de la justicia".<sup>29</sup> En lo económico: modo de producción capitalista, pero con una legislación

---

<sup>29</sup> A juicio de Zubillaga, el batllismo fue un "populismo incipiente" que tomó ciertas banderas de los sectores populares para blandirlas "a mayor gloria del partido", asumiendo de este modo un papel de "árbitro y de agente providente a través del poder estatal"; (Zubillaga, 1994: 32). Para Barrán y Nahum, si bien el carácter empresarial y de árbitro del conflicto social no nacieron con Batlle, "se consolidaron con él, al tiempo que la novedad del batllismo está dada por la figura de un estado "deliberadamente

adecuada que proteja a los sectores más pobres sin anular el carácter competitivo del mismo. Todo este complejo histórico-jurídico que significó el estado batllista, Vivían Trías lo denominó: “Estado-Batlle-Caudillo”, agregando un componente “irracional” a la comprensión del fenómeno<sup>30</sup>. En opinión de Francisco Panizza en cambio, el “carácter referente” del batllismo, estaba ligado a su capacidad de “conformar los límites discursivos de la formación política uruguaya, incluyendo, por supuesto en esta afirmación, el discurso de sus adversarios”, (Panizza 1990: 22, nota 3).<sup>31</sup>

La política social del batllismo representó en ciertos aspectos la implementación en el Uruguay de los postulados social-demócratas, en el sentido de que tendió a imponer el programa mínimo del socialismo dentro de las formas institucionales de la “democracia burguesa”. Tal vez, debido a esto, las demás expresiones de partidos y movimientos de la izquierda revolucionaria tuvieron un escaso o enlentecido crecimiento. Indudablemente, más allá del magnetismo de la figura de Batlle y Ordóñez, la política del batllismo cuestionó los métodos y las concepciones de la izquierda uruguaya, le exigió revisar y profundizar en el análisis político y cultural del país. Excede el alcance de este trabajo saber si los grupos de izquierda lo hicieron y en qué medida. Para el caso de figuras y grupos anarquistas, el cimbronazo fue evidente. Detengámonos un momento en este punto, relevante en tanto va a condicionar las discusiones educativas promovidas por la Liga Popular.

---

interventor y popular” y por la “peculiar alianza” del “estado batllista” con los sectores no privilegiados de la población y “el reforzamiento de una tendencia con un acto de voluntad política”; (Barrán-Nahum 2002: 65).

30 “El pueblo -sobre todo mientras vivió don Pepe- siguió viendo en el nuevo Estado una personificación del caudillo y, más concretamente, del propio Batlle. No era al Estado al que se le pedía, ni era del Estado -concepto abstracto y complejo- que se esperaba algo. Se le pedía a Batlle y se esperaba de Batlle. Para las masas -por mucho tiempo- el Estado residía en Piedras Blancas”; (Cotelo 1991: 18).

31 “El batllismo cambió radicalmente los límites de lo decible, y por consiguiente de lo pensable, en la formación política uruguaya. Lo paradójal es que lo consiguió con una estrategia discursiva que pudo aparecer como contradictoria pero que se mostró de una considerable eficacia. Esta estrategia consistió en un permanente doble mensaje el cual por una parte acentuará su carácter *novedoso* para al mismo tiempo negar que esté diciendo *algo nuevo*. Que se inscribirá en la matriz discursiva del liberalismo para someterlo a uno de los procesos de *subversión* más radicales en la historia política de la época en América Latina. Que democratizará la *razón*, hasta entonces monopolio de las elites ilustradas para someterla a una *tradicón* que eliminará buena parte de la radicalidad potencial. Que reunirá los elementos típicos de un discurso de tipo *populista* al servicio de una estrategia de tipo *transformista*”, (Panizza 1990: 37).

### 2.3 Anarquistas “doctrinarios” y “anarquistas de Batlle”

Los posicionamientos con respecto a la candidatura a la presidencia de José Batlle y Ordóñez para un segundo mandato, las mejoras laborales que paulatinamente se fueron alcanzando a través de las leyes, la posibilidad de la reforma constitucional, entre otros, dividieron la opinión en el movimiento obrero, y especialmente en las organizaciones anarquistas. Hacia 1905-1913, fue tomando fuerza una tendencia que valoró los logros sociales y laborales del batllismo como conquistas estratégicas del movimiento obrero.

Importantes agitadores anarquistas entre los que se encontraban Adrián Troitiño, Gino Fabbri, Carlos Balsán, Angel Falco, Francisco Berri, Orsini Bertani, A. Zamboni, E. Clérico, Virginia Bolten, defendieron las reformas del gobierno de Batlle. En 1911, Antonio Loredo escribía para el periódico español “Tierra y Libertad”:

[...] aparte de que esas reformas liberales, democráticas y hasta radicales, dejan subsistente la desigualdad social por permanecer inalterable la usurpación propietaria, ha causado el daño de embotar en estúpida confianza las energías propagandistas y revolucionarias de los anarquistas uruguayos, (en Muñoz 2013: 12-13).

En 1913, el anarquista Antonio Marzovillo expresaba:

[...] Una buena parte del pueblo uruguayo, incluso algunos anarquistas no muy firmes en sus creencias, se encuentran mareados por la política del actual mandatario Batlle y Ordóñez. Es cierto que es un caso especial el que pasa con el gobernante de este país que se encuentra empeinado en introducir un conjunto de reformas no comunes entre gente de mando; pero, es muy cierto también, que tales reformas resultarán más que inútiles en la práctica, si una convicción y conciencia en el pueblo no hace efectivos esos beneficios cuando los interesados pretendan rehuir las leyes respectivas. Por lo tanto el lugar de los anarquistas debe estar entre el pueblo, no para apoyar la política de Batlle sino para elevar su cultura, etc. Es la ocasión más oportuna para demostrar al pueblo el verdadero engranaje de la actual forma de sociedad, engranaje que por su estructura, no admite simples reformas

sino una radical transformación en la propiedad privada y en la forma de gobernarse los pueblos para que se sienta la verdadera efectividad de un bienestar económico y moral. (...) Sin embargo esperamos del buen criterio del lector no confundirnos con esa gente que tanto combate a Batlle como mañana lo defenderían si éste le diera parte en el comedero nacional”, (Marzovillo 1913: 4).

El escritor Ángel Falco, figura notoria en los sectores libertarios durante el primer decenio del siglo XX, se vio envuelto en una polémica al defender la acción “civilizatoria” del batllismo. El hecho tuvo pública notoriedad (Cf. López D' Alesandro 1990: 92, Fernández/Vidal 2012); lo que interesa rescatar para dar cuenta del entorno lingüístico que envolvió la Liga Popular, es que al publicar un artículo en el diario batllista *El Día*, (Falco 1910: 5), en el que buscaba aclarar aspectos de dicha controversia, expresó una especie de manifiesto que sintetizó el sentir de este sector del movimiento obrero.

Podría reordenarse su discurso en los siguientes puntos:

1. En primer lugar, Falco condenó las posturas “catastrofistas” que manifestaban que un mayor deterioro de la situación social y política redundaría en un mayor beneficio para la causa obrera. Como contrapartida, defendió la existencia de un gobierno que permitía la libre expresión de ideas como sensiblemente mejor a un gobierno autoritario. En ocasiones, dice Falco, es preferible optar por “el mal menor”,

[...] Hay las mentiras convencionales del revolucionarismo como existen las mentiras convencionales de la sociedad burguesa (...) se dice que los gobiernos malos son preferibles para la liberación del pueblo; y esta es una mentira convencional. Los gobiernos que dejan la libre propaganda de las ideas favorecen aquellas que están inspiradas en más profundo anhelo de justicia, aquellas que son más nobles y universales, porque no siéndolo no lograrían adueñarse del alma colectiva (...) “políticamente no defenderé a Batlle, pero (...) si la Reacción clerical amenazara seriamente el país, yo, enemigo de la guerra, descolgaría la espada que me sirvió en otra ocasión, para volver a combatir contra los más grandes enemigos de la causa del pueblo. Esto está muy lejos de reclamar tutelaje alguno,

desde que siempre he proclamado la acción directa y libre de los trabajadores como la más eficiente en la obra de su emancipación, (Falco 1910: 5).

2. Esta opción lo llevó a defender celosamente las conquistas que los seres humanos han venido gestando a lo largo del tiempo, logros que no poseen nombre propio, sino que pertenecen a la Humanidad en su conjunto. Es una riqueza que está permanentemente amenazada y por tanto, es necesario defenderla para “no perder posiciones”, para “no perder terreno”.

[...] Los revolucionarios liberales no pueden estar a favor de los enemigos de Batlle; porque éstos representan la reacción, porque su triunfo sería un salto atrás porque ellos persiguen a Batlle no sólo como político, sino ante todo como hombre de principios avanzados y persiguiendo a él, estos principios, nos persiguen a nosotros, ya que estas ideas no son patrimonio de nadie, sino de todos los que la sienten sinceramente (...) Nosotros no hemos entrado en la lucha política que no nos interesa porque no es que los revolucionarios vayamos a proclamar su candidatura; se trata únicamente de no perder posiciones, de no dejarnos arrebatar las libertades y los derechos conquistados frente a los resabios de los viejos tiempos de barbarie (...) no es que nosotros vayamos a creer que Batlle hará la revolución social; ridículo sería pensarlo. El pueblo debe hacer por sí mismo su emancipación, pero entre tanto es preciso no perder terreno en la conquista de las ideas liberadoras, es preciso que plante bien firme sus jalones mientras prosigue la marcha hacia el Futuro, realizando su histórico destino, (Falco 1910: 5).

3. Es necesaria la participación activa de los trabajadores en la acción cultural revolucionaria. Esto implica confiar en que los cambios revolucionarios no siempre se hacen abruptamente, la acumulación de variantes graduales no adaptativas conducen a transformaciones cualitativamente relevantes, por eso es preciso combatir en todos los frentes y con las armas que brinda el ambiente en el que vivimos.

[...] Es necesaria la acción del pueblo trabajador en todas las luchas que agitan la vida de la civilización contemporánea siempre que en esas luchas se debatan ideas, (...) es preciso ser más revolucionarios que

ideólogos abstractos, quien pretenda ser protagonista en el drama social como deben serlo los revolucionarios, han de combatir con las armas que da el ambiente en que vive, no para adaptarse a él, sino para transformarlo mejorándolo (...) Un ideal, cualquiera que este sea, y sobre todo nuestro ideal, esencialmente, generosamente humano no es algo sobrenatural, abstracto, que esté fuera de nosotros, sino que existe “por y en” nosotros; por lo tanto la lucha por su realización sin la cual el pensamiento no se traduce en bien colectivo, debe adaptarse al medio en que se actúa sin perder por eso su universalidad, (Falco 1910: 5).

4. El cambio profundo a nivel social y político, sólo es posible si está sustentado en un cambio de las conciencias,

[...] Es cierto que se necesita un hondo malestar en el pueblo para que estallen, pero es preciso primeramente una revolución en las conciencias, para que se consoliden sus conquistas. Sin eso las revoluciones pueden ser un esfuerzo inútil y un peligro: sin eso caería el pueblo nuevamente en brazos del despotismo, (Falco 1910: 5).

5. El conocimiento que se basa en datos positivos contiene un potencial liberador irrenunciable,

[...] Darwin viviendo largos años en plena soledad, estudiando las costumbres de insignificantes animalitos, ageno (sic) a las demás cosas de la vida, para deducir de sus observaciones su ley sobre la selección de las especies, hacía más por la redención de los hombres que muchos años de propaganda revolucionaria. Seamos amplios pues dentro de la concepción de nuestros ideales, (Falco 1910: 5).

Un manifiesto entonces que, más allá de reflejar una postura personal, representaba una tendencia, aunque incipiente, de un modo de sentir y pensar la acción obrera en el contexto del estado batllista.

Como contrapartida, existió una tendencia a la interna del movimiento anarquista que buscó defender ciertos principios básicos del anarquismo, por los que

fueron denominados “doctrinarios” o “puristas”<sup>32</sup>. La participación más activa de esta tendencia<sup>33</sup> se agrupó en torno a la publicación *El Anarquista*<sup>34</sup>. El título, por sí sólo, indicaba el programa. Su objetivo no se limitó únicamente a “hacer propaganda”, buscó redireccionar las opiniones y acciones de quienes, diciéndose anarquistas, abdicaban de sus principios, involucrándose en los asuntos partidistas de la política nacional.

El problema parecía ser característico de esta región<sup>35</sup>, en el que un “formidable ambiente político que todo lo domina, que todo lo subvierte, que todo lo corrompe”, amenaza hacer desaparecer por tiempo más o menos largo -hasta que el desengaño sobrevenga- el anarquismo”, (*El Anarquista* N° 1, 16/4/1913: 1).

Especialmente preocupante para este grupo era la simpatía de algunos anarquistas con el “pseudoliberalismo del partido colorado”, inclinación que, al experimentar la hostilidad que hacia los trabajadores y en particular hacia los anarquistas realizó el gobierno de Claudio Williman, derivó en una adhesión a la figura de José Batlle y Ordóñez. De este modo, surgió el “batllismo”,

[...] tendencia personalista, más funesta aún que el coloradismo de antaño, por cuanto que tiene sus puntos de idolatría que es lo más opuesto que a las ideas anarquistas pueda concebirse (...) ha hecho del anarquismo uruguayo una factoría batllista y un secundador del partido socialista, la cola de éste, por así decir. (*El Anarquista* N° 1, 16/4/1913: 1).

---

32 Con estas palabras se expresaba un anarquista, “amigo” de José Borobio en una carta personal, pero publicada en *El Anarquista* como modelo de aquellos que, confundidos en sus ideas, prestaban colaboración a las luchas electoralistas del partido colorado; la intención del escritor, pretendía hacerlo cambiar de opinión: “Persistir en la propaganda de principios puros y envolverse en un doctrinarismo tan inactual como el tuyo, es tan estéril como fuera de sentido. Al final de cuentas ¿qué podrás conseguir? Una decepción más y que todo continúe sino peor -pues tu conducta facilita a los reaccionarios- lo mismo que antes, lo mismo que siempre”, (Borobio 1913b: 4).

33 Algunos de sus integrantes más visibles fueron: Eduardo Gilimón, ex-redactor de *La Protesta* (1906-1910), Antonio Loredó, Antonio Marzovillo, cuyas trayectorias militantes se remontan al Buenos Aires de 1903, Jesús María Suárez, secretario de la FORU, José Borobio, A. Morelli, entre otros, (Muñoz 2013: 12-13).

34 *El Anarquista*, periódico quincenal, nueve números, desde el 16/4/1913 al 28/9/1913

35 “Legendario es en el Uruguay el partidismo blanco y colorado y no menos legendaria es la simpatía de los anarquistas hacia uno u otro bando. Enamorados de la rebeldía algunos compañeros, hanse (sic) inclinados hacia el partido blanco, pronto siempre a sublevarse, sin recapacitar en que esas sublevaciones no son de rebeldes que quieren sacudir una dominación, sino de autoritarios que anhelan mandar. Entusiasmados otros compañeros con el tinte liberal del partido colorado, hanse (sic) a su vez aproximado a éste hasta confundirse con él, creyendo así constituir un formidable baluarte contra la reacción, contra el tradicionalismo, contra las ideas retrógradas de los blancos”, (*El Anarquista* N° 1, 16/4/1913: 1).

De ahí el nombre -usado despectivamente de “reformistas” o “anarquistas de Batlle”, (*El Anarquista* N° 2, 1/5/1913: 4).

Los ejes centrales de su “filosofía anárquica”, tal como la denominaron, puede sintetizarse en los siguientes puntos: en primer lugar se manifestaron como enemigos de todo gobierno<sup>36</sup> y por lo tanto, antielectoralistas<sup>37</sup>. Propugnaron un anarquismo antilegalitario, “la ley” es expresión de la clase gobernante, carece de base científica y por lo tanto, su modo de imposición no es la persuasión, sino la fuerza, (Lorenzo 1913: 3). La justificación de la violencia es otra característica de este modo de concebir el anarquismo.<sup>38</sup>

Esta reivindicación supuso una profunda confianza en las fuerzas propias, una actitud que pudo percibirse en la denuncia a los “reformistas” de padecer “un temor enorme a la reacción”, prefiriendo el gobierno progresista de Batlle por miedo “a que venga uno peor”, (*El Anarquista* N° 1 16/4/1913: 2). Esta lógica del “todo o nada”, los llevó a subestimar las discusiones que buscaban legislar la obligatoriedad de la ley de ocho horas<sup>39</sup>, así como toda reforma proveniente de la clase política. En su opinión, el anarquismo debía perseguir como *única fin* la transformación completa de la sociedad actual, la destrucción de todos los baluartes que sirven de base y defensa al privilegio. Reformarlos, implicaba dotarlos de mayor consistencia, hacerlos más fuertes, alejando de este modo, el momento revolucionario, (Morelli, 1913: 2). Esta actitud llevaba en ciernes la convicción de lo que Luce Fabbri denominará posteriormente la postura del “tanto peor, tanto mejor”, (Fabbri, 1990: 219). Uno de los principales referentes de este movimiento declaraba:

---

36 “Como no creemos posible la realización de nuestras ideas mientras subsista la entidad Estado, que es quien a ello se opone en defensa de su existencia y de los privilegios que los ricos le han confiado, nos declaramos enemigos de todo gobierno, y de todo principio de autoridad, emane este de un gobierno conservador liberal o socialista. Nuestra obra es de destrucción estatal. Y por eso somos anarquistas”, (Borobio, 1913a: 2).

37 “la farsa democrática se prepara; y tú Pueblo, representarás el papel de “soberano” entre los que roban el pan y la libertad: políticos y burgueses. Inscribirse es dar el primer paso hacia la anulación de tu verdadera soberanía: ¡Pueblo, no te inscribas! El voto que te mendigan los ansiosos de mando y predominio remachará más tus cadenas, te atará más a la miseria y la esclavitud: ¡Al que te pida el voto, escúpele la cara!”, (*El Anarquista*, N° 4, 1/6/1913: 1).

38 “Los atentados individuales no son más que una afirmación anarquista; son la misma revolución en marcha hacia la sociedad nueva y así creemos lo entendieron, todos los regicidas (...), (Loredo 1913: 3).

39 “Como anarquistas, como hombres que anhelan un cambio radical absoluto, en la organización de la sociedad humana, no somos, no podemos ser partidarios de pequeñas modificaciones tendientes después de todo a que perdure el presente régimen social”, (“Las ocho horas” 1913: 3).

Los anarquistas (...) cuanto más notan que las formas de gobierno evolucionan hacia un socialismo, más tenaces tenemos que ser en nuestra propaganda extrema, intransigente, para en esta forma precipitar la evolución llegando cuanto antes a formar una nueva forma de vida, en la cual en vez de mejorar el gobierno, quede eliminado por completo dejando el camino libre para que los hombres se desenvuelvan según sus aspiraciones. (...) Los gobiernos, intentando implantar nuevas formas de gobierno y ensayando reformar ciertas leyes económicas no hacen más que ayudar a nuestra obra de crítica por cuanto demuestran: no sólo que la sociedad está mal organizada -por cuanto ellos mismos intentan reformarla- sino que (y esto es lo más importante) la sociedad presente peligra en derrumbarse cuando ellos se apresuran a apuntalarla con tirantes quebradizos al menor soplo de viento, como resultan ser todas aquellas reformas de carácter social, que todos los gobiernos -inclusive el nuestro- pretenden implantar”, (Marzovillo 1913: 3).

La discusión en lo atinente al campo educativo tendría que esperar a la creación de la *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* para tener el escenario propicio en el cual desarrollarse. Los proyectos de la Liga Popular y la implantación de la *Escuela Integral de Montevideo*, fueron juzgados por este sector como “neutrales”, (“¿Racionalismo o Anarquismo?” 1913: 1-2), entendiendo por este término, asepsia política, falta de compromiso, complicidad, en definitiva, con el orden vigente y “los anarquistas, luchadores con la pluma, la palabra o la acción, no podemos ser neutrales mientras exista un gobierno y se efectúe una explotación”, (*El Anarquista* N° 1, 16/4/1913: 1). Estamos lejos del sentido de “neutralidad” que reclamaba Ricardo Mella como condición inexcusable para una enseñanza en libertad. Abordaré esta problemática en el capítulo V.

## **2.4 Movimiento obrero y escuelas libertarias en Uruguay (1870-1911)**

En 1870 se difundió la noticia de la fundación de la *Sociedad Tipográfica Montevideana*, primera organización formada exclusivamente por trabajadores y con evidentes intereses de clase. A partir de esta fecha se propagó la formación de sociedades de socorros mutuos y cooperativas de producción vinculadas a diferentes

oficios o actividades. Estas son las primeras respuestas de la clase trabajadora a los bajos niveles de retribución, las desmesuradas horas de trabajo, la falta de jubilación, pensiones, indemnizaciones por accidentes laborales, infantilización del trabajo, etc.<sup>40</sup>

Desde 1872 existieron contactos con miembros de la Sección Mexicana de la Asociación Internacional de Trabajadores anarquista, con sede en Suiza. En 1875 se creó en Montevideo la Federación Regional de la República Oriental del Uruguay. El internacionalismo creció en filas obreras y una mayor conciencia de la necesidad de luchar contra la “explotación del hombre por el hombre” y de propagar abiertamente “tiempos de emancipación”, (Porrini 2015: 3).

El reducido e incipiente proletariado industrial alcanzó un protagonismo relevante, tanto en las conquistas en materia de legislación laboral, como en la construcción de una “visión alternativa de la sociedad, en oposición a los discursos y prácticas de los sectores propietarios”, (Rodríguez y otros 2006: 17).

Esta agrupación a partir de 1885 se transformó en la Federación local de los Trabajadores del Uruguay. En 1896, a partir de una coordinación de 18 gremios que buscaban constituir un centro unificado, se creó la Federación Obrera del Uruguay (FOU), organización de tendencia anarquista; si bien su vida fue efímera, su Pacto de Constitución, aprobado el 2 de febrero, sirvió como antecedente para la posterior constitución de la Federación Obrera Regional Uruguay (FORU), en 1905. Entre los contenidos de este Pacto se destacaban: la autonomía de las sociedades de resistencia, la solidaridad gremial, la lucha por las ocho horas, el reclamo de mejores condiciones de vida, la lucha contra el capitalismo, y el fomento de la instrucción”; (Rodríguez y otros 2006: 20).

El congreso fundacional de la FORU tuvo lugar entre el 25 y el 27 de agosto de 1905, se estableció estatutariamente que era necesario organizarse “para destruir todas las instituciones burguesas y políticas, hasta llegar a conformar en su lugar una Federación Libre de productores libres”, (Porrini 2015: 4). El segundo congreso tuvo lugar entre el 29 de setiembre y el 5 de octubre de 1906. Siguió un periodo de debilitamiento, en gran parte, por la intensa represión que ejerció el gobierno de Claudio

---

40 El trabajo infantil representaba en 1908 el 18% del total de trabajadores montevideanos, y la proporción aumentaba en ciertos gremios como los diarieros o mensajeros. Las jornadas de trabajo oscilaban entre 10 y 16 horas. Para una descripción más exhaustiva de la situación de los trabajadores a inicios de siglo XX en Uruguay, consultar Pintos (1960).

Williman sobre los trabajadores. El tercer congreso se realizó en 1911, desde el 29 de abril al 30 de mayo. En él, se propuso la creación de bibliotecas obreras y de una *Escuela de Instrucción Racionalista*; (Rodríguez y otros 2006: 30). Por otra parte, en este Congreso se afirmó la táctica de la acción directa, empleando como medios de luchas el boicot, el sabotaje y como último recurso, la huelga general; (D' Elia- Miraldi 1984: 99). Este tipo de acciones si bien en principio no se oponía a la tarea educativa, en la práctica, relegaba sus posibilidades. Por otra parte, el hecho de constituirse como una federación de obreros explícitamente anarquista, le restaría posibilidades de proyección futura.

En junio de ese mismo año, tras la primera huelga general en el país, el gremio de obreros sastres manifestó en la revista *Despertar* que el conflicto surgió por un acto de “indignación popular” y no como un ensayo de revolución social; sostuvo que los obreros “no están todavía orientados hacia una lucha de emancipación”, y que para que se produzca una revolución era necesario una mayor orientación y formación: “nosotros esperamos la capacitación de la masa obrera; la comprensión de sus derechos y de sus deberes contribuyendo en lo que nos sea posible, para así poder contemplar (...) la caída (...) de la autocracia capitalista, basada en la ignorancia del pueblo” (en Muñoz 2009: 72).

La preocupación por la instrucción de los trabajadores estuvo también presente desde las primeras organizaciones obreras en el Uruguay; la Sociedad de Obreros de la Madera, fundada en 1872 y adherida a la Asociación Internacional de Trabajadores de Montevideo, en sus reglamentos publicados en 1879 señaló que “su misión al fundarse fue la de instruir y preparar obreros a la naciente escuela de las artes y los oficios, que nace recién en la joven República Uruguaya”. Dicha tarea se efectuó a través de cursos nocturnos en los locales gremiales cuando los obreros culminaban su jornada laboral (Muñoz 2009: 30-31).

En el *Centro Internacional de Estudios Sociales* (CIES), organización fundada por obreros sastres, se nucleó gran parte del movimiento cultural a inicios del siglo XX, en dicho centro se instaló, el 5 de enero de 1900 una escuela libertaria para niños de ambos sexos. La prensa anarquista exhortó a los trabajadores a enviar a estudiar allí a sus hijos, lugar donde se brindaba una educación que se sustraía de la “falsas ideas de la Religión y de la Patria”. En el mismo centro se dictaron clases nocturnas de “teneduría,

contabilidad, francés, inglés, alemán, música y dibujo”; asimismo, en el mismo turno existieron “clases elementales” gratuitas para adultos, pudiendo concurrir quienes lo desearan; (*El Amigo del Pueblo*, 1900, I, 3, 1: 4).

También el círculo libertario “La Aurora” instrumentaba cursos elementales de forma gratuita<sup>41</sup>. Según los datos recabados por Daniel Vidal (2009), en 1902 Rómulo Ovidi, Octavio Maestrini y otros fundaron el *Colegio Libertario “Emilio Zola”*. El mismo año funcionaba la escuela libertaria, gratuita, “*Luz y Vida*” en la calle Independencia N° 140 del Barrio Reus al Sur, y cuyo objetivo era la “*formación de obreros*”, (*El Día*, 20/3/1902: 1). En junio de 1903 se dictan cursos nocturnos elementales ofrecidos por la *Unión Cosmopolita de Mozos*; en mayo de 1905 el centro *Nuevo Ideal* abrió una escuela gratuita para niños y adolescentes en Plaza Independencia 147, denominado *Centro de enseñanza laica y estudios sociales*; entre sus principales propósitos constaba fundar una escuela gratuita de enseñanza laica para niños y adultos, (*Diario Nuevo*, N° 515, 29/4/1905: 2). Hacia fines de noviembre de 1905 las clases nocturnas para adultos en este centro parecían inminentes<sup>42</sup>.

En el mismo año el *Sindicato de los conductores de carruajes* acordó establecer una “escuela laica” para los hijos de los asociados, aparentemente su funcionamiento se llevaría a cabo a partir de 1906, para esto, decidió también “invertir la suma de cien pesos de sus fondos en la adquisición de obras instructivas para completar su ya bien provista biblioteca social”; (*El Día*, 1/11/1905: 2). Este proyecto aparentemente se demoró, comenzando a funcionar en 1907.<sup>43</sup> En 1906 funcionó una *Escuela Libre de la Sociedad de Marineros*, (*Diario Nuevo*, 29/4/1905: 2).

En marzo de 1906 la *Liga de Resistencia del Marino* fundó una escuela gratuita, funcionando tres veces por semana en la calle Colón N° 40. Con ella se esperaba

---

41 “En el círculo *La Aurora*, se han inaugurado, con bastantes alumnos, las clases nocturnas de contabilidad y geometría, dentro de poco comenzarán a funcionar las de gramática, historia y otras ciencias. A fines del corriente mes se dará principio a las clases diurnas para párvulos. ¡Adelante, compañeros, que así conseguiremos el triunfo más brevemente!”, (*La Aurora*, II, 5, 18/3/1901: 40).

42 “Las asignaturas a enseñarse son: Aritmética, Geografía, idioma Castellano, Historia y Dibujo Lineal, con preferencia”, (*El Pueblo* I, 11, 15/11/1905).

43 “Iniciativa loable es la resolución que han acordado llevar al efecto los Conductores de Carruajes. En breve veremos la casa obrera de la calle Arapey 85, aumentar su ya bien sentada actuación con una de las obras más sanas y necesarias para la orientación de la clase trabajadora. La escuela racional. Es una resolución digna de imitarse, pues del desarrollo de la inteligencia de los trabajadores es de esperar la reforma del actual régimen social”, (*Emancipación* N° I, 4, 1/6/1907: 4).

contribuir al combate de la ignorancia, “el peor enemigo del pueblo”<sup>44</sup>, y alentaba a que otros centros obreros crearan escuelas gratuitas<sup>45</sup>. En el mismo año tenemos datos del funcionamiento de una “Escuela Mercantil” en la calle Convención N° 241 y 243, (*El Demócrata*, I, 1/6/1906) y la posibilidad de una escuela fundada por la *Sociedad Conductores de Vehículos de Carga*, ya que en la asamblea del 9 de junio deliberó respecto a este tema y a la creación de una biblioteca anexa a la futura escuela, (*La Giustizia*, I, 4, 21/6/1906: 4).

También en 1906 en la “Villa del Cerro” de Montevideo se fundó una escuela racionalista, aunque se desconocen detalles; Muñoz sostiene que Antonio Loredo probablemente fue el máximo impulsor de esa experiencia que aparentemente tuvo una existencia muy breve. Dos años después, el 15 de junio, es el mismo Loredo quien funda la *Escuela Moderna del Cerro* (en la calle Grecia 227). El militante anarquista Luis Alberto Gallegos también remite a 1908 la creación de esta escuela; (Fontana 2003: 83). Probablemente sea la misma que en 1912 tuvo su sede en el centro *Hacia el futuro*, heredera de la escuela racionalista moderna fundada en Barcelona por Ferrer y Guardia; (*El Día*, 14/6/1912: 8).

En 1913 y hasta junio de 1914 funcionó la *Escuela integral*, dirigida por Albano Rosell, tema de estudio en el capítulo 6. En 1919 tenemos noticia de una escuela sostenida por el *Centro Unión Obreros Rusos* en la villa del Cerro<sup>46</sup>.

Cabe mencionar asimismo que diferentes grupos obreros propiciaron la enseñanza del idioma internacional esperanto, la actividad pareció ser particularmente intensa entre 1906 y 1913, (cf. *El Día*, 5/1/1906: 2; *El Día*, 25/5/1906: 2; *El Día*, 23/6/1906: 1; *El Día*, 4/12/1913: 7, *El Hombre*, I, 7, 9/12/1916): s/n, entre otros).

---

44 “Fin dal 7 corrente sono aperte le classi d’insegnamento nei local di questa Lega, siti in calle Colon 40. Gli scolari non avranno altra spesa che quella dei libri. I giorni di scuola sono il lunedì, il martedì e il venerdì dalle 7 ½ alle 9 ½ pomeridiane. Noi ci faremo un dovere di andaré a visitare questa senola per parlarne nel prossimo numero. In tanto ci congratuliamo vivamente con la Lega Marinara la quale istituendo una Scuola gratuita serale ha mostrato di comprenderé che l’ignoranza é il peggior nemico del popolo e che l’istruzione dell’uomo é il primo mezzo di ribelione a tutte le prepotenze umane”, (*La Giustizia*, I, 2, 19/3/1906: 4).

45 “Se l’esempio della Lega dei Mariai fosse seguito da tutte le altre organizzazioni operaie, si potebbero avere a Montevideo degli Istituti d’istruzione veramente popolari”, (*La Giustizia*, I, 4, 21/6/1906: 4).

46 “Para el primer sábado del próximo setiembre se realizarán dos veladas. Una se efectuará en el “Teatro Edén” del Cerro, organizada por el Centro Unión Obreros Rusos, y cuyo producto se destinará el 50 % para el periódico en idioma ruso, el 25 % para La Batalla y lo restante a beneficio de la escuela que dicho Centro sostiene en la Villa del Cerro. (*La Batalla*, IV, 117, 14/8/1919: s/n).

Esta enumeración, incompleta por cierto, muestra sin embargo el activo proceso de búsqueda del movimiento obrero y especialmente de los sectores libertarios por propiciar espacios de instrucción y educación al margen del control del Estado. En este sentido, conviene complejizar la usual visión que muestra el avance en la cobertura escolar de la “reforma vareliana” como un movimiento “acelerado”, “profundo” y sin solución de continuidad. La actividad de los centros anarquistas fue muy importante al menos en el ambiente social y cultural montevideano, y seguramente la educación alternativa promovida a través de la organización de bibliotecas, lecturas y conferencias haya contribuido de manera significativa al crecimiento de la alfabetización de la población en el período, (Delgado 2010: 174). Tal como señalaron Zubillaga y Balbis: “el incremento del alfabetismo entre los asalariados no fue [...] el fruto exclusivo de la ampliación de la cobertura escolar formal, sino que se debió en una cuota no despreciable a la autogestión educativa que las organizaciones sindicales o los grupos ideológicos a ellas vinculados fueron capaces de instrumentar” (Zubillaga/Balbis 1986: 46).

Si bien es cierto que el sistema educativo estatal estaba todavía en construcción y ofrecía zonas vacías y conflictivas<sup>47</sup>, el éxito en términos generales de la alfabetización y de los alcances de la educación oficial fueron evidentes. La escuela pública alcanzó en los sectores obreros un grado de aceptación muy importante. El carácter cosmopolita de la joven nación uruguaya no eximía a la importante diversidad de colectividades extranjeras, imprimir un fuerte deseo de integración a las costumbres locales. Alimentado por el discurso oficial, la educación estatal ofrecía una doble estrategia de inserción a la población inmigrante; como ha señalado Suriano, a través de su ideología del progreso le brindaba a los individuos los elementos esenciales para el ascenso social; por otra parte, mediante la difusión de la simbología nacional, le otorgaba herramientas de asimilación. En este sentido, si bien la prédica anarquista

---

47 Zubillaga y Balbis muestran que el porcentaje de la población escolar pública respecto del total de la población del país, no varió sustancialmente entre 1878 (primer año de aplicación efectiva de la reforma) y 1905. La cobertura escolar no superó en el último cuarto del siglo XIX la tercera parte del total de los niños en edad escolar (30.9%). Veintisiete años más tarde, ese porcentaje se ubicaba en 31.1%. Los autores califican esta situación como de “virtual estancamiento” y dan cuenta de un perfil más significativo aún, al referirla a los sectores populares: en 1904 y 1905, poco más de la cuarta parte de los alumnos de la escuela pública eran hijos de jornaleros. El porcentaje se ubicaba en el entorno de un tercio, si se les sumaban los hijos de empleados; (Zubillaga/Balbis 1988<sup>a</sup>: 76). Esta situación parece extenderse a lo largo de la primera presidencia de Batlle y Ordóñez y la presidencia de Williman, ya que, según el censo de 1908 sobre 259.000 niños, sólo eran alfabetos el 47,1%, careciendo de especificación en los boletines el 25%, (Paris de Oddone 1966). En treinta años la situación educativa había variado relativamente poco; (Grompone 2012: 26).

advirtió, con una lucidez singular, los riesgos que implicaba ceder el monopolio absoluto a los Estados, “con una buena dosis de ingenuidad e impotencia reclamaron a los sectores populares alejarse de la escuela pública”, (Suriano 2008: 224).

La creación de la *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* en 1911, año de comienzo de la segunda presidencia de Batlle y año también de la primera huelga general en el país (iniciada el 23 de mayo), conviviría con estas tensiones, moviéndose en un espacio muy reducido; por una parte, algunos “anarquistas de Batlle” como Adrián Troitiño<sup>48</sup>, argumentarían que los esfuerzos por una educación racionalista no tenía cabida en el Uruguay, ya que el Estado la estaba brindando. Por otra parte, el anarquismo doctrinario exigía una educación anarquista, al mismo tiempo que no quedaba claro su prioridad en la acción. Navegando en estas aguas, un grupo de activistas, entre los que se destacaron Albano Rosell y Otto Niemann, desde postulados anarquistas o cercanos a ellos, entendieron que un cambio verdaderamente revolucionario pasaba por dar prioridad a la educación racionalista de la infancia. Veamos cómo estructuraron su discurso y de qué manera dialogaron estas tendencias.

---

48 Adrián Troitiño, (1869, Pontevedra- Montevideo, 1941). En 1880 aparece en Buenos Aires, después de haberse embarcado como polizón; trabajó como aprendiz de panadero y su activismo colaboró en la fundación de la *Sociedad de Resistencia de Obreros Panaderos*. Ley de deportación mediante, recaló en Montevideo (primero a fines de 1902 y definitivamente desde 1904). Criticó duramente el gobierno colorado de 1905. Fue un importante agitador, destacado orador, intervino en importantes mitines y huelgas obreras. Colaboró con en el periódico anarquista *El Obrero* (1905), el mensual *Despertar* (1907), *La Nueva Senda* (1909). En 1911 formó parte activa discutiendo contra aquellos intelectuales que propugnaban la participación electoral en apoyo a Batlle. Sin embargo, después de la segunda presidencia de Batlle y Ordóñez y el recrudescimiento de la oposición por parte del “contubernio” conservador, Troitiño modificó su actitud y promovió desde las páginas de *El Día* -en el curso de 1913- la participación electoral, para evitar la regresión de las conquistas sociales. Por esos años varió Troitiño su adscripción ideológica, integrándose a los cuadros del Partido Socialista, (Zubillaga 2008: 177-180).

## Capítulo 3

Los directores y sus opciones pedagógicas:

Albano Rosell y Otto Niemann

Albano Rosell fue una figura notable en la fundación y desarrollo de la Liga Popular, teniendo además una presencia destacada como escritor desde las páginas de *Infancia*. Fue autor de más de sesenta artículos, la mayoría de ellos con fuerte impronta teórica, promoviendo ideas pedagógicas y la importancia de la educación racional de la niñez, -“educación científica”, “integral” y “racionalista” son términos que utilizó indistintamente-. No contamos además los numerosos editoriales sin firma y posiblemente otros seudónimos que sospechamos también podrían atribuírsele. Una idea de la magnitud de su producción puede verificarse en las palabras que un tal Carbonell afirmó en una oportunidad -con cierta malicia- advirtiendo que *Infancia* era un diario de “su propiedad”, (Rosell 1912: XV).

En el caso de Otto Niemann, su participación también fue destacada: escribió cerca de veinte artículos para *Infancia*, sin contar su indudable participación en editoriales y comentarios a publicaciones; por otra parte, fundó y dirigió la revista *Educación Sociológica*, en la que, a pesar de su juventud, vislumbró tempranamente una postura racionalista madura. Fue además director de *Infancia*, como he dicho anteriormente.

### **3.1 Albano Rosell**

Albano Rosell y Llongueras (Sabadell, 1880, Montevideo, 1964). De origen proletario, fue obrero tejedor y autodidacta, realizó una intensa labor como pedagogo y una amplísima obra literaria, que abarcó géneros tan dispares como el teatro, la poesía, el ensayo y la literatura infantil.

En 1904 el mismo Ferrer i Guardia le encargó la dirección de una “Escuela Moderna” en Montgat, pueblo costero cercano a Barcelona, (Solà i Gussinyer 2011: 20). Formó parte del grupo *Avenir*. En 1906 volvió a su ciudad natal, Sabadell, donde fundó la *Escuela Integral* y la revista *Cultura*. Permaneció hasta 1909, año en que, escapando a los acontecimientos de la semana trágica de Barcelona, emigró a Francia y posteriormente a América. En Buenos Aires se le confió la Escuela Moderna de Villa Crespo, clausurada por el gobierno a inicios de 1910, como resultado de las medidas

represivas del gobierno de Figueroa Alcorta. Rosell fue encarcelado, recalando posteriormente en Uruguay, (*Ideas y Figuras* N° 23, 23/1/1910: 12). En Montevideo participó activamente de la fundación de la Liga Popular y de la redacción de la revista *Infancia*. Regresó a España en 1915 encargándose de la Escuela racionalista de Alayor, en Menorca, dirigió publicaciones anarquistas. En el mismo año se trasladó a Valencia y en 1919 dirigió junto a su compañera, Esperanza Figueras, la “Escuela Nueva”, recientemente creada por el “Centro de Educación Popular” de esa ciudad. Frustrado este proyecto, es llamado a dirigir la “Escuela Nueva de Carlet”, (Lorente, 1992: 10). Retornó nuevamente a Montevideo, fundó su propia editorial y la revista, *Analectos*, (setiembre de 1937 -mayo de 1939).

Albano Rosell abominaba las disputas internas del anarquismo (“lorencistas”, “mellistas”, “uralistas”, “pratistas”); una forma de expresar este interés de estar por encima de sectarismos -que juzgan las ideas por la persona-, fue el utilizar una importante variedad de seudónimos: “Héctor”, “Thales”, “Antonio Roca”, “Dr. Frank Aube”, “Laureano D’Ore”, “Germina Alba”, “J. E. Martí”, “Nano de Sabadell”, “Victoria Zeda” (Iñiguez 2001: 530 y Solà i Gussinyer 2011: 18).

La preocupación por la educación de la infancia se estructuró como un eje fundamental de su prédica racionalista; esta etapa comprendía desde el nacimiento hasta los veintiún años en la mujer y veinticinco en el hombre, (Aube 1912a: 2). La obra de educación era para Rosell “esencial e indispensable”, la que más debía preocuparnos, ya que es una franja etérea que padece la incapacidad de los adultos, “[...] porque en ella hay todo un mundo de promesas, todo un futuro riente y feliz, o un abismo sin fondo”. “Teniendo a los niños, se tiene a los adultos”, sostuvo el autor; al cabo de quince años, tiempo breve si se tiene una perspectiva amplia, la sociedad podrá ver su participación activa, sus esfuerzos, sus saberes y caracteres, sus voluntades, sus criterios imparciales, sinceros, como buenos razonadores<sup>49</sup>.

La apuesta por la educación de la infancia, lejos de abdicar de los cambios revolucionarios, le daba más sustento a esa posibilidad, ya que

---

49 “[...] habrán de influir sobre las masas desorientadas, y esta influencia será tanto más eficaz cuanto mayor sea el número de los que hayan bebido en las fuentes de una educación científica e íntegra y sus características hayan sido forjados en los yunques de la verdad y el amor”, (D’ Ore 1913b: 36).

[...] Las luchas sostenidas hasta ahora para las conquistas de más pan y más libertad en todos los países y que han fracasado, tienen una causa principal: la ignorancia de las masas que es lo que da falta de cohesión, de unidad, de acción conjunta, porque son en mayor número los resignados, los que no sienten la necesidad de aquellas conquistas, los que vejetan (sic) bien en la esclavitud y sujeción o que, en todo caso, están vencidos y sin fuerzas ni capacidad para rebelarse. (D' Ore 1913a: 4).

De este modo, Albano Rosell se alineaba en la tradición “educacionista” del movimiento obrero y libertario al reconocer en la problemática educativa, uno de los lugares de lucha privilegiados para la emancipación de los trabajadores.

### **3.1.1 La Escuela Integral de Sabadell**

El interés de Rosell en los primeros números de *Infancia* fue mostrar la posibilidad concreta de un centro de enseñanza basado en los principios de una “educación racionalista”; la importancia de las experiencias prácticas se volvió una obsesión<sup>50</sup>, en contraposición a lo que se entendía, una retórica vacía por parte de intelectuales y gobernantes. Este acento lo llevó, muchas veces, a caer en un reduccionismo entre teoría y práctica.

La estrategia que se desprende de sus escritos, sin embargo, no fue ajena a la teoría; buscó dar testimonio de lo que fue su experiencia en la escuela racionalista en Sabadell, Cataluña (1906-1909), y esto, no con simple intencionalidad anecdótica, sino como objeto que sirviera de inspiración y propaganda para la difusión de experiencias similares. El estilo autoreferencial recuerda a Tolstoi, aunque en ningún momento lo explicitó. Es evidente que esta descripción sirvió como apelación a la autoridad para los nuevos racionalistas montevidéanos, mostrando la viabilidad de las ideas propagadas y

---

50 “Es evidente que los hechos convencen más que las teorías, que el ejemplo y experimento propio es un poderoso factor de persuasión, y basado en estas creencias es por lo que trazo estos recuerdos, que, si alguna virtud tienen, es la de un reflejo fiel de algo que fue; el historial trazado a grandes rasgos, desprovisto de apasionamientos y particularidades, de un centro educativo que tal vez, si como se dice para muestra basta un botón, pueda contribuir en algo a esclarecer puntos y señalar facilidades en cuantos tienen por delante su sinceridad y desapasionamiento”; (D' Ore 1912b: 24).

su conocimiento acumulado como testigo y actor de primera línea, junto a Ferrer, Casasola y Mella, entre otros.

La suerte de esta escuela de Sabadell se truncó, como tantas otras, por la violencia estatal, como consecuencia de los sucesos de la “semana trágica” de Barcelona; una experiencia de tres años interrumpida también por la falta de apoyo de aquellos que ideológicamente deberían haber estado cerca de ella. Rosell se preguntaba: “¿es posible la creación y funcionamiento de un centro de tal naturaleza?” e inmediatamente respondió: “DEBE serlo, puesto que HA sido; sólo es cuestión de tacto y cuidado en los encargados de llevarlo a término y del funcionamiento interior y afectivo de los que en él quieran formarse”, (D’Ore 1912b: 26; mayúsculas en el original).

Fue una escuela mixta, tanto en el género sexual como en el étéreo, un ambiente libre, “un segundo hogar de juego, de alegría y de laboriosidad” que buscó vencer la costumbre del premio, el castigo y la visión de respeto forzado a los docentes, basado en una concepción de la autoridad apoyada en el miedo. Los docentes “procedían como “alumnos mayores”, alternando en sus juegos y en sus trabajos<sup>51</sup>.

El profesor “cuidadoso” es aquel que sabe lo que cada alumno es capaz de hacer, por eso debe velar para que en su aprendizaje, proceso que debe darse espontáneamente y sin esfuerzo, no se entrometan terceros, especialmente padres o parientes, ya que “todas las dudas o consultas que necesite evacuar es el maestro quien debe atenderlas”; (D’Ore 1912b: 28).

En la misma línea de Proudhon, las fábricas y establecimientos de producción, de los alrededores de la ciudad, fueron escenarios propicios para aprender los rudimentos de la actividad laboral; lecciones “mucho más proficuas que la que los libros pueden proporcionar”. El proceder seguía el movimiento que va de lo sencillo a lo complejo y la participación de los estudiantes estaba orientada a acompañar las

---

51 “Las lecciones de memoria, los sermones que aburren, las lecturas insípidas, las abstracciones impropias, la rigidez ordenadora, los deberes fuera de la escuela, el cargamento de libros, todo ese fardo y aparato inútil con que se adorna al niño, fue suprimido y combatido en tal centro, incluso los exámenes y las fiestas preparadas y tan corrientes tuvieron que ceder el puesto a otras más en armonía con el buen sentir y espontánea necesidad. Los conocimientos se suministraban por medio de explicaciones y demostraciones a su alcance en las que cada uno tenía derecho a intervenir y a pedir la aclaración de aquello que no hubiese entendido bien”, (D’Ore 1912b: 27).

inquietudes de cada edad, a fin de obtener resultados positivos y no cargarlos con conocimientos “innecesarios”.

El juego formaba parte de los aprendizajes; no todos estaban legitimados, hay una selección, producto de la participación o ausencia del maestro, que marcaba la pauta de los comportamientos que se querían propiciar. En el *modo* de jugar radicaba el aprendizaje fundamental:

[...] Las criaturas se adaptaban fácilmente a tal proceder y despertaba el interés y curiosidad de los padres al ver que sus hijos, antes nunca dispuestos a ir a la escuela, reacios y poco diligentes de sus cuidados personales preferían a los juegos libres de la calle, los más libres aún de la escuela junto con sus profesores, pues éstos se les mezclaban, departían y retozaban con los mismos derechos y deberes que las costumbres del juego imponían a cada uno, permitiendo, esta intervención, separar de sus distracciones los juegos perniciosos y malos, ya que, si bien no se les privaba de ellos a fin de sacar consecuencias y enseñanzas, escarmentarlos y demostrar su nocividad, en cambio los profesores no tomaban parte para no sentar un mal precedente y presentar un ejemplo. (D’Ore 1912b: 27).

La disciplina no se alcanzaba por “autoregulación” como en la escuela de Tolstoi; es el docente quien, sutilmente y siguiendo los dictámenes de la naturaleza, guiaba las pautas de comportamiento. Todo esto muestra el rol importantísimo que tenía el profesor como autoridad humana y profesional; el docente ocupó un lugar destacado y central en el aprendizaje del estudiante<sup>52</sup>.

En las lecciones que se impartían en el aula, el conocimiento previo de los estudiantes, tanto de sus experiencias como del recuerdo de las lecciones anteriores, era punto de inicio de los nuevos conocimientos. El error o la ignorancia no eran motivo de burla o castigo sino ocasión para un aprendizaje más vivaz. No se estaba sujeto a un programa determinado, aunque esto, como se advierte, no implicaba la ausencia de planificación previa. El tiempo y las materias se distribuían en función de las necesidades y capacidades de cada grupo.

---

52 “La base de nuestras escuelas es el profesor; siguen luego los alumnos, y viene después todo lo secundario que lo constituye el material didáctico y que poca influencia tiene si las dos partes primeras no están a la altura debida”, (Aube 1913a: 15).

La lista de asignaturas que se enumeran “al pasar”, es bastante cercana a la ofrecida por la escuela oficial: “Historia”, “Geometría”, “Artes y oficios”, “Ciencias Naturales”, “Lección de cosas”, “Historia Natural”, entre otras. No obstante, en el *modo* en que se brindaban esos conocimientos radicaba buena parte de la originalidad de la nueva escuela: era frecuente comenzar una lección de una asignatura particular y acabar en otra; de igual manera, los 40 minutos, pensados previamente para la exposición teórica, podían superarse si el interés de los niños así lo establecía,

[...] por el contrario, todas aquellas cuya aridez y alcance científico, o desprovistas de interés para su punto de vista, les cansaban pronto, o no concitaban la atención debida, eran suspendidas enseguida que se notaba la indiferencia y desatención, aunque no hiciese los cuarenta minutos, ni los treinta siquiera; pero ello acontece con escasa frecuencia, sobre todo si el profesor posee los recursos y el lenguaje al alcance de los niños y procura, antes que todo, no comenzar sin que el silencio y atención, se hayan hecho en la clase, pues es un vicio pernicioso empezar con escándalos o conversaciones entre ellos. (D’Ore 1912b: 28).

Un lugar preponderante en el aprendizaje de los niños lo ocupaba la producción escrita. Todos los días, al final de las actividades se les pedía a los estudiantes que redactaran, en un cuaderno especialmente dedicado a este fin, una “memoria” de todo lo que se había hecho y estudiado. Esta tarea, además de buscar acostumbrar a los educandos a exponer sus opiniones y juicios, permitiendo conocer de este modo sus aficiones y preferencias, era una ocasión muy propicia para el aprendizaje, ya que al día siguiente, el profesor corregía o hacía notar los defectos del texto, a la vez que exponía su opinión respecto del contenido.

Las fiestas escolares eran también un lugar pedagógico en el que la nueva escuela debía marcar su impronta. Se buscaba evitar una desvinculación de los centros educativos con el resto de la sociedad. Generalmente, en la escuela de Sabadell, se invitaba a algún científico o profesional para que diera una conferencia acerca de “tópicos libremente elegidos pero apropiados al caso y que fuesen de provecho”. Las fiestas eran públicas, y los estudiantes no tenían obligación de participar. También era ocasión para mostrar a la sociedad los avances y las producciones de los estudiantes,

pero en un clima, según refiere Rosell de “alegría, espontaneidad y libre accionar”; (D’Ore 1912b: 28).

Enriquecido por las experiencias educacionales en las que participó, Rosell fue tomando distancia crítica de algunos postulados de Ferrer; consideraba su cientificismo y racionalismo en escasa consonancia con la idea de una formación libre de la infancia. La influencia de los “mayores” en la práctica de las escuelas ferrerianas fue creciendo silenciosamente, en la selección del currículum, en el discurso de los maestros, presos de “un espíritu de un revolucionarismo profesoral inadaptable para la infancia”. Estos dos aspectos que Rosell critica de las escuelas ferrerianas, van a ser cruciales para la experiencia de la *Escuela Integral* de Montevideo: la dificultad de encontrar docentes capacitados y suficiente en número y la necesidad de contar con libros adecuados para el trabajo en el aula; (Rosell 1940: 16-17).

### 3.1.2 Educar

Albano Rosell utilizó en sus escritos una estrategia retórica que consistió en pensar los problemas a través de la presentación de antinomias, pares de opuestos fácilmente reconocibles, en los que el lector se siente obligado a optar por uno de los focos de tensión. Entre ellos, podemos presentar las siguientes: enseñar-educar; maestros imitadores-maestros educadores; medios materiales-vocación educativa. Con respecto a la primera, Rosell estaba decididamente a favor de la educación y por tanto, en oposición a Ricardo Mella -que en este tema tendrá pocos seguidores-. El pensamiento de Mella es tomado de un modo particular: se lo sigue en cuanto a defender la centralidad del niño, la necesidad de una educación en libertad, pero se lo contraviene cuando se defiende la idea de educación antes que la instrucción y en la importancia de la figura del maestro; esta postura es representativa de la Liga Popular, (*Infancia* N° 13, 1/1913: 18; *Infancia*, N°1, 1/1912: 11; *Infancia*, N° 10, 10/1912: 77).

Para Rosell, si bien la instrucción era una parte de la educación, cuando profundizó en su descripción, las presentó como dos conceptos diferentes, “casi heterogéneos”,

[...] raras veces se encontrará un ser educado, en la verdadera acepción de la palabra, que no sea instruido, y es muy común hallar personas muy instruidas, muy bien enseñadas que no tienen nada de educadas, que carecen de educación por completo, ya que no es educación ese refinamiento social de pura fórmula que se reduce a modales de hipócrita galantería, estudiados detenidamente como urbanidad de ley. (D' Ore 1911a: 4).

Otras posturas, tendieron a ver entre estos dos términos, la diferencia de una evolución más que de una oposición, (Eva 1911: 14). En cualquier caso, la instrucción fue vista como una tarea “mecánica”, “superficial”, mientras que la obra de la educación fue concebida de forma más positiva y prolongada: va a los sentidos, a las facultades y al corazón, es decir, “domina al hombre y lo guía; forma su carácter y rige su voluntad; en una palabra, crea al hombre, siempre que el educador, o los factores de la educación tiendan a ello”; (D' Ore 1911a: 4). En este sentido, la educación “forma una segunda naturaleza”, (Casasola 1911: 3). Por esto,

Hay que tener en cuenta que el problema a resolver es más educativo que instructivo; un individuo bien educado estará en posesión de un carácter y de una voluntad; un niño instruido será víctima de su temperamento. (D' Ore 1914: 6).

Las opciones son descritas del siguiente modo:

<b>Enseñar</b>	<b>Educar</b>
Es una función mecánica, superficial, prosaica.	Es un sentimiento afectivo, humano, poético.
El que instruye y enseña, no educa	El que educa, instruye y enseña a la vez
Lo puede hacer cualquiera, es del orden del saber.	Es necesario un temperamento, voluntad y criterio viviente.
Es propio de un espíritu de propaganda, autobombo, petulancia.	El que educa cultiva los valores de la humildad y la sencillez.

(Cuadro realizado en base a Rosell 1912a: 6).

### **3.1.3 Educadores**

La escuela racionalista debe ser "obra del maestro", su absoluta libertad y responsabilidad constituyen su base, (Aube 1914: 20). Como consecuencia, es necesario contar con educadores y no con simples "enseñantes":

<b>No necesitamos</b>	<b>Necesitamos</b>
Productores de “saberes superfluos” ni “repetidores” de conocimientos, signo de heteronomía.	Maestros “que sepan bien cómo piensan ellos”, “convencidos de su accionar”, “dominadores de su temple”.
La “erudición por la erudición misma”.	Maestros “que sepan crear el procedimiento y método que mejor convenga a la naturaleza del niño que se trata de educar”, “creadores con criterio propio”, “capaces de saber escoger por su cuenta y sin vacilaciones el camino que convenga seguir en el momento para obtener los resultados apetecidos”.
“pedantes, aparatosos y fatuos”.	“seres ingenuos, sencillos pero dignos y conscientes”.
“fabricadores de sabios de feria”.	Personas que “en los hechos demuestren cuánto valen y aman su misión tanto en su vida pública como privada”, “provocadores del amor a la belleza física”, al funcionalismo del intelecto, al afecto y aprecio del racional sin distinción de razas y sexos, “al gran sentimiento estético que produce la obra de arte verdad, al goce de la majestuosa Naturaleza que enseña, deleita, doma y acaricia”;

(Cuadro realizado en base a Rosell 1912a: 6).

Este modo de presentar las cosas, evidentemente, conducía a falsas oposiciones, como la que pudo percibirse a propósito de la confrontación entre medios materiales y vocación educativa:

[...] Un maestro que se haya formado a sí mismo, que viva por y para el ideal educativo de la infancia, que sienta su corazón enchido (sic) de placer ante la dehiscencia del criterio infantil despuntando consciente y libre, razonado y propio, que comprenda el ejemplo que de él espera la infancia a la cual se debe, hará más, mucho más, sin material de ninguna clase, que el profesor o maestro hecho exprofeso en largas y pesadas horas de estudio forzado como un aprendiz de cualquier oficio. (Aube 1912a: 3).

Parece más bien que las dificultades de aceptación del proyecto de educación racionalista para la infancia generó en Rosell una retórica de confrontación en la cual, la constante propaganda, la polarización, la ironía, etc. mostraron una discusión constante con un ambiente hostil: “defectos”, “grandes equívocos”, “errores”, “viejos procederes barnizados de modernismo”; todas estas expresiones aparecieron en una perspectiva correctiva, asumiendo una función “educativa” con respecto al resto de la sociedad. Un aspecto de esta tarea radicó en salvaguardar un concepto “correcto” de “racionalismo” y “escuela racional” que generó más detractores que seguidores de la causa, (Aube 1912b: 60).

### **3.1.4 El problema del estado y los donantes:**

Esta visión elevada de la obra educativa era el motivo fundamental por el cual no debía confiársela al poder político; cualquier tipo de régimen organizado jamás propondría una educación contraria a sus intereses. Pero Rosell se mostró tan adversario de la “arrogancia estatal” como de la “arrogancia de los padres”, que educaban a los niños desde su punto de vista, es decir, desde su interés y no desde los intereses del niño y de la humanidad. El carácter de la escuela racionalista debía ser “verdaderamente popular”, esto es, sin intervenciones extrañas de ninguna clase:

[...] entendemos que la escuela verdaderamente popular debe contar con una vida independiente de toda traba e intromisión extemporánea; porque confiando con la protección del Municipio, Diputación o Estado se limitan las facultades y libertad que debe ser la base de una educación racional. (*Infancia*, N° 6, 6/1912: X)<sup>53</sup>.

---

53 Otro fragmento en el mismo sentido: “La cuestión de principios surge cuando con el fin de asegurar o dar brillo a la escuela se solicitan y obtienen subvenciones de municipios, diputaciones, gobiernos,

Ahora bien, estas facultades y esta libertad, necesaria para llevar adelante una educación racional, apareció en el pensamiento de Rosell demasiado sujeto al docente y a su criterio individual; el rol de los padres se limitaría meramente a retirar a sus hijos de la escuela racionalista en caso de no estar de acuerdo con esos criterios, pero no en participar y decidir activamente en su desarrollo:

La escuela verdaderamente popular (...) debe ser de iniciativa particular, individual, privada; no es suficiente tener excelente material didáctico, mensaje escolar, locales espléndidos y buenos maestros; es necesario que éstos se desenvuelvan libremente, según su modo de ver y entender el asunto, según sus afinidades e idiosincrasia; que puedan proceder en todos los casos con absoluta independencia y sin tener que dar cuenta de sus actos a nadie más que a sí mismos, ya que si éstos son censurables el tocará las consecuencias viendo como los alumnos emigran de sus aulas, mientras van a ocupar un puesto en las clases de otra escuela en que el maestro sepa mejor cumplir su misión. Será entonces que los padres escogerán la escuela que responda a su criterio, hará ver las ventajas de sus procedimientos, lo eficaz de su conducta, el porqué de sus actitudes, si verdaderamente ama su postulado, realizando así esa obra post-escolar que no acierta la escuela corriente y esa obra de extensión cultural tan necesaria para obtener de los adultos el apoyo eficaz y la seguridad de su convicción en las luchas diarias, que les haga fuertes ante los desmanes de todos los que se solazan con los caídos o los débiles, (Aube 1914: 17-18).

Esta actitud presentó también continuidad y ruptura con respecto al resto de los autores del racionalismo pedagógico: según ha advertido Solà i Gussinyer, “paradójicamente ni Ferrer i Guardia ni los movimientos escolares que dijeron inspirarse en este pedagogo (...) se ocuparon mucho en sus reflexiones teóricas y planteamientos organizativos de la autonomía interna de las escuelas”; el historiador catalán atribuye este dato al hecho de que seguramente los racionalistas daban por sentada esa autonomía como algo natural, (Solà i Gussinyer 2012: 75) y prefirieron cargar las baterías contra el estado y sus donantes como modo inexcusable de defensa de la autonomía externa. Pero una nueva contradicción se nos presenta aquí: el sociedades de toda clase y particulares de tendencias retrógradas o francamente conservadores, pues entonces surge el doblegamiento y sumisión al o a los donantes, el contemporaneizar con todos, las atenciones y miramientos para no disgustar a los *protegentes*, y la escuela, pendiente de la voluntad de éstos, deviene neutra, esa neutralidad amarga, incolora (...)”, (Aube 1912b: 60).

planteamiento de Rosell no se desprendió de la figura del docente, principal “donante” de la causa racionalista. El modo en que Rosell concibió la tarea educativa implicaba el sostenimiento de un cuerpo docente altamente especializado, de intachable conducta moral y fuertemente comprometido con la causa racionalista. Sorprende, en este sentido, que más allá de algunas conferencias, no haya existido una propuesta de formación de maestros como condición necesaria a la previa fundación de escuelas racionalistas, mucho más, si como el mismo Rosell explicitara, una de las causas del debilitamiento de la Escuela Moderna de Barcelona fue la falta de maestros preparados.

### **3.1.5 Dimensión social de la educación**

Rosell insistió en resaltar la influencia que las dimensiones ambientales provocan en el proceso educativo; en la educación estatal, sostuvo, la parte médica se limita a sencillas disposiciones teóricas de higiene y profilaxis, sin fijarse en la importancia de la práctica de la alimentación, de la herencia, del medio; la parte social, no se estudia, ni se tienen en cuenta la inmensa influencia del hogar y del ejemplo sobre el infante”.<sup>54</sup> Por esto, reclamó que los estudios médicos sobre la niñez y el ambiente en el que se forma, sean “más positivos” y no meras “figuras decorativas”, (Aube 1912a: 4). El maestro debe estar al tanto de estos estudios de salud, higiene, profilaxis, etc., “aumentado con un sentido del medio social y económico”, ya que nadie mejor que él para conocer a los estudiantes y saber qué debe hacerse para favorecer la integralidad de su formación, (D' Ore 1912a: 7).

---

54 A pesar de los intentos de las autoridades oficiales en el Uruguay por acercar el hogar a la escuela y coordinar la labor de padres y maestros, el comportamiento usual de aquéllos era más bien de desentendimiento, (Bouret-Remedi 2009: 137).

### 3.1.6 La “Escuela Ideal”

En síntesis, el “plan de Educación Razonada” fue propagandeado por Rosell a través de *Infancia* en cada una de sus intervenciones. Repasemos algunos de sus puntos característicos:

Formar el carácter: las principales facultades que todo niño posee, deben ser objeto de desarrollo y educación para formar un carácter, armonizándolas y formar “el conjunto que se anhela”, (D’ Ore 1912a: 20).

Educación moral: la base de la educación del carácter es la educación moral, “ella es el eje sobre el que gira el mecanismo social, al que debe someterse el individuo y es por esto que esta parte educativa es la más delicada e importante que debemos procurar”, (D’ Ore 1912a: 21)<sup>55</sup>.

La educación moral es la obra que más se sale de todo método, de toda reglamentación prefijada, porque debe desprenderse de todos los actos que el niño realice en su actividad; en la calle, en el hogar o en la escuela; la educación moral debe evidenciarse a partir de las relaciones que el niño mantenga con el medio, por esto, se afirma y fundamenta con el ejemplo, “mejoremos el medio y mejoraremos al individuo que en él se forme”, afirmaba Rosell. Por lo tanto, la educación moral no podía consistir en repetir “máximas estereotipadas como verdades infalibles”, (D’ Ore 1912a: 21-22).

Educación intelectual: La “Escuela Ideal” buscará que los estudiantes no sean “esclavos del libro”; el libro de texto no debe ser más que un “motivo”, no puede constituir el “todo” de la educación, hay que acostumbrar a los niños a razonar su contenido y a complementarlo con la experiencia; “nada instruye tanto como la experiencia”:

[...] Darles lecciones de Agricultura sin hacerles ver y practicar las labores del campo es tan negativo como mover la boca sin haber que masticar,

---

55 Esta educación moral no puede basarse en “creencias no comprobables”, en “hipótesis y abstracciones ultra-terrenas”, “una sana educación moral produce, por el contrario, destellos de convicción, de energías, de sano optimismo, de amor al trabajo, de confianza en sí mismo, en la solidaridad humana, en el esfuerzo propio y colectivo, en fin, una fuente de riqueza y voluntad en cada uno, que es el mejor dote que puede darse a todo ser normal. Y es evidente que el triunfo en la vida está en los seres superiores que saben cuánto valen y de lo que son capaces”, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia*“ 1913b: 25-26).

explicarles Artes, Oficios, Industrias, Comercio sin ver manipular productos, construir objetos, el manejo y práctica de todo lo concerniente al caso, sería tarea nula también, [...] como lo sería enseñar trabajos manuales sin hacerlos gradual y artísticamente [...] Para que la educación en general sea eficaz, deben contemplarse y armonizarse todas las facultades del niño que se educa. (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913b: 27).

A partir de sus vivencias, el niño ira demandando conocimientos superiores, es necesario no brindarlos antes de esta insinuación, porque no será capaz de asimilarlos; “el mérito del educador consiste justamente en despertar en sus educandos la afición a aquello que les convenga, en guiar indirectamente su “autoeducación”, para esto, un medio escolar bien preparado es un incentivo fundamental para todo estudiante; (D’ Ore 1912a: 21).

Educación física: No sólo hay que dar las nociones y conocimientos necesarios para su aplicación, sino que hay que acostumbrar al cuerpo a sentir sus efectos beneficiosos, a vivir aquello como cosa natural, para que siempre y en todo momento sintamos sus buenos resultados: “no me refiero pues a esa educación física que se aplica a los infantes como si fueran plantas de invernáculo, sino a esa sana educación que pone al organismo en contacto con los agentes exteriores, esa salutífera educación que templea natural y espontáneamente al ser para no sentir los efectos de las brusquedades del tiempo y de venir invencible sin verse perturbado en sus tareas ordinarias”; (D’ Ore 1912a: 23).

Educación artística: La salud física es presupuesto para una sana percepción estética: “Este refinamiento del gusto que necesitamos y que tanta influencia tiene en las buenas costumbres, sólo se conseguirá conservando intactas y puras a la vez que firmes y serenas, las demás facultades que integran al ser consciente”; (D’ Ore 1912a: 24).

No tenemos noticias de cómo estos puntos ideales fueron tomando forma en las experiencias que Rosell dirigió en España, Argentina o en la *Escuela integral* de Montevideo. En primera instancia, el esquema no se aleja del propuesto por el racionalismo de Ferrer, a excepción de una obstinada preocupación antidogmática que otorgaba, no obstante, a la educación y al maestro educador, características demiúrgicas. Sin embargo, la tensión permanente que a través de la propaganda y la discusión realizó

Rosell, lo ubican como una figura sobresaliente del ambiente cultural montevidiano, capaz de sintetizar los sedimentos de la tradición europea y volcarlos decididamente a la acción pedagógica.

### 3.2 Otto Niemann

La figura de Otto Niemann (Buenos Aires, 1888 - Montevideo, 1958) es relativamente conocida para el magisterio uruguayo, la labor pedagógica que ejerció como maestro director en la *Escuela Agrícola de Flores* (1918-1922) y en la *Escuela Libre de Experimentación de Progreso*, en Canelones (1924-1942) marcaron una época, si bien no lo suficiente como para ser retomada y profundizada por el sistema estatal de enseñanza. Estas experiencias fueron immortalizadas en dos publicaciones, (Niemann Alba, 1983 y Rosello 2007). El joven Niemann, desde que arribó a Montevideo en 1909, hasta que decide trabajar como maestro en la enseñanza estatal en 1918, es menos conocido, aunque no menos interesante. Niemann viene a encarnar cierto prototipo humano que tuvo que moverse entre el ideal de realización y la estrechez de las posibilidades materiales existentes, monopolizadas en el Uruguay por el estado batllista.

Otto es el mayor de nueve hermanos, nació en el seno de una modesta familia obrera en Buenos Aires; cuando alcanzó la edad de trabajar, consiguió como primer empleo un puesto en la impresora “La Uruguaya” (Buenos Aires), en la que, desde inicios del siglo XX se publicaba un boletín mensual: “Escuela Moderna”; su director: Julio Barcos, una de las figuras más notorias de la corriente que propiciaba una enseñanza racional y científica en la vecina orilla, (Niemann Alba 1983: 27). Este trabajo, además de brindarle el oficio de tipógrafo, tarea que realizará hasta que se recibe de maestro, en Montevideo en 1918, le proporcionará las lecturas y contactos tan deseados por sus exigencias de autoformación. En 1910 trabajó como tipógrafo en la imprenta de Orsini-Bertani, lugar emblemático de difusión de la cultura montevidiana; en sus oficinas, concurrían asiduamente José Enrique Rodó, Emilio Frugoni, Francisco Vazquez Cores, José Pedro Bellán, Javier de Viana, Julio Herrera y Reissig, Delmira Agustini, Roberto de las Carreras y Rafael Barrett, entre otros, (Niemann Alba 1983: 28). Otto Niemann firmó muchas veces sus artículos; otras veces utilizó los seudónimos: “Octavio”, “Octavio Tamoine”, “O.N”, “Oene”; (Niemann Alba 1983: 29).

En este tiempo maduró su pensamiento y su compromiso pedagógico, adoptando criterios firmes de acción, a pesar de su corta edad, que lo llevará a confiar en la razón, en la discusión de ideas, y a desconfiar de los “nombres” que sirven de etiquetas para “momificar” la comprensión de la realidad. Un fragmento de su cuaderno de notas, según el testimonio de Alba Niemann, escrito en 1910, refleja esta actitud de búsqueda y disconformidad:

[...] A veces me siento comunista porque creo que ahí se hace obra. Pero no soy comunista, hay cosas que no las comparto. No puedo aparecer como socialista, porque el socialismo con sus medios de lucha me enerva y mata mi espíritu revolucionario. El anarquismo lo encuentro contradictorio a veces, no puedo ser anarquista. No hay duda que si no me defino, tomo aspecto de tímido. Más bien que buscar un rótulo, dedicaré todas mis fuerzas a estudiar el problema social y actuaré para tener conciencia y experiencia propias. (En Niemann Alba, 1983: 34).

Más allá de que el contexto de polarización ideológica señalara toda libertad e independencia de criterio como un factor de debilidad y falta de compromiso, este fragmento es la condensación de un proyecto: el compromiso de buscar *comprender* el “problema social” y *actuar* en consecuencia; una acción que se definió como revolucionaria, buscando sus propios derroteros; una decisión que asumió la actitud libertaria, especialmente en lo que tiene de antidogmática, más allá de grupos o banderas particulares. Sus búsquedas están entrelazadas en este periodo con las del pensamiento anarquista<sup>56</sup>, muchos de sus amigos lo eran, de ellos aprecia “cuando éstos son sinceros e inteligentes porque desean el triunfo de la verdad y la justicia por encima de todos los ismos”, (en Niemann Alba, 1983: 34). Las ideas anarquistas lo acompañarán toda su vida; en setiembre de 1946, cuando ya es una figura reconocida del magisterio uruguayo, continuó siendo donante habitual de la revista *Voluntad*, (Nº 73, 9/ 1946: 2). Uno de sus referentes fue el español Ricardo Mella, quien es citado y reproducido ampliamente tanto en *Educación Sociológica* como en *Infancia*. En una sección bibliográfica de esta última, al comentar el artículo “La bancarrota de las

---

56 La filiación anarquista de Niemann está fuera de discusión, a pesar del reservadísimo criterio que mantuvo toda su vida y el desprecio a los nombres propios. Y esto no exclusivamente en su etapa juvenil, “en la que los tipógrafos jugaban todos en el mismo equipo”, según expresión de Eduardo Legnani, nieto de Niemann. Legnani señaló tener “cero duda” respecto a la filiación anarquista de Otto; (entrevista a Eduardo Legnani, 13/10/2017).

creencias”, del anarquista español, Niemann dice: “es una justificación de la propaganda que los racionalistas sinceros del mundo entero estamos realizando como única ruta que ha de seguirse para la completa emancipación”, (On 1912e: XLVIII). Hacia 1912 estaba claramente delimitada su convicción de que el racionalismo era la “única ruta” para una emancipación total.

### 3.2.1 Estado y evolución

Su optimismo racional se expresó en la certeza de que la humanidad marcha, si se lo propone, hacia un perfeccionamiento ilimitado; “el pueblo cesará de ser ignorante; ¿quién lo duda?”, (On 1912f: XLVII). En este principio podemos identificar, como señaló Alba Niemann “la antigua fe en la bondad natural del hombre”, reavivada en occidente por el Renacimiento y recogida de la Ilustración por el anarquismo; esta convicción, hará de Niemann y sus coetáneos fervientes defensores de la infancia, “no sólo porque la consideren una etapa de la vida humana valiosa -por ser idea tan cara a Rousseau-, sino porque intuyen que ella determina la posterior vida adulta”, (Niemann Alba 1983: 28).

Su opinión sobre el clima pre-bélico europeo es decididamente clasista, las campañas militares de los países europeos en África son catalogadas de “simples ambiciones burguesas”, imposición de un “bárbaro sistema de usurpación”. La guerra es expresión de estas ambiciones, un “efecto de patriotismo reconcentrado“, y por lo tanto, “un mal que hay que purgar”, (Tamoine 1911a: 6).

No obstante su optimismo de 1911 -que lo llevó a sostener que la actitud belicista a nivel mundial está en retroceso por un efecto de saturación- las previsiones de una conflagración de enormes dimensiones se llevaron a cabo, con el comienzo de la denominada “Gran Guerra”. En este contexto, Niemann denunció la actitud hipócrita de quienes se rasgaban las vestiduras ante la escandalosa crueldad del conflicto, sin asumir su cuota de responsabilidad: “Hoy se lamentan de la guerra los padres y las madres, los maestros, los periodistas, los políticos... ¿Se lamentan de su propia obra! Y la continúan”, (Tamoine 1914b: 1).

Es interesante notar que el juicio de Niemann a esta coyuntura, englobaba la crítica a un sistema mundial regido por un modo de producción capitalista, sustentado por la clase política y al amparo del Estado. Los políticos, “sencillamente no debieran existir”, son los responsables de esta situación absurda ya que “se encargan de la fabricación de cadenas para impedir que el pueblo se mueva más de lo que es necesario para trabajar y sostener esa pesada plancha de plomo llamada Estado”, (Tamoine 1914b: 2). Pero no menos responsables eran los padres, que han enviado sus hijos a la “escuela del Estado”, y por tanto, “han cooperado en la educación militarista y patriota”, la educación estatal, también en nuestras tierras, en lugar de servir para la preparación de los niños para la vida, servían a una educación de cuartel como preámbulo para la guerra, (Tamoine 1914b: 2).

Con respecto a los problemas sociales, Niemann cree que los seres humanos, en última instancia, compartimos un único punto de vista: todos luchamos por un bienestar que nos permita vivir en armonía. Los rótulos, sin embargo, son la principal causa “que da lugar a que sean tan contados los individuos que razonan sin temor a desertar del limitado criterio de una idea determinada”, (Niemann 1912a). Las *ideas hechas* van en contra del desarrollo de la naturaleza,

[...] Todo evoluciona, nada es estatal, y por lo tanto es imposible decir que la sociedad futura, la sociedad de la felicidad humana, será de esta o de otra manera; sólo podemos decir: "es necesario que una sociedad nueva suplante a ésta, y que como base de toda acción tenga, el hombre, el razonamiento y el apoyo mutuo". Lo que más debe interesarnos, no es el saber si la verdad la posee el anarquismo, el socialismo o cualquier otro *ismo*, sino el saber *cuál es esa verdad*, nada más. (Niemann 1912a).

El Estado, como las religiones, hace obra de caridad, crea instituciones que sólo “tienen la misión de acariciar las heridas producidas por la misma sociedad”, (Niemann 1912d: 65); el Estado comienza a tomar bajo su responsabilidad una parte de las “víctimas del actual régimen” con el objeto de “aliviar las penas”, (Niemann 1912e: 93). No hay verdadera salida a los problemas sociales si no se extirpan de raíz los “males morales legislados como impunes”, el derecho de propiedad en primer lugar, ahí radica principalmente la “lucha por la vida”: “es inútil que tratemos de aliviar la suerte del

niño y del hombre mientras subsista la propiedad que tuerce la felicidad humana y produce la explotación, la tiranía, la degeneración, la ignorancia”, sus leyes sólo están para “recoger a los heridos y muertos producidos por un mal único que no se quiere extirpar (sic) y que, por el contrario, se protege a fuerza de ejércitos y policías”, (Niemann 1912d: 65-66).

La conclusión cae por su propio peso: el Estado, “que existe para mantener en vida esos males que le dan poder y fuerza, no puede de ninguna manera, ser el protector del desheredado. Desde el momento que debe proteger la propiedad individual, protege forzosamente al que la disfruta”, (Niemann 1912e: 94). Sería un contrasentido esperar una “evolución estatal”, (On 1915: 3). Comentando la “ley de residencia” aplicada por el gobierno argentino, Niemann declaró: “como muchos médicos opinamos que el gobierno tiene inevitablemente que morir, pues no hay remedio posible que le haga recobrar la vida: la salud y la agilidad primitivas”; (On 1912a: XXX). Sólo hay lugar para la lucha, el pueblo debe abrir sus propios caminos; la cultura y la educación son para ello, lugares privilegiados:

Por lo menos a mí los hechos me han demostrado que ni las represiones, ni las miserias, ni la imposición a que los hombres se despedacen mutuamente en una brutal guerra, son elementos suficientes, por sí solos, para provocar el odio hacia el actual orden de cosas e incitar a los pueblos a transformar la sociedad. Si la instrucción y la educación no han hecho primero la transformación de los individuos, éstos de ninguna manera podrán hacer la de la sociedad, desde que ella está formada por esas individualidades, y es también la fiel expresión de éstas. (Tamoine 1916: 3).

Dada así las cosas, es impensable para Niemann delegar en el Estado la responsabilidad de educar o instruir al pueblo, en ningún Estado, ni siquiera el batllista, a pesar de alguna opinión que se hizo escuchar a la interna del movimiento obrero: “La importancia real de la Escuela Moderna no es bien conocida hasta por sus mismos simpatizantes. Se ha llegado a decir que en este país ella no tiene objeto, pues la escuela del Estado llena ya su misión en gran parte”, (Tamoine 1911b: 3). Niemann reafirmó los postulados libertarios de que las escuelas del Estado reproducen la lógica de las escuelas

confesionales, imponiendo un programa uniforme, en donde el maestro es una autoridad y el alumno un súbdito obediente, atrofiando de esta manera su espontánea curiosidad:

En las escuelas del Estado no se desarrollan los sentimientos solidarios y desinteresados. En todo momento, aprovechando una lección por ejemplo, se inculca la vanidad, la superioridad del uno sobre el otro. Se inculca también el respeto y sumisión al gobierno, al adinerado, al galoneado, que equivale a que unos están en el mundo para obedecer y otros para mandar. (...) En fin, de la escuela del Estado, solo pueden salir obedientes, pero no hombres libres. (On 1912d: XLI).

La postura de Niemann es consecuentemente racionalista; en un artículo de nombre sugestivo: “Nuestro momento”, fechado en abril de 1912, año de constante agitación política pautada por la segunda presidencia de Batlle y Ordóñez, reivindicó como el método más eficaz para la acción, la posibilidad de enfocar la lucha a través de la propagación de ideas, que deben imponerse “solamente por las verdades que ellas contengan”; ser racionalista es “[...] tener ideas, no imponerlas, enseñarlas razonando, admitir observaciones y críticas y escucharlas, estudiarlas y compararlas para extraer lo más perfecto y lógico”, y esto sólo es posible “en seres que tengan un gran amor al perfeccionamiento humano y a la verdad”, (*Infancia* N° 36: 2).

La acción revolucionaria debe surgir del conocimiento e interpretación de las buenas ideas y no como un atajo para la imposición de intereses particulares, procedimiento habitual de “algunos partidos políticos [...] interesados en ser dueños del pueblo”, (Niemann 1912f: 1). El “clima” que “actualmente existe en el Uruguay”, de “amplia libertad de pensamiento”, es el escenario adecuado para la propagación de las ideas racionalistas; desgraciadamente, juzgaba Niemann, las posturas mayormente asumidas van desde un descanso en la acción gubernamental, deslindando las posibilidades de actuar con inteligencia propia, a un cómodo fatalismo que juzgaba desde la teoría su inoperancia: “[...] unos se han cristalizado esperando que el actual gobernante lo haga todo; otros esperan cualquier desvío de las autoridades para poder accionar y demostrar que todos los gobiernos son igualmente malos [...]”, (Niemann 1912f: 1).

A buen entendedor pocas palabras. Esta descripción resulta familiar, reconocemos las posturas de los “anarquistas de Batlle” y los “doctrinarios” o defensores de los “principios puros”, sólo que tamizados por un velo de discreción, tan característica de la escritura de Niemann. Sin embargo, veía una misma actitud cortoplacista de estancamiento; en medio,

[...] los menos, aprovechan el tiempo en hacer conocer las ideas de libertad, haciéndolas estudiar y entender con tiempo para que cualquier reacción se estrelle contra la inteligencia de un pueblo que sabe accionar para llegar al fin deseado y no para solo hacer pedir disculpa al autor o a los autores de cualquier acto criminal. (Niemann 1912f: 1).

La lucidez del joven Niemann (24 años) sorprende, especialmente por el fino criterio con el que describe ese “momento” peculiar de la vida política del Uruguay, colmado de peligros y posibilidades:

[...] Cuando reina la reacción, cuando todos los actos de un gobierno son de represión contra el pueblo, entonces no se necesita explicar muy detalladamente lo que es el gobierno: él lo palpa, él lo sufre, y una simple arenga lo hace accionar. Pero cuando un gobierno es tolerante, y sus males son simplemente los de su existencia, sin atropellar directamente al pueblo en su vida diaria de organización y de propaganda, entonces la situación se convierte en delicada y es preciso obrar con tacto y en pos de triunfos positivos.

[...] El estado actual de cosas es, bajo el punto de vista humano, no solamente malo, sino un obstáculo para la realización de una organización mejor. Y esto, con sus riquezas, miserias, brutalidades, odios, desacuerdos, hipocresías, existe siempre, tanto con represión como sin ella. Por lo tanto, tanto en tiempo de paz como en el de guerra, hay el deber de preparar, de acuerdo con las circunstancias, una forma mejor de vida más de acuerdo con las leyes naturales. Cuando el pueblo no es directamente atacado y por su inconsciencia cree que todo marcha bien, no hay arenga que lo impresione, y entonces es necesario hacer obra de estudio, obra de cultura; es necesario hacerlo pensar para que no luche solo contra el tirano que lo ataca, sino especialmente contra el régimen que es causa de esos efectos.

[...] Reconozcamos que lo que hoy predomina no es más que la voluntad de una mayoría (en fuerza e inteligencia) y nos daremos bien cuenta que en la lucha entablada no se trata de vengarnos contra una parte de los efectos, sino de transformar las conciencias, anulando las causas que dan vida a las desigualdades de hoy. Es necesario accionar en el sentido de ilustrar al pueblo, no haciéndolo fanático sino razonador; y así sabremos que cuando acciona no lo hace por seguir a su conciencia propia. No debemos pensar que es “necesario” la injusticia de un gobierno para obrar, sino que es necesario la inteligencia para disipar la ignorancia: ¡causa de tantos males!”, (Niemann 1912f: 1-2).

En el trasfondo del texto aparece la oposición entre *sensibilidad* y *razón*: el pueblo siente con más intensidad y de manera inmediata la represión cuando le toca en la piel; reacciona con facilidad cuando siente en su espalda el látigo de la represión, pero cae en el conformismo cuando la dominación del gobierno es indirecta. Percibe la opresión del tirano pero no la del régimen, se rebela contra los efectos sin comprender sus causas. La acción tolerante del gobierno batllista es juzgada por Niemann como un obstáculo para la concreción de una organización mejor de la sociedad. Es por esto que la acción minoritaria de los miembros de la Liga Popular debía ser la de asumir un *rol educador* ante el pueblo, en todo momento, en tiempos de guerra y en tiempos de paz; la ilustración del pueblo debe ayudarlo a razonar más y mejor.

En lo estrictamente educativo, Niemann defendió los principios pedagógicos y las prácticas de las escuelas modernas, “tal como las practicó Ferrer”. En esta propuesta se buscaba satisfacer todas las curiosidades de los alumnos, respetando los gustos y los tiempos individuales, sin sujetarse a un programa y sin limitar las lecciones, ni determinar con anterioridad los momentos en que han de verificarse, (Tamoine 1911b: 3).

No parece quedar del todo claro, sin embargo, en esta propuesta, los límites entre la educación racional, los descubrimientos que el alumno va alcanzando a propósito de su entendimiento y la influencia del maestro, más aún si el “educador”, “será siempre un

amigo y nunca una autoridad”, (Niemann 1912c: 41). El problema comenzaba con las ejemplificaciones:

[...] La Escuela Moderna no justificará nunca un acto de violencia. Si el alumno pregunta: '¿por qué hay guerra en tal país?' el maestro dirá: 'es por la ambición de los capitalistas que con el fin de satisfacer sus conveniencias particulares, sacrifican a millares de seres que nunca han hecho mal alguno a los que ellos llaman sus enemigos'. Y si el alumno luego pregunta: '¿por qué entonces siendo las matanzas entre hermanos tan inhumanas, se levantaron en revolución los obreros de ese país en guerra?' el maestro no podrá hacer a menos que decir: 'esos obreros no quieren la guerra y si ahora se levantaron en armas es porque otros, en las mismas condiciones, querían obligarlos a que fueran a matar a otros hombres que no cometieron más delito que el de haber nacido al otro lado de una frontera'. Y agregará: 'la violencia es siempre abominable, pero en la forma que la ejercen esos obreros no es más que un acto de defensa: lo mismo haría todo hombre por su instinto de conservación cuando se viera atacado por una fiera. Así que esos obreros han preferido, antes que ir a matar a quienes nunca les habían hecho nada, defenderse de esos hombres-fiera que los acometían y eran los verdaderos enemigos de la paz'. (Tamoine 1911b: 3).

El lugar de los docentes, como puede apreciarse, continuaba siendo relevante en los planteamientos de Rosell y Niemann; el racionalismo, como método pedagógico, en la práctica, o al menos en lo que podemos vislumbrar en cada ocasión que se ejemplificaba, poseía un talón de Aquiles ineludible: quien encarnaba la principal responsabilidad de llevar adelante la acción educativa eran los docentes y de un modo tan elevado que resultaría natural pensar que a la hora de universalizarlo, presentaría problemas de instrumentación. Efectivamente, el racionalismo pedagógico, antes que en un método, antes que en instituciones autónomas del control del Estado o de las iglesias, descansó en la tarea ennoblecida de docentes conscientes y absolutamente comprometidos con la causa racionalista.

### 3.3 El Estado y la educación religiosa

Una discusión, breve, pero significativa entre Rosell y Niemann, vino a darse curiosamente en ocasión de la enseñanza religiosa. Rosell, que en este punto y en otros, mostró cierta incoherencia, manifestó que, admitiendo el poder del Estado en todas las funciones públicas, “debería prohibir la enseñanza dogmática, confesional, sectaria, religiosa”, (Aube 1912e: 40); y que “ésta sería la mejor obra que en cuestiones de enseñanza podría hacer el Estado, [...] porque la religión, fue y sigue siendo el obstáculo”, (Aube 1912f: 13).

En opinión de Niemann, resultaría “ilógico” que, después de negarle al Estado una intervención inteligente y racional en la escuela, se le den atribuciones para anular la enseñanza religiosa. Como contrapartida, sostuvo que toda prohibición es poco aconsejable y que el camino a seguir, debe ser el de la enseñanza<sup>57</sup>; mostrar “la inutilidad y lo perjudicial de toda enseñanza que no esté basada en la lógica y en el razonamiento”, (Niemann, Notas a Aube 1912e: 40). Alegó además, que “la religión es un obstáculo vencido; queda aún el Estado militarizado”, (Notas a Aube 1912f: 13). En esta ocasión, la intervención de Niemann se acercó a las posturas de Mella, en tanto entendía que la tarea de la enseñanza estaba más cerca de la libertad que la guía y el tutelaje que podía ofrecer la educación.

Albano Rosell respondió a esta objeción, reafirmando la prioridad de evitar la enseñanza del “error” aunque esto supusiera la intervención de los poderes públicos:

[...] Del mismo modo que es necesario quitar de manos de una criatura de pocos meses, inconsciente, el arma peligrosa para él y para otros, es necesario también quitar del medio social, de la mejor forma posible, toda cosa que pueda dañarlo como función pública, y es sabido que con frecuencia hay que cometer violencias para evitar mayores males. ¿Qué es sino una

---

57 “[...] hay que tratar de persuadir al que en el mal incurre, siempre que lo ejecute sin por eso atacar la libertad de los demás. [...] para evitar los males que puedan ocasionar las ideas que consideramos malas, no hay mejor recurso que oponer ideas buenas... y si son buenas triunfarán. La violencia sólo sirve para evitar violencias, pero no para matar ideas”, (Niemann, notas a Aube 1912f: 14).

revolución libertadora? ¿Habría que esperar para llevarla a cabo que todos fuesen convencidos, es decir, cuando ya no habría necesidad de ella por el mutuo acuerdo”? (...) “Yo me jacto de ser tolerante, pero cuando se trata de criaturas, en nombre de esta misma tolerancia precisamente, creo conveniente prohibir a los adultos que bajo ninguna excusa les transmitan sus errores, sus miserias, sus absurdos, bajo pretexto de ser sus dueños como ciudadanos o como hijos; y ellos son débiles, ellos están indefensos, y de ahí se justifica más el acto violento de prohibición, sea el Estado el que lo ejecute, sea la familia, sea el pueblo, (Aube 1912e: 14).

La posibilidad de una intervención violenta y la equiparación de sujetos capaces de llevarla a cabo: “Estado”, “familia” y “pueblo”, no deja de llamar la atención; el tono del párrafo parecería mostrar una reacción afectiva, de corte anticlerical, antes que una posición consecuente con los principios racionalistas, máxime si tenemos en cuenta que se estaba refiriendo a una sociedad, como la montevideana, muy debilitada en cuanto a expresión religiosa se refiere. La convicción de Rosell de que por medio de la Iglesia y el Estado no era posible realizar transformación social alguna, fue madurando rápidamente. En una primera etapa de su pensamiento fue optimista acerca de la posibilidad de renovar la mentalidad y el desarrollo de los maestros; progresivamente esta confianza se deterioró, al punto de condenar todo “reformismo” pedagógico y apostar decididamente por una educación alternativa al Estado:

[...] Antes creía que era posible un renovación en la mentalidad y desarrollo de los maestros y de las escuelas de España en su aspecto oficial [...] "Una experiencia, producto de la observación y de la prueba, me ha hecho comprender que es imposible ese reformismo escolar y pedagógico en las esferas oficiales, no sólo en lo que a las escuelas españolas se refiere, sino que en las de ningún país por avanzado que pretenda ser, (D' Ore 1914: 4).

Es indudable que el protagonismo de Rosell y Niemann en las páginas de *Infancia* fue destacado, tanto en el manejo de los temas de discusión, en la labor constante de aportar insumos para pensar teóricamente la educación en nuestro país, como en la tarea de propaganda de la causa racionalista. Es momento de mostrar el proceso de surgimiento de la Liga racional en Montevideo, el alcance y difusión de la

revista *Infancia* y el modo en que estos autores marcarían su impronta personal al proyecto.

## Capítulo 4

### La “Liga Popular” y la revista *Infancia*

#### 4.1 Un temperamento contendiente

La *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* fue fundada en Montevideo el 1º de abril de 1911 (*Infancia*, N° 2, 2/1912: 11), su cometido estuvo orientado a “hacer ambiente”, propagando la necesidad de la educación racional y “facilitar, en centros creados ex profeso, una preparación para la vida”, según se lee en el primer punto de su base programática; (La Comisión 1911: 12). La “pretensión de educar para la vida” pudo prestarse a interpretaciones erradas, ya que la enseñanza “corriente” también se arrogaba esa intención. No obstante, para los responsables de la Liga Popular existía una diferencia abismal entre las exigencias que los padres realizaban al Estado y los objetivos que una educación racionalista perseguía. Así, el comerciante intentaría preparar a su hijo “para la vida de mostrador y de estafa”, el abogado pretendería que su hijo sea preparado para “el engaño y la mistificación”, para el burgués “hacia la explotación y derroche”, etc. Pero una educación razonada no preparaba para *esa* vida,

La escuela racionalista toma al niño, varón o hembra y no intenta hacer de él o ella tal o cual cosa, por buena y necesaria que ella sea según los intereses de la familia o de la sociedad. Cuidará si, de desenvolver, armonizar y cultivar todas aquellas cualidades buenas que todo ser racional tiene en embrión; enriquecer sus conocimientos bajo todos los aspectos; disminuir las malas inclinaciones que podríanle obligarle a torcidas rutas; y dejarle, por último, dotado de un gran caudal de energía física y moral, de conocimientos intelectuales y artísticos, y de un espíritu de iniciativa amplia y profundamente sentido que le convierta en bueno inteligente, útil y activo sea cual sea el medio en que se encuentre y la clase de labor a que se vea obligado a intervenir, (Aube 1912d: 81).

En estos nuevos centros de enseñanza se impartiría una educación libre de prejuicios y dogmas religiosos o políticos; el anarquismo también estaba incluido en esta proscripción, a pesar de que varios de sus animadores principales eran anarquistas.

Como tendré ocasión de mostrar más adelante, éste va a ser un punto sensible de discusión con sectores del movimiento anarquista local.

Los objetivos que se propuso no pueden tildarse de avaros: sus deseos estuvieron orientados a “la regeneración de la humana especie por medio de la preparación integral del niño, a fin de hacer hombres física e intelectualmente sanos”. Para esta tarea, se especificaba,

[...] forzosamente debemos ocuparnos no sólo de la infancia, sino también del hombre y de la sociedad: de sus errores; sus defectos y sus causas. En una palabra: mientras educamos a la infancia científica y racionalmente, debemos combatir lógicamente todo aquello que pueda ser un obstáculo a su libre e integral desarrollo, (*Infancia*, N° 29, 6/1914: 25).

¿Quiénes eran sus integrantes? No aparece en ningún momento una lista oficial de adherentes a la Liga Racional; además del primer director de la revista: Albano Rosell y Otto Niemann, cuyos nombres aparecen explícitamente en los primeros ejemplares de *Infancia*, el importante número de artículos firmados por seudónimos, generó cierta suspicacia. El diario *La Reforma* de la ciudad de Carmelo acusó a los integrantes de la Liga de actuar en el “anonimato” y solicitó que se dieran a conocer sus miembros. La respuesta no se dejó esperar: “Nosotros nos preguntamos con cierta sorpresa, si en el Uruguay puede haber alguna persona de las que de educación se ocupan o se interesan por sus condiciones intelectuales, que ignore quiénes somos, qué queremos y a dónde vamos, calificándonos de anónimos”; (Héctor, 1912: VII). Se dan a conocer entonces algunos miembros de “La Comisión”: el ex-maestro y periodista de origen ferrolés Francisco Vázquez Cores; el doctor Emilio Frugoni (1880-1969), por entonces diputado por el Partido Socialista y conocido en el mundo de las letras; Celestino Mibelli, (1882-1969), periodista de prestigio, en 1912 trabajaba en “El Día”, llegó posteriormente al Parlamento por el Partido Socialista y fue fundador del Partido Comunista Uruguayo; Herminio Calabaza (1879-1930), propietario de la librería *La Nueva Infancia* y conocido defensor de las ideas ferrerianas y el maestro Arturo Carbonell y Migal, director entonces de la Escuela de Varones.

Existió con anterioridad en Montevideo una *Liga de Educación Racional de la Infancia*; desconocemos su fecha de fundación, aunque tenemos la certeza de que en

agosto de 1909 se reunió por primera vez un grupo de interesados para fijar una comisión permanente<sup>58</sup>. Existen también noticias de una actividad realizada el domingo 30 de octubre de 1910 en el teatro “Cibils” para recaudar fondos. Los conferenciantes fueron: Belén de Sárraga, Emilio Frugoni, Ángel Falco, Celestino Mibelli, Alberto Lasplaces, Ovidio Fernández Ríos, Blas S. Genovese. La apertura del acto y conferencia estuvo a cargo de Francisco Vázquez Cores. El protagonismo del español Miguel Villalobos Moreno, “uno de los esforzados adalides de los principios racionalistas”, según la crónica de *El Día*, (29/10/1910: 4), generó controversias. Moreno realizó una activa propaganda en ambas orillas del Río de la Plata, alegando un nombramiento de “El Comité Directivo de la Liga Internacional para la educación racional de la Infancia” que le asignaba “el mandato de representar la Liga en las Repúblicas de la América Latina y todos los poderes necesarios para la organización de la propaganda y la creación de secciones extranjeras”, (Moreno 1910). La fundación de la Liga Popular buscó deslindarse de la figura de Moreno, que se volvió uno de sus más acérrimos detractores; las críticas desde *Infancia* señalaron que “en cuanto al valor de su propaganda, sólo podemos decir que no hizo sino obra de adulación y vacua, pobre, muy pobre, tanto que dio lástima a cuantos esperaban algo más”; además se lo acusó de “malversar fondos” y de ser un timador bajo el rótulo de “racionalista”, (N.N. 1912: XXXII). Esta opinión fue corroborada aparentemente por noticias del extranjero, desde La Habana se informó que prestaba servicios policíacos con el nombre de Constante Leroy, (Xunk, 1913a: XIV).

En esta nueva fundación, la adición de “Popular” pretendía marcar diferencias con la anterior experiencia; las convocatorias estaban dirigidas a los “elementos progresistas”, más explícitamente: las sociedades obreras, centros socialistas, libertarios, feministas, logias masónicas, periódicos y demás entidades de carácter liberales, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913: 3).<sup>59</sup>

---

58 “Con los altos fines de fomentar en la ciudad de Montevideo, la educación racionalista, ha quedado constituido un centro que tiene por objeto hacer los trabajos que dicha ora requiere. Deseando dar principio a esta tarea y deseando dejar constituida definitivamente una comisión activa, se invita a todos los hombres de buena voluntad y de amor por la regeneración humana, a la reunión que tendrá lugar el domingo 1º de Agosto a las 3 p.m. en el local del Centro Internacional, calle Río Negro 274”; (La Comisión Provisoria, 1909).

59 A su vez, las entidades que dieron explícitamente el apoyo a sus emprendimientos fueron las sociedades de zapateros, ebanistas, tejedores, carpinteros, albañiles, herreros de obra, constructores de carros, sastres; los centros: “E.S.” de Paso Molino, “Nueva Era”, “Luz y Vida”, “Internacional”; las asociaciones: “Asociación feminista Emancipación”, “Pan Americana”, “Despertar de la mujer”; los periódicos: *El Tirapié*, *Nueva Senda*, y la Revista *Despertar*, (*Infancia* N° 15, 4/1913: 3).

La centralidad de la figura del niño/a fue la piedra de toque fundamental a partir de la cual se estructuraría toda la obra posterior:

[...] En el Uruguay, como en cualquier otra parte de la tierra, se hacía sentir, se siente cada vez más, la necesidad de una entidad defensora de la integralidad del niño, el que todos quieren apropiarse y modelar a su manera como juguete baladí, y propagará los derechos y respetos que debemos a ese ser libre, hasta ser mayor de edad, y la necesidad de que se le conduzca, enseñe y eduque razonadamente, cual corresponde a nuestro dictado de racionales y cuadra a nuestro blasonar de despreocupados, conscientes y liberales de convicción y de verdad, muy superiores a los platónicos de nuestro ambiente; (El Comité de la Liga 1912: IV).

La preponderancia de la figura de la niñez se vio plasmada en la elección del nombre que se le asignó a la revista que fue su “órgano oficial de prensa” a partir del 1º de enero de 1912: “*Infancia*”. La publicación tuvo una periodicidad mensual, con algunas excepciones en el período 1912-1916, (40 números). El contenido estaba dividido en tres partes bien definidas, un “Boletín de la Liga”, conteniendo noticias y todos los asuntos de interés local y de propaganda; otra parte denominada “texto”, en el se presentaron trabajos doctrinales de autores locales e internacionales y “folletín”, donde se compilaron textos de mayor alcance; en la práctica, proyectos de libros de Albano Rosell. En las bases de constitución de la Liga se estableció que las “cuestiones de orden doctrinal”, nunca serán “menos de la mitad de sus páginas”, (La Comisión 1911b: 12), lo que “alimentará sin duda”, se establecía, la discusión y el estudio, siempre en “beneficio del niño”, (Comité de la Liga, 1912: VI).

En *Infancia* estaban invitados a escribir “todas las plumas, siempre que señalen una orientación, combatan una rutina o sostengan un criterio libre y racional”. No obstante, en la explicitación de propósitos podemos percibir tempranamente una característica muy marcada en los escritos de la Liga: su espíritu confrontativo. La nota editorial del primer número de *Infancia*, deja constancia que la revista “no tiene la pretensión de creerse única en su género”, sin embargo, se aclaraba que “en sudamérica no existe, que sepamos, ninguna publicación que sostenga digna y elevada la enseñanza del racionalismo educacional”; (La Redacción 1912a: 1), curioso modo de comenzar una empresa que debía sumar esfuerzos. Las repercusiones no se hicieron esperar, desde

la vecina orilla, la revista “Francisco Ferrer” reprocha el contenido del saludo inicial de la publicación uruguaya:

[...] llegaron a esta redacción los dos primeros números de esta Revista de Propaganda Racionalista, con material, apropiado y escogido. Al revés del colega, nota que seguramente se le escapó al redactor que escribió el editorial, podemos afirmar ser varias las Revistas que en Sud América, que sepamos, venimos luchando a favor de la liberación de la escuela y el niño, sentando las bases para una nueva pedagogía. Nos alegramos de la aparición de la nueva revista como también de la marcha firme y segura, aunque lenta, con que avanza la Entidad Popular que la sostiene; (*Francisco Ferrer*, N° 12, 3/12: 16).

No obstante, en las páginas de *Infancia* el tono moralizador no disminuyó, cuatro meses más tarde, a propósito de este desencuentro, uno de sus redactores apuntaba:

Pero hay que tener en cuenta y distinguir el racionalismo científico, eficiente, positivo, del oportunista, de ocasión, de oropel, falso para nosotros que tenemos un concepto mucho más amplio y elevado, como en diversas ocasiones hemos expuesto, de ese cuerpo de doctrina educacional, de esa renovación pedagógica que ha de librar al infante de la ignorancia, fetichismo, febles, sujeción, bajeza en que se desenvuelve la sociedad actual; y ese racionalismo, que se nos perdone, pero no lo hemos visto, alguna excepción honrosa, en las páginas de la revista que se siente molestada por nuestra leal manifestación; (Héctor, 1912: XV).

Una segunda oposición apareció en el número siguiente; establecía una línea de demarcación, esta vez orientada al ámbito local, entre quienes “estuvieron a la altura de las circunstancias y quienes no”; a pesar de la necesidad, los intentos anteriores de educación fracasaron, fue necesario, a juicio de los editorialistas, “unificación de criterio” y “orientación segura”, producto de “corazones no sujetos a los entusiasmos momentáneos”. Por otra parte, aquellos que carecieron de “constancia necesaria”, “impotentes, incapaces o desconocedores del alcance de sus propósitos”, “iniciadores sin ton ni son”, no sólo abandonaron la empresa, sino que resultaron obstáculos, y

“vergonzosamente, demostraran no ser dignos del dictado de racionalistas que se daban pomposamente”; (El Comité de la Liga 1912: IV).

Por esto, las preferencias en aquellos que deseaban colaborar también estaban pautadas:

[...] Deseamos, si, la cooperación de los estudiosos, y de los convencidos, pero no confiamos mucho ni poco, en los cantores del momento, ni en los ocasionalistas que buscan el instante propicio para sobresalir entre las multitudes, ni en los otros que aprovechan todas las ocasiones para mostrar sus cualidades oratorias y que cuando llega el momento del laborar lento y sereno, se hacen a un lado, y más parecen seres anormales que necesitan de algún exitante (sic) para reaccionar y seguir adelante, que sujetos sanos y capaces de llevar a la práctica las ideas que exponer en las tribunas; (García 1912a: IX).

La génesis de esta publicación tampoco estuvo exenta de un temperamento contendiente, especialmente en el periodo de la dirección de Albano Rosell. Antes de que apareciera el primer número de *Infancia*, desde las páginas de *Educación Sociológica*, Rosell argumentaba a favor de la necesidad de una revista que unificara los esfuerzos de propaganda en materia educativa como símbolo de la necesidad de unificar esfuerzos en la lucha de clases y a modo de sortear el “atomismo”, producto, según el autor, de vanidades y falsos protagonismos:

[...] Si en vez de esta lucha estéril y heterogénea que es la característica, se fortaleciera y unificara la lucha de clases necesaria, comunizando los esfuerzos en la acción federal, si en vez de esas hojas y periodiquillos que de vez en cuando salen pareciendo la satisfacción de pequeñas vanidades, de mezquinas o visibles ambiciones se publicara un órgano serio, capaz de poner a raya el combatiente enemigo, de mantener cálida la justicia de las reivindicaciones obreras, un órgano cuyas partes doctrinarias convengan a todos, porque las necesidades del obrero son iguales sea cual fuere la clase de labor a que se dedica, (D' Ore 1911b: 10).

Los indicios de molestia hacia aquellos que contradecían los postulados racionalistas fueron numerosos y no se redujeron a casos aislados; al parecer, cierta “contaminación moral” alcanzaba también a la más prestigiosa organización obrera:

Existe en el país una entidad denominada Federación Obrera Regional Uruguay, cuyos medios de lucha y de organización y fines, responden perfectamente a los anhelos del proletariado. Su obra fue plausible y honrosa en años anteriores; pero desde tiempo atrás se ha convertido en refugio de charlatanes, pedantes, malversadores de fondos sociales o instrumentos de políticos: Las ideas y los hombres moralmente superiores han huido de su seno, perseguidos por la turba de insanos que se introdujo. (Xunk 1913d: XLIII).

La intensidad de las acusaciones sólo logró disminuir con un cambio en la dirección de la revista. Albano Rosell, por cuenta propia o ajena<sup>60</sup>, abandonó este puesto; Otto Niemann asumió la responsabilidad, tarea que incluyó, entre otras, una nueva orientación: su actitud mesurada y espíritu conciliador fueron la clave: “Esta redacción, dado el temperamento razonador del actual director, y cuya serenidad no la harán perder los peores enemigos del racionalismo, se halla sumamente satisfecha en colaborar y dar, como lo dará él, por la revista, toda su voluntad y saber”; (La nueva redacción 1914: 25). Se reconoce, entonces, que en la dirección anterior, la templanza perdió terreno y que el saco que cobijaba el emprendimiento tenía demasiados orificios por los que se desperdiciaban innumerables capacidades humanas.

Es decir, si bien en la explicitación de deseos de la constitución de la Liga popular y sus primeras acciones propagandísticas se establecía que no se perseguían “fines sectarios” ni “dogmáticos”, que los textos pretendían tener “vocación internacionalista”, esto es, que los temas iban a ser abordados de modo “amplio” e “impersonal”, para que fueran aprovechables “en todo lugar y momento”, (La

---

60 Un indicio de que la relación no culminó de la mejor manera lo muestra el hecho de que, años más tarde Albano Rosell afirmara ser responsable de “casi todo” el contenido de la revista durante el tiempo que estuvo a su cargo, es decir, desde el N° 1 al 28 (enero de 1912- abril de 1914), “después del cual, no obstante, continuó, pero su valor fue tan mediocre que desapareció bien pronto, así como la Liga Racionalista que fundáramos, carente de valor, aptitud y responsabilidad que le dimos antes de que la felonía hincara en ella el diente”, (Rosell 1940: 15). En los ejemplares siguientes no aparecen artículos de Rosell. Otto Niemann dirigió la revista desde el N° 29 al 36 (mayo de 1914- marzo de 1915) y, posteriormente, “A. Ucha”, en línea de continuidad con la dirección anterior, se hizo cargo de los últimos cuatro ejemplares (37-40).

Redacción 1914), sin embargo, toda una práctica discursiva estuvo orientada en sentido contrario. Este tono va a comprometer sin duda el futuro del proyecto, las discusiones teóricas estuvieron condicionadas, en buena medida, por disputas personales y acusaciones recíprocas, especialmente con el movimiento anarquista montevideano. Este trasfondo, no siempre explicitado, fue tomando cuerpo y haciéndose más visible con el paso de los años; dilucidar esta trama dialógica resulta indispensable para la comprensión de la suerte histórica de esta empresa.

#### **4.2 Alcance de la revista *Infancia* y las actividades de la Liga. Recepción en los medios gubernamentales**

El alcance de la revista *Infancia* fue relativamente importante, especialmente por la constancia de sus editores y por la calidad de las producciones de autores locales; a dos años de fundada la revista se señaló con orgullo que “más del cincuenta por ciento de los trabajos insertos en *Infancia* han sido reproducidos en periódicos y revistas”, (“A los lectores” 1913: LII).

Es interesante notar que, si bien tanto *Educación Sociológica* como *Infancia* fueron enviadas a las autoridades de la Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP), según consta en “publicaciones recibidas” de los *Anales*, órgano oficial de esta institución, (*Anales de Instrucción Primaria* 4/1912- 6/1913: 639); no hay ninguna mención a la fundación de la Liga Popular, a la *Escuela Integral* (única escuela patrocinada por la Liga) o a la discusión de temas vinculados al “racionalismo”. No tenemos noticia si este silencio fue deliberado, la posibilidad de que las autoridades gubernativas en materia de educación desconocieran o comprendieran de un modo muy superficial las inquietudes y advertencias de los grupos racionalistas, parece la hipótesis más plausible, situación similar a la que se diera respecto de los postulados anarquistas.

Sobre éstos últimos, una situación ilustrativa tuvo como protagonista al filósofo Carlos Vaz Ferreira, figura destacada, entre otras cosas, por su participación como vocal de la Dirección General de Instrucción Primaria desde el año 1900 a 1915. Con posterioridad al cumplimiento de esta tarea y ejerciendo ya el rol de catedrático en

régimen libre por la Universidad de la República, realizó en 1920, una serie de conferencias denominadas “Sobre los problemas sociales”. Vaz Ferreira se propuso afrontar los problemas sociales de un modo “directo”, pensándolos libremente, sin atarse a “esquemas paralizantes”. Este modo de pensar y de sentir lo condensó en una “fórmula”, una “solución”, dotada de suficiente plasticidad como para poder contemplar las diferencias y cuyos rasgos constitutivos eran: *la preservación del individuo*, “no se puede abandonar al individuo antes de cierto momento” y *la preservación de la libertad*, “es necesario abandonarlo a la libertad una vez que se ha llegado hasta cierto grado”, (Vaz Ferreira 1963: 74). Ahora bien, en la dicotomía (liberalismo-socialismo) que Vaz Ferreira señaló como primera tensión que debe ser resuelta por infecunda (“polaridad no polarizante”, según sus palabras), el autor sostuvo que “la oposición de esas dos tendencias es, en verdad, lo fundamental: el análisis de otras nociones, propiamente *no agregaría nada esencialmente a ellas*”. Por ejemplo, la noción de “anarquismo”, (Vaz Ferreira 1963: 24, subrayado nuestro). Analizando uno de los sentidos que propone, -el literal, “no gobierno”- esta postura, “no sería sino el “individualismo extremo”:

[...] supresión de toda ley, de toda coerción, individualismo absoluto. (En este sentido tiene a su favor un mérito muy simple: ser... el ideal; pero ideal que postula un demasiado profundo cambio en la naturaleza humana, sin el cual sería mal extremo), (...) lo esencial sigue siendo el conflicto de las ideas de igualdad y de libertad, (Vaz Ferreira 1963: 25).

Es decir que, en la propuesta de una de las figuras intelectuales más influyentes de las primeras décadas del siglo XX uruguayo, el anarquismo como teoría social y política, no tenía nada para aportar a las grandes cuestiones sociales y políticas de la humanidad.

Otro ejemplo en el que Vaz Ferreira mostró una discutible comprensión de las ideas anarquistas, es el que alude a la división tajante que a menudo se establece entre trabajo intelectual y trabajo manual. En opinión de Vaz, los “*revolucionarios*” tienen que entender que el trabajo intelectual debe ser defendido también por ellos, o toda revolución estará condenada al fracaso. Generalmente, burgueses y revolucionarios han actuado igual, siguiendo los mismos parámetros en la acción: han atacado “lo bueno y lo malo, ciegamente”, (Vaz Ferreira 1963: 68). La incompreensión de que el trabajo

intelectual es también trabajo, está en “espíritus superiores”, un ejemplo “impresionante” de esto –afirma Vaz- es el cuento popular de Tolstoi “Historia de Iván el imbécil”, en el que se muestran crudamente las relaciones entre el trabajo espiritual y el trabajo material. Su “error capital”, el de Tolstoi, “es el de excluir el trabajo intelectual como trabajo, la condenación del trabajo espiritual”. Y la “fórmula” es: “quien no tiene callos en las manos, no tiene derecho a comer; no quien no trabaja, sino quien no tiene callos en las manos. Y la idea de que además de poder trabajar con las manos, se puede trabajar con la cabeza, es idea del diablo”, (Vaz Ferreira 1963: 68).

Esta interpretación que Vaz Ferreira hizo del cuento es parcial, al final del mismo, lo que la esposa de Iván dice al diablo es: “Pero existe en este reino una costumbre, una sola: al que tiene callos en las manos se le dice: “¡Ponte a la mesa!”, y al que no los tiene: “¡Come las sobras!”, (Tolstoi 1981: 1466). Es decir –y esto se vislumbra en más de un momento en el cuento- que, en el reino de Iván, no se deja a nadie morir de hambre, ni siquiera al diablo que, poseyendo todo el oro del mundo, se niega a trabajar con sus manos para satisfacer sus necesidades y espera, con su dinero, hacer que los demás *le sirvan*. Lo que está en juego aquí, no es un desprecio del trabajo intelectual sin más, sino un desprecio a la actitud “aristocrática” de pretender normalizar las diferencias sociales y económicas basadas en la disparidad de instrucción, pretendiendo conservar un mundo de pseudovalores en el que se justifique la explotación de nuestros semejantes. La fórmula que subyace en Tolstoi es más bien el viejo principio anarquista de libertad e igualdad: *trabajar* con las manos *tanto* como con la inteligencia.

De este modo, parecería que el conocimiento de las ideas anarquistas por parte de una de las figuras más lúcidas de los grupos dirigentes de Montevideo a inicios del siglo XX no fue motivo de un estudio detallado, no hubo necesidad de rebatir postulados que no se percibían como amenaza a la marcha avasallante de la instrucción estatal.

### 4.3 Estructura de la revista *Infancia*, costos, difusión

En el periodo que abarcó desde el N° 1 al N° 30, lapso de tiempo que salió en formato revista, *Infancia* contaba con 16 páginas de lectura y 4 de tapas, el costo de edición era de \$28 por mes y se editaban 1000 ejemplares; 500 iban en manos de suscriptores y adherentes: las 500 revistas restantes quedaban, una parte para la colección y otra se destinaba al canje, (*Infancia*, N° 30, 9/1914: 3). El intercambio de revistas alcanzó varios puntos de Europa y América. Una iniciativa desde Chile propuso que se estableciera en Montevideo, en la sede de la Liga Racional, un “Comité Sudamericano para la Educación Racional de la Infancia”, para que toda agrupación que iniciara trabajos en cualquier parte del continente, tuviese como referencia este grupo y se estructurase como “eje de todas las actividades”, así como en “centro editor para surtir los pedidos que de los distintos puntos vengan”, y “podría convertir a *Infancia* en órgano oficial de todas las entidades adheridas al Comité”, (CEI 1912: 9). Tal iniciativa no prosperó, producto sin duda de la tirantez de las relaciones con su similar de Buenos Aires, (“La solidaridad” 1914: 26-27).

En junio de 1914 apareció por primera vez la sección “La página de los niños”, proyecto de Niemann que contó con el apoyo de Constancio Vigil<sup>61</sup>, colaborador activo desde este número. La motivación de este nuevo espacio fue clara: “no pretendemos que los niños que contribuyan a hacer amena esa página sean inteligentes o que presenten sus trabajos con toda corrección, no; solo nos basta que ellos deseen y hagan esfuerzos por llegar algún día a ser inteligentes, educados y correctos, (“A los padres” 1914: 25). Sin embargo, esta iniciativa se pospuso en el tiempo y los próximos números de “La página de los niños”, saldrían independientemente de *Infancia*.

A partir del N° 30, *Infancia* apareció en formato boletín, con 4 páginas y un costo de edición mensual de \$10. La necesidad de economizar y de llegar a un público más vasto fundamentaron este cambio de estrategia editorial. En este nuevo formato se imprimieron 3000 ejemplares, de los cuales 2700 se distribuían gratuitamente; los 300 restantes quedaban para colección y canje, (“Nuestra propaganda” 1914: 3).

---

61 Constancio Vigil (1876-1954), periodista y escritor uruguayo, se destacó en la literatura infantil, fundó revistas de notable difusión, especialmente en Argentina. Entre ellas: *Pulgarcito*, *Germinal* y *Billiken*.

Con respecto a los suscriptores cotizantes, en enero de 1912, a un año de creada la Liga y a pesar del trabajo de propaganda constante, sólo contaba con un centenar de adherentes, (“Proyecto de monumento en Montevideo”, 1912: 4). En octubre de 1913, a más de dos años y medio de la creación de la Liga, la cifra ascendía a “cerca de doscientos”, (Xunk 1913c: XXXVIII), lo que no parecería mostrar un aumento significativo para las expectativas de los racionalistas montevideanos. En varias oportunidades se señaló que existían problemas para que los suscriptores de la revista pagaran sus deudas, (“A todos” 1913).

A partir de 1914 se percibió un paulatino deterioro en la actividad de la Liga, hecho que estaba asociado al decaimiento y posterior cierre de la *Escuela Integral*, que si bien fue de carácter privado, contó siempre con su apoyo. El hecho de que Albano Rosell fuera a la vez, director-dueño de la escuela y director responsable de la revista *Infancia*, generó cierta confusión, creyendo, algunos lectores, que al cerrarse la escuela, la actividad de la Liga no tenía sentido, (*Infancia* N° 31, 8/1914: 1).

En noviembre del mismo año, quedó al descubierto de modo más agudo este decaimiento en las “donaciones” de dinero en provecho de la revista: “Juan Morales, 0.50; On, 0.10; Tamoine, 0.10; Ucha, 0.10; N.N., 0.10. Total 0.90”, es decir, que en ese mes la colaboración no alcanzó a \$1 y su director, Otto Niemann, aparece como donante dos veces, una en nombre propio y otra a través de un seudónimo, (*Infancia* N° 32, 11/1914: 1).

A fines de ese año, parecen tener éxito las “clases nocturnas”, que funcionaron en el local de la Liga (Médanos 1520); se dictaron cursos gratuitos de dibujo, caligrafía, escritura, ortografía, geometría y aritmética, (*Infancia* N° 33, 12/1914: 1). A partir de junio de 1915 se agregaron los cursos de gramática castellana y francés. También funcionó dos veces a la semana, una sala de lectura, (*Infancia* N° 32, 11/1914: 1). Un acuerdo entre la Liga y la Sociedad Obreros Picapedreros del Paso Molino permitió brindar clases nocturnas en ese barrio, los cursos comenzaron el 22 de enero de 1915, contando con 25 alumnos, (“Las clases en el Paso Molino” 1915: 2).

No obstante, las dificultades se profundizaron; entre el N° 38 y 39 de la revista *Infancia*, transcurrió un año, cortando con una secuencia mensual ininterrumpida de tres años y medio. En este número se reconoció:

[...] Ya que nuestra obra no puede, por el momento dirigirse directamente a la infancia, creando escuelas, ella se dirigirá a los mayores para que éstos empleen los conocimientos adquiridos en favor de las generaciones nuevas, preparándolas para un desarrollo integral que les permita ser sanas, emprendedoras, justicieras y valientes, (La Redacción 1916: 1).

El último periodo dirigido por A. Ucha (Nº 37-40) significó un descenso notorio en la producción de autores locales, los artículos convocados fueron en su amplia mayoría escritos por autores extranjeros y referidos a la educación de la infancia, a su cuidado, a las características de sus aprendizajes, etc. pero abordados de un modo general, abstracto; en esta breve etapa no hay indicios de discusión alguna.

#### **4.4 Experiencias y autores europeos citados en las revistas “Educación Sociológica” e “Infancia”.**

¿Qué autores se citaron en las revistas *Educación Sociológica* e *Infancia* y de qué manera?, es decir, ¿de qué modo intervinieron? ¿apoyando ideas que quisieron promoverse o debatiendo con otros autores?, ¿con qué frecuencia aparecieron? Estos datos pueden ser útiles para hacernos una idea de las preocupaciones que los autores de *Infancia* priorizaron y el entorno dialógico en el que se inscribió su propaganda.

Si centramos nuestra atención en personalidades relevantes que propiciaron y llevaron adelante emprendimientos educativos de origen libertario y que podemos ubicarlos como precursores del racionalismo pedagógico, tenemos lo siguiente:

León Tolstoi (1828-1910), a quien se le debe la primer escuela en este sentido, es citado dos veces pero en ningún caso se hace mención a su experiencia educativa. Ambas citas corresponden a *Educación Sociológica*.

Piotr Kropotkin (1842-1921) es citado en *Infancia* cinco veces, entre ellas, “La escuela presente y la futura”, un fragmento de *El apoyo mutuo, Carta a “La Voz del Obrero”* y un pequeño tributo que le realiza la revista en ocasión del cumpleaños número setenta:

[...] Recibe, joven de setenta años, nuestro más cordial afecto, recibe el beso filial que Infancia y la Liga deposita en tu frente y la caricia alentadora de nosotros, jóvenes todos que tanto hemos aprendido de ti, y puedes estar seguro que nunca los tiranos de la Rusia recibirán homenaje tan humano y sentido como el que te rinde la familia universal, (Queraltó 1913: III).

Paul Robin (1837-1912) es citado cuatro veces, en las dos primeras, para traer a colación su idea de “no intervenir” en el desarrollo natural del niño, contaminándolo con “ideas viejas”. Albano Rosell le dedicó un emotivo homenaje ante la noticia de su suicidio (31 de agosto), reconociendo que queda fundamentalmente su obra en pro de la co-educación integral y se lo señaló como un referente fundamental en la cadena de personalidades -en la que él también se ubica- que consolidaron este modelo de enseñanza como una “ciencia pedagógica”<sup>62</sup>. La realización efectiva de una experiencia educativa en el Orfelinato Prévost, en la ciudad de Cempuis, Francia; “ese primer paso hacia la educación integral práctica”, es lo que permitió a Robin fraguar sus ideas y su temple; Rosell señala con insistencia la buena disposición y honestidad intelectual de Robin y la crítica canalla que tuvo que enfrentar:

[...] Paul Robin no es un desconocido, no es tampoco un sectario apasionado y sistemático; sus teorías neomalthusianas serán exageradas, falsas hasta cierto punto, pero tienen un buen fondo y una gran sinceridad; ello es bastante para que reflexionemos acerca de ellas, y aunque no seamos partidarios, tengamos, al menos, el respeto que se debe tener a toda idea expuesta con buen fin. En cambio sus principios: 'buen nacimiento y buena educación' son todo un credo racional, al que sujetó todos sus actos y por el que luchó toda su vida; (Aube 1912a: 79).

La experiencia de Robin dejó una enseñanza mayor, que Rosell buscó contemplar cuando la instauración de la *Escuela Integral de Montevideo* estuviera por

---

62 “Paul Robin fue un novador; Magdalena Vernet, Sebastian Faure, Francisco Ferrer, A. Rosell en su “Escuela Integral”, y cuántos han querido hacer algo nuevo y fecundo en resultados con lo que a la educación primaria razonada hace referencia, han tenido que beber en las enseñanzas y resultados de Robin buena parte de sus elementos constitutivos, porque fue en la gran familia de Cempuis y por impulso del padre amantísimo y bueno, que la educación integral recibió el soplo consagrador como ciencia pedagógica razonada y natural”; (Aube 1912c: 80).

cobrar vida: la nueva escuela debió ser “un centro independiente de toda traba e imposición exterior”, (D'Ore 1912c: 74).

Sebastian Faure (1858-1942) aparece mencionado dos veces; una de ellas, reproduciendo de un artículo que versa sobre el monopolio de la enseñanza estatal.

Vemos entonces que el reconocimiento de la tradición libertaria no fue despreciable; no obstante, fue citada tímidamente, más como un trasfondo reconocible, que como fundamento garante de legitimidad. Un trasfondo que sirvió de contraste para resaltar la palabra de los autores de la Liga: los artículos de los miembros de la Liga superaban a autores externos en más de dos tercios. Nuevas páginas estaban por escribirse y había, en estas tierras, conciencia y voluntad para ello.

No obstante, el magnetismo del “caso Ferrer” (Francisco Ferrer i Guardia, 1859-1909) concentrará mayor atención: es nombrado directamente al menos nueve veces, discutiendo su legado, señalando virtudes y defectos. Asimismo, las críticas que desde filas del anarquismo se hicieron a las experiencias de “educación racional”, especialmente a través del pensamiento de Ricardo Mella (1861-1925), también jugaron un rol importante en las discusiones de los miembros de la Liga racionalista montevideana.

#### **4.5 “Racionalistas y no ferreristas”**

Las ideas ferreristas influyeron en el Uruguay mucho antes de la notoriedad que adquiriera su figura con motivo de su proceso y posterior ejecución; prueba de ello fueron los centros educativos inspirados en la Escuela de Barcelona fundados por diversas agrupaciones obreras. Si esto es así, la afirmación de Albano Rosell de que “no se habló aquí de racionalismo entre los anarquistas sino después del caso Ferrer”, (*El Anarquista* N° 6, 28/6/1913), sólo tenía sentido en el contexto de disputa con parte del movimiento anarquista local, que reivindicaba una tradición racionalista anterior al surgimiento de la Liga Racional. Las protestas que se sucedieron en Montevideo fueron multitudinarias, como en la mayoría del mundo occidental<sup>63</sup>; no obstante, ese

---

63 Las noticias en Uruguay acerca de la detención y posterior ejecución de Ferrer i Guardia concitó la atención de la prensa; en el periódico *El Liberal*, Vladimiro Muñoz registró 107 crónicas y notas referidas a Ferrer, (Vázquez 2003: 28). Un mitin organizado inmediatamente después de conocerse la noticia de su muerte, nucleó aparentemente a más de diez mil personas en el centro de Montevideo; importantes comercios

entusiasmo fue percibido por los miembros de la Liga Popular como una manifestación pasajera, con endebles bases para proyectarse y durar en el tiempo. En un artículo, tres años posterior a Montjuic, un miembro de la Liga evaluó aquellos momentos, haciendo notar que en su mayoría, las voces de protesta tenían como trasfondo un sentimiento de justicia, pero sin estar compenetrados con el pensamiento de Ferrer y se preguntaba:

[...] Pero, ¿qué queda de aquella agitación, de aquellas protestas? El recuerdo de persecuciones sufridas por unos, la caída de otros bajo el plomo autoritario, y el encarcelamiento de aquellos que no conceptuando eficaz la protesta platónica, y la lírica declamación del pueblo, hicieron sentir su protesta con hechos considerados punibles por los códigos; (García 1912a: IX).

El balance parece ser más bien magro y la oposición entre quienes se comprometieron hasta el final con las ideas racionalistas y quienes sólo las usaron como un “pretexto”, se mostró como preocupación constante en el desarrollo de toda la experiencia de la Liga Popular.

El joven Otto Niemann, por ejemplo, declaró que su deseo era “ocupar los puestos de lucha que dejó la muerte de Ferrer i Guardia”, según lo explicitara en el primer número de *Educación Sociológica*, (Niemann 1911: 2). Este lugar, autoasignado, no consistió, sin embargo, en idolatrar su figura; no era suficiente, a juicio de Niemann, para la causa del racionalismo pedagógico, recordar su muerte una vez al año, “fetichismo” característico de buena parte del movimiento anarquista local. En 1914, a cinco años de la muerte de Ferrer, miembros del *Centro Internacional* reprocharon a la Liga Popular, el hecho de no haber realizado ningún homenaje en conmemoración de su muerte; “Nosotros somos racionalistas y no ferreristas” fue la respuesta desde las páginas de *Infancia*, “propagamos la educación razonada y científica, porque vemos en ello lo más perfecto que regenerará a la humanidad y la encaminará por el sendero de la concordia. Pero no porque haya tenido más o menos mártires”, (“¿Ferrerismo o Racionalismo?” 1914: 1). Esta actitud se mantuvo en el transcurso de la vida de la Liga Popular; sin embargo, dos años después, pareció necesario aclararlo nuevamente:

---

cerraron, colocando en sus puertas “tarjetas” con la inscripción: “Cerrado por duelo universal”, (*El Día*, 14/10/1909: 4).

[...] Nuestra propaganda tiene como base la verdad y el razonamiento. Sin embargo muchos necesitan el “pretexto” de Ferrer para justificarse, tocando más al sentimiento que a la razón, y esperan impacientes la llegada del 13 de octubre para conmemorar su desgracia (...) pero una idea no triunfa por la cantidad de mártires que haya tenido, sino por la cantidad de verdades que le dan fuerza y vigor”, (Tamoine 1916: 4).

De este modo, el discurso de la Liga Popular tomó distancia de la actitud de importantes figuras de grupos anarquistas como Anselmo Lorenzo<sup>64</sup> y otros que contribuyeron con sus escritos y discursos, especialmente en el periodo 1909-1914 a forjar el “mito Ferrer”, tanto en el Río de la Plata como en España, (Solà i Gussinyer 1978: 58).

#### 4.6 Racionalismo pedagógico

Una de las primeras preocupaciones de los redactores de *Infancia* fue realizar una propaganda tendente a precisar las palabras y los conceptos, educar para combatir los prejuicios, “esclarecer la nebulosa que envuelve al racionalismo entre nosotros”, (La Redacción 1912b: XVII ); para esta tarea, el criterio fundamental debía estructurarse a partir de los datos positivos brindados por la ciencia. La “verdad conocida”, experimental, “a plena luz y a pleno aire, comprobada y comprobable, es la que debe guiarnos y debemos usar en la formación del niño y en la dotación de conocimientos”, (*Infancia* N° 7: 53). La ciencia al servicio del conocimiento y la comprensión de la “naturaleza infantil”:

[...] Científicamente el racionalismo está bien definido y determinado. No consiste en los medios o sistemas que *fulano* o *zulano* adopta en su

---

64 Anselmo Lorenzo Asperilla, (Toledo, 1841 – Barcelona, 1914). Fue uno de los principales referentes del anarquismo español; se instruyó en Madrid en el Fomento de las Artes, colaborando en el periódico de Ferrer, “La Huelga General”, y en “Tierra y Libertad”. Autor de numerosos folletos de orientación ácrata como “Fuerza Política” (1886), “Acracia o República” (1886), “Criterio Libertario” (1903), “Vía Libre” (1905), “La anarquía triunfante” (1911). Realizó también una biografía de P. Kropotkin. En 1893 escribió “Justo Vives”, novela social y “El Proletariado Militante” (dos volúmenes, 1901, 1923). Fue traductor de un gran número de obras, de las cuales no pocas pertenecían a la editorial *Escuela Moderna*. (Cf. Esteruelas y Valbuena de la Fuente 2009).

escuela, sino en su conocimiento tan exacto como se pueda de la naturaleza infantil y aplicación inmediata de cuantos procedimientos supone el educador para obtener el fin que se propone, siempre armonizados con aquella, (*Infancia* N° 9: 64).

La acción educativa implicaba “desenvolver y fortificar sus funciones psicológicas”, de manera que todas sus facultades “se desarrollen en forma natural y equilibrada”; por esto se juzgaba indispensable “distanciarlo de todo lo artificial” y para esto era necesario contar con educadores capaces de fundamentar su accionar en el “libre examen”, (*Infancia* N° 5: 38-39). En vano buscaremos mayor precisión. No obstante, la amenaza constante de cierto “espiritualismo” fue percibida por Rosell como un impedimento importante en la propagación de un ambiente racionalista:

[...] Pero flota por el ambiente *educatorial* (sic) en las sentencias y máximas de carácter pedagógico, en los cónclaves dedicados a la enseñanza, entre los teorizantes de lo que debe ser la Escuela y como debe tratarse al niño (...) una especie de misticismo, de creencias en la fatalidad, de espiritualismo tan dañino, no sólo por arrancar y basarse en divagaciones ultraterrenas, sino que, más que todo y sobre todo, por tender a mixtificar (sic) la voluntad y el carácter de los educandos que debe ser sólido, propio, adquirido en lucha con la experiencia de la vida y la naturaleza de las cosas y los seres, afirmado por propia convicción y análisis sin que en ello tengan nada que ver fuerzas ocultas y misteriosas, fuerzas que de existir y despertarle interés por propia cuenta, analizará más tarde, con la seriedad y cuidados que le merezcan; (Aube 1912g: 53).

La responsabilidad mayor de este “espiritualismo”, le cabía, a juicios de los miembros de la Liga, a la educación estatal. Lejos de desactivar los dispositivos de lo sagrado, desplazó su sentido a otros objetos, sin alterar su sustancia. Lo veremos en lo que sigue.

#### **4.7 Crítica a la “educación estatal”**

La crítica a la educación estatal fue uno de los blancos privilegiados por la propaganda de la Liga Popular; es posible reconocer una línea de continuidad entre las dos publicaciones, *Educación Sociológica e Infancia*. Las diatribas se sucedieron con alternancia: autores reconocidos internacionalmente y miembros de la Liga contribuyeron a mostrar el agotamiento de un modelo y la necesidad de una educación alternativa, tal como la concebía el racionalismo pedagógico.

Desde el punto de vista ideológico, la crítica estuvo centrada en la idea de que el Estado, arropado en una falsa “neutralidad” y enmarcado en el concepto de *laicidad*, difundía una educación “patrioter” y “nacionalista”. Tal pretensión estaba apoyada, a juicio de los articulistas, en principios no racionales, propagando mitos y tradiciones, “verdades hechas”, que obstaculizaban el pensamiento autónomo y estimulaban sentimientos sectarios y antiinternacionalistas. Tolstoi es citado para reclamar una intervención más activa por parte del pueblo contra la “sugestión” del patriotismo: “nosotros somos los responsables por mantener con nuestro patriotismo los gobiernos que nos oprimen y nos hacen infelices”, (Tolstoi 1911: 7). La selección de contenidos programáticos es una muestra de esta arbitrariedad; en historia universal, por ejemplo, los temas que se abordaban eran

[...] las luchas guerreras de conquista, de dominación, de civilización por la fuerza bruta, en preferencia a las sostenidas para la adopción de nuevos progresos, de invenciones, de perfeccionamientos; todo rezuma odio, venganzas, rivalidades, matanzas y exterminios, haciendo pasar por bueno el caudillo que ha favorecido con sus brutalidades la nación en la cual se aplica, mientras que éste será un tirano, un nocivo criminal para otro que ha sufrido su férula y su barbarismo y así será presentado en las escuelas de tal país, constituyendo una parcialidad a todas luces vista, lo que es también una mentira de la cual debemos librar a la naciente inteligencia; (Comisión Pro-Escuela 1913: 22-23).

Esta primera crítica no distinguió entre nacionalidades ni atendió el caso uruguayo; englobó, como característica común a todos los Estados, el cometido de cumplir exitosamente su tarea *educativa*; vale decir, de direccionar la voluntad de sus educandos.

Es así como es reproducido, por ejemplo, un artículo, pensado originalmente para la realidad francesa, en 1909, pero que, a juicio de los redactores, se transcribió “por creerlo de actualidad y con muchos puntos de interés para nuestro objeto”, en él se hacía hincapié en que los trabajadores “firmes en su criterio libre y en sus aspiraciones de emancipación, no han de tomar partido por el Estado contra la Iglesia, sino que han de pronunciarse contra la Iglesia y contra el Estado”, (Lagardelle 1912: 76-77). La enseñanza gubernamental, si bien en algunos puntos es preferible a la enseñanza clerical, “en general tiene los mismos vicios y presenta los mismos peligros, no hay servicio público donde sea tan manifiesto la intromisión del Estado, acarreado dogmatismo, autoritarismo e incompetencia como en la enseñanza”, (Lagardelle 1912: 77). Se acusó al Estado de “copiar” a la “iglesia” sus medios y sus procedimientos, el maestro representó el papel de “sacerdote laico”, la moral laica no es otra cosa que el ropaje de la misma moral cristiana, “contiene las mismas prescripciones de obediencia, de respeto y de servidumbre” (...), “Dios ha sido desplazado por la idea de Estado republicano (...)”, (Lagardelle 1912: 77). Los “nuevos” dioses” que la escuela primaria del estado republicano propaga son: “La Patria”, “el Ejército”, “el sufragio universal”, “el parlamentarismo”, “la sumisión a las leyes”, “la religión del orden”, “el culto a la autoridad” y “el odio al socialismo”. La dirección de la revista agregó en una nota al pie: “el odio o menosprecio disimulado al extranjero por un lado, o una sumisión bajuna y rastrera por otro, además de, en general, un gran abandono y escepticismo que sólo les permite ver el aspecto material de la vida y el afán de lucro y despilfarro”, (*Infancia* N° 10, 10/1912: 76).

Se acusó a la educación estatal de naturalizar y justificar las relaciones de poder instauradas en la sociedad; la figura del educador era el único agente capaz para la construcción de conocimiento y de este modo, se daba origen a un saber ligado estrechamente a la sumisión y al poder del otro:

[...] Se le enseña el deber del trabajo y del amor a la patria. Con esto los altos empleados del pueblo se satisfacen porque así obtienen sumisos, inferiores para ser explotados por los más aptos, según la clasificación darwiniana. Así gobiernan a quien pide ser gobernado; (Piersanto 1912: 11).

El examen es una muestra de esta clasificación-jerarquización; resguardado en un halo de “absolutismo”, se ha convertido en “el único punto de mira”, en “el centro obsesionante de alumnos y maestros”,

[...] desvía la verdadera dirección de la educación; constituye el sacrificio de la enseñanza; no da medida de la importancia real de la instrucción natural; da ocasión al desarrollo de instintos nada deseables; hace desaparecer el placer del estudio por parte del niño, y la vocación por parte del maestro; (Gamba 1912: 16-18).

La propaganda racionalista también denunció por “torpe” la “fabricación”, “dominación” y “domesticación” de las conciencias; la educación del estado no *educa* ni *enseña* bien, es ineficaz. La falta de orientación pareció ser la tónica principal: “se está sufriendo un equívoco lamentable”; una educación conducida por “manos inhábiles que moldean deformes y grotescas líneas”; “se violenta el desarrollo moral, intelectual y físico”; una educación que también “fracasa” en “la parte médica y social de la infancia”; (Aube 1912a: 2).

La excesiva burocratización de la instrucción pública, propia de los organismos estatales, conformaba una maquinaria sin vida, una escuela obsesionada por el orden y la reglamentación, en la que el ordenamiento era igual para todos, independientemente del lugar y de los alumnos que la componían. Una administración regida por inspectores que, a pesar de desconocer los secretos del aula, disponían la inversión del tiempo, del trabajo y los métodos de aprendizaje. En este esquema, los docentes, eslabón fundamental del proceso educativo, perdían su condición de tales para convertirse en meros funcionarios:

[...] En la escuela pública puede ejercer quien quiera, siempre que se someta a insignificantes exámenes teóricos (el práctico es risible), a estudios forzados, a concursos que no exigen pureza moral, ni una voluntad sin mácula, ni una conducta intachable, ni una austeridad ejemplar, sino conocimientos superfluos, influencias y recomendaciones que colocan al bello postulado que debería ser la educación primaria a la condición de cualquier oficio o profesión, (Comisión Pro-Escuela 1913: 21).

Es una escuela alejada de la vida, sin ninguna relación con el hogar, una escuela que no respeta al niño porque su misión se limita a ciertas lecciones calculadas según patrones de antemano, “confeccionadas sin idealidad, sin atractivos, sin amor, antes al contrario, de una manera abstracta y ajena al interés del niño”, (Aube 1913b: 47).

Con respecto a la dimensión espacial, se condenó a la escuela “encerrada en cuatro paredes”, es necesario que toda escuela cuente con patios y jardines capaces para albergar el número de su población, con talleres de ensayo para artes y oficios, con grandes salones para clases bien ventilados, con lugares para deportes y ejercicios físicos y “antes que todo, y sobre todo, con canteros para cultivar la tierra, criar animales, visitar fábricas, espacios de intercambios entre alumnos y profesores, (Aube 1912a: 2).<sup>65</sup>

Un punto de interés casi obsesivo que pretendió refutar la propaganda de la Liga a través de la revista *Infancia*, fue el de aquellos “presuntos racionalistas” que combatieron la labor de la Liga Popular, difundiendo la idea de que la educación del estado era racional y por tanto, echaban por tierra todo intento de una educación alternativa. La crítica de los autores desde las páginas de *Infancia* condensaron sus esfuerzos en demostrar que la “educación corriente”, “no es racionalista, ni neutral, ni laica”. Una disertación de Albano Rosell<sup>66</sup> apuntó a ello, comentando algunos libros de texto de uso común en la escuela pública. En primer lugar, Rosell sostuvo que si la

---

65 Es curioso notar que desde 1900 Carlos Vaz Ferreira había sido nombrado vocal de la Dirección General de Instrucción Pública. Según él mismo refiere, desde entonces, buscó propagar el proyecto de erigir “La escuela en campo, para los niños de la ciudad”, es decir, niños que, sin dejar de vivir en la ciudad, asistieran diariamente a una escuela *en* el campo. Dicho proyecto, según cuenta Vaz, “no fue entendido; ni en verdad, atendido”, (Vaz Ferreira 1963b: 265y ss). La anécdota viene a cuento porque señala un punto, entre varios, en el que Vaz Ferreira es citado con muestras de reconocimiento y respeto, situación que no gozaron otras autoridades de la Dirección General de Instrucción Primaria. Además de esta ligera semejanza en lo que refiere al entorno espacial en el que debiera funcionar la escuela, el rechazo a las “ideas hechas”, la crítica al modelo examínístico y el reconocimiento de sus lecciones de Pedagogía en la Universidad, cuentan entre otras citas significativas. Respecto a éstas últimas, se estableció que “llevan adelante una obra sincera y leal cuya utilidad recomendamos a cuantos se interesen por estas cuestiones de educación y formación de educadores. Y la obra tiene tanta mayor trascendencia cuanto que el Dr. Vaz lo hace desde puntos de vista elevados e imparciales, temperamento que es bien digno de encomio”, (Xunk 1913b: XXVIII).

66 Albano Rosell conoció tempranamente y de cerca la situación de la instrucción primaria en el Uruguay: “conèixer i observar el medi escolar de l'Uruguai i en tot allò adient a la l'escola pública oficial d'aquest país. Vaig iniciar-me el 1910, com a empleat a la Biblioteca Pedagògica, llavors dependent de la Inspecció General d'Ensenyança Primària i Normal, ço que dir que vol dir que estic en contacte amb els medis adients i conec el magisteri molt íntimament i fins m'hi barallo”, (Rosell en Solà i Gussinyer 2011: 34).

escuela estatal fuera racionalista, sus libros de texto no serían usados por la escuela clerical, cosa que no ocurre. Sucedió más bien que a pesar de estar sancionada la ley que prohibía la enseñanza confesional en las escuelas del estado, en la práctica, ese principio no se respetó, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913c: 4).<sup>67</sup>

En el *Libro primero de Lectura y Escritura*, de J.H. Figueira, señalaba Rosell, aparecen expresiones como las siguientes: “Yo quisiera ser rico para ayudar a los pobres”, “Ama a Dios sobre todas las cosas”, “La oración de la mañana: Dios mío, aunque soy una niña, nunca me olvido de ti. Te ruego que me ayudes a ser buena, para que mis padres, hermanos y maestros estén siempre contentos de mi conducta”, “-El otro día me dijiste que siempre y en todas partes puede verse oculto el nombre de Dios, y estaba buscándolo en las estrellas. -Si, hijo mío, el nombre de Dios está escrito en ellas; más no debes leerlo con los ojos, sino con el corazón”; todas ellas muestran una “falsa moral”, porque los valores y las acciones que se promueven encaminan a la “presunción”, al “orgullo”, la “fanfarronería”, la “piedad tonta” y el “patrioterismo”, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913c: 4-5).

En el libro *Ejercicios progresivos de lectura, ortología y ortografía*, de Emma Catalá de Princivalle, para alumnos de quinto año, aparece otro tanto: “La naturaleza está sujeta a leyes inmutables establecidas por el mismo Dios”. En la *Gramática Razonada* de Gámez Marín, en las obras de Orestes Araújo, en la *Historia* del Hermano Damasceno, en las *Lecciones de Derecho Propio* del Dr. Braulio Artecona son recurrentes frases como éstas: “La idea de Dios y las creencias religiosas no se imponen: se gravan en la conciencia humana por medio de la prédica, la enseñanza y el apostolado...”, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913c: 7).<sup>68</sup>

“¿Qué resulta de todo ello?” -se preguntaba finalmente el autor- “(...) El hipócrita, el escéptico que con todo y saber mucho, lo ignora todo porque ni posee el

---

67 La afirmación parecía tener andamiaje, una noticia del diario “El Día”, denunció con preocupación que durante las pruebas de los últimos concursos organizados por la Dirección General de Instrucción Pública, se propuso por el tribunal examinador como tema de trabajo escrito, el siguiente: “Deberes para con Dios”, se preguntaba el periodista: “Abolida como está la enseñanza religiosa en las escuelas ¿no sería el caso suprimir de una vez por todos los temas relacionados con esa asignatura y que nada tienen que ver con la suficiencia profesional que se requiere para dirigir la educación de los niños?, (*Infancia* N° 11, 11/1912: XLIII).

68 Estudios incipientes pero sugerentes son los realizados por Jorge Bralich (1990) en los que examina los supuestos ideológicos en los libros de enseñanza de la lectura en la serie “Vasquez Acevedo”, “Figueira” y Abadie Zarrilli”; Julio Andreoli (1998), éste, volcado a las imágenes de la pobreza en los manuales de lectura de este período. Ver también los artículos de Blanco (2016) y Leone (2000).

hábito de la investigación, ni el espíritu del libre examen, ni la voluntad y confianza propia que le hicieron perder las enseñanzas de la escuela corriente; de esta escuela, cierto, no saldrán todos clericales, pero tampoco saldrá el hombre del porvenir de tales escuelas”, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913c: 7).

De esto se desprendía que el “poder” de la educación era más bien “nulo”, “por no estar encauzada hacia el perfeccionamiento y por no responder a nada espontáneo, lógico y natural”; (La Comisión 1911a: 12). Estos cuatro sustantivos: “espontáneo”, “lógico”, “natural” y “racional”, aparecían estrechamente unidos y en ciclos reiterados, como una especie de jaculatoria secular; en contraposición, la enseñanza estatal era presentada con los antónimos respectivos.

Por último, una tercera estrategia retórica, reconoció en la educación estatal uruguaya los logros alcanzados por la instrucción y por algunas medidas como la de suprimir toda enseñanza y práctica religiosa en las escuelas del estado (ley que entró en vigencia en abril de 1909). La principal virtud de esta decisión, según palabras del oficialismo, consistía en que “se ha modernizado el carácter de la escuela, proporcionando a los que a ella concurren, el goce de una de las más preciosas conquistas de los tiempos actuales: la libertad de conciencia”, (Araújo 1911: 522). Los voceros de *Infancia* valoraron estos ingredientes. Para Albano Rosell, por ejemplo, la laicidad era “un acto de avance”, en tanto separaba a la iglesia del Estado, “libertando la conciencia del ciudadano”. Pero este “avance”, conllevaba un “retroceso”: “la sumisión de la escuela privada al Estado”. Esta sumisión limitaba la expansión de la escuela libre, y con ella, “la noble función educativa” ya que sancionaban los criterios “estrechos”, “cerrados” y “mezquinos” de una “institución abstracta”, (Aube 1912e: 9).

En esta tercera modalidad, el estado *enseña* bien pero *educa* mal; conjuntamente con los logros de la instrucción de las escuelas del estado, el modelo de educación que promovía, era deshumanizante.<sup>69</sup>

En la constante oposición entre “la escuela antigua” y la “moderna”, un recurso retórico, utilizado como signo distintivo por los defensores del racionalismo, fue la

---

69 “Actualmente la cultura exterior, la instrucción, el saber, brillan irradiantes por doquier, no hay que negarlo; la inteligencia se desarrolla en detrimento de las demás facultades y este es quizás el peor de los males; el hombre instruido, lo que el vulgo llama educado, está en todas partes, pero también por todas partes está el vicio, el desorden, la injusticia, la pedantería, la desobediencia, el suicidio, el crimen, el robo, la tuberculosis, la sífilis, el alcoholismo o cualquiera de los flagelos humanos que se combaten con el saber positivo y que actualmente campean triunfantes (...); (D’Ore 1912a: 17).

oposición oscurantismo-luz. La reminiscencia ilustrada es clara. La escuela antigua era principalmente “memorista” y “dogmática”; “memorista”, porque hacía que el alumno aprendiera al pie de la letra los libros de texto. Dogmática, porque imponía la obligación de creer todo cuanto expresaban los libros o afirmaba el maestro. De este proceder, resultaban alumnos atormentados horriblemente en su memoria, “simples receptáculos de palabras”, hombres y mujeres “sin discernimiento para las ideas” y en todo caso, “entes pasivos incapaces de iniciativa, de raciocinio, y de todo esfuerzo mental inteligente”; (Vázquez Cores 1912: 5). Esta “mecanización absurda”, producía individuos pasivos, seres “atrofiados”, sin voluntad propia, sometidos incondicionalmente a mandatos y creencias ajenas, llegando al fin a una abdicación completa de su razón y de su personalidad, (Vázquez Cores 1912: 6).

Vale decir que la misión educadora del Estado uruguayo cumplía, a juicio de los miembros de la Liga Popular, por un camino o por otro -es decir, tanto por desarrollar al máximo sus virtudes de dominación, como por negligencia- con el mismo cometido: formar individuos parcializados, comprometidos con principios defendidos *a priori* y exteriores a él. En definitiva, satisfacía a cabalidad con la formación y producción de sujetos heterónomos.

Sin embargo, de modo escalonado, fueron emergiendo matices que otorgaron un giro “local” a las críticas; el hecho de mostrar los elementos ideológicos, de profunda matriz religiosa, ocultos, o no tanto, en los manuales de lectura escolar, en el momento de mayor impulso a las políticas secularistas del gobierno de Batlle, mostraron que la aplicación abstracta de los enunciados libertarios no era suficiente para comprender las peculiaridades del caso uruguayo. Si observamos con detenimiento el lenguaje utilizado en este proceso crítico, podemos notar un corrimiento, sutil, tal vez inconsciente, producto del énfasis cada vez mayor puesto en las proposiciones racionalistas y que trajo aparejado un distanciamiento de la crítica ideológica. Efectivamente, el movimiento que acabamos de describir podría sintetizarse en estos tres momentos:

El Estado *enseña* mal pero *educa* bien

El Estado *enseña* mal y *educa* mal

El Estado *educa* mal pero *enseña* bien

Ahora bien, si la educación que brindaba el Estado era “artificial”, no respetaba la “lógica” y por tanto era contraria a la razón, su problema central radicaba en su falta de orientación, su organización burocratizada; pero librado de esto, podrían abrirse posibilidades de experiencias “racionalistas” bajo la estructura estatal o, cuanto menos, en sus intersticios. El Estado y sus políticas en educación fueron concitando una mayor atención en la crítica racionalista, hasta convertirse en un interlocutor reconocido para debatir los asuntos de la educación y la enseñanza. Esto iría perfilando un distanciamiento creciente entre dos sectores a la interna del movimiento anarquista: los “doctrinarios puros” quienes no abdicarán en su crítica total a todos los estados y todos los gobiernos de cualquier orientación ideológica y otro sector, que irá concitando una reflexión centrada en la educación y en la infancia; el problema estaba en el énfasis, pero, avanzado el tiempo, sumado a rivalidades y enconos particulares, los distanciarán cada vez de modo definitivo.

#### **4.8 Conclusión**

El balance de este capítulo nos muestra que tanto la conformación de la Liga racionalista, como de la revista *Infancia*, tuvieron un impulso muy importante en los primeros años de vida. Las altas expectativas que se propusieron sus agitadores más notorios, así como la diversidad de personalidades y movimientos obreros que la apoyaron, hicieron pensar que la posibilidad de un impacto decidido en la sociedad montevideana, uruguaya y sudamericana, era posible de alcanzar. Sin embargo, el temprano perfil de confrontación que asumió la propaganda, condensada especialmente en la figura de Rosell, echaron un manto de duda sobre las posibilidades de irradiación. La disminución de los miembros cotizantes de la Liga, reflejado en las dificultades materiales en la edición de *Infancia*, mostraron que la experiencia se estaba debilitando.

En segundo lugar, se constató que la referencia a la tradición libertaria en educación, estuvo innegablemente presente, pero no en el sentido usual en que el acratismo estableció los principios rectores de su “moral anarquista”, tal como advirtió Oved para el caso argentino: en el dominio teórico-conceptual, el movimiento libertario se apoyó en los escritos de sus pensadores más descollantes, (Oved 2013: 463). Para el caso del racionalismo pedagógico de la Liga Popular, la tradición libertaria debía

injertarse en el tronco de la nueva sociedad montevideana, para dar frutos renovados. Esta tarea no sería sencilla, en el capítulo siguiente abordaré una discusión central, que alteraría definitivamente el orden de las piezas en el espacio de la acción racionalista.

## Capítulo 5

### ¿Racionalismo o anarquismo?

## 5.1 Una preocupación temprana

El movimiento racionalista en la Argentina sirvió de espejo al que se iniciaba en Montevideo; imagen conflictiva, sin embargo, en el que el rótulo de “racionalista” fue motivo de disputa. La preocupación sobre el alcance de este tipo de educación se venía dando desde hacía tiempo en la vecina orilla, especialmente desde las páginas de la revista *Francisco Ferrer*<sup>70</sup>. En el primer número, su director Samuel Torner<sup>71</sup> estableció claramente el propósito de la publicación y del movimiento racionalista en su conjunto. Hasta el momento, a su juicio, la enseñanza patrocinada por los sectores populares, “carecía de ambiente”, reduciéndose a unos pocos, malgastando energías, sostenían una Escuela Moderna a fuerza de grandes sacrificios, con escasos medios y quizá, con “falsa orientación pedagógica”. De este modo, afirmaba Torner, “no podía cumplir con su alta tarea y competir con las del Estado”. El objetivo para ese momento resultaba claro, había que “levantar entre todos la Escuela Moderna, la obra de Francisco Ferrer, sin odios, sin política, sin religión, sin sectarismo alguno” (Torner 1911a: 2). El pedagogo brasileño Mauricio De Medeiros fue convocado desde las páginas de la revista argentina para señalar que el racionalismo era un método de enseñanza, vale decir, “el conjunto de medios los más cortos y más seguros para llegar a la verdad”; por tanto, la ausencia de compromiso ideológico debía ser condición excluyente: “ser pues racionalista no implica de ninguna manera ser anarquista o antipatriota”; (De Medeiros 1911: 11-12).

El tema se retomaría tiempo después para referirse a la “educación neutral”, epocalmente coincidente con el primer número de “Infancia”. La tesis del articulista era tajante: la educación debía ser “racional”, esto es, ni “anarquista” ni “neutral”; la diferenciación no estaba exenta de valoraciones:

[...] La enseñanza neutral solo pueden propagarla los defensores del 'stato quo', los positivistas oportunistas y aunque esto por si sólo ya es mucho para condenarla, no basta para alejarla de la pretendida eficacia intelectual y moral tanto individual como colectiva, (...) lo neutro es lo indefinido, es lo

---

70 Revista *Francisco Ferrer*, Buenos Aires, 18 números, años 1911-1912.

71 Reconocido activista español, en 1907 con Antonio Manuat creó en Valencia la *Sociedad primitiva de instrucción laica* y la *Escuela Moderna*, fue director de ésta última, de inspiración ferreriana y director también de su órgano de prensa, *Humanidad Nueva* en el periodo 1907-1909. Colaborador de las revistas *Enseñanza Moderna* de Irún, *Nueva Vida* de Mataró, *La Tramontana*, entre otras (Iñiguez, 2001: 585).

indeterminado, es siempre un elemento pasivo, nunca es activo. Lo pasivo no acciona, no produce nada, a lo más es lastre, sirve de rémora. Ser neutral es ser inferior moralmente. (Amador 1912: 3).

En el otro extremo, siempre en opinión del articulista, la “enseñanza anarquista” tampoco podía ser una opción, ya que no se distinguía de las demás enseñanzas dogmáticas. Si partimos de la base de que no hay libertad sin deliberación, los niños que frecuentaban una escuela anarquista sólo podían tener una concepción distorsionada de la libertad al percibir al ideal anarquista como la imposición de un único camino, sin un debate previo<sup>72</sup>.

La enseñanza racionalista resultaba “superior” a las demás porque no era pasiva ni dogmática, “su amiga predilecta” era la ciencia, ya que exponía los hechos comprobados y comprobables; “no tiene otro afán que buscar la verdad para presentarla tal cual es y para lo cual investiga, compara y deduce”, (Amador 1912: 4).

Esta jerarquización realizada por Amador, tenía la característica de que era planteada desde la opción personal ideológica del anarquismo. Esto significaba que, la postura racionalista como método pedagógico, era para el autor la consecuencia natural de los postulados del anarquismo y exigencia inexcusable de defensa de la libertad de los niños. La ciencia, una vez más, aparecía por fuera de las disputas ideológicas, en el derrotero de la “Verdad” inexpugnable.

Entre racionalismo y anarquismo, no obstante, las cosas estaban más entreveradas de lo que se suponía. Existía en la mayoría de los escritores de esta publicación educacional, una indudable deuda teórica y afectiva con el anarquismo. Esto se expresó, entre otras cosas, en ciertas preferencias editoriales. En su edición N° 16 por ejemplo, se realizó un importante homenaje a J. P. Proudhon y su rostro apareció en primera plana, (*Francisco Ferrer* N° 16, 1/1/1912). Entre muchos activistas del movimiento ácrata rondarían preguntas tales como: ¿son lo mismo racionalismo y

---

72 “Si nosotros hemos considerado que este ideal es el mejor, es porque hemos deliberado; es porque de la comparación verificada con los demás hemos sacado la convicción de que ningún otro satisfacía tanto las múltiples aspiraciones humanas. Para llegar a semejante conclusión hemos necesitado el concurso de la libertad y a los demás se la negamos para sostener análogas convicciones. Queremos que todos sean libres y tenemos la libertad; por esto queremos imponer las ideas. Tengan los defensores de este sistema, un poco más de fe en la libertad y no caerán en semejantes contradicciones”; (Amador 1912: 3-4).

anarquismo? ¿El racionalismo es una consecuencia “natural” del anarquismo o es un modo particular de éste? ¿Coinciden al menos en su propósito?

La necesidad de responder estos interrogantes continuaron en los números siguientes. Una vez más, Samuel Torner buscaba aclarar que la “escuela racional” no era anarquista y su enseñanza no era sinónima de doctrina anarquista: “haced de los niños hombres y no discípulos. La humanidad necesita hombres y el estudio racionalista desprogramado debe y puede crearlos... de lo contrario, esa educación se convertirá en un nuevo evangelio y los momentos éstos son de desvangelización total”, (*Francisco Ferrer*, N° 18, 1/3/1912: 3). La educación racionalista se proponía salvaguardar íntegramente la personalidad del niño, contribuir a formar un espíritu que aceptara todo progreso. Torner se preguntaba, “¿será un anarquista?”. Su respuesta señalaba que -era imposible saberlo. Lo que sí podía asegurar era que sería “un hombre que, con criterio propio, discernirá”. Para esto, la escuela racionalista no podía ser anarquista, “pues teniendo como base la investigación y comprobación científica resulta que no puede tener, como no lo tiene la ciencia, un programa cerrado” (Torner 1911b: 3).

Dos meses más tarde surgió, también en las páginas de la revista *Francisco Ferrer*, la primera discrepancia. En opinión de Miguel Expósito, enseñanza racionalista y enseñanza anarquista eran sinónimas: “si el racionalismo es la síntesis de la ciencia positiva, y la anarquía, concibiéndola en su más elevada concepción filosófica, se forja con el positivismo de toda la ciencia racionalista, no veo línea divisoria entre ambas”. La discrepancia no era una cuestión de términos únicamente, en opinión del articulista, el error fundamental de Torner estaba en entender que el anarquismo tenía un programa cerrado: “Forjada en el yunque filosófico de la ciencia racional positiva, su existencia vital se desenvuelve paralelamente a ésta, y por consecuencia sería absurdo el pretender señalar límites de estancamiento en ella”, (Expósito 1911: 5-6).

La discusión sin embargo no prosperó. Así, el mismo número de la revista en el que Expósito señalaba sus discrepancias, fue el escenario a su vez de la rápida respuesta del director, última intervención sobre este tema en las páginas de *Francisco Ferrer*. El argumento era reiterado: pretender que nuestros hijos siguieran nuestras ideas y defendieran nuestros principios, era una actitud esperable en una mentalidad proselitista, ya fuera católica, protestante o atea en materia religiosa; de un republicano o un socialista en política. Sin embargo, ser anarquista era defender un ideal más elevado,

implicaba sostener un concepto más amplio de libertad que llevaba a respetar las ideas ajenas, muy especialmente la de los niños “que no pueden aun discernir nuestros ideales, aunque éstos sean, como los anarquistas, los más bellos que haya concebido cerebro humano”. Al parecer, las principales resistencias provenían de sectores más preocupados por la preparación para una revolución social que se percibía inminente:

¡Cuántos hay que dicen que ya somos bastante instruidos y lo que precisamos es la lucha abierta para conquistar nuestro derecho a la vida! Pero lo dicen por ellos creyendo que los demás están en las mismas condiciones de predisposición a la transformación. No, hay que ser más prácticos, y sobre todo, tener más fe en la libertad, en la virtualidad de la escuela racional que nos proporcionará sin que tenga que apellidarse anarquista, los hombres conscientes, creadores de la Humanidad Nueva. (Torner 1911c: 7).

Quisiera señalar, como corolario a este breve intercambio realizado en la revista *Francisco Ferrer*, que los autores racionalistas se reconocían explícitamente como defensores de los postulados anarquistas; el reproche a sus pares radicaba, por una parte, en una escasa practicidad, producto de cierta “impaciencia” revolucionaria y por otro, en no extremar las convicciones ácratas, retaceando la confianza en la libertad individual como motor de transformación.

## **5.2 La discusión en las páginas de *Infancia***

Por su parte, en línea de continuidad con estas afirmaciones, pero sin reconocer ni remitir a las páginas de la revista argentina, la Liga Popular en Montevideo continuó la discusión sobre los vínculos entre educación racionalista y educación anarquista; el tono que alcanzó el intercambio de opiniones mostraría que las diferencias entre los grupos en disputa no eran exclusivamente de orden táctico.

Desde su primer número, La Liga racional, a través de la revista *Infancia*, dejó planteada su posición con su vehemencia característica:

Del mismo modo que consideramos perniciosa y sistemática la enseñanza que el estado proporciona, y no puede ser de otro modo si no quiere negarse a sí mismo; como lo es la que se da a base religiosa, (...) consideramos perniciosa y funesta la que se suministrara a base del ideal filosófico conocido por anarquismo, pues todo lo que tienda a formar ideas hechas en los niños es repudiable, doble más cuando, como pasa con el anarquismo, no es comprendido por muchísimas personas mayores de reconocida ilustración y si retajado vergonzosamente por otros que se dicen poseídos de su alcance... ¡Cuánto más difícil y escabroso resultaría, pues para el infante!. (Niemann 1912b: 22-23).

Más allá de la debilidad de la segunda parte del argumento, que no permitía aclarar cómo la dificultad en la comprensión de los postulados anarquistas por parte de algunos adultos era impedimento para su enseñanza a los niños, es interesante notar que los motivos por el cual había que abstenerse a la posibilidad de una “educación anarquista”, eran los mismos que llevaban a aceptar la educación estatal y religiosa. Por otra parte, apareció una variante con respecto a la discusión que se diera en la revista *Francisco Ferrer*: el reproche que se realizó a la interna de los grupos ácratas de que muchos de sus defensores no vivían de acuerdo a las ideas que profesaban. No obstante, del mismo modo que en la publicación de la vecina orilla, la tradición que se convocaba en los números sucesivos para fundamentar la postura de no enseñar “ideas hechas”, o la advertencia sobre el perjuicio de la enseñanza estatal, era preponderantemente de extracción anarquista: escritos de Ricardo Mella, Sebastian Faure, Jean Grave, Paul Robin, editoriales de *Acción Libertaria*. Una veintena de artículos a lo largo de cinco años mostraron que la discusión distó mucho de quedar saldada.

### **5.3 La discusión pública**

El debate trascendió la prensa anarquista. En tal sentido Albano Rosell publicó en el diario “La Reforma” de Montevideo el artículo “Educación Racionalista. Comentarios”, y pocos días después le dió difusión a través de las páginas de *Infancia*, (D’Ore 1913d: 57). A su juicio, lo peculiar en nuestro caso consistía en que mientras “en

todas partes de la Tierra los enemigos de la educación libertadora, de la educación verdadera, científica, racionalista, son los elementos retardatarios, los amarrados a la tradición, al pasado (...) en el Uruguay los términos se han invertido, es decir, los enemigos de la educación razonada, verdaderamente popular y científica, son los que se dicen más avanzados: los anarquistas”, (D’Ore 1913d: 57). Esta acusación no pasaría inadvertida, tanto por la generalización que implicaba (aunque tuvo ocasión de reducirla posteriormente a “unos pocos”) como por la gravedad de su alcance, especialmente a escasos cuatro años de los sucesos de Montjuic.

El momento era peculiar además porque la deseada *Escuela integral*, “práctica viviente del racionalismo educativo”, estaba a punto de concretarse. Su director, Albano Rosell, recibía fuertes críticas de sectores anarquistas quienes pusieron en duda el carácter “racionalista” del emprendimiento y censuraron las muestras de apoyo de otros colectivos, como el “Centro Carlos Marx”. Las intervenciones de Albano Rosell no estuvieron orientadas a tender puentes, convencido de que las objeciones planteadas tenían su origen en simples mezquindades<sup>73</sup>.

Una vez más, las intervenciones buscaron reafirmar la perspectiva que movió la fundación de la escuela y toda la obra de la Liga racional: “La Escuela Integral, y lo digo bien alto y bien claro para que no de lugar a dudas, no es anarquista, no pretende serlo, y antes que ser así primero cerraría sus puertas; y si el racionalismo, para serlo, tiene que enseñar anarquismo, la *Escuela Integral* no es ni siquiera racionalista”, (D’Ore 1913d: 58). A pesar de la incansable difusión de estas convicciones, Rosell afirmaba que los representantes locales del anarquismo nunca debatieron por escrito ni de forma oral, sino que la falta de apoyo había sido “solapada”, “rastrera”<sup>74</sup>. Es interesante preguntarse si en verdad eran tan pocos aquellas figuras que desde el movimiento anarquista ponían obstáculo al proyecto de la Liga; la preocupación constante, la vivacidad de los escritos y la cantidad de los mismos hacen pensar más bien lo contrario.

---

73 “(...) el anarquismo uruguayo, quizás diría mejor, el sudamericano, se distingue por una podredumbre, inconsecuencia y fanatismo tan exótico, que se puede bien afirmar que es un caso único en esta clase de movimiento social y filosófico. En una porción de actos en que han tomado parte activa los llamados mejores anarquistas uruguayos, han evidenciado bien tristemente la pobre y tonta concepción de estas ideas que enaltecieron tantos pensadores mundiales, y ellos, precisamente dicen que nuestra escuela no es racionalista porque no hace obra anarquista”, (D’Ore 1913d: 58).

74 “Interinamente, los buenos, los sinceros, los desapasionados y razonadores sabrán a qué atenerse referente a esta obra que unos ilusos, fanáticos, viciosos y castrados de intelecto, pretenden mancillar. El desprecio debe ser el premio, mientras seguimos el camino más fuertes, más seguros, más íntegros, fuera del contacto maleante de fanatismos”, (D’Ore 1913d: 59).

Desde las páginas de *El Anarquista*, se reprochaba el hecho de que la discusión tomara estado público; la respuesta, contra su pesar, estaba dada por la “obligación” que este acontecimiento exigía: “pretende, sin conseguirlo, herir nuestra epidermis, poniéndonos en el lugar de los reaccionarios europeos, porque no nos hemos adherido a su obra de educación neutral”, (*El Anarquista* N° 5, 15/6/1913).

En la visión de este grupo, la tarea de la Liga y la *Escuela Integral* se inscribía en una concepción pedagógica “neutral” y por tanto, contraria a los intereses libertarios:

[...] en esa Liga forman connubio individuos de todas las ideas en el orden religioso, político y filosófico y esa Liga ha fundado una *Escuela* que se llama *Integral* en donde se da a la niñez una educación anti-sectaria y anti-dogmática en lo religioso, en lo político y en lo social y por consecuencia anti-anarquista, ya que según su director 'la Anarquía es una secta' y 'sería tan criminal hacer de los niños católicos como anarquistas', (*El Anarquista* N° 5, 15/6/1913: 1-2).

Se reivindicó al movimiento anarquista como el primero en crear escuelas “modernas” en el Uruguay en 1906;

[...] y si entonces no se fundó una Liga como la que ahora funciona, fue porque nosotros no estábamos dispuestos a claudicar de nuestros principios sociológicos y científicos y entendíamos como entendemos ahora, que la educación racionalista ha de ser anarquista si no se quiere hacer eunucos. Y por eso mismo no colaboramos ni en la Liga, ni en la *Escuela Integral*. (*El Anarquista* N° 5, 15/6/1913: 1-2).

La convicción pedagógica era la siguiente: “la educación de la niñez ha de basarse en la naturaleza misma, ha de enseñársele al niño todas las verdades demostradas, (...) Hecho esto en el terreno científico hay que demostrarle el porqué de la riqueza, el porqué del Estado, el porqué de la religión, la moral, etc.”, (*El Anarquista* N° 5, 15/6/1913: 2). En la misma línea que Ferrer i Guardia, se entendía que los grandes temas sociales y políticos, las desigualdades sociales, la lucha de clases, etc.

eran evidencias empíricas proporcionadas por el conocimiento de las ciencias sociales y no pertenecían al plano ideológico.

En la visión de este sector, la tarea educativa tenía preeminencia sobre la instrucción:

[...] Hay que educarle el carácter, hay que hacer del niño una voluntad poderosa, que unido al conjunto de conocimientos que se le haya enseñado hará de él un hombre fuerte, moral e intelectualmente y eso sólo se consigue con la educación anarquista ya que el maestro no tendrá un criterio social y otro individual, como le pasa al director de la *Escuela Integral*. (*El Anarquista* N° 5, 15/6/1913: 2).

La objeción a las posturas de Albano Rosell consistió fundamentalmente en haber abdicado de los principios anarquistas, al propiciar una institución en la que todas las tendencias ideológicas se encontraban en pie de igualdad. La crítica alcanzó también la integridad personal de Rosell, acusándolo de tener un criterio privado como anarquista y un criterio “social” al defender una educación racionalista “anti-anarquista”<sup>75</sup>. Profesar ideas anarquistas debía conducir, en esta interpretación, a defender una educación anarquista, si no se quería correr el riesgo de hipocresía o doble conciencia.

Esto no implicaba, sin embargo, a su juicio, que tal declaración de principios conllevara una imposición:

No queremos que los niños sean anarquistas, (...) lo que creemos es que debe dársele a la niñez una educación antiautoritaria como antirreligiosa, pues no concebimos que la enseñanza neutral sea racionalista; tocante a las escuelas del Estado creemos que están en el mismo lugar que las religiosas como las neutrales ya sean particulares o patrocinadas por cualquier *Liga*. (*El Anarquista* N° 6, 28/6/1913).

---

<sup>75</sup> “¿Querría decirnos porqué usted en una conferencia dada por Campos, hace unas semanas, en el Centro Internacional, dijo que como anarquista era enemigo de la reforma de la Constitución, pero que como ciudadano la aceptaba? ¿Cómo me une el ciudadano al anarquista? ¿No es esto tener dos criterios?”, (*El Anarquista*, N° 6, 28/6/1913: 4).

Rosell estaba de acuerdo con el carácter anti-autoritario de la educación, pero precisamente por esto, difería en la intención de “infundir” a la niñez “ideas preconcebidas, de las que no se sienten todavía necesidad, abusando de la autoridad que las personas mayores tenemos sobre los pequeños”, (D’Ore 1913e: 73). Es posible pensar que la experiencia de la *Escuela Integral* tuvo, en los hechos, un carácter anti-autoritario y en ese sentido, los “doctrinarios puros” debieron valorar el hecho de que grupos más amplios apoyaran un emprendimiento que cuestionaba directamente la educación pública estatal; pretender que dicha escuela educara a los niños explícitamente en los postulados anarquistas parece -en el tiempo- una pretensión demasiado torpe dadas las circunstancias históricas. Indudablemente otros aspectos que involucraron elementos subjetivos, condicionaron el apoyo.

#### 5.4 La diferencia está en el alcance

En el número siguiente apareció como interlocutor Antonio Marzovillo conocido activista, miembro del núcleo que editaba *El Anarquista*<sup>76</sup>. La inclusión de este artículo demostraba que la discusión no había quedado laudada a pesar de la intención de Rosell de no “remover más la charca”. Si bien se reconocía en Marzovillo una “garantía de seriedad y nobleza”, la Redacción especificó que este artículo, “es la prueba más elocuente de la pasión y sectarismo que domina a ciertos llamados anarquistas” en Montevideo, (Nota de Redacción en Marzovillo 1913b: 104).

En la visión de Marzovillo, desde la muerte de Ferrer i Guardia los racionalistas han insistido en una educación para la niñez en la que no intervenga “la sugestión de la idea personal del profesor”, de modo que, de cada alumno “surja un ser que por sí mismo, por deducción propia, se determine por tal o cual cosa de pensar, y que, en conclusión, la tal enseñanza no debe, no puede ser anarquista”. Esta postura, para Marzovillo, desconocía en el fondo lo que implicaba el ideal ácrata, entendido como el

---

76 Militante anarquista de origen italiano (1880- 1959). Escapando a las autoridades italianas como consecuencia de la Revolución de Milán en 1900, recaló en Buenos Aires, donde ejerció el oficio de peluquero. De intensa actividad propagandística -fue colaborador en la revista *L’Avenir* y *La Protesta Humana*, entre otras- se trasladó a Montevideo en febrero de 1905 expulsado por la aplicación de la Ley de Residencia. En esa ciudad, participa en las actividades del Centro Internacional de Estudios Sociales. Fue admirador de la propuesta pedagógica de Francisco Ferrer.

ideal de libertad para cada individuo. En su opinión, tenía por objetivo “hacer de cada humano un ser independiente, capaz de guiarse a sí mismo, sin imposición de ninguna especie, sin autoridad exterior sino respondiendo cada cual a su único raciocinio”, (Marzovillo 1913b: 103).

Es posible constatar en la tradición libertaria la concepción de que “el anarquismo no impone nada, sino que enseña a cada cual a saberse desenvolverse”, (Marzovillo 1913b: 103). Por tanto, no existía antagonismo entre la enseñanza racionalista y la finalidad anarquista, por el contrario, todo parecía indicar que, en este sentido, los postulados de unos y otros eran “idénticos”: consultar todas las opiniones posibles porque no hay autoridad infalible y siempre salvaguardando la decisión personal; cada individuo debía pensar y obrar bajo su propia responsabilidad, hacer que se respete su autonomía y respetar la de los otros:

[...] nosotros no queremos *sugestionar, imponer ideas a ninguno*, sino llamar la atención a todo el mundo para que, *cada cual, por deducción propia* acepte lo que cree mejor y crea y viva como mejor le plazca, sin que por esto sea obstáculo para el libre desenvolvimiento de los demás. (Marzovillo 1913b: 103)..<sup>77</sup>

No hay diferencia entre la forma que querían los racionalistas que los niños se educasen y la que proponían los anarquistas. La discrepancia radicaba, más bien en el alcance: “la ventaja enorme” está del lado anarquista, ya que, “mientras ellos dedican su tiempo a los niños, nosotros abarcamos a todos; hombres, mujeres y niños” (Marzovillo 1913b: 103).

Aquí Marzovillo señalaba uno de los rasgos que irían perfilando a este grupo de propagadores de la enseñanza racionalista, y que tuvo en Albano Rosell a uno de sus representantes más destacados. Basando sus orígenes en concepciones libertarias, fueron priorizando la educación de la niñez al punto de convertirse en el énfasis casi

---

<sup>77</sup> La actitud de Marzovillo se inspiró -según él mismo refiere- en la de Pietro Gori, especialmente en el texto “Ciencia y Religión”, editado en Montevideo en 1911 en ocasión de su fallecimiento. En él, Gori argumentó que entre la religión y la ciencia, los anarquistas optarán siempre por ésta última, no solamente por una convicción teórica, sino también por amor a la humanidad y a nosotros mismos. No obstante, esto no significaba que los anarquistas quisieran imponer el dogma del ateísmo al resto de las personas, las convicciones no se imponen, se propagan con “la única fuerza de la lógica y el razonamiento”. Tomado de (Marzovillo 1913b: 103). El texto original puede consultarse en Gori, 2017.

exclusivo de su accionar, unido a un celoso cuidado de una educación antidogmática, no exenta de contradicciones.

Los redactores de *Infancia* cuestionaron este pretendido achicamiento de miras. En su concepción, Marzovillo había caído en un malentendido “bastante común”: creer que la educación racionalista era asunto de colegios, de aula, de textos, y no se reconocía “la amplitud de horizontes que ofrece el cuidado de la infancia y la influencia social de la escuela de educación integral”, todo centro racionalista debía actuar en conjunto con el hogar del niño, con los padres, actividades fuera del horario escolar, todo lo que involucraba una continuidad entre la educación de la niñez y los adultos. (La Redacción, notas a Marzovillo 1913b: 104). Aunque es de recibo esta objeción sobre el alcance de la educación racionalista en la sociedad, no había en esta intervención, nada que refutara la idea de identidad de propósitos entre una y otra visión, como sostenía Marzovillo.

Como puede verse, la discusión teórica que se había reclamado, estaba teniendo lugar. Sin embargo, los temas vinculados a la ética de algunos militantes anarquistas seguían estando presente. Marzovillo subrayaba un punto de acuerdo: “los hombres que quieren formar una sociedad mejor y que no empiezan por mejorarse a sí mismos, no pueden hacer nada bueno, al contrario, son obstáculo de la realización de sus mismos deseos”, (Marzovillo 1913b: 104).

En el mes siguiente, otro interlocutor de seudónimo “Alew” retomaría la discusión. En su opinión, no había identidad entre racionalismo y anarquismo, existían importantes diferencias de propósito y de medios. A su juicio, la estrategia de Marzovillo de enumerar citas de autores anarquistas poco o nada probaba al respecto,

[...] me parece que tuviera el propósito no tanto de hacer teoría, sino preferentemente dirimir pequeñas cuestiones, tal vez ajenas a la materia aquí tratada, que suelen suscitarse entre los partidarios de dichas escuelas, señalando a ambos bandos para zanjar posibles conflictos, sendos campos de actividad, (Alew 1913: XLI).

La objeción de Alew no daba cuenta de porqué apelar a la tradición era un recurso ilegítimo, especialmente cuando lo que Marzovillo pretendía mostrar eran citas

que reflejaban una trayectoria de acción. En continuidad con esto, la ilegitimidad de la tradición de un bando podía trasladarse fácilmente al otro, y así no tener en cuenta la enorme acumulación de propaganda racionalista que la revista venía haciendo a través de diversos autores. Por otra parte, no parecería colaborar con la discusión el hecho de atribuir intencionalidades en la exposición del oponente, si Marzovillo deseaba hacer teoría o limar asperezas a la interna del movimiento anarquista, poco importaba a la hora de discutir las relaciones entre racionalismo y anarquismo. Alew no asumió el argumento de Marzovillo y no lo discutió por sí mismo.

Otro aspecto que llama la atención en la opinión de Alew es la oposición que estableció entre anarquismo y racionalismo, plagada de estereotipos, simplificadora y reductiva. Para Alew, el anarquismo era una doctrina pasada de moda, en el plano económico y político ofrecía soluciones irrealizables, estimulando además, las dimensiones más oscuras -entiéndase, pasionales- del ser humano<sup>78</sup>. En oposición, la educación racionalista elevaba la cultura popular, combatía todo dogmatismo y preparaba, en definitiva, a los individuos de mejor manera para “ensayar con éxito nuevas formas sociales de avanzada civilización”, (Alew 1914: 15).

Esta forma de polemizar, fabricando un rival estereotipado y por tanto, fácilmente refutable, no buscó evidentemente producir acuerdos, más bien socavó los puentes que con dificultad Marzovillo estaba tratando de edificar.

Otro argumento que Alew presentó, si se quiere más interesante, apuntó a mostrar que Marzovillo realizó una conclusión “infundada” al basarse en una definición demasiado amplia: “se aplica a darnos una definición de racionalismo y anarquismo, tendiente a dejar sentado que proponiéndose el primero libertar al niño de la tiranía escolar de los antiguos métodos, bien podía considerarse una escuela del segundo, que propendía al mismo resultado respecto al hombre”. En este sentido, en el “terreno común de los conceptos vagos”, hasta las opiniones más opuestas concuerdan en algún punto, lo importante “será decir cómo lo harán, a fin de poder valorar su eficacia”.

---

78 Nótese por ejemplo los supuestos que encierra esta pregunta compleja: “¿Puede confundirse la labor del maestro que cultiva del niño toda feliz disposición a la vida, trayendo a la acción creadora tesoros de aptitudes, salvadas de esta suerte del olvido y desestimación de la ignorancia ambiente, mediante el empleo de métodos científicos y razonados, con la pretensión pasada de moda de regular el vasto océano de la vida social por fórmulas doctrinarias de discutible realización práctica que hacen abstracción completa de tantas y tantas pasiones que afean el alma humana”? (Alew 1913: XLI).

Exhortó a los anarquistas a que mostraran su “contenido real”, su “sustancialidad propia”, (Alew 1914: 14-15).

A esta diversidad de propósitos correspondían, a su vez, medios distintos que venían a constituir nuevas diferencias características, afirmaba Alew. Los procedimientos del movimiento anarquista eran “por necesidad” revolucionarios, plagados de “elementos pasionales” y alejados, por tanto de los métodos aplicados por la enseñanza racional. Las ideas anarquistas servían de “pomposo penacho a muchas vehemencias y nerviosismos, agitaciones y acritudes, exasperaciones y desconfianzas”. Como consecuencia de esto, la diferencia se manifestaba también en los “agentes” que llevaban adelante una y otra empresa:

Así concebimos al maestro, bondadoso, independiente... como conviene al obrero de espíritu que tiene a su cargo la delicada misión de preparar los hombres del futuro, apartando de ellos prejuicios y pasiones enegeuedoras y velando, porque la civilización que apenas alborea los encuentre bien prevenidos y dispuestos a ofrecer el concurso de voluntad e inteligencia que ella reclamará de todos los buenos; (Alew 1914: 15).

Tal juego de antinomias resultaba familiar al lector atento. En la visión de Marzovillo el anarquismo de ningún modo era un dogma: “ante todo y sobre todo es una aspiración”, un deseo que no busca imponerse a los demás; “así como en el orden económico no acepta un sistema único determinado (...) en la moral, no poseía tampoco imposición o legislación colectiva sobre el individuo; (cada cual obrará según sus gustos, educación o inclinaciones), respetando siempre la libertad ajena”, (Marzovillo 1913c: 38). Prueba de ello era que entre los mismos teóricos del anarquismo había discrepancias en la forma de interpretarlo. Era preciso reconocer que, tanto el anarquismo como el racionalismo estaban sujetos a la evolución del pensamiento, y “de ninguna de ellas podremos decir que dicen su última palabra”, (Marzovillo 1914: 8-9).

Un indicio, a los ojos de Marzovillo, de que el anarquismo tenía una identidad muy estrecha con el sistema racional de enseñanza, consistía en el dato que mostraba a la mayoría, “por no decir a todos” los que luchaban en todas partes del mundo por este sistema y que daban su libertad y hasta su vida, “son precisamente anarquistas”; lo mismo pasa con gran parte de los maestros y profesores racionalistas, “si dedican su

tiempo a esta clase de enseñanza, es porque saben o creen que educando a los niños en una forma así libre, tendrán como resultado planteles de futuros hombres libres, es decir, de anarquistas, porque: anarquía y libertad son sinónimas”, (Marzovillo 1914: 8-9).

Marzovillo no retomó la importante objeción de Alew que señalaba las deficiencias de los emprendimientos educativos de inspiración libertaria; pareciera sensato entender que una educación sería liberadora si pudiera demostrarlo en su práctica cotidiana y durante un tiempo prudente que permitiera una evaluación certera. Vale consignar, a su vez, que las experiencias que sirvieron de inspiración al movimiento libertario no pudieron sostenerse en el tiempo fundamentalmente por condicionamientos externos<sup>79</sup>. Ahora bien, el reclamo de Alew estaba señalando la falta de cohesión del anarquismo local para llevar adelante efectivamente una escuela racionalista. Cuesta comprender, a los ojos de una mentalidad estructurada con una lógica jerárquica, que las diferentes posturas de los activistas con respecto a la implantación de escuelas racionalistas, no era sino el resultado natural del modo de vivir su “anarquismo”. En este sentido, las exigencias de Rosell de alinear tras la “Escuela Integral” de Montevideo a todo el movimiento obrero, y con ellos, a los anarquistas, pudo interpretarse como una expresión voluntarista de homogeneidad y uniformidad en un colectivo que necesitaba respetar las diferencias y los disensos.

## 5.5 Un cambio de actitud

En el número de enero de 1914, Otto Niemann asumió la dirección de la revista y participó inmediatamente de la discusión. Sin embargo ya no lo guiaba la preocupación por “deslindar términos”, sino que perseguía un fin integrador. Se proponía ampliar la estrechez con la que Alew había entendido el racionalismo y asumir una actitud de “barrer para adentro”, en el sentido de limar las aristas de las convicciones más duras y tender a hacer pesar más los puntos de acuerdo.

---

79 Ninguna de las experiencias anteriores pudo alcanzar este rango: la escuela de Tolstoi, cerrada por la persecución policial y las presiones de la Iglesia Ortodoxa; la experiencia educativa de Robin también fue cerrada por el gobierno; *La Ruche* dirigida por Faure fue cerrada por los enormes problemas económicos acaecidos en el contexto de la Gran Guerra; La Escuela Moderna de Barcelona, cerrada por el gobierno español después de los sucesos de Barcelona.

Para Niemann todo el mundo podía ser racionalista, sin distinción de ideas, aún más “cuando el racionalismo es aplicado a la educación para el completo desarrollo de la infancia”; “pueden ser racionalistas todos aquellos que tienen ideas que son el fruto de una investigación y estudio consciente: los que no temen la discusión ni la crítica”, (Tamoine 1914a: 33).

Entre ellos reconoció a los anarquistas como “los más implacables críticos de la sociedad presente” y es esta actitud la que los lleva a discutir constantemente los medios para llegar a su ideal. Niemann enfatizaba que “son los que, siempre, continuamente, quieren estar acompañados de lo más nuevo, lo más exacto, sin oponerse al perfeccionamiento humano hasta en lo insignificante”. Esa actitud era quizás su “*mayor* obstáculo” a la hora de realizar un emprendimiento colectivo, “consiste en no detenerse y llamar a los que quedan: ¡eso es poco, más adelante!”, (Tamoine 1914a: 33).

Es por esta “amplitud de miras”, por este “desinterés” de ambición política que entre ellos se encuentra “la mayor parte de los elementos capaces de dar vida a la obra racionalista; son tal vez los únicos que no temen poner en manos de la infancia todo lo bueno, los únicos que desean el triunfo de la verdad y la justicia por encima de todos los *ismos* programados”, (Tamoine 1914a: 33). La exhortación final era una clara muestra de esta nueva actitud:

Todos los amantes a una humanidad nueva, deben cooperar, sin distinción de ideas sociales, a la preparación racional de la infancia para la formación del hombre- gobierno del hombre- voluntad. Y los anarquistas deben continuar siendo activos en la propaganda y acción racionalista. Nunca serán suficientes los esfuerzos que se realicen por esa obra de tanta trascendencia. (Tamoine 1914a: 33).

Entre un anarquismo doctrinario que se desentendía de toda educación que no fuera anarquista y un racionalismo reductivo, siempre dispuesto a dejar fuera toda idea que tuviese un “tufillo” ideológico y pasional, es posible reconocer en la postura de Niemann una distancia prudente en la que era posible acercar las partes para cumplir la tarea sin lastimarse con las púas ajenas. Cabe preguntarse qué derroteros hubiera seguido este proyecto si el talante predominante hubiera estado pautado por la actitud de esta última época. La sensación que queda es que desde su comienzo público, es decir, desde el primer número de su “órgano oficial”, el proyecto estuvo fuertemente

condicionado por una impronta puritana, moralizadora y de cierto mesianismo triunfal: una tarea “regeneradora de la humana especie”, se decía, en la que los demás, es decir, aquellos que no estaban dispuestos a aceptar los lineamientos establecidos por los representantes más notables de la Liga, eran ubicados rápidamente en el bando opositor. Asimismo, en los grupos anarquistas que no apoyaron el emprendimiento, hubo incapacidad para acompañar y fortalecer este espacio alternativo, exigiéndoles determinadas credenciales antes de que tuviera identidad propia. Queda demostrado, no obstante, que la discusión “anarquismo-racionalismo” mostró el posicionamiento que paulatinamente irían adoptando dos sectores, con profundas raíces en las concepciones anarquistas pero que, a partir de las discusiones sobre educación, tomarían irremediabilmente derroteros diferentes.

## Capítulo 6

### La *Escuela Integral* de Montevideo

## 6.1 “La escuela los hará mejores”

Acri y Cáceres señalan en su estudio sobre experiencias educativas libertarias en Argentina y México, que “el espacio de la escuela fue una práctica educativa más y no única, de las acciones de los educadores libertarios”, (2011: 16). Es evidente que la preocupación por fundar y mantener escuelas no fue el único cometido educacional del movimiento libertario en el Uruguay; el ejemplo de ateneos, grupos de teatro, pic-nics, bibliotecas, clases nocturnas, tal como los hemos presentado en capítulos precedentes, avalan esa tesis. Pero la preocupación por fundar una escuela racionalista no fue “una práctica más” -en el sentido de una opción entre otras con igual rango de valor- para los racionalistas que animaron la vida de la Liga Racionalista en el Uruguay. Sucedió más bien lo contrario: la confianza depositada en la acción transformadora de la escolarización formal estuvo muy acentuada. Un fragmento citado en las páginas de *Infancia*, tomado del maestro español José Chueca, es ilustrativo respecto de este optimismo:

[...] Anatole France ha dicho en reciente discurso que no se podía alimentar la esperanza de que los hombres fueran mejores; pero yo creo que puede y debe alimentarse esa esperanza. Porque paréceme a mí que los hombres son cada vez mejores, que el nivel intelectual y moral de la humanidad sube incesantemente, que el número de los buenos va en aumento y que los malos dejarían de serlo en un ambiente social más puro que el actual. Y abrigo la firme convicción de que la escuela los hará mejores, de que por medio de la instrucción y educación racional se logrará formar generaciones de hombres inteligentes y bondadosos que borrarán los motivos que determinan las malas acciones de los individuos, que transformarán la sociedad de modo que resulte innecesaria la práctica del mal. (Chueca 1915: 3).

Para los miembros de la Liga, la escuela fue la institución donde se jugaba gran parte de los nuevos desafíos revolucionarios de los sectores trabajadores y la sociedad en su conjunto. Esta tarea adquirió en el discurso ribetes casi mesiánicos: es necesaria una escuela que sea “un monumento que se alce en medio de la podredumbre social

como una señal de reparación y para que con su luz potente disipe las tinieblas destruyendo los muros que la producen”, (*Educación Sociológica* N° 4, 1/1912: 4). Se impuso la tarea de “realizar una obra que nos dignifique, que marque el principio de una era en la evolución humana, (Martínez 1912: 87).

En los fundamentos de la Liga se estableció -inicios de 1911- que su “fin” era la implantación de la escuela, (La Comisión 1911a: 13), porque “las palabras nos hacen conocer la belleza de una idea, pero el ejemplo nos hace saber mucho más: que la idea es practicable, que es buena”; (La Redacción 1911: 1).

En enero de 1912 se fundó un *Comité Pro-escuela*, (*Educación Sociológica* N° 4, 1/1912: 14); desde entonces, podemos reconocer dos posturas diferentes respecto al camino a seguir. Por una parte, la opinión de Silvio Gualto; propuso que los esfuerzos de la Liga estuvieran orientados a la creación de una escuela “y sin apresurarse mucho a fundarla”; es decir, era conveniente esperar a que se pudiese instalar en forma, con todos los medios y comodidades necesarias y con un personal competente. Esto, para que fuese una “verdadera escuela racionalista”, de este modo, se aprovecharían mejor los esfuerzos. Una vez alcanzado este propósito, no deberían seguirse creando otras escuelas, sino “propagar por toda la república el racionalismo, formándose todos los grupos que se pudiera, encargados de organizar veladas instructivas, conferencias; imprimiéndose además folletos y periódicos que propagaran esos elevados ideales pedagógicos”, (Gualto 1912: 12). A su vez, también desde las páginas de *Educación Sociológica* se hacía notar otra voz: para provocar una “conmoción en la enseñanza estatal”, hacían falta muchas escuelas, tantas como fuera posible, y buenos maestros, (Darré 1912: 44-45).

Desde las páginas de *Infancia*, la preocupación por la fundación de una escuela apareció desde el primer número: “Es tarea de la Comisión suministrar los recursos necesarios para el sostenimiento del Boletín (...) también procura dicha comisión organizar una sección destinada a proporcionar material y todo lo necesario para la organización de los centros que se crean, (*Infancia* N°1, 1/1912: 1).

En fin, es notorio desde su comienzo y a lo largo de toda la vida de la Liga Popular, la relevancia de la escuela como institución educativa, “es la fragua donde se forjan las costumbres de los pueblos y el porvenir de la sociedad al formar al individuo

como componente activo y eficaz de ella”; (D’ Ore 1912a: 19). El vínculo estrecho con otra institución: la familia, fue vista como el complemento necesario para una educación coordinada y eficaz. La escuela debe ser un “segundo hogar”, o más bien, un “nuevo hogar mejorado”, una “ampliación de él”, en el que primen la libertad “bien entendida” y el vínculo fraternal; (D’ Ore 1912a: 18).

## 6.2 Una escuela para los hijos de los trabajadores

Si bien la propuesta de una educación racionalista tendía a sentar las bases de una sociedad nueva y por tanto, estaba dirigida a todos sus miembros, la urgencia de crear centros educativos estuvo orientada fundamentalmente a contrarrestar la educación recibida por los hijos de los trabajadores. La escuela racionalista “debe ser establecida y sostenida por los desheredados, por los trabajadores, porque es obra dedicada exclusivamente a la emancipación de ellos”, (Piersanto 1912: 11).

Es en la Escuela donde “descansan en su mayor parte todas las libertades, emancipaciones y justicias que en vano tratan de conquistar las masas instruidas en la fe, el error, las preocupaciones y misoneísmos de la escuela corriente”, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913b: 29). Porque si bien, se argumentaba, el entusiasmo de la exhortación por la unidad de los trabajadores es algo sencillo, consolidar en la práctica esa unidad tiene enormes dificultades. Es necesario explicar a los trabajadores que

[...] una unión de individuos que no tienen conciencia del propósito que los ha unido, que no conocen los medios de lucha, que no saben el alcance que puede tener tal o cual procedimiento y que, por fin, no confían en sus propias fuerzas, es una unión sin mérito alguno, es una unión sin poder. (Tamoine 1912: 42).

Este es un punto crucial: una de las principales causas que había motivado el desamparo de las escuelas modernas en el viejo continente, fue el magro apoyo de parte de grupos y figuras relevantes del espectro libertario. Esta, por ejemplo, era la opinión

de Albano Rosell: el principal freno que relegó los “ímpetus educacionales” fue la convicción de muchos militantes anarquistas, incluso aquellos de “solvencia ideológica”, “curtidos en luchas recias”, de que “la educación de la infancia era cosa lenta, tardía, poco eficaz como elemento de lucha” y por lo tanto, no podía ser prioridad consagrarle medios y tiempo, especialmente en el contexto en que “las batallas del momento”, requerían combatir de inmediato la explotación, a través de luchas concretas como la reducción de la jornada laboral, mejoras en el jornal, etc. Estas luchas reclamaban el concurso de todos, sin distraerse en cosas como las escolares, que tardan en dar fruto, si es que pueden darlo”, (Rosell 1940: 20).

El hombre de acción, reflexionaba Rosell,

[...] en su fanatismo o en su pasión de combatiente, no percibe lo rápido que pasa el tiempo, y que aquellos retoños que acariciamos y con los cuales nos creemos cumplidos con ponerles un nombre que se salga de lo vulgar, serán presto nuestros sustitutos en la brega y los propulsores de la actividad social, política y moral de la sociedad, que al descuidarlos, les hacemos víctimas del medio absorbente y corruptor, de las relaciones inadecuadas que nos transforman en enemigos inconscientes. (Rosell 1940: 20-21).

Una cosa era buscar un *beneficio inmediato*: una rebaja en la jornada, un aumento en el salario, etc.; reivindicaciones justas, pero que no pasaban del círculo de la materialidad y de la estrechez de miras.<sup>80</sup> Frente al beneficio, opinó Rosell, se debería buscar el *bien positivo y sólido*, producto de la afirmación de voluntades y querer, la búsqueda de un futuro de bienestar para toda la humanidad, de voluntades autónomas, libres de prejuicios y atavismos y que sólo puedan lograrse con la educación integral y científica de la infancia; “para preparar una conquista es preciso hacer que ella sea

---

80 “La prueba de que por lo que más se lucha son las conquistas insignificantes (...) es que la gran mayoría de las huelgas y la mayoría de la organización de gremios responden a una demanda de aplicación y de resultados pronto (...) cesando la huelga y descomponiéndose los gremios después del fracaso o del éxito, pero de cualquier manera, siempre preparándose para la lucha en un momento, sin hacer convicción, sin hacer combatientes responsables, sin tratar de hacer sentir y ver la necesidad de aquella mejora que se persigue, no solamente a los mismos del gremio, sino que también a todos los elementos obreros y populares, para que las simpatías de todos acompañen a la hora de los hechos a los combatientes y sean el aliento y sostén moral que hace triunfar; y esa falta de preparación, ese desconocimiento de la lucha, es lo que conduce al fracaso en la inmensa mayoría de los casos, es lo que hace que surja una especie de caudillismo obrero o gremialista y de que los demás sigan arrastrados, forzados o indiferentes, todo el proceso de un propósito, y el desengaño surja, y como consecuencia, el abandono del lugar y el compañerismo”, (Aube 1913b: 45).

deseada, sentida, querida por los que ha de beneficiar, y esa preparación no es obra de semanas ni de meses, sino de años”, (Aube 1913b: 45). Como vemos, la apuesta requería maduración y decantamiento, un tiempo demasiado preciado como para arriesgar sus beneficios a largo plazo.

### **6.3 “Montevideo, árido es tu suelo”**

Hacia el mes de setiembre de 1912, un grupo de padres mantuvieron un encuentro con el Prof. Lareano D' Ore (Albano Rosell) “para ver de llevar a la práctica en lo posible, los principios sustentados en sus conferencias”; a esa altura, parecía evidente que la Liga Popular se limitaría a apoyar los emprendimientos educativos, pero no contaría con ninguno propio. El resultado de estos contactos trajo aparejado la fundación de un centro con el nombre de “Escuela Integral”, (La Redacción 1912c: XXXVI). Se especificaba además que sería un establecimiento para niños de ambos sexos, desde los cinco años hasta los diecisiete, de alumnos medio pensionados o “internos” y “externos”,<sup>81</sup> con una mensualidad adelantada que oscilaría entre tres y cuatro pesos y con una matrícula de treinta y cinco alumnos. Se dejó establecido, por otra parte, que no habría clases especiales, todas las asignaturas se trabajarían en forma concéntrica y progresiva; serían dadas a todos los alumnos según la edad y comprensión intelectual; “la verdadera educación integral no establece diferencia, sólo las diferencias de sexo impuestas por la naturaleza”, (D' Ore 1912c: 75). Se especificó, por otra parte, que “serían despedidos todos aquellos escolares cuyos padres no atiendan debidamente las indicaciones de la dirección o del profesorado”, (La Redacción 1912c: XXXV).

El objeto de la escuela consistiría en “la formación de seres aptos para vivir una existencia completa, de trabajo y responsabilidad, de libertad y saber sin que caigan en el vicio, tontería y miseria intelectual, moral, física y artística en que se muevan la generalidad de la juventud y de los hombres “hechos”, (D' Ore 1912a: 7).

---

81 Se denominaba “internos” a aquellos niños que, ya sea por las distancias, por conveniencia de familia o por otras causas, entraban de mañana y salían por la tarde con almuerzo y merienda en la Escuela, pagando aparte los gastos que reportaba una alimentación “razonada e higiénica”; los alumnos “externos” eran aquellos que, concurriendo de mañana y de tarde, no se quedaban a comer, (D' Ore 1912c: 75).

El carácter de la escuela sería privada, tanto La Liga Popular como la redacción de *Infancia* se limitarían a “auspiciar” su establecimiento;<sup>82</sup> se permitió que cada individuo o entidad simpatizante realizara donativos, pero, se aclaraba, éstos “no representan ningún derecho sobre la parte técnica y científica de la Escuela; se les considerará, en cambio, cierta “intervención amistosa sobre la marcha administrativa”. El modelo seguía siendo, al menos para Rosell, la referencia europea: “El centro que voy a crear será una continuación, o el mismo mejorado y perfeccionado, del que fundé hace seis años y al que me he referido”, (D' Ore 1912c: 73).<sup>83</sup> Sin embargo, una ligera modificación en el lenguaje pareció tener lugar, producto de la implementación y por tanto, de la necesidad de granjearse el concurso de alumnos cotizantes:

[...] La Escuela Integral no estará en oposición con los establecimientos públicos o privados que a la enseñanza primaria se dedican; ni los combatirá ni los tendrá en cuenta (...). No tiene ni la pretensión de llenar un vacío ni constituir un ejemplo o una enseñanza; lo que sea, el tiempo lo dirá. (D' Ore 1912c: 74).

Esto cae en contradicción con innumerables pasajes en los que se establecía que la escuela sería el ejemplo tras el cual la humanidad se alinearía en favor del racionalismo -lo que implicaba, sin duda, la oposición deliberada a la “educación corriente”; declaraciones como éstas, tal vez, alimentaron la opinión en algunas figuras del anarquismo montevideano de que Rosell sostenía un doble criterio, uno “privado” y otro “social”, como vimos en el capítulo precedente.

Lo cierto es que el “ambiente”, largamente preparado por la actividad de la Liga, nunca llegó a conformarse de un modo estable. Hacia fines de 1911 y a pesar del

---

82 “La Liga dentro de la libertad e independencia que debe concederse a todo educador, establecería escuelas si contara con los recursos necesarios, pero después de muchos proyectos, cálculos y presupuestos de creación y funcionamiento, creemos que la mejor obra, tratándose de hacer algo práctico, es la de proteger, en la mejor forma posible, los centros racionalistas que se crean tal como... y de ahí que con este fin hayamos intensificado la propaganda, abierto donativos, rifas, etc. Pues entendemos que con un pequeño esfuerzo de cada uno se llegará a hacer más fácil y posible la fundación de la Escuela” (El Comité de la Liga 1912b: 74).

83 Hacía tiempo que desde las páginas de *Infancia* se había advertido sobre una posible confusión de contextos; en España así como otros países en los que la educación estaba casi olvidada “(...) la ocasión popular para fundar escuelas se presenta más factible”, era relativamente más sencillo superar las condiciones de útiles y salario del personal docente; en cambio, “en el Uruguay la cosa se presenta de distinta manera”, si bien los sueldos docentes no alcanzan un nivel decoroso, “en cuanto a útiles e instalaciones escolares, marcha este país a la cabeza de los más adelantados en la materia”, (García 1912b: XVII).

entusiasmo en la preparación de la primera edición de la revista *Infancia*, se advertía cierta “apatía en la implantación de la Escuela Moderna en el Uruguay”, (*Educación Sociológica* N° 2, 11/1911: 1) y se reconoció que entre los “muchos simpatizantes no hay un criterio exacto de lo que debe ser una Escuela Racionalista en la verdadera concepción de la palabra”, (La Comisión 1911a: 12-13); “en la labor a realizar, en sus generalizaciones, hay completo acuerdo. No lo hay tan completo en cuanto se refiere a los métodos a seguir y a los conocimientos que deben constituir el fondo del plan que se adopte. De ahí la discusión”, (J.C.M., 1911: 1). El 9 de diciembre del mismo año, se celebró una “velada” organizada por la Liga Popular en el teatro Cibils, la parte artística a cargo del cuadro “Apolo”, fue un “éxito de realización”, sin embargo, “desgraciadamente hay que lamentar la indiferencia del público simpatizante con los fines de la Liga, que no respondió en total como era de esperar, produciéndose así un déficit en vez de beneficio”, (*Educación Sociológica* N° 4, 1/1912: 14).

Niemann, por su parte, lamentó que la asamblea de la Liga -marzo de 1912- “debió ser más concurrida” y que era de esperar que los adherentes, para otra ocasión, “demuestren más interés”, (*Educación Sociológica* N° 5-6, 2-3/1912: 44). Por otra parte, la iniciativa de un “Ateneo Popular” por parte de la revista *Educación Sociológica* no tuvo eco, llevando al joven tipógrafo a manifestar: “¡Montevideo, árido es tu suelo!”, (On 1912b: XXXI) y a Rosell: “una indiferencia suicida domina en todos”, (D' Ore 1912d: 92).

Al finalizar el año de 1912 la escuela no estaba todavía implantada, tuvo que suspenderse una velada artística programada para recaudar fondos y el proyecto de creación de una biblioteca para los socios de la Liga sufrió sucesivas postergaciones. Uno de los puntos delicados fue sin duda la posibilidad de cobrar matrícula mensualmente a los alumnos inscriptos.

#### **6.4 Escuela y economía**

Las dificultades económicas ante la posibilidad de fundar y sostener una o varias escuelas modernas en Montevideo estuvieron presente desde el primer momento. En opinión de Rosell, a pesar de las intenciones de “hacer la escuela popular”, tanto el “Estado” como los “elementos populares” -realidades que opuso- no habían alcanzado

ese objetivo. El primero no sólo no lo ha logrado, sino que ha incurrido en “graves defectos”, a pesar del conjunto de “elementos poderosos” y “recursos abundantes” que su presupuesto le permite, cayendo más bien en el despilfarro y la ineficacia. A su vez, “el pueblo” tampoco ha conseguido el cometido de instaurar una escuela verdaderamente popular: la dificultad principal de este segundo grupo, a juicio de Rosell, radicaba en los impedimentos económicos, (Aube 1912b: 59).

Por otra parte, un documento de la Comisión Pro Escuela de enero de 1912, reconoció que si bien hubo disposición de muchos padres, “lo que hay que armonizar -sin embargo- son los intereses de todos relativos a distancias, precios, etc.”, (Comisión pro Escuela 1912: 7).

Existieron al menos dos opiniones sobre cómo debía regirse la escuela bajo los auspicios de la Liga: en primer lugar, estaban aquellos que sostenían que la escuela debía ser gratuita; la enseñanza racionalista tendría que difundirse especialmente entre los hijos de los trabajadores y como éstos son generalmente los que carecen de medios, establecer una cuota, sería excluirlos a priori. La postura opuesta, a su vez, defendía la idea de que la escuela fuera paga. Dado el conocimiento del presupuesto indispensable para el funcionamiento normal de una escuela racionalista, sostuvieron que las cotizaciones de individuos y sociedades no eran suficiente garantía para darle la vida necesaria. Las sociedades de beneficencia no eran estables y por lo tanto, no siempre podría contarse con su auxilio.

Por otra parte, para que una escuela sea verdaderamente popular, no debía depender de ningún tipo de sociedad o agrupación privada. La discusión tuvo cierta premura, ya que era un asunto que había que “poner en limpio antes y no después de la instalación de la escuela”, (On 1912c: XXXIV). La redacción de Infancia defendió la necesidad de fundar la escuela “antes que nada”:

[...] entre dos cosas por hacer, hay que practicar lo que permita asegurar la estabilidad de la obra. La escuela gratuita es, por el momento una cosa irrealizable. Y ya que no podrían ir a ella -como nosotros deseáramos- todos los hijos de los trabajadores faltos de recursos, irían sólo los que puedan pagar: muchos padres, conociendo la importancia de la obra, harán un esfuerzo para que sus hijos concurran, y algunos centros, sociedades o

individuos, cooperarán directamente para que otros asistan a la escuela. ¿O es preferible no hacer nada?, (On 1912c: XXXIV).

Fueron cuatro los argumentos esgrimidos: la escuela gratuita era imposible ya que había que pagar como mínimo el local, el profesor, los útiles, la limpieza y otros gastos. A su vez, la presunta educación gratuita del estado, también implicaba gastos que las familias estaban asumiendo sin mucha conciencia de ello.<sup>84</sup> En tercer lugar, la matrícula que se pagaría, según el cálculo estimado por la Comisión, era “insignificante”, (On 1912d: XLII). Por último, con el fin de “facilitar el ingreso a dicha escuela, se ha hecho una gran rebaja en las mensualidades mientras dure el curso preparatorio”, (*Infancia* N° 14, 2/1913).

Pero los comentarios que acapararon mayor cantidad de líneas apuntaron a criticar a aquellos que sostenían que la futura escuela tenía “mensualidades caras”. Se sostuvo que era lamentable que la educación de los hijos fuera valorada como un gasto cualquiera, comparable al que se debía afrontar ante la compra de cualquier otro objeto superfluo de consumo. Rosell acusó a los padres de no ser conscientes del gasto que implicaba sostener centros racionalistas y defendió la idea de la subvención a través de mensualidades, como “único sostén” y “base” de todos los éxitos, (Aube, 1913a: 16)<sup>85</sup>.

No faltaron, sin embargo, comentarios suspicaces; había quienes rumoreaban que la *Escuela Integral* era para ricos y que su fundador estaba en camino de hacerse millonario con el precio de las mensualidades, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913c s/n). En una asamblea celebrada en marzo de 1913, alguien sostuvo (seguramente Adrián Troitiño) que era necesario que la Liga “saliera de su torre de marfil”, (Uno del Comité 1913: XIII). Todo este clima llevaba a realizar aclaraciones y acusaciones constantemente, enrareciendo aún más el ambiente:

---

84 “Lo que pasa en las escuelas públicas respecto a los textos, es algo que no podrá pasar en las nuestras; primero, porque obramos con mayor sinceridad y con la vista fija en un ideal de regeneración; y segundo, porque en nuestra obra no nos guía un fin comercial ni de ambiciones personales. En las escuelas *gratuitas*, de tanto en tanto se cambian los libros de texto, no mirando en la mayor de las veces, la importancia de uno a otro, sino según las personas que componen el Consejo Nacional de Educación o según la amistad o renombre del autor”, (On 1912d: XLI).

85 La matrícula, se argüía, no es inaccesible al hijo del obrero; si se tiene en cuenta que un trabajador por término medio gana cada día de trabajo, un jornal de \$1.40 a 1.80, es claro que “no hay ningún obrero consciente que no pueda disponer de dos o tres pesos al mes en bien de su hijo, en beneficio de su futura existencia”, (Un padre 1913: XVII).

[...] Lo que hay aquí no es las mensualidades subidas sino un egoísmo y abandono traidor y una falta de abnegación entre los que se dicen avanzados, que es la causa de todos los males, (Un padre 1913: XVIII).

Por momentos, el tema económico fue abordado desde una lógica de disputa con las instituciones del Estado. El problema parecía estar en una *lucha de influencias desigual*, en la que el monopolio estatal ejercía un padrinazgo en una dirección precisa, con el dinero del conjunto de la sociedad.<sup>86</sup>

### **6.5 La Escuela Integral de Montevideo**

Estos acontecimientos llevaron, en diciembre de 1912 a Albano Rosell a renunciar públicamente a su proyecto de fundar una escuela racionalista:

[...] No se tome como nota de lamentable pesimismo cuanto paso a decir sobre la iniciativa de la fundación de la Escuela, fundación que no puede tener lugar porque creo inútil hacer un sacrificio cuando no hay probabilidades de que sea aprovechado (...) Hasta ahora no he visto elementos dispuestos para secundar una acción tan seria y necesaria como la que representa esta iniciativa. ¿Los hay?, no lo dudo, pero en tres meses de propaganda en estas páginas no se han manifestado y no es cuestión de comenzar una obra para dejarla a mitad de su camino (...) es imposible iniciarla sin una base, y esa consiste en un número determinado y seguro de alumnos inscritos en su matrícula y concurrentes a sus aulas; pero como sea que ese número de alumnos no aparece... es por esto que dejo para mejor oportunidad la realización de un plan cada día más necesario. (D' Ore 1912d: 91-92).

Es curioso notar que en más de un centenar de adherentes a la Liga no pudieran asegurarse el concurso de 35 estudiantes, tal como habían estipulado, mucho más, si

---

86 “La escuela religiosa y la escuela patriótica es la que tiene en sus manos a todos los niños del país, y es la que prepara a su gusto las futuras generaciones. La escuela patriótica del Estado, dado que ofrece enseñanza gratuita, es la que acapara la mayor cantidad de alumnos. Y a esta escuela del Estado es a la que actualmente no podremos vencer porque con los mismos recursos que extrae del pueblo (el pueblo partidario o no) da ‘desinteresadamente’ la instrucción que se le antoja, en beneficio exclusivo de la autoridad, la explotación y el militarismo”, (*Infancia* N° 31, 10/1914: 1).

tenemos en cuenta que la Liga había asegurado el presupuesto de “doce o quince” jóvenes.<sup>87</sup>

No obstante, en la última sección del ejemplar N° 12 de la Revista *Infancia*, como un esfuerzo de último aliento, se notificó la efectiva creación de la *Escuela Integral*:

[...] Ya compuestos los textos de este número, merced a la intervención de varias personas, enteradas a tiempo, se logró la creación de la *Escuela Integral* por considerarla de utilidad indemostrable. Queda en pie todo lo dicho en estas páginas, pero con hechos intentarase (sic) comprobarlo. En el número próximo más detalles. (*Infancia* N° 12, 12/1912: XLVIV).

Desconocemos el carácter de las “intervenciones” y de las personas que las protagonizaron; sin embargo, cierto resquemor fue notorio en las intervenciones de los meses siguientes:

Cómo es posible que un pueblo que hace tres años crispaba puños contra un asesinato, trezaba loas en pro del racionalismo y en todo momento blasona de amor y fe hacia una doctrina salvadora, ahora que se presenta el momento oportuno, con toda suerte de garantías y seriedad, para convertir en hechos todas aquellas prédicas y gestos, ahora se deja pasar indiferente y se permite que las criaturas sigan sorbiendo el veneno de la escuela oficial y privada, sin una esperanza de mejoramiento, se deja sin apoyo moral el faro que debería iluminar a los ilusos y obcecados en el mar del racionalismo (...) Dos cosas se desprenden de ello; el pueblo es un gran hipócrita, el pueblo es un falsario o un imbécil. (*Infancia* N° 13, 1/1913: I).

El ajusticiamiento de Ferrer i Guardia y las repercusiones que tuvieron en el contexto uruguayo siguió siendo la medida de juicio que desnudaba las dos principales

---

87 “Sentimos vergüenza de lo que pasa ahora, justamente, que ya veíamos la escuela robusta y gallarda puesta en función y si no estuviésemos en contacto y no palpáramos las verdades que el señor D' Ore lamenta, creeríamos que es renuncia suya. Le conocemos y nos consta que no hay tal, la realidad además le da, desgraciadamente, razón. La Liga estaba dispuesta a mandar gratis unos doce o quince alumnos hijos de adherentes, pues dispone de fondos para ello, había pensado otras cosas también, pero la indiferencia nos plasta”. (La Redacción 1912c: XLV, XLVI).

causas del desgaste titánico que precedió a la constitución de la *Escuela Integral*: la “indiferencia general” y los “falsos racionalistas”.<sup>88</sup>

Lo cierto es que el 15 de enero de 1913 se fundó en Montevideo (Yatay 45, frente a la Facultad de Medicina) la *Escuela Integral*; su fundador, Laureano D' Ore (Albano Rosell) lo hizo “por su cuenta y riesgo”; Infancia y la Liga Popular, “estiman útil la obra y harán cuanto esté a su alcance para favorecer dicha institución”, (*Infancia* N° 13, 1/1913: I). Finalmente las mensualidades de doce estudiantes corrieron por su cuenta, contradiciendo la opinión de Rosell, como vimos, de que los cotizantes dependieran del beneplácito de una institución privada.

Se estipuló que desde el 1° de marzo al 31 de octubre, las clases en la *Escuela Integral* fueran de 9 a 11.30 y de 14 a 16.30 hs. Los cursos de verano transcurrían desde el 1° de noviembre al 28 de febrero, en el horario de 8 a 10, y de 14 a 16 hs. En el horario de invierno se descansaba la tarde del sábado solamente; en el de verano, se le agrega la tarde del miércoles, (*Infancia* N° 21, 10/1913: XLI).

## 6.6 Actividades de la escuela

El 15 de marzo de 1913 en el local de la *Escuela Integral* se dio inicio a las “veladas de extensión cultural”; se expuso el tema: “Historia del racionalismo educacional”, la evaluación del evento fue positiva; se llevaron a cabo a intervalos de quince días; otras conferencias llevaron por título: “Importancia social y humana de la escuela”, “Lo que enseña la escuela corriente” y “Cultura popular positiva”, (*El Día*, 15/5/1913: 8). El éxito de estos encuentros planteó la necesidad de realizarlos en espacios aptos para albergar una mayor concurrencia, (Alba 1913: XXV). En las noticias que aparecieron tanto en *El Día* como en *Infancia*, hubo una notoria exaltación propagandística:

---

<sup>88</sup> “¿Qué se ha hecho del esfuerzo que representa el agrupamiento de miles y miles de personas protestando del atentado al hombre y a las ideas que representaba? ¿A qué han quedado reducidos aquellos elogiosos y ditirámicos escritos en pro del ideal racionalista? (...) ¿Dónde están las escuelas racionalistas que se trataba de fundar y que poco habrían costado con la insignificante cooperación de todos los que se manifestaron partidarios? ¿Dónde el calor, convicción y perseverancia que debe perseguir a tales actos? ¿O, es que se considera que la escuela racionalista sólo es buena para los países monárquicos?”, (Comisión Pro-Escuela 1913: 19).

[...] lo que más llama la atención de esos encuentros son los ejercicios prácticos que realizan los alumnos, pues merced a ellos puede verse con qué sencillez y facilidad se razona cuanto se estudia, partiendo de lo simple a lo compuesto, de lo fácil a lo complicado. (Héctor 1913, XIX).

Con su perseverancia y buena orientación la “Escuela integral” va abriéndose camino y es de esperar que se imponga pues resulta, a la vez que un exponente de nuestra cultura, una clara manifestación de los modernos procedimientos educativos en función, no dudando que a medida que vaya arraigando y surjan los hechos elocuentes de la práctica habrá de influir en los métodos educativos de la escuela en general. (*El Día*, 28/5/1913: 9).

Se destacó que el desarrollo de la escuela estaba siendo orientado en un sentido “verdaderamente popular” y que “marca un progreso en cuanto a los métodos y procedimientos didácticos se refiere”, (Alba 1913: XXV); los mismos pueden percibirse en la alegría y espontaneidad de los niños y “su amor al estudio son el dato más elocuente que se puede esgrimir”, (X 1913: XXX). Las evaluaciones se realizaban a través de *conversaciones* sostenidas entre los profesores y educandos acerca de las varias asignaturas del programa, suprimiendo de esa forma los exámenes “por perniciosos y contraproducentes a la salud de todo escolar”, (La Dirección 1913: 100).

La Escuela Integral también ofreció cursos nocturnos, se impartieron lecciones de solfeo y se proyectaron cursos de dibujo, francés e italiano, (X 1913: XXX).

Hacia octubre de 1913, se informó que el número de alumnos aumentaba “día a día”, al igual que crecía “la confianza en la seriedad de la empresa ante los resultados sorprendentes que percibimos cuantos estudiamos de cerca su desarrollo”, todo esto hablaba de que la *Escuela Integral* se estaba convirtiendo en una “revelación”, aunque se aclaraba que la tarea se venía realizando “contra viento y marea”, (Marcela C. de Pozzo 1913: XXXIV).

## 6.7 Dificultades

No obstante los auspiciosos comentarios sobre la marcha de la Escuela, era esperable que aparecieran dificultades, previsibles e inesperadas. En primer lugar, se constató de modo alarmante en el “curso preparatorio”, un escaso nivel cultural y educativo de varios estudiantes; nivel que, “traspasa los límites de lo tolerable”, (La Comisión 1913: V). Solidario con esto, otro inconveniente para el éxito de la Escuela fue la “inconsciencia popular” respecto de “los más elementales principios educativos”; como señalamos anteriormente, la enseñanza racionalista hacía un especial énfasis en “el hogar” como colaborador constante de la Escuela, pero “si en el hogar no se tiene conciencia de los fines de aquella, la enseñanza moral se neutraliza o se anula con el ejemplo contrario”. La dificultad para obtener recursos financieros, como era esperable, fue otro de los obstáculos: “no basta con buena voluntad, la intención podrá ser inmejorable, pero sin recursos, la escuela se viene abajo”. La escasez de personal docente calificado también generó preocupación, “maestros hay muchos, racionalistas, pocos”, (El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* 1913c s/n).<sup>89</sup>

Por último, otra dificultad, menos esperable, provino de la demanda de los padres: el reclamo de un mayor relieve de la *instrucción* por sobre la *educación*. Rosell refirió que los padres que enviaron a sus hijos a la *Escuela Integral* valoraron en primer término la formación intelectual y reclamaron mayor destaque en este sentido:

[...] Si queremos triunfar, hemos de conseguir, en menor tiempo, resultados mejores en los educandos que se nos confíen, tanto morales como intelectuales, especialmente estos últimos, ya que la tontería humana y el egoísmo condenable que a veces se trueca en ambición o avaricia, hace que la educación moral se considere secundaria, mientras que la ilusión intelectualista atrae y seduce a los avanzados. (D' Ore 1913c: 115).

En contraste con las excitantes manifestaciones periodísticas celebrando los logros obtenidos por la *Escuela Integral*, encontramos la siguiente exhortación desesperada a solo tres meses de su fundación:

---

89 “Hasta ahora, aquí y en todas partes, se ponía al frente de una clase a cualquier persona que hubiese escrito cuatro artículos, lanzado media docena de discursos a la mesa y formándose un grupito o capillita; las condiciones más indispensables para ser un buen trasmisor (sic), de conocimientos a la infancia, un buen educador de futuros hombres, condiciones innatas y delicadísimas que no las dan los estudios ni los títulos casi nunca, no eran tenidas en cuenta: he ahí un nuevo factor de los fracasos!”, (Rosell 1913: s/n).

[...] Nuestra voz o no ha sido escuchada, o no se ha interpretado bien, o no ha despertado el interés que parecía a juzgar por las exteriorizaciones y actos de antes (...) en tres meses de existencia, la indiferencia liberal de todos los matices, continúa; el aislamiento de nuestra acción, a pesar de los esfuerzos para aunar voluntades, persiste. Ha llegado, pues, la hora de hablar claro y poner de relieve el peligro y la responsabilidad que asumen ante el pueblo, ante sus ideales y ante sí mismos, si tienen conciencia de sus principios, cuantos hablan de liberalismo, de renovación mental, de liberación de las conciencias, y no son capaces de sostener y llenar las aulas de un centro de educación razonada e íntegra, merecedor de toda confianza, mientras triunfa la escuela confesional, que troncha físicos y mentes [...]. (*Infancia* N° 15, 4/1913: 1-2).

Rosell responsabilizó en esta oportunidad a “intelectuales” y “propagandistas”, que junto a anarquistas y obreros -padres despreocupados de la educación de sus hijos- fueron socavando los cimientos de la joven escuela. Por otra parte, entre las opciones presentadas -voz no escuchada, mala interpretación y falta de interés- no hubo lugar para la autocrítica, es decir, el cuestionamiento acerca de la posibilidad de que existieran elementos subjetivos -actitudes beligerantes, exaltación de su figura, modos despectivos en la manera de referirse a sus oponentes- que estuvieran actuando en esa posible “sordera”.

## 6.8 Decaimiento y cierre

Si la Liga popular contaba con “enemigos” a la interna del movimiento obrero montevideano, la *Escuela Integral*, institución comprometida visiblemente con la figura de Albano Rosell, no estuvo exenta del mismo riesgo. Entre aquellos que combatieron la escuela se encontraban Adrián Troitiño y la agrupación *Juventud Libertaria*<sup>90</sup>.

---

90 En opinión de La Redacción de *Infancia*, el proceder de esta agrupación, ha sido la manipulación. Durante mucho tiempo su campo de acción alcanzó al *Centro Internacional*; en él intervinieron para que no se realizara en sus salones una función a beneficio de la *Escuela Integral* y para que los centros obreros no tomaran *acciones Pro-Escuela*, “saliendo bien en ambas intentonas, pues ni la función se ha dado ni ninguna entidad obrera (excepto el centro “Carlos Marx”), ha tomado acciones”, (La Redacción 1913: 106-107).

La sensación de estancamiento fue percibida, a fines de 1913, como una suerte que ligaba a ambas instituciones; la sensación era la de haber “predicado en el desierto”: “*Infancia* no es leída por nuestro elemento obrero merced al descrédito sembrado por los vocingleros a todo lo que haga la Liga y La Escuela”. También fue momento de lamentarse por haber caído en “hechos evitables (...) si hubiese habido menos pasión en los juicios”, (Xunk 1913d: XLIV).<sup>91</sup>

A mediados de 1914 se comunicó a los lectores de *Infancia* que “la Liga atraviesa (...) por un momento no muy holgado”; sus fondos se habían destinado casi totalmente a pagar las becas en favor de los hijos de socios que concurrían a la *Escuela Integral*. Los dividendos acuñados en casi tres años y medio habían mermado, al punto de que “las entradas actuales sólo cubren los gastos más indispensables”, (*Infancia* N° 29, 5-6/1914: 38). Observemos el siguiente cuadro, ilustrativo sobre este punto:

Dinero destinado por parte de la Liga Popular en favor de la “Escuela Integral”:

<b>1913</b>	
Desde enero a junio, por doce alumnos, a razón de \$30 al mes	\$ 180
Desde julio a enero, por seis alumnos, a \$15 al mes	\$ 90
<b>1914</b>	
Enero, por seis alumnos	\$ 15
Febrero a junio, por ocho alumnos, a \$20 al mes	\$ 100
<b>Sub total</b>	<b>\$ 385</b>

91 La presión de las dificultades fue percibida con una magnitud considerable: “¿cómo es posible que haya durado doce meses un centro de esta naturaleza en un medio tan refractario, entre unos elementos tan adversos y rodeado de la enemiga traidora de todos los impotentes disfrazados con capa de amigos? Bien es cierto que la lucha ha sido cruenta, que las pérdidas son de consideración, que no puede decirse funcione con la regularidad deseada, (...) Así y todo, el éxito moral ha superado a los optimismos soñados. El crédito idóneo y didáctica de la Escuela Integral es bien cimentado y su vida está fuera de peligro, si bien no es todo lo desahogada que sería de desear, pero de cualquier manera es una hermosa promesa para el porvenir”, (Flavius 1913: XLVII).

<b>Préstamos a la Escuela</b>	
Mayo de 1914	\$ 50
Alquiler de junio	\$ 35
Alquiler de julio	\$11.20
Sub total	\$96.20
Total	\$ 481,20

Fuente: *Infancia*, N° 30, 9/1914: 3<sup>92</sup>.

El cuadro nos brinda datos relevantes; en primer lugar, al cierre del primer semestre hubo una disminución de 50% en la tasa de alumnos solventados por las cuotas de la Liga (de 12 a 6); esta información, lejos de explicarse por renuncia al beneficio concedido por la Liga -hipótesis descartada debido a que se dejó en claro la preferencia de modificar la periodicidad de la revista antes que suspender el apoyo económico a los estudiantes-, (*Infancia* N° 29, 5-6/1914: 38), se debió más bien a la disconformidad por parte de padres o estudiantes adherentes a la causa racionalista con algún aspecto de la vida escolar o con su director. En el primer semestre del segundo año la subvención alcanzó a 8 estudiantes y quedó estancada en esa cifra.

El segundo dato relevante, corroborado con otras informaciones brindadas por la revista, es que la *Escuela Integral* cerró sus puertas en julio de 1914 y por falta de alumnos, (“Nuestra misión”, *Infancia*, N° 30, 9/1914: 3). Con certeza, algo sucedió en la Escuela en ese año y medio que condicionó su existencia; la publicación de las deudas contraídas, el retiro y falta de inscriptos y una desconcertante toma de distancia lo prueban: “dicha escuela pertenecía por entero a su director y no a la Liga; ésta, lo único que ha hecho es cooperar a su sostenimiento (...) No cabe, pues, a la Liga ninguna responsabilidad, ni en su fundación, ni en su desarrollo, ni en su fin, (*Infancia*, N° 30, 9/1914: 3).

---

92 Se aclara que “Los préstamos son por tiempo indefinido y aún no han sido integrados. No se hizo más por no haber más fondos. Una función y el último pic-nic ocasionaron pérdidas”, (*Infancia*, N° 30, 9/1914: 3).

El connubio estaba disuelto, Rosell publicó en el número almanaque de “La Antorcha” de Buenos Aires, un artículo expresando que “los racionalistas montevideanos celebraron casi la desaparición de la escuela, como puede verse en el órgano de los mismos aunque en forma velada y como pudo constatarse en sus asambleas, al tratarse de dicho cierre”. La nueva dirección de la revista desestimó esa versión y convocó a los socios de la Liga a una asamblea el 4 de marzo de 1915, con el fin de exigir que Rosell se explicase. En el número siguiente de *Infancia* puede leerse: “Oídos por una numerosa concurrencia, los argumentos del autor de las líneas, y la defensa a la Liga, por parte de la comisión y varios asociados, la asamblea resuelve, casi por unanimidad, lo siguiente: “Que ni en el órgano de la Liga ni en sus asambleas, hubo elementos que justifiquen lo que ha escrito el ex-director y propietario de la Escuela Integral”, (*Infancia*, N° 38, 6/1915: 4).

Poco a poco la estrategia de una educación alternativa fue perdiendo fuerza, la ocasión del cierre de la *Escuela integral* demostró indudablemente que el “ambiente” no era propicio; si es adecuada la tesis de que los sectores populares prefirieron mayormente la educación brindada por el Estado debido a su fuerte componente simbólico de integración y ascenso social, también es cierto que esta compleja trama de razones económicas, personalismos y rivalidades ideológicas que acabamos de describir, coadyuvaron a hipotecar el proyecto desde el inicio. En el seno del movimiento anarquista local existieron dos tipos de oposición (reflejo de discusiones que se habían dado en el viejo continente): por una parte, sectores que entendieron, movidos por un “urgentismo revolucionario”, que no valía la pena “distraerse” en la educación de la infancia y otros que, valorando el rol de la educación para la formación de la clase trabajadora, entendían que “racionalismo” era sinónimo de “anarquismo” y por tanto, la educación propiciada por los trabajadores debía ser anarquista; tal fue el caso, como vimos, de Antonio Marzovillo. Por otra parte, los sectores “reformistas”, es decir, aquellos anarquistas que apoyaron medidas del gobierno de Batlle y Ordóñez, defendieron la educación laica que brindaba el Estado como una educación “racionalista”; uno de sus representantes destacados fue Adrián Troitiño. “Racionalismo” significó para unos y otros cosas evidentemente distintas.

No obstante, desde *Infancia*, se valoró como la principal dificultad que impidió el desarrollo de la causa racionalista, la falta de “conciencia” por parte de los trabajadores sobre la importancia que debía tener la educación de sus hijos, el escaso

compromiso en asumir el costo de la matrícula y el hecho de preferir la educación que ofrecía el Estado. La “falta de ambiente”, a juicio de Niemann y los editorialistas de *Infancia*, se debió a una “falta de voluntad para convertir en hechos nuestras teorías”, (*Infancia* N° 31, 8/1914: 2). Tal falta de autocrítica derivó, no solamente en una débil lectura de los acontecimientos, sino en la exteriorización de la “culpa” en el “pueblo”:

La Liga no ha fracasado pues; está triunfando hoy más que ayer. La que hubiera podido fracasar habría sido la escuela, pero ni eso puede admitirse, pues no pudo convertirse en una realidad demostrativa de la bondad del racionalismo educacional. El que ha fracasado de verdad ha sido el pueblo, incapaz de sostener una escuela libre sin la intromisión autoritaria del Estado y los cálculos especulativos de una empresa, con maestros sin amor, que ejercen el 'oficio' por 'necesidad'. (*Infancia* N° 31, 8/1914: 2).

La propaganda derivó hacia fines de 1914 en una renuncia a crear centros educativos autónomos de la influencia del Estado<sup>93</sup>, focalizándose ahora en contribuir a generar “opinión y fuerza para *hacer evolucionar hacia nuestras concepciones a las propias escuelas del Estado*, estancadas por la rutina de los maestros y la indiferencia del pueblo en general”; (*Infancia* N° 31, 8/1914: 2; cursivas nuestras). Este cambio consistió en trabajar para influir *dentro* de la estructura estatal, que antes se reconocía, por definición y tal como mostré, incapaz de generar una educación verdaderamente emancipadora. El intento se volcó a propiciar espacios de autonomía:

[...] Tal vez, si el pueblo toma en serio estos asuntos vitales, se pueda llegar a la autonomía de la escuela dentro de las funciones del Estado, y hasta la autonomía de cada una que será orientada de acuerdo con los maestros y padres. (*Infancia* N° 31, 8/1914: 2).

Una táctica peligrosa, sin duda, que selló definitivamente la suerte de este emprendimiento racionalista. El final lo he informado ya a lo largo del estudio; cabe preguntarse si en verdad todos estos esfuerzos, las innumerables actividades, las discusiones, los ríos de tinta, las desventuras económicas y el enorme tiempo invertido en esta

---

93 “La Liga desea, sí, que haya muchas escuelas racionalistas; pero desear eso hoy, es vivir de ilusiones; la realidad nos dice que debemos hacer propaganda, mucha propaganda, porque nuestras verdades han de sobreponerse, con el tiempo, a las erróneas costumbres ambientes”, (*Infancia*, N° 30, 9/1914: 3).

empresa, redundó definitivamente en un “fracaso”. Repasemos brevemente lo que ha quedado en limpio, después de tantos tamices.

## Capítulo 7

### Consideraciones finales

Esta tesis se propuso reconstruir la experiencia de la *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* en Montevideo a partir del contexto de discusiones que estructuró y condicionó su trayectoria pública entre 1911-1916. Su órgano oficial de prensa, la revista *Infancia* y la publicación “amiga”, *Educación Sociológica*, presentaron un complejo abanico de temas -explícito o entrelíneas- que expresaron peculiaridades de un lenguaje que dio cuenta de las dificultades de difusión e implementación de las ideas racionalistas en una de las márgenes del Plata.

Las experiencias europeas de educación racionalista formaron parte de un imaginario muy vivo en la memoria de los activistas montevideanos hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Las revistas *Infancia* y *Educación Sociológica* evidenciaron la fortaleza de esa continuidad en la disposición asignada a autores y temas. Estas opciones significaron asimismo una ruptura: la importante actividad en la producción local de textos, reflejada en la obra de Albano Rosell y Otto Niemann, mostró cierto distanciamiento de la tradición, así como una retórica deudora de un contexto peculiar, signada por la creciente incidencia de la política social y educativa del “batllismo”.

A pesar de los esfuerzos de algunos integrantes, el racionalismo pedagógico montevideano no pudo disimular su ascendencia anarquista y positivista; solidario con esta situación, buscó evitar constituirse en un mero episodio especulativo. La tradición europea había tenido una plasmación práctica incuestionable, tal como señaló Péré Solá i Gussinyer: “encarnó en unas realizaciones que bien podemos analizar y juzgar”, (2012). No obstante, en el caso de la Liga Popular montevideana, la fugaz tentativa de la *Escuela Integral*, único emprendimiento patrocinado, reflejó un envés no deseado: a pesar de la devaluación que había comportado en filas racionalistas la actitud “verbalista”, paradójicamente, el legado más valioso de la experiencia de la Liga fue lo que “hicieron” con las palabras.

No obstante el imperio de las acciones materiales, fue necesario trabajar mucho en el plano de las realizaciones verbales: deslindando términos, estableciendo aclaraciones, reivindicando atenerse a definiciones precisas, etc. En esta margen del Plata era necesario que el racionalismo pedagógico también se construyese

discursivamente y tal vez, como condición previa a la implementación de escuelas racionalistas. Palabra y acción asumieron contornos menos nítidos de lo que se supuso; se requerían e implicaban mutuamente.

Esta práctica de producción y circulación cultural vinculada a la *Liga Popular* agitó las aguas del acratismo, poniendo sobre la mesa un espectro de propaganda, descripciones y teorías pedagógicas, es decir, todo un *lenguaje* en favor de la causa racionalista. Las discusiones que tuvieron lugar en este periodo mostraron que, en este lugar del mundo, el racionalismo no fue meramente una estrategia de los grupos anarquistas; si bien se nutrió de él, las vicisitudes vernáculas determinaron prontamente su espacio autónomo. Varios indicios prueban esto, aunque todo haya comenzado por cierta retórica del énfasis:

En primer lugar, el sector vinculado a la *Liga racionalista* presentó en el discurso una clara prioridad de la infancia como etapa especialísima en la que se debían concentrar las energías; todavía más, propagó con decidido ardor la convicción de que la humanidad iba a ser “regenerada” por su concurso: la educación de la sociedad debía darse *a través* de la educación de la infancia. Esta característica es interesante en tanto, si bien responde, en primer lugar, al *paidocentrismo* característico del espíritu de la “Escuela Nueva” de creciente influencia en Europa a inicios de siglo XX (ambiente que también propició el activismo, la abolición de premios y castigos, la coeducación de sexos, la defensa del contacto con la naturaleza, el vínculo estrecho entre la escuela y el medio, y la adscripción al movimiento *higienista*), otorgó a esa prioridad un carácter eminentemente político-revolucionario. Una actitud similar a la que se había dado en el viejo continente tuvo lugar en estas márgenes del Plata: un número pequeño pero significativo de obreros autodidactas entendieron que su primer y mejor esfuerzo de lucha no pasaba por mejorar los salarios u organizar una protesta contra el patrón privado o gubernamental. Defendieron una causa que no era inmediata, que trascendía sus vidas y seguramente la vida de sus coetáneos: la educación de la niñez se convirtió en la principal arma para la emancipación social y política.

De este modo, la misión *educativa* fue exaltada a un grado devocional, similar a la propaganda llevada adelante por el Estado; los docentes fueron concebidos como figuras demiúrgicas, encargadas de llevar adelante esta empresa magnánima. Esta situación se daba de bruce con la prédica de no concentrar en ninguna persona el éxito

de la causa racionalista (“racionalistas y no ferreristas”, había sido la consigna desde la revista *Infancia*), a la vez que señala una situación paradójica: a pesar de la *vocación normalista* del racionalismo, (Solà i Gussinyer 2011: 46), es decir, a pesar de la conciencia en la necesidad de formar nuevos educadores/as y a pesar del rol importantísimo que cumplirían en la nueva educación los/las docentes, la Liga racional montevideana no realizó ningún esfuerzo para llevar a cabo esta exigencia.

El acérrimo antidogmatismo que defendieron los autores de la Liga, llevándolos a combatir cualquier intento de servir a la propagación del anarquismo en tanto “idea hecha”, fue otra de las características salientes de este grupo, convicción que condujo a enfrentamientos con buena parte del movimiento ácrata. En este punto hay que destacar la obstinada coherencia de Rosell y Niemann, el primero, en una actitud combativa; Niemann, en una posición más conciliadora, ubicó al anarquismo como la *punta de lanza* del racionalismo uruguayo, reconociéndolo como el principal ingrediente vivificador del racionalismo pedagógico montevideano.

La convicción de que la educación religiosa en el Uruguay era un “tema laudado”, llevó al racionalismo montevideano a concentrar su crítica en los elementos religiosos que pervivían en los diferentes estamentos de la educación estatal bajo formas de “religiosidad laica”, “patriotismo”, defensa de una moralidad trascendente, naturalización de las diferencias sociales, etc., inaugurando en nuestro país, la crítica a los supuestos ideológicos de la educación pública estatal, en momentos de su mayor impulso y consolidación.

Por otra parte, existió un marcado optimismo en el rol de la escuela como espacio protegido para la mejora social, en tanto propagadora de modelos convenientes y desestimuladora de comportamientos inconvenientes. En ese sentido, la experiencia de la *Escuela Integral* mostró que, a pesar de que sus impulsores visualizaron claramente la necesidad de abatir la atomización de esfuerzos, desperdigados a través de las diferentes sociedades de resistencia y sindicatos obreros, no logró escapar a la lógica de los restantes dieciocho centros educativos relevados en Montevideo, condicionados por la precariedad de su existencia material y el sostenimiento titánico de sus fundadores. Es difícil probar que en el Montevideo de 1911-1916, existiera persecución policial a los centros educativos libertarios o racionalistas específicamente, como era habitual en el viejo continente; en más de 500 páginas de las revistas *Educación Sociológica* e

*Infancia* no encontramos ninguna evidencia al respecto. Las causas de sus dificultades hay que buscarlas más bien en la inadaptación del discurso racionalista frente a la nueva sensibilidad obrera y las oportunidades que presentó el nuevo ideal político-social del “batllismo”. La *Escuela Integral* cerró sus puertas por falta de inscriptos; este “fracaso”, en lugar de propiciar una autocrítica que llevase a cuestionar el modo en que se había llevado adelante la propaganda, redundó en la culpabilización del “pueblo” y la “falta de ambiente” generado por un escaso compromiso de los trabajadores con la causa racionalista. Esta fue la interpretación predominante.

La decisión -impulsada por Niemann- de que la acción de los racionalistas se ubicase “dentro” de la estructura estatal, consolidó un cambio de sensibilidad que reconoció al Estado como interlocutor válido en los asuntos de la educación; la desconfianza a todo lo que fuera colaboración con el Estado por parte de los “doctrinarios”, agravó la distancia entre sectores anarquistas y racionalistas, originando desentendimientos y falta de diálogo entre estas dos posturas. No obstante, la idea de buscar espacios más amplios de autonomía escolar en la actual estructura del Estado, hasta llegar a la posibilidad de que cada centro se gestionase por la acción de padres y maestros, si bien fue arriesgada, poseía un fuerte componente revolucionario. Sin embargo no se asumió colectivamente, no fue discutida ni evaluada por una Liga ya muy menguada en la participación de sus adherentes.

El estudio del lenguaje utilizado muestra, en el caso de Rosell, una constante retórica de la confrontación, visualizado en el uso de la ironía, la subestimación, la construcción de antinomias simplificadoras que constituyeron rivales diferentes. Entre estos “enemigos”, que irán variando en el tiempo, podemos enumerar: los “malversadores de fondos sociales”, aquellos que “no estuvieron a la altura de las circunstancias”, la *Liga racionalista de Buenos Aires*, los anarquistas locales, el mismo Niemann; en fin, el discurso de Rosell se caracterizó por esta vocación por el conflicto que lo llevará a hipotecar tempranamente tanto la proyección de la Liga racional como la *Escuela Integral*. La personalidad de Rosell, como ha señalado Solà i Gussinyer, si bien “sigue la acción colectiva en una dinámica de lucha de clases en la que se instala, [...] en el fondo es un libertario individualista, celoso de la perfección y la pureza individual hasta el fanatismo”, (2011: 32). Tal vez haya sido ésta una de las causas principales del “fracaso” de la empresa racionalista. Si adoptáramos el criterio, reductivo, que inspiró el discurso de Rosell y Niemann, de que existen “ideas puras” que triunfan por la verdad que contie-

nen y afectos que enturbian su racionalidad, la actitud de los autores de la Liga ubicó en varias oportunidades en primer plano, una carga emotiva que provocaba odios o simpatías renunciando al necesario ambiente de templanza que propiciara el intercambio de opiniones.

Estos aspectos señalan parte de ese “mundo” en el que el lenguaje de la Liga racionalista se situó; un “mundo” que se expresa a partir de una lectura correlativa entre los aspectos documentarios y el carácter de “obra” de los textos. Asimismo, el estudio ayuda a complejizar ciertas opiniones usuales de la historiografía corriente; por ejemplo, aquellas que señalan que la “educación racionalista” fue “un tipo específico de educación libertaria”, (Herrera 2009); o parte de la estrategia del movimiento anarquista; o que los planteamientos ideológicos en el Uruguay de este periodo, en términos generales, “reprodujeron”, sin más, “la evolución del pensamiento social europeo”, (D’ Elia-Miraldi 1984: 46). Es decir, nos ayuda a comprender la experiencia de la Liga Racionalista en su especificidad, las complejidades de implantación de las ideas racionalistas en Montevideo a inicios del siglo XX, la trama de opiniones que sobre educación tuvo el movimiento anarquista en este periodo y el discurso educativo-pedagógico que produjo.

### **Las pedagogías anarquistas y el aporte a la educación en el Uruguay, hacia un programa futuro de investigación**

Este trabajo procura abrir nuevas posibilidades de estudio; en primer lugar, sería importante profundizar las investigaciones que den cuenta de cómo se produjeron los procesos de recepción, difusión y circulación de las ideas pedagógicas anarquistas en el Uruguay: cuál era el perfil de estos agitadores, de qué modo se organizó la vida cotidiana de las bibliotecas, los grupos de lectura y las escuelas racionalistas. Delimitar con mayor precisión el público al que estaba destinado y los procesos pedagógicos del autodidactismo obrero, entre otros.

Un estudio de la trayectoria intelectual de Albano Rosell y Otto Niemann podría contribuir a esclarecer las continuidades y rupturas con los postulados racionalistas posteriores a la experiencia de la Liga. La posibilidad de cotejar este momento vital con

producciones posteriores, podría echar luz sobre la difusión-recepción de los principios pedagógicos anarquistas en otras coyunturas políticas del contexto local e internacional. ¿De qué modo afectó la revolución de octubre de 1917 la propaganda educacionista del movimiento obrero uruguayo? La misma pregunta podría extenderse a los sucesos de la Revolución española o el decaimiento del modelo batllista. La posibilidad reciente de acceder al archivo personal de Albano Rosell a partir del contacto con su nieta Nora, abre posibilidades nuevas para el estudio de su personalidad, trabajo que estamos realizando en conjunto con el investigador catalán Sergio Yanes. Por otra parte, está en curso una publicación que compila una importante selección de textos de Otto Niemann, edición que estamos preparando con la investigadora Pía Batista.

Otro eje de profundización consiste en visualizar con mayor precisión los vínculos entre pedagogía anarquista y escolanovismo. Sería interesante conocer si ante la posterior autorización por parte de la Dirección General de Instrucción Primaria de llevar a cabo experiencias piloto de innovación pedagógica (1925) -experiencias que tuvo a Otto Niemann como uno de sus protagonistas- existió en el discurso oficial alguna referencia a los emprendimientos educativos racionalistas.

Por último, sería deseable que este trabajo incentive estudios que prioricen el análisis de los procesos de construcción de conocimientos y su alcance performativo, tal como viene siendo desarrollado por Eugenia Roldán Vera (2010 y 2012). Indudablemente, las situaciones ceremoniales acentúan el carácter performativo (con sus dimensiones corporales, emocionales e irracionales) de la experiencia escolar, y en este sentido, deben ser estudiadas en sí mismas y como complemento del estudio de los contenidos curriculares. En este sentido, la actuación educativa de los grupos obreros de inspiración anarquista no escapó a una acción performativa (en tanto ejecución de algo, teatralización, representación o ritual); esa acción podría cotejarse con la acción performativa propiciada por las políticas gubernamentales y ver en qué medida proponían un camino alternativo.

## **Bibliografía y Fuentes**

### **Fuentes:**

- *Anales de Instrucción Primaria*, Año IX, Tomo X, N° 1-12, abril de 1911, marzo de 1912, El Siglo ilustrado, Montevideo, 1912.
- *Anales de Instrucción Primaria*, Año XI, Tomo XI, N° 1-15, abril de 1912, junio de 1913, El Siglo ilustrado, Montevideo, 1913.
- *La Aurora*, II, 5, 18/3/1901, Montevideo.
- *La Batalla*, IV, 117, 14/8/1919, Montevideo.
- *Educación Sociológica*, Montevideo, Años I-II, 1911-1912, N° 1-7.
- *El Anarquista*, Montevideo, Año I, 1913, N° 1-7.
- *El Demócrata*, (1906), I, 1/6, Montevideo.
- *El Día*, Montevideo, marzo 1902, noviembre de 1905, y especialmente, enero-diciembre de 1912.
- *El Pueblo* I, 11, 15/11/1905, Montevideo.
- *El Surco* (Antes Tribuna Libertaria), Montevideo, Año 1, N.º 1, 25/6/1909 al N.º 5, 10/9/1909
- *Emancipación* N° I, 4, 1/6/1907: 4, Montevideo.
- *Francisco Ferrer*, Buenos Aires, Años I-II, 1911-1912, N° 1-18.
- *Ideas y Figuras*, *Revista semanal de crítica y arte*, Buenos Aires, N° 23, 23/1/1910 y N° 25, 9/2/1910.
- *Infancia*, Montevideo, Años I-V, 1912- 1916, N° 1- 40.
- *La Escuela Popular*, Buenos Aires, Años I-III, 1912-1914, N° 1-20.
- *La Razón*, Montevideo, marzo-junio de 1913.

### **Entrevistas:**

- Entrevista a Luis Alberto Gallegos (“Beto”); 13/07/2008.
- Entrevistas a Eduardo Legnani (nieto de Otto Niemann); 13/10/2017 y 28/10/2017.
- Entrevistas a Nora Rosell (nieta de Albano Rosell); 14/4/ 2017.

### Referencias a las fuentes:

“A los lectores” (1913), *Infancia* N° 24, Montevideo.

“A los padres” (1914), *Infancia* N° 29, Montevideo.

“A todos” (1913), *Infancia* N° 21, Montevideo.

“A nuestros lectores” (1914), *Infancia*, N° 29, Montevideo.

Alba, (seudónimo) (1913); “Fiestas escolares en la Escuela Integral”, *Infancia* N° 18, Montevideo.

Alba, Germina (seudónimo de Albano Rosell), (1912); “Instrucción”, *Infancia* N° 10, 10/12.

Alew (seudónimo), (1913); “Comentando un artículo”, *Infancia*, N° 22-23, Montevideo.

--- (1914); “Discrepancias”, *Infancia*, N° 26-27-28, Montevideo.

Amador, (seudónimo) (1912); "Neutral, Anarquista y racional", *Francisco Ferrer* N° 16, Buenos Aires.

*Anales de Instrucción Primaria* (1912-1913); DGI, Año XI, Tomo XI, N° 1-15, 4/1912-6/1913, Montevideo.

Aube, Frank (seudónimo de Albano Rosell) (1912a); “Infancia”, *Infancia* N° 1, Montevideo.

--- (1912b); “La escuela del pueblo”, *Infancia* N° 8, Montevideo.

--- (1912c); “Paul Robin”, *Infancia* N° 10, Montevideo.

--- (1912d); “La educación Razonada”, *Infancia* N° 11, Montevideo.

--- (1912e); “Libertad de enseñanza”, *Educación Sociológica* N° 5 y 6, Montevideo.

--- (1912f); “Libertad de enseñanza. Insistiendo”, *Educación Sociológica* N° 7, Montevideo.

--- (1912g); “Conceptos educativos”, *Infancia*, N° 7, 7/1912).

--- (1913a); “Escuelas! Escuelas!”, *Infancia* N° 13, Montevideo.

- (1913b); "Obrerismo y Racionalismo", *Infancia* N° 17, Montevideo.
- (1914); "Nuestras escuelas. De la teoría a la práctica", *Infancia* N° 26-28, Montevideo.
- Borobio José (1913a); "Ahondando el abismo", *El Anarquista* N° 1, 16/4, Montevideo.
- (1913b); "¿Polémica? Carta de un ex-revolucionario", *El Anarquista*, N° 3, 16/5, Montevideo.
- Casasola, José (1911); "Influencia social de la enseñanza racionalista", *Educación Sociológica* N°1, Montevideo.
- CEI, (1912); "Importante iniciativa", *Educación Sociológica* N° 7, Montevideo.
- Comisión pro Escuela (1912), "Hacia la escuela", *Infancia* N° 1, Montevideo.
- (1913); "Nuestra Escuela", *Infancia* N° 14, Montevideo.
- Chueca, José (1915); "Fundemos escuelas", *Infancia*, N° 36, 3/1915.
- Darré, (seudónimo) (1912), "Otra opinión", *Educación Sociológica*, N° 5-6, Montevideo.
- De Medeiros, Antonio (1911); "Enseñanza racionalista", *Francisco Ferrer* N° 2, Buenos Aires.
- D' Ore, Laureano (seudónimo de Albano Rosell) (1911a); "Diferencia entre la instrucción y educación", *Educación Sociológica* N°1, Montevideo.
- (1911b); "Adelante!... Adelante!", *Educación Sociológica* N° 3, Montevideo.
- (1912a); "Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal", *Infancia* N° 2, Montevideo.
- (1912b); "Recuerdos de una escuela", *Infancia* N° 3, Montevideo.
- (1912c); "La Escuela Integral", *Infancia* N° 10, Montevideo.
- (1912d); "Sobre la Escuela Integral", *Infancia* N° 12, Montevideo.
- (1913a); "Educación del Pueblo", *Infancia* N° 13, 1/1913, Montevideo.
- (1913b); "Discusiones sociológicas", *Infancia* N° 16, 5/1913, Montevideo.
- (1913c); "De la teoría a la práctica", *Infancia* N° 22-23, Montevideo.
- (1913d); "Educación Racionalista. Comentarios", *Infancia* N° 18, Montevideo.
- (1913e); "Los silogistas de las ideas. Comentarios sobre Educación racionalista", *Infancia* N° 19, Montevideo.
- (1914); "A propósito de la enseñanza oficial", *Infancia* N° 26-27-28, Montevideo.

- El Comité de la Liga (1912); “Historiando”, *Infancia* N° 2, Montevideo.
- (1912b), *Infancia* N° 10, Montevideo.
- El Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia* (1913a); “Al pueblo”, *Infancia*, N° 15, Montevideo.
- (1913b); “Plan educativo”, *Infancia* N° 15, Montevideo.
- (1913c); “Nuestras Escuelas”, *Infancia* N° 14, Montevideo.
- (1913d); “El racionalismo de la escuela corriente”, *Infancia* N° 15, Montevideo.
- Eva, (seudónimo) (1911); “La educación de la mujer”, *Educación Sociológica* N°2, Montevideo.
- Expósito, Miguel (1911); “Enseñanza racionalista”, *Francisco Ferrer* N° 12, Buenos Aires.
- Falco, Ángel (1910); “La Federación Obrera y la reunión de Cibils. Batlle y los obreros”; *El Día*, 5/11/1910.
- “¿Ferrerismo o Racionalismo?” (1914); *Infancia* N° 32, Montevideo.
- Flavius (1913); “En la Escuela Integral”, *Infancia* N° 24, Montevideo.
- Gamba, Carlos (1912); “Los exámenes escolares, algunas consideraciones que originan”, *Infancia* N° 3, Montevideo.
- García, T. (1912a); “El fusilamiento de Ferrer”, *Infancia* N° 4, Montevideo.
- (1912b); “Escuelas Racionalistas y escuelas del Estado”, *Infancia* N° 6, Montevideo.
- Gori, Pietro, “Ensayos y conferencias”, Disponible en: <https://es.slideshare.net/guest8dcd3f/ensayos-y-conferencias-pietro-gori> [Consulta: 4 marzo 2017].
- Gualto, Silvio (1912), “Una opinión”, *Educación Sociológica* N° 4, Montevideo.
- Héctor, (¿seudónimo de Albano Rosell?) (1912a); “Racionalismo de ocasión”; *Infancia* N° 5, Montevideo.
- (1912b); “¿Quiénes somos?”, *Infancia* N° 3, Montevideo.
- (1913); “En la Escuela Integral”, *Infancia* N° 16, Montevideo.
- J.C.M. (1911); “Laboremos”, *Educación Sociológica* N° 3, Montevideo.
- La Comisión (1911a); “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Fundamentos”, *Educación Sociológica*, N° 1, Montevideo.
- (1911b); “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Bases”, *Educación Sociológica* N° 2, Montevideo.

- (1913); “La Escuela Integral”, *Infancia* N° 14, Montevideo.
- La Dirección (1913); “De la Escuela Integral”, *Infancia* N° 21, Montevideo.
- “La escuela libertaria y las clases nocturnas de adultos gratuitas” (1900); *El Amigo del Pueblo* N° 1, Montevideo.
- La nueva redacción (1914); “A nuestros lectores”, *Infancia* N° 29, Montevideo.
- “La scuota gratuita nella Lega di Resistenza del Marinai” (1906), *La Giustizia*, I, 2, 19/3, Montevideo.
- Lagardelle, Hubert (1912); “El monopolio de la enseñanza”, *Infancia* N° 10, Montevideo.
- La Comisión Provisoria (1909); “Centro de “Educación Racionalista”, *El Surco* (antes Tribuna Libertaria); Año 1, N.º 2, 10/7/1909.
- La Redacción (1911); “Explicación”, *Educación Sociológica* N° 1, Montevideo.
- La Redacción (1912a); “A todos”, *Infancia* N° 1, Montevideo.
- (1912b), “La voz de todos”, *Infancia*, N° 6, Montevideo.
- (1912c), “Hacia la Escuela”, *Infancia* N° 9, Montevideo.
- (1913), “Nuestra actitud y los hechos”, *Infancia* N° 22-23, Montevideo.
- (1914), “Un año más”, *Infancia* N° 25, Montevideo.
- (1916), “Continuamos”, *Infancia* N° 39, Montevideo.
- “La solidaridad” (1914), *Infancia* N° 29, Montevideo.
- “Las clases en el Paso Molino” (1915), *Infancia* N° 35, Montevideo.
- “Las ocho horas”, (1913), *El Anarquista* N° 1, 16/4/1913.
- Loredo, Antonio (1913); “Los atentados anarquistas”, *El Anarquista* N° 1, 16/4/1913.
- Lorenzo, Anselmo (1913); “La ciencia del derecho”, *El Anarquista* N° 1, 16/4/1913.
- Marcela C. de Pozzo (1913); “La Escuela Integral y su obra”, *Infancia* N° 21, Montevideo.
- Martínez, Miguel (1912); “La educación como medio profiláctico”, *Infancia* N° 11, Montevideo.
- Marzovillo, Antonio (1913a); “Batlle y los anarquistas”, *El Anarquista*, N° 1, 16/4/1913.
- (1913b); “Racionalismo o anarquismo”, *Infancia*, N° 20, Montevideo.
- (1913c); “Racionalismo o anarquismo”, *Infancia*, N° 21, Montevideo.

- (1914); “La voz de todos”, *Infancia*, N° 29, Montevideo.
- Mella, Ricardo (1902); “La bancarrota de las creencias”, *La Revista Blanca* N° 10, Madrid.
- (1903); “Por los bárbaros”, *La Revista Blanca* N° 124, Madrid.
- (1910a) “Por la cultura”, *Acción Libertaria* N° 3, Gijón.
- (1910b); “El problema de la enseñanza, (primera parte)”, *Acción Libertaria* N° 5, Gijón.
- (1911a); “Basta de idolatrías”, *Acción Libertaria* N° 9, Gijón.
- (1911b); “El problema de la enseñanza, (segunda parte)”, *Acción Libertaria* N° 11, Gijón.
- (1911c); “¿Qué se entiende por racionalismo?”, *Acción Libertaria* N° 19, Gijón.
- (1911d); “Cuestiones de enseñanza, (primera parte)”, *Acción Libertaria* N° 20, Gijón.
- (1911e); “Cuestiones de enseñanza, (segunda parte)”, *Acción Libertaria* N° 21, Gijón.
- (1911f); “Cuestiones de enseñanza, (tercera parte)”, *Acción Libertaria* N° 22, Gijón.
- (1912a); “La gran mentira”, *El Libertario* N° 3, Gijón.
- (1912b); “El verbalismo en la enseñanza”, *El Libertario* N° 7, Gijón.
- (1913a); “Las viejas rutinas”, *Acción Libertaria* N° 1, Madrid.
- (1913b); “El cerebro y el brazo”, *Acción Libertaria* N° 8, Madrid.
- (1913c); “La razón no basta”, *Acción Libertaria* N° 10, Madrid.
- (1913d); “Cómo se afirma un método”, *Acción Libertaria* N° 20, Madrid.
- Morelli, A. (1913); “Anarquismo... reformista”, *El Anarquista* N° 6, Montevideo.
- Moreno, Miguel (1910); “A todos los racionalistas. A modo de defensa”, *El Día*, 20/12/1910, Montevideo.
- “Movimiento obrero. Escuela libertaria Luz y vida” (1902); *El Día*, 20/3, Montevideo.
- (1905a); “Un nuevo centro libertario” , *Diario Nuevo*, N° 515, 29/4, Montevideo.
- (1905b); “Los conductores de carruajes” , *El Día*, 1/11, Montevideo.
- (1912); “Cuestiones obreras. La velada de mañana. Gran entusiasmo”, *El Día*, 14/6, Montevideo.

- Niemann, Otto (1911); “13 de octubre”, *Educación Sociológica*, N° 1, Montevideo.
- (1912a); “Hacia nuestro perfeccionamiento”, *Educación Sociológica*, N° 5 y 6, Montevideo.
- (1912b); “Deslinde de términos”, *Infancia* N° 3, Montevideo.
- (1912c); “Educación razonada”, *Infancia* N° 6, Montevideo.
- (1912d); “Los niños en la fábrica y en el taller”, *Infancia* N° 9, Montevideo.
- (1912e); “La intervención del Estado en el malestar del pueblo”, *Infancia* N° 12, Montevideo.
- (1912f); “Nuestro momento”, *Educación Sociológica* N° 7, Montevideo.
- N.N. (seudónimo) (1912); “¡Cuidado!”, *Infancia* N° 9, Montevideo.
- “Nuestra propaganda” (1914), *Infancia* N° 30, Montevideo.
- On (seudónimo de Otto Niemann) (1912a); “Ley de residencia”, *Infancia* N° 8, Montevideo.
- (1912b); “Universidad Popular”, *Infancia* N° 8, Montevideo.
- (1912c); “¿Qué hacer?”, *Infancia* N° 9, Montevideo.
- (1912d); “¿Escuela paga o gratuita?”, *Infancia* N° 11, Montevideo.
- (1912e); “Cuestiones sociales”, *Infancia* N° 12, Montevideo.
- (1912f); “Protección a los pobres”, *Infancia* N° 12, Montevideo.
- (1915); “La obra del pueblo y para el pueblo”, *Infancia* N° 37, Montevideo.
- Piersanto (seudónimo), (1912); “Educación racional”, *Educación Sociológica* N° 4, Montevideo.
- “Proyecto de monumento en Montevideo” (1912), *Educación Sociológica* N° 4, Montevideo.
- Queraltó (1913), “Kropotkine”, *Infancia* N° 13, Montevideo.
- Robin, Paul (1912); “Lo primero no estorbar”, *Infancia*, Montevideo.
- Rosell, Albano (1913); “Nuestras Escuelas”, *Infancia* N° 15, Montevideo.
- (1912a); “Educadores”, *Infancia* N° 1, Montevideo.
- (1912b); “Aclaración”, *Infancia* N° 10, Montevideo.

- Tamoine, Octavio; (seudónimo de Otto Niemann) (1911a); “Hacia la paz universal”, *Educación Sociológica* N° 1, Montevideo.
- (1911b); “Necesidad de la Escuela Moderna”, *Educación Sociológica* N° 2, 11/1911: 3
- (1912); ; “Fragmentos”, *Educación Sociológica* N° 5-6, Montevideo.
- (1914a); “Los anarquistas y el racionalismo”, *Infancia* N° 29, Montevideo.
- (1914b); “Cómo se prepara la guerra”, *Infancia* N° 30, Montevideo.
- (1916); “Ferrer y los racionalistas”, *Infancia* N° 39, Montevideo
- Torner, Samuel (1911a); “Editorial”, *Francisco Ferrer* N° 1, Buenos Aires.
- (1911b); “Editorial”, *Francisco Ferrer* N° 9, Buenos Aires.
- (1911c); “Contestando”, *Francisco Ferrer* N° 12, Buenos Aires.
- “Un altra scuola operaia”, (1906), *La Giustizia*, I, 4, 21/6, Montevideo.
- Un padre (1913); “Más sobre la escuela”, *Infancia* N° 16, Montevideo.
- Uno del Comité (1913); “La torre de marfil”, *Infancia* N° 14, Montevideo.
- Vázquez Cores, Francisco (1912); “Todavía Ferrer y la Escuela Moderna”, *Educación Sociológica* N° 7, Montevideo.
- “Veladas” (1919); *La Batalla*, IV, 117, 14/8, Montevideo.
- X (seudónimo) (1913); “En la Escuela Integral”, *Infancia* N° 19, Montevideo.
- Xunk (¿seudónimo de Albano Rosell?) (1913a); “Uno de tantos”, *Infancia* N° 14, Montevideo.
- (1913b); “Lecciones de cátedra”, *Infancia* N° 18, Montevideo.
- (1913c); “13 de octubre”, *Infancia* N° 21, Montevideo.
- (1913d); “Sacando punta al pasado”, *Infancia* N° 22-23, Montevideo.

## Referencias bibliográficas:

- Acosta, Yamandú; (2009), “Una investigación de Historia de las Ideas: cuestiones de teoría y método”. Ponencia presentada en la Mesa “Del pensamiento del exilio a las ideas de la transición a la democracia” en el marco de las Primeras Jornadas de Investigación del Archivo General de la Universidad de la República: “Saberes, ideas e instituciones del conocimiento”, Montevideo, 1 y 2 de octubre. Documento inédito.
- (2012), “Algunas consideraciones a propósito de “*De la Historia de “Ideas” a la Historia de los “Lenguajes Políticos”*”. *Las escuelas recientes del análisis conceptual. El panorama latinoamericano*” de Elías J. Palti”; Texto correspondiente a la ponencia presentada en el Simposio “Historia de las Ideas e Historia Conceptual”, XI Seminario Argentino – Chileno y V Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales, Centro de Estudios Trasandinos y Latinoamericanos, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 8-10 de marzo de 2012.
- Acri, Martín; Cáceres, María del Carmen (2011); *La educación libertaria. Análisis de experiencias significativas en la Argentina (1872-1942) y México (1861-1945)*, Colección Utopía Libertaria, Buenos Aires.
- Alpini, Alfredo; (2013), “Niños, cultura y escuela en el Uruguay del siglo XIX” en *Estudios de Historia de la Educación: algunas políticas, prácticas, ideas*. Luis Delio (comp), Volumen I. CFE-ANEP, Montevideo.
- Alpini, Alfredo (2015); “Policía, ciudad y minoridad. Montevideo, 1830-1911”, *Relaciones*, N° 378, Serie: Memoranda (LIXCIV), Montevideo.
- Altamirano, Carlos (2005), "De la historia política a la historia intelectual. Reactivaciones y renovaciones" en *Prismas Revista de historia intelectual* N° 9, UNQ, Quilmes: 11-18.
- Andreoli, Julio (1998); *Imágenes del pobre y la pobreza en los textos escolares en las primeras décadas del siglo (1900-1930)*. Papeles de trabajo, UDELAR, FHUCE, Montevideo.
- Antony, Michel; “Ressources sur l'utopie, sur les utopies libertaires et les utopies anarchistes; dossier disponible en <http://www.acratie.eu/UtopiesIntro.htm>. Ingreso, 3/08/2012.
- Antony, Michel (2013); “Essais utopiques libertaires de ‘petite’ dimension: 2° partie, sur les microcosmes”, Cap. VII, Tesis doctoral, disponible en [www.acratie.eu/FTP/UTOP/UTO-PEDA.DOC](http://www.acratie.eu/FTP/UTOP/UTO-PEDA.DOC)
- Araújo, Orestes (1911) *Historia de la Escuela Uruguaya, El siglo ilustrado*, Montevideo.

- Archer, William (1935), *Vida procés i mort de Francesc Ferrer i Guardia*, Ed. Atena, Barcelona.
- Aristóteles (1999), *Retórica*, Gredos, Madrid.
- Avelino, Nildo, (2004); *Anarquistas: ética e antologia de existências*, Achiamé, Rio de Janeiro.
- Ardao, Arturo (1962); *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*, Universidad de la República, Montevideo.
- (1968a); *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, Universidad de la República, 2da. edición, Montevideo.
- (1968b); *Etapas de la inteligencia uruguaya*, Universidad de la República, Montevideo.
- (1996), "Historia de las ideas filosóficas en América Latina" en *La Inteligencia Latinoamericana*, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, Montevideo, págs. 89-104.
- Arvon, Henri (1979); *El anarquismo en el siglo XX*; Taurus, Madrid.
- Austin, John (1955) *Cómo hacer cosas con palabras*, Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl), Escuela de Filosofía, Universidad ARCIS. Recuperado de [http://escrituradigital.net/wiki/images/Austin\\_Como\\_Hacer\\_Cosas\\_Con\\_Palabras.PDF](http://escrituradigital.net/wiki/images/Austin_Como_Hacer_Cosas_Con_Palabras.PDF) el 22/7/2016.
- AA.VV. (2012); *Educación Anarquista: Aprendizajes para una sociedad libre*. Selección de escritos, Editorial Eleuterio, Biblioteca para la educación anarquista vol. 1, Santiago de Chile.
- Avelino, Nildo (2004); *Anarquistas: ética e antologia de existências*, Achiamé, Rio de Janeiro.
- Bakunin, Mijail; (1968), *La libertad, obras escogidas de Bakunin*; Ediciones del mediodía, Buenos Aires.
- (1926), *Consideraciones filosóficas*; La Protesta, Buenos Aires.
- (2014); *La Instrucción integral*, versión digital disponible en <http://kclibertaria.comuv.com/lpdf/1131.pdf>, ingreso 07/05/14. Bakunin, Mijail; (2004a), *Dios y el estado*, Colecc. Utopía Libertaria, Anarres, Buenos Aires.
- Bakunin, Mijail; (2004b), *Estatismo y anarquía*, Colecc. Utopía Libertaria, Anarres, Buenos Aires.
- Balbis, Jorge y otros (1985); *El primer batllismo. Cinco enfoques polémicos*. CLAEH, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Barcos, Julio (2013) *Cómo educa el estado a tu hijo y otros escritos*; Unipe: editorial universitaria, Buenos Aires.

- Barrán, José (1990) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: *El disciplinamiento (1860-1920)* Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias, Montevideo.
- (1991) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: La cultura “bárbara”: (1800-1860) Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias, Montevideo.
- Barrán, José; Nahum, Benjamin (1967); *Historia Rural del Uruguay Moderno (1851-1885)*, Montevideo.
- (1990); *El Uruguay del 900*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- (2002); *Historia política e historia económica*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Barrancos, Dora (1990); *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Contrapunto, Buenos Aires.
- Barret, Daniel, (seudónimo de Spósito, Rafael); (2011), *Los sediciosos despertares de la anarquía*. Colección “Utopía libertaria”, Libros de Anarres, Buenos Aires.
- Blanco, Elvira (2016); “Simbología masónica en los libros de lectura uruguayos (1920-1960)”, en *Historia de la Educación*, Anuario SAHE, Vol. 17, N° 1, Buenos Aires: 94 – 124.
- Bouret, Daniela y Remedi, Gustavo (2009); *Escenas de la vida cotidiana. El nacimiento de la sociedad de masas (1910-1930)*, Banda Oriental, Montevideo.
- Bralich, Jorge (1990); *Los textos escolares como instrumento ideológico*, Universidad de la República, Escuela Universitaria de Servicio Social, Montevideo.
- Bralich, Jorge (1996); *Una historia de la educación en el Uruguay. Del padre Astete a las computadoras*, F.C.U., Montevideo.
- Bustelo Natalia, (2014); *La reforma universitaria desde sus grupos y revistas : Una reconstrucción de los proyectos y las disputas del movimiento estudiantil porteño de las primeras décadas del siglo XX (1914-1928)*, Tesis doctoral, UNLP, La Plata, disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1307/te.1307.pdf>, ingreso (1/2/2017).
- Caetano, Gerardo (2011) *La República Batllista*, Colección “Ciudadanía y republicanismo en el Uruguay (1910-1933)”, T. I., Banda Oriental, Montevideo.
- Cappelletti, Angel (1990) (Prólogo y Cronología) *El anarquismo en América Latina*, Selección y Notas: Carlos M. Rama y A. Cappelletti), Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Castro, Julio (2007); *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*. MEC, Montevideo.

- Cotelo, Rubén (1991); “Vivián Trías: los años de formación y aprendizaje”, prólogo a *Uruguay y sus claves geopolíticas*, Obras de Vivián Trías, Tomo 8, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Cuevas Noa, Francisco (2003); *Anarquismo y Educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Madrid.
- Déjacque, Joseph (1857); "De l'être-humain mâle et femelle. Lettre à P.J. Proudhon", Nouvelle-Orléans, disponible en [https://fr.wikisource.org/wiki/De\\_l%27être-humain\\_m%C3%A2le\\_et\\_femelle\\_-\\_Lettre\\_%C3%A0\\_P.\\_J.\\_Proudhon](https://fr.wikisource.org/wiki/De_l%27être-humain_m%C3%A2le_et_femelle_-_Lettre_%C3%A0_P._J._Proudhon), ingreso 10/4/2017.
- D' Elia, Germán; Miraldi, Armando (1984); *Historia del movimiento obrero en el Uruguay. Desde sus orígenes hasta 1930*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Delio, Luis (2014) Consideraciones económicas determinantes en las políticas educativas rurales uruguayas (1877-1918), *Revista de la Facultad de Derecho* N° 37, jul.- dic. 2014: 111-145.
- Delgado, Leandro (2010) “La participación del anarquismo en la formación del intelectual autónomo en el Río de la Plata (1900-1930)”, en *Revista “A Contra corriente”*, North Carolina State University, Vol. 8, No. 1: 163-197, versión digital disponible en [www.ncsu.edu/project/acntracorriente](http://www.ncsu.edu/project/acntracorriente) , acceso 25/2/2015.
- Di Pasquale, Mariano (2011); “De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión”; *Universum*, Vol. 26, 1, 2011: 79-92.
- di Stefano, Mariana (2013); *El lector libertario. Prácticas e ideologías lectoras del anarquismo argentino (1898-1915)*, Eudeba, Buenos Aires.
- Dolleans, Edouard (1969); *Historia del movimiento obrero (1871-1920)*; Tomo II . Zero, Madrid.
- Dolors Marin (2010); *Anarquistas, un siglo de movimiento libertario en España*, Barcelona, Ariel-Historia.
- Espiga, Silvana (2015); *La infancia normalizada. Libros maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis, Montevideo.
- Esteruelas, Albert; Valbuena de la Fuente, María Teresa: (2009) “Francesc Ferrer i Guàrdia, Anselmo Lorenzo y La Escuela Moderna” en *Doctor Buenaventura Delgado Criado. Pedagogo e historiador*. Col.lecció Homenatges 30, Universitat de Barcelona, págs. 609-624.
- Fabbri, Luigi (1910), “El pensiero anarchico di Leone Tolstoj”, *Il Pensiero* 16/12/1910, Bologna.

- Fabbri, Luce, (1959); *L'anarchismo. Principi di sempre- Problemi d'oggi*, Extracto del n° 9, Volontà, Edizioni RL- Nervi, año XII, Génova.
- Fabbri, Luce (1962); *La libertad entre la historia y la utopía*; Unión Socialista Libertaria, Rosario, Argentina.
- Fabbri, Luce, (1990); “Más sobre ‘la Democracia’”, en *El anarquismo en América Latina*, (Selección y Notas: Carlos M. Rama y A. Cappelletti), Biblioteca Ayacucho, Caracas, págs. 219-227.
- Faure, Sebastian (2013); *La Ruche una experiencia pedagógica*, LaMalatesta editorial-Tierra de Fuego, Tenerife.
- Fernández, Gustavo; Vidal, Daniel (2012); *Orígenes del 1º de mayo y la Primera Huelga general en el Uruguay*, Aportes, Montevideo.
- Fernández Sebastián, Javier (2013); “El enfoque de una historia de conceptos y su aplicación al mundo iberoamericano”, en *Historia conceptual. Voces y conceptos de la política oriental (1750-1870)*. Gerardo Caetano (coordinador). Colección “Pasado/Futuro”, Banda Oriental, Montevideo.
- Ferrer, Francisco, (2013) *La Escuela Moderna*, F.OR.U. Montevideo; la versión impresa es de 1960, versión digital a cargo de Chantal López, disponible en [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html), acceso, marzo de 2013.
- Finocchio, Silvia (2009) *La escuela en la historia argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- Fontana, Hugo (2003) *Historias robadas. Beto y Débora, dos anarquistas uruguayos*, Montevideo, Cal y Canto.
- Foucault, Michel (2006) *La hermenéutica del sujeto: curso en el Collège de France: 1981-1982*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2009) *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011) *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II: curso en el Collège de France: 1983-1984*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fontana, Hugo (2003). *Historias robadas. Beto y Débora, dos anarquistas uruguayos*, Montevideo, Cal y Canto.
- Furth, René (2004), *Formas y tendencias del anarquismo*. Nordan-Comunidad, Montevideo.
- Gallo, Sílvio (1990); *Educação Anarquista: por uma Pedagogia do Risco*, Campinas: UNICAMP/FE, (Dissertação de mestrado).
- (1993); *Autoridade e a Construção dama anarquista em educação*. UNICAMP, tese de doutorado.

- (1997); *El paradigma anarquista em educación*, Versión digital disponible en: [www.flyingmind.com/plataforma/doc7](http://www.flyingmind.com/plataforma/doc7). Ingreso el 13/4/2013.
  - (2002). Em torno de uma educação menor”, em Dossie Gilles Deleuze. Educação e Realidade, , V.27, N° 2 pp. 169-178, jul-dic. 2002, Porto Alegre.
  - (2007); *Pedagogia libertaria. Anarquistas, Anarquismos e Educação*; Imaginário, Edua, Manaus.
  - (2013); “Pensamento e casuística: por uma Filosofia da Educação imanente”, trabajo inédito, presentado em El 2° Congreso Latinoamericano de Filosofía de La Educación, Montevideo.
- Garay Gerardo (2013); “La experiencia de Yasnaia Poliana como escritura autoreferencial”, en revista arbitrada *Fermentario*, N° 8, Campinas, San Pablo, Brasil, 2013.
- Garay Gerardo (2015); *La vida es un arma. El pensamiento anarquista de Rafael Barrett y Luce Fabbri*, Alter ediciones, Montevideo
- García Moriyón, Félix (2014); “El profesor libertario”, Ponencia presentada en el I Congreso de la Federación de Enseñanza de la CGT, Valladolid, 1996; documento digital disponible en [http://www.cgt.org.es/sites/default/files/IMG/pdf/El\\_profesor\\_libertario.pdf](http://www.cgt.org.es/sites/default/files/IMG/pdf/El_profesor_libertario.pdf), ingreso 07/09/14.
- García Sigman, Luis (2013); “Quentin Skinner en los inicios de su trayectoria intelectual: su visión de la historia de las ideas”, en *Historiografías*, N° 6, julio-diciembre 2013: 32-52. Versión disponible en <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/6/garcia.pdf>. Ingreso el 14/7/2015.
- Giacomoni, Valeria (2008); “La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica”, en *Germinal*, N° 5, abril de 2008, disponible en [http://www.lamalatesta.net/product\\_info.php/products\\_id/2502](http://www.lamalatesta.net/product_info.php/products_id/2502), visita, 4/12/2013.
- Godwin, William (1945); *Investigación acerca de la justicia política y su influencia en la virtud y la dicha generales*. Ed. Americalee, Buenos Aires.
- Gori, Pietro, *Ensayos y conferencias*, Disponible en: <https://es.slideshare.net/guest8dcd3f/ensayos-y-conferencias-pietro-gori> [Consulta: 4 marzo 2017].
- Grompone, Antonio (2012); *Ideología de Batlle*. Arca, Montevideo.
- Heidegger, Martin (1996); “El origen de la obra de arte”; Helena Cortés y Arturo Leyte, traductores, en: Heidegger, Martin, *Caminos de bosque*, Alianza, Madrid. Versión on line disponible en: <https://www.google.com.uy/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=heidegger%20el%20origen%20de%20la%20obra%20de%20arte%20pdf>. Visita, 12/8/16.

- Herrera, Diego (2009) *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898-1915)*, (Tesina); Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación Social, Buenos Aires. Publicado en [http://comunicacion.fsoc.uba.ar/tesinas\\_publicadas/2141.pdf](http://comunicacion.fsoc.uba.ar/tesinas_publicadas/2141.pdf)
- Hierro, Luis Antonio (1977); *Batlle. Democracia y reforma del Estado*; Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Iñiguez, Miguel (2001), *Esbozo de una Enciclopedia histórica del anarquismo español*. Fundación Anselmo Lorenzo, Madrid.
- Islas, Ariadna (2009); *La Liga Patriótica de Enseñanza. Una historia sobre ciudadanía, orden social y educación en el Uruguay (1888-1898)*, Banda Oriental, Montevideo.
- Juárez, Esteban (2015) “Discusión sobre: Quentin Skinner: *Significado y comprensión en la historia de las ideas*”, versión digital disponible en <http://foroiberoideas.cervantesvirtual.com/foro/thread.jsp?idparent=120&idthread=147> . Ingreso el 10/7/2015.
- Kant, Immanuel (2013) *Pedagogía*, rescatado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf> el 9/8/2013.
- Kropotkin, Piotr (2008), *La moral anarquista*. Recopilación y traducción, Frank Mintz, 1º edición. Libros de Anarres, Buenos Aires.
- Lacapra, Dominick (2012) “Repensar la historia intelectual y leer textos”, en Palti, Elías, *Giro lingüístico e historia intelectual*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, págs. 237-296.
- Lázaro Lorente, Luis Miguel (1992); *Las escuelas racionalistas en el país valenciano (1906-1931)*. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, NAU llibres, Valencia.
- Lenoir, Hugues (2013); “Educación y pedagogía en la tradición libertaria”, *Revista Erosión* N° 2, año I, págs. 45-54.
- Leone, Verónica (2000); “Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario”, en Caetano, Gerardo, *Los uruguayos del Centenario. Nación, Ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*, Taurus, Montevideo: 197-208.
- López D’Alessandro, Fernando (1994). *Historia de la izquierda uruguaya (1):anarquistas y socialistas (1838-1910)*. Carlos Alvarez, Montevideo.
- Lozano, Claudio; (2014), prólogo a Bakunin, Mijail; *La Instrucción integral*, versión digital disponible en <http://kclibertaria.comuv.com/lpdf/l131.pdf>, ingreso 07/05/14.
- Louis, Julio (1969) *Batlle y Ordóñez. Apogeo y muerte de la democracia burguesa*; Nativa, Montevideo.

- Marenales, Emilio (1986); “Los antecedentes de la Enseñanza Normal en el Uruguay”, en *Hoy es Historia*, Año III N° 14, Monteverde, Montevideo.
- Meirieu, Philippe (1998); *Frankenstein educador*, Laertes S. A., Barcelona.
- Meirieu, Philippe (2001); *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Octaedro, Barcelona.
- Mella, Ricardo; (1904), “Idealismos culpables”, en *Natura*, N° 20, 15 de julio de 1904, Barcelona.
- (1911g), “Centralismo avasallador”, en *Acción Libertaria*, N° 26, 7 de junio de 1911, Barcelona.
- (1955), “Regimentación y naturaleza: la obra de la civilización” en *Ideario*, Cenit, Tolouse, versión digital disponible en: <http://www.kclibertaria.comyr.com/lpdf/1156.pdf>
- (1913a); “Las viejas rutinas”, *Acción Libertaria*, N° 1, 23 mayo de 1913, Madrid.
- (s/d); *Divagaciones sobre la enseñanza*, Soquete terrorista, sin lugar de edición.
- Mena Segarra, Enrique; Palomeque, Agapo; Delio, Luis (2011) *Historia de la Educación Uruguaya. Tomo II*. Ediciones de la Plaza, Montevideo.
- Muñoz, Pascual (seudónimo), (2009) Francisco Ferrer i Guardia. Su vida, la pedagogía anarquista, las repercusiones en el Uruguay; La Turba Ediciones, Montevideo.
- (2012) *La primera huelga general en el Uruguay. 23 de Mayo 1911*; La Turba Ediciones, Montevideo.
- (2013) “Tormenta Obrera”, en *Tierra y Tempestad*, N° 16, Montevideo.
- (2015) *Cultura obrera en el interior del Uruguay (Salto, Paysandú y Rocha 1918-1925)*, MEC, Montevideo.
- Murilo de Carvalho, José (1998); “Historia intelectual: la retórica como clave de lectura”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 2, Buenos Aires.
- Nahum, Benjamin (1972); *El pensamiento político y social en el siglo XIX*; Kapelusz, Buenos Aires.
- Nettlau, Max (1934); El anarquismo francés desde 1895 a 1914, versión digital disponible en: <http://www.filosofia.org/ave/001/a188.htm>, Ingreso el 23/5/2016
- Niemann, Alba (1983) *Otto Niemann, un maestro sin fronteras. (La educación democrática en el Uruguay. Su significación en la primera mitad de este siglo)*, Editorial Penélope, México.

- Oved, Iacob (2013) *Cultura anarquista en la Argentina a principios del siglo XX*, Imagomundi, Buenos Aires.
- Palacios, Jesús; (s/d) *La cuestión escolar: críticas y alternativas*, Ed. Laia, Barcelona.
- Palomeque, Agapo (2012) *Historia de la Educación Uruguaya. Tomo III*. Ediciones de la Plaza, Montevideo.
- Palti, Elías, (s/d); “Ideas políticas e historia intelectual: Texto y contexto en la obra reciente de Quentin Skinner”, versión disponible en <http://www.fder.edu.uy/contenido/ideas/documentos-2014/skinner-hobbes.pdf> . Ingreso el 12/7/2015.
- Palti, Elías (s/d), “La revolución teórica de la historia conceptual”, conferencia ofrecida en PUCP, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1by3hTWzX0E>, rescatado el 14/3/2016.
- Panizza, Francisco (1990), *Uruguay: Batllismo y después. Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista*. Temas del siglo XX, Banda Oriental, Montevideo.
- Paris de Oddone, Blanca; Faraone, Roque; Oddone, Juan Antonio (1966); *Cronología comparada de la historia del Uruguay 1830-1945*. UDELAR.
- Passetti, Edson (2003), *Éticas dos amigos: invenções libertárias da vida; Imaginário/Capes, Sao Paulo*.
- Perelman, Ch y Olbrechts-Tyteca, L. (1989); *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*; Biblioteca Románica Hispánica, Ed. Gredos, Madrid.
- Pintos, Francisco (1960); *Historia del movimiento obrero del Uruguay*. Suplemento de “Gaceta de Cultura”, Montevideo.
- Pita González, Alexandra (2012); “De la Liga Racionalista a cómo educa el Estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos”, *Revista Historia*, N° 65-66, enero-diciembre 2012 / pp. 123-141.
- Pocock, John (2001); “Historia intelectual: un estado del arte”, *Prismas* N°5, Quilmes: 145-173.
- Pocock, John (2003); *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Ed. da USP
- Porrini, Rodolfo (2011); “Izquierda uruguaya y culturas obreras. Propuestas al aire libre: pic-nics y paseos campestres en Montevideo, 1920-1950”. *Revista Mundos do Trabalho*, Campinas, 3.6 (julho-dezembre 2011): 105-129. Impreso.
- Porrini, Rodolfo (2012); *Izquierda uruguaya y culturas obreras en el tiempo libre: Montevideo (1920-1950)*. Tesis de doctorado presentada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, el 3 de julio de 2012. Directora de Tesis: Mirta Lobato, (texto inédito).
- Porrini, Rodolfo (2015); “El sindicalismo uruguayo en el proceso histórico nacional (1870-2006)”, versión digital disponible en:

<http://www.1811-2011.edu.uy/B1/content/el-sindicalismo-uruguayo-en-el-proceso-hist%C3%B3rico-nacional-1870-2006?page=show> ingreso el 24/12/2015.

- Porrini, Rodolfo (2016); “Izquierdas uruguayas y algunas experiencias educativas y formativas: Montevideo (1920-1950)”, *Educação Unisinos*, Volumen 20, N° 2: 145-153, Porto Alegre.
- Proudhon, Pierre J.; (1978); *La capacidad política de la clase obrera*, Ediciones Júcar, Madrid.
- (1984); *¿Qué es la propiedad?*, Ediciones Orbis, Madrid.
- Puchet, Enrique (2003); “Miradas desde la escuela, voces del pasado”, artículo inédito, 12 págs. Montevideo.
- Rabasa, Emilio (2011); “La Escuela de Cambridge: historia del pensamiento político. Una búsqueda metodológica”, *EN-CLAVES del pensamiento*, Año V, N° 9, enero-junio de 2011: 157-180.
- Rago, Margareth, (2002); *Entre la historia y la libertad. Luce Fabbri y el anarquismo contemporáneo*. Nordan comunidad, Montevideo.
- (2011) “O Anarquismo e a História”; Coletivo Sabotagem, en <http://es.scribd.com/doc/2230447/foucault-historia-anarquismo-margareth-rago>. Fecha de ingreso: 03/12/2011.
- Rago, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo; (Orgs.) (2009). *Para uma vida não-fascista*, Autêntica Editora, Coleção Estudos Foucaultianos, Belo Horizonte.
- Rancière, Jacques (2003); *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona.
- Réclus, Eliseo (2013); *Evolución y revolución*, Alter, Montevideo.
- Rama, Carlos (1957); *José Pedro Varela, sociólogo*, Editorial Medina, Montevideo.
- Rivero, Sebastián (2013); “Creación de los liceos departamentales: imágenes educativas de las poblaciones del interior en el periodo batllista”, en *Estudios de Historia de la Educación: algunas políticas, prácticas, ideas*; Luis Delio (comp), vol 1, CFE-ANEP, Montevideo. Págs. 199-220.
- Rapalo, María (2012); *Patrones y obreros. La ofensiva de la clase propietaria, 1918-1930*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Roberti, Mirko (2017); “Una lectura de Proudhon”, en *Estudios rebeldes*, Ediciones ; Libertad!, versión digital disponible en [www.geocities.com/grupo\\_libertad](http://www.geocities.com/grupo_libertad) .
- Rodríguez, Universindo, Visconti, Silvia, Chagas, Jorge, Trullen, Gustavo, (2006); *El sindicalismo uruguayo. A 40 años del congreso de unificación sindical*. Santillana, Montevideo.

- Rodríguez Villamil, Silvia (2008); *Las mentalidades dominantes en Montevideo (1850-1900). La mentalidad criolla tradicional. La mentalidad urbana y europeizada*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Roldán Vera, Eugenia (2010). “Public Examinations in Elementary Schools in Mexico, 1788-1848: Rethinking the Role of the State in Education before and after Independence”, *Paedagogica Historica*, 46 (4), México.
- Roldán Vera, Eugenia (2012); “La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos”, en *Ciudadanos inesperados. Espacios para la construcción de ciudadanía ayer y hoy*, Colmex-CINVESTAV, México. Págs. 39-69.
- Romano Antonio (2014); “La (ausente) historia de la educación en el Uruguay”, en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comp.): *Pasado, presente y futuro de la historia de la educación. Un balance historiográfico*. La Plata, UNIPE editorial. Págs. 143-161.
- Rosell, Albano (s/d), *Enseñanza integral. Conferencia leída en Sabadell el 12 de agosto de 1905* (Barcelona), Bibl. Gente Nueva, Sabadell.
- (1940) *El poder de la educación*, ensayo de “El folleto mensual”, *Le Combat Syndicaliste*, Paris. Versión digital disponible en [http://es.scribd.com/doc/139362200/Albano-Rosell-El-Poder-de-la-Educacion-pdf, ingreso 11/7/2012](http://es.scribd.com/doc/139362200/Albano-Rosell-El-Poder-de-la-Educacion-pdf,ingreso%2011/7/2012).
- Rosello, Cécica (2007) *Otto Niemann, maestro de maestros*, La Paz.
- Sánchez, Raquel (2007); “El anarquismo individualista de William Godwin”, *Germinal*, N° , 4 de octubre , Buenos Aires.
- Santomaso, Agustina (s/d); *Educación racionalista en Argentina a principios del siglo XX*, Universidad de Buenos Aires. Versión digital disponible en <http://giif.ides.org.ar/files/2012/11/Educacion-Santomaso.pdf>, ingreso 26/3/2014.
- Sazbón, José (2009); “Un capítulo abierto de historia intelectual: el régimen discursivo del ‘Manifiesto’”, en [www.fhuce.edu.uy/ActioSite09/Textos/I-2/sazbon.pdf](http://www.fhuce.edu.uy/ActioSite09/Textos/I-2/sazbon.pdf), Montevideo, ingreso, 5/8/2009.
- Silva, Ricardo (2010); Contextualismo lingüístico na história o pensamento político: Quentin Skinner e o debate metodológico contemporâneo. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, 53 (2), 299-335. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v53n2/02.pdf>
- Skinner, Quentin (1984); *Maquiavelo*, Alianza Editorial, Madrid.
- (2000); “Significado y comprensión en la historia de las ideas”; en *Prismas, Revista de historia intelectual*, N° 4: 149-191), trad. Horacio Pons; Quilmes.
- Solà i Gussinyer, Pere (1978); “Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)”; Tusquets, Barcelona.

- (2004); “El honor de los estados y los juicios paralelos en el caso Ferrer Guardia. Un cuarto de siglo de historiografía de la ‘Escuela Moderna’ de Barcelona”, en Cuadernos de Historia Contemporánea N° 24, Barcelona, pgs. 49-75.
- (2007); “Francisco Ferrer Guardia: la Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista”, en El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Jaime Trilla (coordinador), Ed. Graó, Barcelona.
- (2011); “Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción. La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna. Clavell, Gobierno de España, Ministerio de Cultura, Barcelona.
- (2014); “Los grupos del magisterio racionalista en Argentina y Uruguay hacia 1910 y sus actitudes ante la enseñanza laica oficial”, en *Historia de la Educación*, [S.l.], v. 1, mar. 2010. Págs. 55-143. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6457>>. Fecha de acceso: 11/10/ 2014.

Soriano, Ignacio, Madrid, Francisco; (2006), *Antología documental del anarquismo español*, VI, I, Bibliografía del Anarquismo en España, 1868-1939.

Souza, Vanderlei (2008); “Autor, texto e contexto: a história intelectual e o ‘contextualismo lingüístico’ na perspectiva de Quentin Skinner”. *Fenix-Revista de História e Estudos Culturais*, 5 (4). Disponible en: [http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO\\_16\\_VANDERLEI\\_SEBASTIAO\\_DE\\_SOUZA\\_FENIX\\_OUT\\_NOV\\_DEZ\\_2008.pdf](http://www.revistafenix.pro.br/PDF17/ARTIGO_16_VANDERLEI_SEBASTIAO_DE_SOUZA_FENIX_OUT_NOV_DEZ_2008.pdf)

Suriano, Juan (2008); *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Manantial, Buenos Aires.

Tolstoi, León (1906); *Œuvres Complètes*. T. XIV, “Sur l’instruction du peuple”, Stock Editeur, Paris.

- (1911); "Patriotismo y gobierno", *Educación Sociológica*, Montevideo.
- (1912); “La muerte de Tolstoi”, *Al Margen*, Montevideo.
- (1925); *Mémoire a Boulgakof sur l’éducation*, trad. Sonia Lorié, Ed. Lumière, Paris.
- (1927); *Cual es mi fe. La Iglesia y el Estado*. Editorial Mentora, Barcelona.
- (1978); *La escuela Yasnaïa Poliana*, Biblioteca Jucar, Barcelona.
- (1981); *Obras Completas*, Tomo II , Aguilar, Madrid.

Tomassi, Tina (1988) *Breviario del pensamiento educativo libertario* Ed. Madre Tierra-Móstenes, Madrid.

Urales, Federico, (seudónimo de Joan Montseny); (1934), *La evolución de la filosofía en España*, Biblioteca de la Revista Blanca, Barcelona.

- Vaccaro, Salvo; (s/d), *Foucault e o Anarquismo*, Robson Achiamé, editor, Rio de Janeiro.
- Vanger, Milton (1968), *José Batlle y Ordóñez. Pensador, político, historiador, antropólogo. 1902-1907*. Eudeba, Buenos Aires.
- Varela, José Pedro (2005); *La Educación del Pueblo*, Montevideo, Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- Varela, José Pedro (2006); *De la Legislación escolar. Consideraciones teórico-prácticas sobre la organización de la instrucción pública precedidas de un estudio sobre nuestro Estado actual y sus causas y seguida de un Proyecto de Ley de Educación Común para la República Oriental del Uruguay*. Ed. Zonalibro, Montevideo.
- Vaz Ferreira, Carlos (1963a), *Sobre los problemas sociales*, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Montevideo.
- Vaz Ferreira, Carlos (1963b); “Un proyecto sobre Escuelas y Liceos”, en *Estudios Pedagógicos*; Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Tomo XVII, Montevideo.
- Vázquez, María (2003); “Francisco Ferrer Guardia”, trabajo académico para la aprobación de asignatura en Licenciatura en Ciencias de la Educación; FHUCE- UDELAR. Inédito, 59 págs. Montevideo.
- Vidal, Daniel (2009); “Poesía y dramaturgia social del '900 en el Uruguay (1878-1920)”, Universidad de la República-CSIC, Proyecto de Iniciación. Tutor: Prof. Dr. Roger Mirza, documento inédito.
- Vidal, Daniel (2010) *Florencio Sánchez y el anarquismo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, Biblioteca Nacional, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010a. Impreso.
- (2013) “La rebeldía imprevista del público libertario de hace un siglo”. *Ipotesi*, Silvina Carrizo y Pablo Rocca, *A vida material do texto na América Latina (leitores, meios e mediadores)*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 17.2 (jul./dez. 2013). En prensa.
- (2014) “Sánchez lector”, en Rober Mirza y Jorge Dubatti, *Florencio Sánchez contemporáneo. Perspectivas rioplatenses*. Montevideo, FHUCE-UdelaR-MEC, 2014: 235-249. Impreso.
- (2015); “intelectuales y autoridad en el Centro Internacional de Estudios Sociales (Montevideo, 1897-1928)”.
- Vieira, Carlos (2017); “Contextualismo Lingüístico: contexto histórico, presupuestos teóricos e contribuições para a escrita da história da educação; RBHE, v. 17, N° 3 (46), págs: 43-67, Maringá-PR.
- Zubillaga, Carlos; Balbis Jorge (1985). *Historia del movimiento sindical uruguayo. Tomo I: Cronología y fuentes (hasta 1905)*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.

- (1986). *Historia del movimiento sindical uruguayo*. Tomo II: prensa obrera y obrerista (1878-1905). Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
  - (1988a). *Historia del movimiento sindical uruguayo. Tomo III: Vida y trabajo de los sectores populares (hasta 1905)*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- Zubillaga, Carlos (1988b) “Luchas populares y cultura alternativa en Uruguay: el Centro Internacional de Estudios Sociales” en Siglo XIX , vol. 6, pp. 11-39.
- (1994); “El difícil camino de la participación política, población, ciudadanía y electorado (1898-1918), en Fernando Devoto y Marcela Ferrari (comp), *La construcción de las democracias rioplatenses: proyectos institucionales y prácticas políticas, 1900-1930*, Editorial Biblios, Montevideo.
  - (2000); *Cultura popular en el Uruguay de la modernización. Dos textos desconocidos de Edmundo Bianchi*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
  - (2008) *Perfiles en sombra. Aportes a un diccionario biográfico de los orígenes del movimiento sindical en Uruguay (1870-1910)*. Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Zum Felde, Alberto (1930). *Proceso intelectual del Uruguay y crítica de su literatura*. Tomo III. Imprenta Nacional Colorada, Montevideo.
- Zum Felde, Alberto (1972). *Proceso histórico del Uruguay*. Arca, Montevideo.

## ANEXO I: Cronología comparada<sup>94</sup>

Año	Política y Administración	Técnica, Economía y Sociedad	Cultura y educación
1900	<p>15 de marzo, tratado de arbitraje con Argentina.</p> <p>5 de abril, tratado de comercio y navegación con G. Bretaña, prorrogando el de 1885.</p> <p>2 de octubre, reformas al Código de Comercio.</p> <p>D. Aramburú: <i>La Fraternidad uruguaya; El acuerdo electoral.</i></p> <p>20.000 funcionarios públicos.</p>	<p>Población: 936.000 h. (Dep. Montevideo, 268.334).</p> <p>Tierras: 22.674 estancias con 14: 515.104 ha.; propietarios, 14.442 orientales y 8.232 extranjeros.</p> <p>1.604 km. De vías férreas. Teléfonos: 3.968 abonados en Montevideo.</p>	<p><b>5 de enero, se funda una escuela libertaria para niños de ambos sexos en el Centro Internacional de Estudios Sociales (CIES), Montevideo. También se imparten clases nocturnas y cursos elementales gratuitos para adultos.</b></p> <p>Enseñanza primaria: 571 escuelas públicas, 344 privadas; 70.540 alumnos.</p>
1901		<p>18 de enero. Contrato con capitalistas franceses para las obras del puerto de Montevideo.</p> <p>26 de noviembre, Decreto reglamentando la exención de derechos de importación para fomento industrial.</p>	<p><b>Se instrumentan cursos elementales de forma gratuita en el círculo libertario “La Aurora”, Montevideo</b></p> <p>Enseñanza primaria: 605 escuelas públicas, 836 privadas; 77.000 alumnos. Enseñanza superior: 415 alumnos; técnica: Escuela de Artes y Oficios: 243 alumnos.</p>

<sup>94</sup> Los datos fueron extraídos fundamentalmente de Paris, Faraone y Oddone 1966; lo resaltado en negrita es producto de datos extraídos de diversas fuentes, especialmente prensa periódica; agradezco la información brindada por Daniel Vidal y Pascual Muñoz.

1902	<p>Conspiración política y destierro de los senadores R.T. Domínguez y J. R. Mendoza (decreto, 12 de julio).</p>	<p>Población: 990.158 hab.</p> <p>Frigorífica Uruguay, de Manuel Lessa (primer establecimiento frigorífico uruguayo).</p> <p>17 de octubre. Ley favoreciendo a la industria frigorífica.</p> <p>31 de agosto, Ley de residencia en Argentina.</p>	<p><b>Rómulo Ovidi, Octavio Maestrini y otros fundan el Colegio Libertario “Emilio Zola”. El mismo año funcionaba la escuela libertaria, gratuita, “Luz y Vida”, Montevideo.</b></p>
1903	<p>1 de marzo, José Batlle y Ordóñez electo Presidente.</p> <p>16 de marzo. Levantamiento nacionalista por provisión de Jefaturas políticas.</p>	<p>Producción: sequía y pérdida de cosechas. Decreto disponiendo la adquisición y distribución gratuita de semillas, 5 de junio.</p>	<p><b>junio, se dictan cursos nocturnos elementales ofrecidos por la Unión Cosmopolita de Mozos, Montevideo.</b></p>
1904	<p>Guerra Civil.</p> <p>Ministerio de gobierno de C. Williman, 30 de abril a 1 de marzo de 1907.</p> <p>10 de setiembre, muerte de Aparicio Saravia.</p>	<p>Congreso de la Internacional Socialista en Amsterdam.</p>	

1905		<p><b>Mayo, el centro <i>Nuevo Ideal</i> abre una escuela gratuita para niños y adolescentes, denominado <i>Centro de enseñanza laica y estudios sociales</i>, Plaza Independencia 147, Montevideo.</b></p> <p><b>Funcionó una Escuela laica en Villa Muñoz, con el nombre de <i>Centro de Enseñanza Laica y Estudios Sociales</i>, llevada adelante por el grupo “<i>Nuevo Ideal</i>”.</b></p> <p>Enseñanza primaria: 615 escuelas públicas (212 urbanas y 403 rurales). 21 de octubre, Enseñanza secundaria: nuevo plan de estudios. Enseñanza técnica: la Escuela de Artes y Oficios pasa a depender del Ministerio de Fomento.</p>
------	--	--

1906		<p>21 de julio. Se extienden jubilaciones y pensiones civiles a los empleados de Instrucción Primaria.</p> <p>Proyecto del Poder Ejecutivo de limitación de la jornada de obreros y empleados.</p> <p>Huelgas de tranviarios, cocheros y panaderos.</p>	<p><b>1905, 1906 y 1911, los primeros Congresos Obreros celebrados por la Federación Obrera Regional Uruguay (FORU) de inspiración anarquista, se manifestaron a favor del fomento de instituciones de enseñanza racionalista al estilo ferreriano.</b></p> <p><b>Marzo, escuela gratuita fundada por la <i>Liga de Resistencia del Marino</i>; funcionaba tres veces por semana (Colón N° 40).</b></p> <p><b>En la “Villa del Cerro” de Montevideo funciona una escuela racionalista.</b></p> <p><b>“Escuela mercantil” (Convención N° 241 y 243).</b></p> <p><b>Escuela de la Sociedad conductores vehículos de carga (?)</b></p> <p><b>“Escuela racionalista” Villa del Cerro (?).</b></p>
1907	<p>1 de marzo, Claudio Williman electo Presidente. Reorganización ministerial; las carteras pasan a denominarse: Interior, Industrias, Trabajo e Instrucción Pública, Obras Públicas; se mantienen RR EE y Guerra.</p>		<p><b>“escuela laica” para los hijos de los asociados, sindicato de conductores de carruajes, Montevideo.</b></p>

1908		<p>Población: 1:042.686 hab. (extranjeros 17,38%). Dpto. Montevideo: 309.231 hab. (extranjeros: 42,04 %).</p>	<p><b>1° de mayo, se constituye en París la “Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia.</b></p> <p><b>15 de junio, Antonio Loredo funda la Escuela Moderna del Cerro, Montevideo.</b></p> <p>Rafael Barrett, <i>Moralidades</i>, en La Razón.</p> <p>Enseñanza primaria: 504.954 alfabetos; 515.1221 analfabetos; 22.611, no especificados (Censo Nacional).</p> <p>29 de diciembre, Ley Orgánica de la Universidad.</p> <p>Educación técnica: 31 de diciembre, cesa la intervención de la Comisión de Caridad en la Escuela de Artes y Oficios que pasa a depender del Ministerio de Industrias, Trabajo e Instrucción Pública.</p>
1909	6 de abril, Ley suprimiendo enseñanza y práctica religiosa en escuelas públicas.	25 de agosto, inauguración oficial del puerto de Montevideo.	<p>Enseñanza secundaria: supresión del estudio del latín.</p> <p>Enseñanza superior: Universidad, rectorado de Pablo De María.</p>

1910	<p>Enero, movimiento revolucionario fracasado en varios puntos del interior.</p> <p>3 de julio, Batlle es proclamado candidato a la presidencia.</p> <p>28 de diciembre. Coalición liberal-socialista. Ley de amnistía para revolucionarios.</p>	<p>Población: 1:132.115 hab. En pueblos de ratas, 35.000 personas.</p> <p>La jornada de 8 horas figura en la plataforma electoral de J. Batlle y Ordóñez.</p>	<p>Carlos Vaz Ferreira, <i>Lógica viva</i>.</p> <p>Rafael Barrett, <i>Moralidades actuales</i>, (ed. Orsini Bertani).</p>
1911	<p>1 marzo. J. Batlle y Ordóñez presidente.</p> <p>Ley de reorganización ministerial: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.</p>	<p>12 de febrero, ley autorizando al P.E. a promover inmigración; anticipo de pasajes y hotel de inmigrantes.</p>	<p><b>1° de abril, se funda en Montevideo la “Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia”.</b></p> <p><b>Octubre, primer número de la revista <i>Educación Sociológica</i>.</b></p> <p>Educación secundaria: 1.871 alumnos.</p>
1912		<p>Emilio Frugoni presenta proyecto de ley de salario mínimo.</p> <p>Congreso de la FORU, 7.000 adherentes.</p>	<p><b>1° de enero, primer número de la revista <i>Infancia</i>.</b></p> <p><b>Escuela gratuita Centro “Hacia el futuro”</b></p> <p>8 de marzo, Universidad para mujeres.</p> <p>5 de abril, Ley de creación de los liceos departamentales.</p> <p><b>abril, último número de la revista <i>Educación Sociológica</i>.</b></p> <p>Enseñanza primaria: 139.336 alumnos en escuelas públicas y privadas. El 40,8% de niños en edad escolar no reciben instrucción.</p>

1913	<p>18 de febrero, Feliciano Viera, Ministro del Interior.</p> <p>Escisión del Partido Colorado: P.C. Fructuoso Rivera (Manini Ríos).</p> <p>9 de setiembre, Ley de divorcio por la sola voluntad de la mujer.</p> <p>Elecciones de representantes: colorados 32.849; nacionalistas 15.577; antiolegialistas 4.479; disidentes 1.502; socialistas 804; católicos 497.</p>	<p>27.000 obreros en Montevideo, (2.780 mujeres, 807 varones menores y 376 mujeres menores).</p> <p>Despidos en masa, rebaja de salarios. Huelga tranviaria y paro general de más de 50.000 trabajadores</p>	<p><b>15 de enero, se funda la “Escuela Integral de Montevideo”.</b></p>
1914	<p>28 de junio, atentado en Sarajevo.</p> <p>Agosto, comienza la 1° Guerra Mundial.</p>	<p>Aumento del costo de la vida.</p> <p>Ley reglamentando las condiciones del despido. Desocupación en Montevideo.</p> <p>Proyecto de ley de semana inglesa, de E. Frugoni.</p>	<p>Enseñanza primaria: 997 escuela públicas.</p>
1915	<p>1 de marzo, Feliciano Viera Presidente.</p>	<p>Ley de fomento agrícola mediante colonias mixtas (nacionales y extranjeras).</p> <p>Sequía prolongada e invasión de langostas.</p>	<p>13 de febrero, Escuela de Artes y Oficios se transforma en Enseñanza Industrial, director Pedro Figari.</p>
1916	<p>Elección de constituyentes: 105 nacionalistas, 82 colorados, 25 antiolegialistas, 6 de partidos menores.</p> <p>4 de setiembre, Baltasar Brum, Ministro de RREE.</p> <p>Ley aumentando la representación nacional a 123 diputados.</p>	<p>Reglamentación (31 de enero) y puesta en vigencia (17 de febrero) de la “ley de 8 horas”. 3 de marzo, Huelga por incumplimiento patronal.</p> <p>26 de julio, Ley declarando el 1° de mayo como “fiesta del trabajo”.</p>	<p><b>agosto, último número de la revista <i>Infancia</i>.</b></p> <p>Enseñanza secundaria: se crean dos liceos en Montevideo (llamados en 1918 José Enrique Rodó y Héctor Miranda).</p> <p>Educación técnica: reorganización, se crean cursos y escuelas industriales.</p>

## **Anexo II: Índice de contenidos de *Educación Sociológica*, Revista mensual de educación social y racional, Montevideo 1911-1912**

### **Año I, N° 1; octubre de 1911**

“Explicación”, La Redacción

“13 de octubre”, Otto Niemann

“Influencia social de la enseñanza racionalista”; José Casasola

“Diferencia entre la instrucción y educación”; Laureano D' Ore

“Hacia la paz universal”; Octavio Tamoine

“Patriotismo y gobierno”; León Tolstoi

“El arte”; Alberto Ghirardo

“El maestro”; M. Jimenez Moya

“Pequeñeces...”; Rosa Moctavine

“El primer vuelo”; Pascual Celcio

“La regla”; Rafael Barrett

“¿Proyectos?”

“Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Fundamentos”; La Comisión

“Contra la imposición de la vacuna”; O.J.A.

“Ciencia y Religión”; Auguste Dide

“Educación Física”; Herbert Spencer

“Pensamientos”

“Cosas nuestras y vuestras”

### **Año I, N° 2; noviembre de 1911**

“A todos”

“El tormento de los niños”; Dunstano Cencellieri

“Necesidad de la Escuela Moderna”; Octavio Tamoine

“Hay amantes al estudio en Uruguay”; Los iniciadores  
“El maestro de escuela”; M. Guyau  
“El alcoholismo en el medio obrero”; Dr. José Scosería  
“Caudillos y divisas”; Luis Azarola Gil  
“Reflexiones”, Pascual Celcio  
“Europa en África”  
“Continuamos”  
“Noticias de policía, cogiendo carbón”; Sebastián Gomila  
“Pequeñeces... Respeto a la mujer”; Rosa Moctavine  
“Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Bases”; La Comisión  
“Actividades de la Comisión”  
“La obra se extiende”  
“Tarjetas postales”  
“La educación de la mujer”; Eva  
“Pensamientos”  
“Cosas nuestras y vuestras”

**Año I, N° 3; diciembre de 1911**

“Laboremos”; J.C .M.  
“Educación Racional”; Paul Lacombe  
“La aspiración de la humanidad”; Otto Niemann  
“Educación moral de la infancia”; Emme  
“La acción de los inspectores de instrucción primaria”; (A Blas S. Genovese); Albano Rosell.  
“Disolución de las religiones”; M. Guyau  
“El nivel intelectual de los maestros”; (fragmento de una conferencia), Carlos T. Gamba  
“El filántropo”; Matilde Burgo  
“Adelante!... Adelante!...”; Laureano D' Ore

“Creencias erróneas”; Aristides

“Del mono al hombre”; Ernesto Haeckel

“Actividades”; Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia

“Ateneo Popular”

“Agrupación librepensadora Luz y vida” de Sarandí Grande

Pro "Educación Sociológica"

“Pensamientos”

“Cosas nuestras y vuestras”

#### **Año II, N° 4; enero de 1912**

“La enseñanza razonada. Importante encuesta”; Colaboraciones de América y Europa

“La convicción”; José Enrique Rodó

“Los ignorados”; Rafael Altamira

“Proyecto de monumento en Montevideo. Por su realización”

“Obrerismo”; Laureano D' Ore

“Educación artística”; Emme

“Reseña literaria”; Félix Z. Giustachini

“Castigos corporales”, Paula Mata

“La Guerra”; Pascual Celcío

“Para hacer pensar”; Stephen Mac-Say

“Educación racional”; Piersanto

“Una opinión”; Silvio Gualto

“Lo que queremos hacer”

“Notas internacionales”

“Actividades”

“Juguetes para los niños pobres”; Rosa Moctavine

“La futura guerra”, Jacinto Benavente

“Pensamientos”

“Cosas nuestras y vuestras”

**Año II, N° 5 y 6; febrero y marzo de 1912**

“Renovación”; J.C.M.

“Ayer, hoy y mañana”; Carlos Vaz Ferreira

“Sufragio universal de la universal ignorancia”; Juan Bautista Alberdi

“Nuestra encuesta”

“Hacia nuestro perfeccionamiento”; Otto Niemann

“El encumbramiento”; Libre AMOR

“A las mujeres estudiosas”

“Champagne y ruleta”; Rafael Barrett

“Gobierno de los pueblos”; Gustavo Le Bon

“Productos de una inteligencia feliz; Margarita E. Gavagnin”; Paula Mata

“De Alemania”; Enrique Holz

“Libertad de enseñanza”; Dr. Frank Aube

“Sabiduría de niños”; León Tolstoi

“Pequeñeces... La moda”; Rosa Moctavine

“Fragmentos”

“Notas internacionales”

“Actividades”

“Otra opinión”; Andrés Darré

“La atmósfera”, Odón de Buen

“Cosas nuestras y vuestras”

“A los suscriptores”

**Año II, N° 7; abril de 1912**

“Nuestro momento”

“¿Existió Jesucristo?”; Emilio Bossi

“Todavía Ferrer y la Escuela Moderna”; Francisco Vázquez Cores

“La enseñanza razonada. Para la encuesta”; Rosarena Bellasol Gullon

“Importante iniciativa. Para la Liga”; C.E.I.

“Amor est vita”. (Para Miosotys); Alberto R. Macció

“La mujer”; Violeta Silvestre

“Un viaje en el firmamento. Julianito y su papá”; Goliardo

“Libertad de enseñanza. Insistiendo”; Dr. Frank Aube

“Todavía el divorcio”

“Actividades”

“Notas importantes”

“Cosas nuestras y vuestras”; de Redacción

“Cómo dejó de aparecer una revista”, (cuento).

### **Anexo III: Índice de contenidos de *Infancia*, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo 1912-1916.**

#### **Infancia, Año I, N° 1, enero de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Todas las revistas constan de tres secciones: “Texto”, “Folletín” y “Tapa”.

Texto:

“A todos”, La Redacción

“Infancia”, Frank Aube

“La enseñanza. Libertad o monopolio”, Sebastian Faure.

“Educadores”, Albano Rosell

“Hacia la escuela”, Comisión Pro-Escuela

“Pensamientos selectos”

Folletín: “Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal, Laureano D’ Ore

Tapa:

Notas de Administración

Correspondencia

Tinta Nueva

#### **Infancia, Año I, N° 2, febrero de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Hacia la escuela” (Conclusión), Comisión Pro-Escuela

“Oh... las costumbres!”, Frank Aube

“Lo primero no estorbar”, Paul Robin

“Comentarios”, Alina Daux

“Por la cultura”, Ricardo Mella

“Los exámenes escolares, algunas consideraciones que originan”, Carlos T. Gamba

Boletín de la Liga:

Saludo

Notas de la Escuela

Balance

De Propaganda

Liga P. la E.R. de la Infancia

Historiando, El Comité

Folletín:

“Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 3, marzo de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Los exámenes escolares, algunas consideraciones que originan”, (Conclusión), Carlos T. Gamba

“La fuerza de la educación”, Frank Aube

“Deslinde de términos”, La Redacción, Otto Niemann

“Recuerdos de una escuela”, (continuará), Laureano D’Ore

Boletín de la Liga:

Liga P. la E.R. de la Infancia

“Historiando”, (conclusión), El Comité

“¿Quiénes somos?”, Héctor

Reunión de la Liga

Donativos Pro-Escuela

Folletín:

“Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 4, abril de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Recuerdos de una escuela”, (conclusión), Laureano D’Ore

“Libertad de enseñanza”, J. Clemenceau

“La Paz Universal”, Eliseo Reclus

Boletín de la Liga:

“El fusilamiento de Ferrer”, T. G. García

“Mundiales- América, Héctor

Pro-Escuela, O.N. (Otto Niemann)

Folletín:

“Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal”, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 5, mayo de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“A los Racionalistas de Sudamérica”, Comité de la Liga y la Redacción de *Infancia*

“El problema de la enseñanza”, Acción Libertaria

“Impresiones”, R.E. (Estudiante)

“Razón y Dogma”, E. Haeckel y N. de la R.

“Las mujeres y la opinión, Juana Longfier

Boletín de la Liga:

“Periódicos y Revistas, Folletos y Libros, por Thales y On

“Racionalismo de ocasión, Héctor

“La velada pro-Escuela”, La Comisión

”Notas: Curiosidad; Centro ‘Atenas’”, Xunk

Folletín:

“Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 6, junio de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Educación razonada”, Otto Niemann

“Errores pedagógicos y opiniones propias”, Clemencia Jacquinet

“Juventud”, Juan Durán

“El Estado educador”, Juan Grave

Boletín de la Liga:

“La voz de todos”, La Redacción

“Escuelas Racionalistas y escuelas del Estado”, T.S. García

”Carta interesante”, Carta de Enrique Santelli

Notas: “En torno de Ferrer”, “Educación sociológica”, “Institución pedagógica”, “José Arechavaleta”, Xunk

“La libertad de imprenta”, La Redacción

“De propaganda”

Folletín:

“Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 7, julio de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“El verbalismo en la enseñanza”, Ricardo Mella

“La escuela corriente y la futura”, Pedro Kropotkin

“Conceptos educativos”, Frank Aube

“ Educación y rutina”, Minerva

“La urbanidad”, Laura Duval

Boletín de la Liga:

“La voz de todos: nuestras escuelas”, Lola Bonal Ser

“Aclaración”, La Redacción

Notas: “¡Oh Norteamérica!!”, “La fiesta del árbol”, “¡Gloria al colegio católico”, “Colegio-granja naturista”, “Rousseau antipático y repugnante”, “Maestras modelo”, Xunk. “Artorga”, Albano. “Los maestros argentinos”, Héctor. De la Liga.

Folletín:

“Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 8, agosto de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Preparemos al hombre educando al niño”, Octavio Tamoine

“La escuela del pueblo”, Frank Aube

“Lo que leen los estudiantes”, Marcelino Domingo

“ La revelación”, Ernesto Haeckel

Boletín de la Liga:

“La voz de todos, Héctor Castro

Notas: Xunk y On

“Una farsa en las escuelas públicas”, El Día

“Bibliográficas”, Thales

Folletín:

“La Escuela Ideal”, tercera y última conferencia, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 9, setiembre de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Los niños en la fábrica y en el taller”, Otto Niemann

“La escuela libertaria”, Frank Aube

“Escuela y Natura”, Henri Zisly

“El ahorro escolar”, “El sindicalista”

“¡Pobres niños!”, Francisco Canós Sanmartín

Boletín de la Liga:

“La voz de todos, NN y Andrés Darré

“Nuestra voz”, On

“Nuestra asamblea, hacia la Escuela, La Redacción

“Bibliográficas”, Thales

Folletín:

“La Escuela Ideal”, tercera y última conferencia, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 10, octubre de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“La Escuela integral”, Laureano D’Ore

“El monopolio de la enseñanza”, Hubert Lagardelle

“Instrucción”, Germina Alba

“Paul Robin”, Frank Aube

Boletín de la Liga:

“Nuestra voz”, On

Varias, La Liga de Educación Racionalista de Buenos Aires

“Bibliográficas”, Thales

“Aclaración”, Albano

Folletín:

“La Escuela Ideal”, tercera y última conferencia, Laureano D’Ore

**Infancia, Año I, N° 11, noviembre de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“La Escuela integral”, Dr. Frank Aube

“Lección de Patriotismo”, Germina Alba

“Tuberculosis”, Dr. Querató

“La educación como medio profiláctico”, Miguel Martínez

Boletín de la Liga:

“La voz de todos, el pic-nic”, G.C.D.

“Nuestra voz: ¿Escuela paga o gratuita?, On

“Sobre *Infancia*”, “Notas, enseñanza laica”, “Bibliográficas”

Folletín:

“La Escuela Ideal”, tercera y última conferencia, Laureano D’Ore, (fin)

Tapas:

Varias: Asuntos generales, Tinta Nueva, Correspondencia

**Infancia, Año I, N° 12, diciembre de 1912, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“La Educación como medio profiláctico”, Miguel Martínez

“Sobre la Escuela integral”, Laureano D’Ore

“La intervención del Estado en el malestar del pueblo”, Otto Niemann

“Por la infancia”, Alicia Daux

Boletín de la Liga:

“La voz de todos”

“A la redacción de *Infancia*” por Rosa Moctavine

“La biblioteca”, O.T.

“Hacia la Escuela”, La Redacción

Notas: “contra la asociación de maestros”, “La Sociedad ‘Luz’ de Buenos Aires”, “Protección a los pobres”, On.

“Bibliográficas”, “Cuestiones sociales”, On

“La velada del Centro ‘Luz y vida’”.

Tapas:

Varias, Tinta Nueva.

**Infancia, Año II, N° 13, enero de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Entrando en el segundo año”, La Redacción

“Educación del Pueblo”, Laureano D’Ore

“Sobre la Escuela Integral”, Laureano D’Ore

“El abandono en la Educación”, Albano Rosell

Boletín de la Liga:

“La voz de todos”

“Nota triste”, uno de los padres

“La primera Escuela”, La Redacción.

Notas:

“La farsa de los niños”, Celestino Mibelli

“Kropotkine-Queraltó”, Héctor

“Bibliográficas: Evolución de los mundos”, Thales

Tapas:

Varias, De Administración, De Redacción, Correspondencia.

**Infancia, Año II, N° 14, febrero de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Palabras de apertura”, Otto Niemann

“Escuelas! Escuelas!” , Frank Aube

“Concepto de educación moral”, Juan Patrescoin

“Nuestra Escuela”, El Comité, La Redacción

Boletín de la Liga:

“La Escuela Integral”, el Comité

“Notas, Entre ellos, Religiosas que azotan niños”, “Toque de atención”, “Ferrer”, “Canalejas”, “otros”, Xunk

Tapas:

“Voces amigas”, “Tinta nueva”, Varias, De Administración, De Redacción, Correspondencia.

**Infancia, Año II, N° 15, marzo de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Nuestra Escuela”, Plan educativo (Conclusión), El Comité y La Redacción

“Lección de cosas- La Escuela”, Germina Alba

“La Escuela laica y la clerical”, Camila Pert

Boletín de la Liga:

“Nuestras Escuelas”, La Liga e Infancia

“La Torre de marfil”, Uno del comité

Notas: “Uno de tantos”, “Facultad Internacional de Pedología”, “Policía y prensa”, “Voces Amigas”, Xunk

“De propaganda”, “En la Escuela integral”, X.

Tapas:

“Próxima conferencia”, “Voces amigas”, el Bibliotecario, Varias, De Administración, De Redacción, “A los adherentes”, El Secretario.

**Infancia, Año II, N° 15 (suplemento), abril de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Contenido:

Manifiesto “Al Pueblo”. El Comité y la Redacción

“El racionalismo de la escuela corriente”. El Comité y la Redacción

**Infancia, Año II, N° 16, abril de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Disquisiciones sociológicas”, Prof. Laureano D’Ore

“Los exámenes de maestros y la prueba de capacidad”, Rosa Moctavine

“La tuberculosis en la Escuela”, J. Queraltó Ros

“De la inteligencia”, Toulouse

“El fin de la educación”, Kant

“De la mujer”, René Changhi

Boletín de la Liga:

“Más sobre la Escuela”, un padre

“De propaganda”, “En Sarandí Grande”, “En la Escuela integral”, “En Paso Molino”, “En los gremios obreros y agrupaciones liberales”, Héctor.

“Por la Escuela. Emisión de acciones”, X.

Tapas:

“Voces amigas”, “Varias”, “De Administración”, “De Redacción”, “Tinta Nueva”, “Velada teatral”.

**Infancia, Año II, N° 17, mayo de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Obrerismo y racionalismo”, Frank Aube.

“La guerra y la paz”, Anatole France.

“Enfermedades causadas por el alcohol”, Dr. Winkler.

“En torno del niño”, “Recortes oportunos”, ¿“Qué hay que enseñar?” “Para ser racionalistas”, “Por la cultura”, “Grandes pequeñeces”, “El sindicato y la escuela”, Autores varios.

“Por la infancia”, S. Poirson

Boletín de la Liga:

“Tinta indeleble”, “Comentarios”, Miguel Martínez

Notas: “Nuestro suplemento”, “La Orquesta Nacional”, “El triunfo del bruto”, Xunk

Bibliográficas: “Les Arrières scolaires”, Thales.

Tapas:

“Voces amigas”, “Tinta Nueva: Periódicos, Revistas, Folletos, Libros, Observaciones, Correspondencias”, “Varias”, “Asunto resuelto”.

**Infancia, Año II, N° 18, junio de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Educación Racionalista. Comentarios”, Prof. Laureano D’Ore

“Fábrica de Esclavos”, L. Roussel.

“Racionalismo en acción”, Miguel Martínez.

“El Cine homicida”, Ugolino.

“En torno del niño”, “Una opinión”, “Educación”, Varios.

Boletín de la Liga:

“La Escuela Integral y su obra”, “Los textos escolares y la enseñanza laica”, Otto Niemann.

“Fiestas escolares”, Germina Alba.

Bibliográficas: “Cómo se forma una inteligencia”, “Contra la ignorancia”, L’Droit a l’Avoriement, Thales.

Notas: “De la cosecha”, “Lecciones de cátedra”, “Tema de interés”, Xunk.

Tapas:

“Voces amigas”, “Tinta Nueva: Revistas-Periódicos-Artículos que deben leerse y meditarse”, “Caros colegas”, “Observaciones”, “Varias”.

**Infancia, Año II, N° 19, julio de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Los hijos!”, Frank Aube

“Los silogistas de las ideas. Comentarios sobre Educación racionalista”, Laureano D’Ore.

“El tabaquismo factor de degeneración social. Su difusión en la República Argentina”, Víctor Delfino, nota de redacción.

“Caudillismo”, Ricardo Mella.

Boletín de la Liga:

“De teatros. Escuela E. de Arte Dramático”, Héctor

“En la Escuela Integral”. “Nuevos Cursos”. “Las Fiestas escolares”. “La acción popular”, X.

Notas: “Los mandamientos del alumno”. “Escapando por la tangente”, Xunk.

Tapas:

“A todos”. “Nota de Administración”, “Voces amigas”, el Bibliotecario. “Tinta Nueva: “Caros colegas”, “Correspondencia”. “Varias”. “Importante rifa”. “Nuestra Secretaria”.

**Infancia, Año II, N° 20, agosto-setiembre de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Racionalismo o anarquismo?” Antonio Marzovillo con notas de Redacción.

“Los efectos del alcohol”, M. Navarro Ferre.

“De la moral”, A. Rey.

“La envidia”, José de Selgas.

“En torno del niño”, La Escuela.

“Seamos prácticos”, Duende y Laureano D’Ore.

“Deberes! Acuarela escénica”, A. Rosell y Llongueras.

Tapas:

“A los Racionalistas de Montevideo.

“Escuela E. de Arte Dramático”, Héctor.

“Tinta Nueva: “”Periódicos, Revistas, Circulares, Libros”.” La Escuela Integral”. “Donativos”. Varias. Importante Tómbola. “Nuestra Secretaría”.

**Infancia, Año II, N° 21, octubre de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“De la Escuela Integral”, La Dirección

“Alcoholismo agudo y crónico”, J. Fernández Oliva.

“Racionalismo o anarquismo”, Antonio Marzovillo con notas de Redacción.

Boletín de la Liga:

“El Arte en la Escuela”, Héctor.

“La Escuela Integral y su obra”, Marcela C. de Pozzo

Notas: “El Cine del Pueblo”, “La prisión del Dr. Carulla”, “En todas partes”, “Astorga”, “Facultad de Psicología”, “13 de octubre”, Xunk.

Bibliográficas: “Dinamita cerebral”, “Cura natural”, “Juegos Florales”, “La Fatiga Intelectual”, Thales.

Tapas:

“A todos”, “Correspondencia”, “Tinta Nueva”, “Escuela Integral. Admisión de alumnos y Condiciones, Horarios”, etc.

**Infancia, Año II, N° 22-23, noviembre de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Nuestra actitud y los hechos”, La Redacción

“La obra del racionalismo”, Miguel Martínez

“De la teoría a la práctica. A propósito de Escuelas Racionalistas”, Laureano D’Ore.

“Saetas”, F. Pi y Margall.

Boletín de la Liga:

“La voz de todos”, Héctor.

“Comentando un artículo”, Alew.

Notas: “Sacando punta al pasado”, “Agrupación ‘Cultura’”, “Nuestro Pic-nic”, Xunk.

Tapas:

“Gran Pic-nic”, “Infancia, a todos”, “Bibliográficas”, Thales y Chaves, “Importante tómbola”.

**Infancia, Año II, N° 24, diciembre de 1913, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Del ambiente. La Escuela pública”, Juan B. Defféminis y La Redacción.

“Recuerdos”, Miguel Martínez.

“Granitos de polen”, Germina Alba.

“Alrededor de la infancia”, Hipólito R. Pinilla con notas de La Redacción.

“Los niños”, Floreal.

Boletín de la Liga:

“La lucha por la escuela neutra en Cataluña”, Juan Camps.

“En la Escuela Integral: la acción popular”, “Clases y material”, “La obra extra-escolar”, “De la cosecha”,  
Flavius.

Bibliográficas: “El origen de la Tierra. El origen de la Vida, Thales.

Notas: “El Balance”, “Hacia el Pic-nic”, “Tartarín naturista”, Xunk.

“A los lectores”, Infancia.

Tapas:

“Gran Pic-nic”, “Programa”, “A los suscritores”,

Varias: “La tómbola”, “Nuestra Secretaría”.

**Infancia, Año III, N° 25, enero de 1914, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Un año más”, La Redacción.

“Moral, Urbanidad, Cultura”, Germina Alba.

“A propósito de la enseñanza oficial. Cosas de antaño y de hogaño. Párrafos sueltos”, Laureano D’Ore.

La voz de todos: “Racionalismo y Anarquismo”, Antonio Manzovillo.

“Sobre la educación de los niños”, J. Ruskin.

“Nuestras fiestas”.

Bibliográficas: “Education feministe des filles”, S. Honoré.

“Triste historia”, N.N.

Folletín:

“Comentario sobre educación popular”, Laureano D’Ore (primer pliego, 8 páginas).

Tapas:

“Voces amigas”, “Tinta nueva”. “A todos”, “Correspondencia”, “Varios”.

**Infancia, Año III, N° 26-27-28, febrero, marzo, abril de 1914, Órgano de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Texto:

“Un año más”, La Redacción.

“A propósito de la enseñanza oficial. Cosas de antaño y hogaño. Párrafos sueltos”; Laureano D’Ore.

“Sobre la educación de los niños”; J. Ruskin

“Puntales sociales”, Victoria Zeda

La voz de todos: “Discrepancias”, Alew

“Nuestras escuelas, de la teoría a la práctica, Frank Aube

“La Escuela integral: sus progresos, Material escolar, la próxima fiesta”, Flavius

“Poliantea: “Solidaridad obrera”: diario

“Oh, el racionalismo... los símbolos!... la Escuela!”, Xunk

Folletín:

“Comentarios sobre educación popular, Laureano D’Ore (segundo pliego).

Tapas:

Aviso, Voces Amigas, Correspondencia, Varios.

**Infancia, Año III, N° 29, mayo – junio de 1914, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Índice:

“A nuestros lectores”, La nueva redacción.

“La solidaridad”.

“El apoyo mutuo”, P. Kropotkin.

“Hacia la enseñanza humana”, Henry Zisly.

“Nuestro encuentro”

“Los anarquistas y el racionalismo”, Octavio Tamoine.

“La página de los niños”,

“Correspondencia”, Chaves.

“Opiniones sobre racionalismo”

“La voz de todos”, A. Marzovillo.

Notas

“Movimiento racionalista internacional”

“Actividades”

Bibliográficas, M. Martínez.

Tapas:

“Comentarios sobre nuestra obra”, “Importante”, “A los niños”, “A los padres”, “En adelante”, “Varias”.

**Infancia, Año III, N° 30, setiembre de 1914, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Índice:

“Cómo se prepara la Guerra. En el hogar, la escuela el periodismo y la política”,

“Opiniones sobre educación razonada y científica”, Robin, Daux, Jaquinet, Mella.

“Nuestra Misión”.

“Nuestra propaganda. La mayor difusión de Infancia”.

“La Liga y la ‘Escuela Integral’. Un poco de números”

**Infancia, Año III, N° 31, octubre de 1914, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

Índice:

“La Liga Racionalista frente a las escuelas del Estado”

“Madres, oid”, Constancio Vigil.

“Opiniones sobre educación razonada y científica”, Henri Zisly, Octavio Tamoine, Frank Aube, Paul Lacombe, J.M.

“Nuestra acción por la paz”, Flor de los Andes.

“El racionalismo y los sindicatos obreros”, Hércules Giambelli.

“Preparando el crimen”

“Pensamiento de Alberdi”.

“Los Arboles”.

“¿Fracaso?”

“Cosas que alientan”

“El Estado, Educador”, J. Clemenceau

“Nuestra Secretaría”

“Debe ser así”

“Petitorio vulgar”

**Infancia, Año III, N° 32, noviembre de 1914, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“¿Ferrerismo o racionalismo?”

“Maestros oid”, Constancio Vigil.

“Los sentimientos contra la razón”, E. Gilimón.

“Hechos que alientan”

“Todos deben concurrir a la velada de la Liga”.

“Opiniones sobre educación razonada y científica”, Ergen, Rafael Altamira, Otto Niemann, Royer.

“Instrucción popular gratuita. Nuestra acción”.

“La escuela religiosa”.

“Asegúrese”

“Si usted puede distribuir”

“La voluntad”

“El alcohol y sus efectos”

“Cada socio”.

“La fiesta del árbol”, V.D.

“Así es la guerra”.

“Después que usted haya leído”.

“Un donativo de Berta Krupp”.

“Donaciones a Infancia”.

**Infancia, Año III, N° 33, diciembre de 1914, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“Así se educa a la infancia. Cómo algunos hombres escriben para los niños”.

“Sobre educación”

“¡Arriba maestros!”, C. Vigil.

“Propaganda y crítica racionalista”.

“Ahí estás tú”.

“Hay que pensar”.

“Maestro”.

“La crítica”.

“Madre buena”.

“Hechos que alientan”.

“Nuestra acción. Las conversaciones. Sala de lectura. Clases gratuitas”.

“Los libros son de todos”.

“La revista de los niños”.

“Cosas que nadie debe ignorar”.

“No se olvide”

“Para los que fuman”

“Hay que estar al corriente”

“El mal del alcoholismo”

“Sala de lectura”.

“Hay que devolver los libros”

“Nuestra misión”.

“Pro Infancia”.

**Infancia, Año IV, N° 34, enero de 1915, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“El Estado enseñará a los niños el arte de matar”.

“La campaña contra la enseñanza militar”, Emilio Frugoni.

“¿No lo sabían? El Gobierno ya tiene niños perfectamente militarizados”.

“Niños vagabundos”.

“Madres heroicas”.

“La educación es una necesidad”, Rosa Moctavine.

“Donaciones recibidas para la fiesta.

“La velada cinematográfica, éxito completo”.

“Pro Infancia”.

“Gran fiesta al aire libre”.

**Infancia, Año IV, N° 35, febrero de 1915, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“La educación física del niño”.

“La mala prensa”.

“La acción social de la escuela”.

“El Uruguay progresa...”

“Contra la militarización escolar. Constitución del Comité Popular. Nuestra actitud”.

“Buen método para cosas malas”.

“El país que va a civilizar al otro”.

“Nuestra fiesta. Éxito moral y material”.

“Una idea que debe prosperar”.

“Nuestra acción. Clases de dibujo en la Liga. Clases suspendidas. Cuadro filodramático. Orquesta. Fondo Pro-Escuela. La obra se extiende. Las clases en la Liga. Las clases en el paso del Molino. Correspondencias científicas”.

“La revista de los niños”.

“La Liga Racionalista en la exposición de San Francisco”.

“Próxima asamblea de la Liga”.

“Se reciben donaciones”.

“Pro Infancia”.

**Infancia, Año IV, N° 36, marzo de 1915, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“La gran manifestación. Contra la militarización escolar”.

“Maestros-Fonógrafos”.

“Enseñanza obligatoria”.

“Nuestro nuevo local”.

“Los racionalistas”.

“Los Boy-Scuts”.

“La Guerra”.

“Fundemos escuelas”.

“El alcohol”.

“Nuestra acción”.

“La acción del Comité Popular contra la militarización escolar”.

“A los padres y a las madres”.

“¿Otra fiesta al aire libre?”.

“Pro Infancia”

“Sorteo de la rifa”.

“Las donaciones para la fiesta”.

**Infancia, Año IV, N° 37, abril y mayo de 1915, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“Dos palabras”, A. Ucha.

“El Estado y el niño. Necesidad de nuestra escuela”.

“Al dejar la redacción”, Otto Niemann.

“Pensamientos”, Raúl Barbagelata.

“La educación racionalista en Francia”, Henri Zisly.

“La obra del pueblo y para el pueblo”, ON.

“Ingenuidades”.

“La mala prensa”.

“La revista de los niños”.

“Balance del pic-nic y de la Liga”.

“Últimas resoluciones tomadas”.

“De la Biblioteca”.

“Acusamos recibo”.

“La nueva Comisión”.

**Infancia, Año IV, N° 38, junio de 1915, Boletín mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“Nuestra obra racionalista. El magisterio uruguayo”, La Redacción.

“Lo que debe ser el maestro”, J. F. Eslander.

“¿Un Congreso para el niño?”, F. de los Andes.

“Nuestras clases nocturnas y conferencias”.

“¡Vuestra obra maestros!”

“Un artículo, una asamblea y una resolución”.

“Próxima asamblea”.

“Nuestra acción”.

“El balance del pic-nic”.

“El boletín de abril”.

“Nuestro balance”.

“La revista de los niños”.

“Pro-Infancia”.

“Para nuestra biblioteca”.

“Impresiones en venta”.

**Infancia, Año V, N° 39, junio de 1916, Órgano mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“Continuamos”, La Redacción.

“Educación científica y educación religiosa”, J. M. Guyau.

“Ferrer y los racionalistas”, Octavio Tamoine.

“Buena Obra”, José Tato Lorenzo.

“La gloria de la guerra”, Emilio Carrere.

“La enseñanza moderna”, Eugenio Leante

“El porvenir de la literatura”, Carlos Letorneau.

“Croniquilla científica”, ¿Hay habitantes en el Sol?

“¿Es posible que las avispas sepan más de química que los sabios?”, Tatetí.

“La cultura como factor de progreso”, Faustino Barros.

“Movimiento racionalista internacional”.

“Notas de la Liga”.

“Comentarios”.

**Infancia, Año V, N° 40, julio y agosto de 1916, Órgano mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo.**

“Ni Cárcel ni Asilo: Hogar”, La Redacción.

“La exageración en pedagogía”, Carlos Vaz Ferreira.

“Historia de un niño abandonado”, Julia S. de Curto.

“Los niños”, Goethe.

“El Batallón infantil”, José Manuel Méndez.

“Dos modos de educar”, Santiago Ramón y Cajal.

“La Belleza en la Escuela”, Delia Molinari Calleros.

“Las Artes en la escuela primaria”, Gabriel Compayré.

“Miremos al porvenir”, Faustino Barros.

Bibliográfica: “Había un buen camino”, E. Bellino.

“Nota científica: El peso de los niños”.

Tapas: Comentarios. Movimiento Racionalista Internacional. Actividades. Notas de la Liga.