

Historia de la educación popular
Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas
en Latinoamérica (1870-1940)

Roberto Elisalde, Martín Acri y Daniel Duarte
(comps.)

Historia de la educación popular

Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas
en Latinoamérica (1870-1940)

Historia de la educación popular

Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas
en Latinoamérica (1870-1940)

Roberto Elisalde, Martín Acri y Daniel Duarte (comps.)

Cátedra: Problemas de Historia Americana



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano
Héctor Hugo Trincherro
Secretaría Académica
Graciela Morgade
**Secretaría de Hacienda
y Administración**
Marcela Lamelza
**Secretario de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Alejandro Valitutti

Secretario General
Jorge Gugliotta
**Secretario
de Posgrado**
Pablo Ciccolella
**Subsecretaría
de Bibliotecas**
María Rosa Mostaccio
**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordo

Consejo Editor
Amanda Toubes
Lidia Nacuzzi
Susana Cella
Myriam Feldfeber
Silvia Delfino
Germán Delgado
Sergio Castelo
Mercedes Domínguez Valle
Directora de Imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Libros de Cátedra

Edición: Martín G. Gómez

Diseño de tapa e interior: Magali Canale

Versión digital: María Clara Diez, Paula D'Amico



Elisalde, Roberto

Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica: 1870-1940 / Roberto Elisalde; Martín Acri; Daniel Duarte; compilado por Roberto Elisalde; Martín Acri; Daniel Duarte. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2013.

296 p.; 20x14 cm.

ISBN 978-987-3617-06-5

1. Historia de la Educación. 2. Políticas Educativas. 3. Educación Popular. I. Acri, Martín II. Duarte, Daniel III. Elisalde, Roberto, comp. IV. Acri, Martín, comp. V. Duarte, Daniel, comp. VI. Título
CDD 370.009

ISBN: 978-987-3617-06-5

© Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2013
Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606, int. 167 - editor@filo.uba.ar



El documento se navega
a través de los
marcadores.

Introducción

Roberto Elisalde y Martín Acri

La finalidad de esta compilación es presentar un relevamiento de investigaciones y estudios introductorios acerca de problemáticas y debates referidos a la historia de la educación popular en Argentina y otros países de Latinoamérica en el período 1870-1940. Este proceso histórico es caracterizado por los especialistas como una etapa en la que las sociedades latinoamericanas se constituyeron como un orden jerárquico y estructurado, basado en el supuesto de que el consenso y la disposición disciplinaria eran valores intrínsecos a la propia naturaleza humana. Eso explica la necesidad de “mantener el orden” aplicando la autoridad y la violencia en el proceso de construcción de los estados nacionales (Lechner, 1988: 100). De eso se trataba el pensamiento conservador de la etapa en cuestión. Por ello las disonancias, reclamos y conflictos sociales protagonizados por las clases populares eran acciones que debían ser eliminadas, no solo porque no eran parte del orden establecido, sino porque ponían en riesgo la identidad política, social y cultural instituida y hegemonizada (Gramsci, 1992: 98) por las oligarquías regionales. En este escenario la educación se constituyó en

un ámbito de múltiples disputas en las cuales se expresaba la lucha por la construcción de sentidos y las diferentes concepciones teóricas y políticas acerca de la función social de la educación, sus manifestaciones en el mundo del trabajo y la dimensión sociocultural que debían cumplir los procesos educativos (Bourdieu, 1999: 25).

Las producciones aquí presentadas se elaboraron desde diferentes perspectivas historiográficas y metodológicas y se encuentran enfocadas en las particularidades y tensiones de los orígenes y consolidación de los sistemas educativos latinoamericanos desde el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Analizan así el proceso de consolidación del Estado capitalista de exclusión social y cultural, que junto a los procesos latinoamericanos de inserción al mercado mundial como regiones productoras de materias, alimentos y determinados recursos minerales, generó una serie de experiencias obreras de organización y resistencia. Estas se plasmaron en una infinidad de escuelas, bibliotecas, centros de estudios y universidades populares que dieron una desigual batalla por construir otra sociedad desde los intereses de las clases populares, con iniciativas que priorizaban sus necesidades e ideas y difundían los valores libertarios, socialistas y emancipadores, anticapitalistas y americanistas.

Por tales motivos este libro presenta un abordaje del pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente, en tanto historia-total e historia-problema. Asimismo, como enfoque histórico, supone dar cuenta del recorrido de los imaginarios que han ido conformando los sistemas educativos en la región y sus múltiples posicionamientos en el contexto más amplio de los debates nacionales y latinoamericanos. Se tratan, también, las vinculaciones entre la educación con las distintas dimensiones de la historia social (Fontana, 1992) y la construcción y consolidación de distintas experiencias de resistencia popular al orden social y educativo imperante. Se hace especial hincapié en el estudio de los diferentes

momentos por los que atravesó la educación en Argentina, Brasil, Cuba, Chile, México y Perú, partiendo de la problematización de la historia de la educación como campo de análisis, producción e investigación social. Además se particulariza en el estudio de los sistemas formales de educación y los distintos proyectos de reformas al modelo de instrucción pública llevados a cabo por las diferentes alianzas oligárquicas en los diferentes casos presentados.

También presentamos y problematizamos las diversas estrategias impulsadas por los trabajadores en el campo educativo, esto es, el desarrollo de distintas experiencias denominadas *contrahegemónicas* desde el campo de la educación popular, concebidas como alternativas pedagógicas al modelo liberal-conservador. Una serie de experiencias rurales y urbanas que en este momento histórico latinoamericano se inscriben dentro del marco de las ideas y acciones escolares socialistas y anarquistas. Conjuntamente se analizan los procesos de organización que los docentes (maestros y profesores) llevaron adelante a lo largo del período, y las reformas educativas escolares y universitarias desplegadas en esta etapa.

En este sentido, nuestra propuesta está orientada a crear un espacio de producciones para la interpretación, el análisis y la reflexión de la historia de la educación latinoamericana y las distintas caracterizaciones conceptuales y problemáticas educativas del período en un sentido amplio, y desde una perspectiva historiográfica que busca dar cuenta de lo pedagógico y lo social a partir de su contextualización e inscripción en un relato histórico de larga duración.

Los autores de este trabajo son parte del colectivo conformado por docentes y estudiantes adscriptos de la cátedra “Problemas de la Historia Americana: Teoría e Historia de la Educación en América Latina y la Argentina, 1880-1945. Pedagogía e Historia Social desde la perspectiva de la Educación Popular Latinoamericana”, perteneciente a la carrera de

Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los textos que han aportado oportunamente cada uno para esta obra surgen del trabajo institucional y académico que realizan en el marco de dicha cátedra, actualmente a nuestro cargo.

Bibliografía

Bourdieu, P. 1999. “Comprender”, en *Las miserias del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fontana, J. 1992. *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, Crítica.

Gramsci, A. 1992. *La alternativa pedagógica*. Buenos Aires, Fontamara.

Lechner, N. 1988. *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Santiago de Chile, FLACSO.

La educación en Argentina
El proyecto del Estado y las propuestas
contrahegemónicas (1870-1930)

Introducción al caso argentino

Daniel Duarte

Los años transcurridos entre las décadas de 1860 y 1870 pueden ser entendidos como parte de una etapa de conformación de estados nacionales a nivel mundial. Las luchas abiertas durante el período buscaban la centralización administrativa, finalizando con la atomización provincial. Finalmente la Guerra del Paraguay, iniciada durante la presidencia de Mitre, y la revolución jordanista en Entre Ríos, que atraviesa la segunda mitad de la presidencia de Sarmiento y parte de la de Avellaneda, aparecen como los levantamientos finales de las montoneras federales.

En este marco, el período presidencial de Domingo F. Sarmiento fue un período bisagra, y no solo en el sentido del proyecto educativo. Hacia el final de su presidencia ocurrió una crisis internacional que definió el rumbo de la economía y la política argentina (Gerchunoff, Rocchi y Rossi, 2008). A partir de este hecho los sectores de poder reagrupados decidieron la continuidad política en la persona de Nicolás Avellaneda, desplazando a Bartolomé Mitre en su intento reeleccionista. Con él se inició definitivamente el período de la oligarquía terrateniente en la dirección del Estado.

Con toda una serie de medidas la oligarquía buscó centralizar el poder (incluyendo la capitalización de Buenos Aires) y afianzar el Estado (moneda única, un ejército nacional, tribunales de justicia y escuelas en todo el territorio), así como también desarrollarse en función de ingresar de lleno en la economía mundial, por medio de la apropiación de tierras de los pueblos originarios y el ingreso de capitales para el desarrollo —gracias al imperialismo— de una economía productora de alimentos para los países industrializados.

Previo a la crisis económica de 1873 existió un intento por desarrollar una educación más vinculada al conocimiento técnico. Aunque el debate se mantuvo abierto a lo largo de la década, la crisis de 1873 tendió a cerrar ese camino. Las posturas educativas en torno al carácter productivo fueron suplantadas por una orientación cívica humanística que buscó defender desde el Estado un tipo de régimen político y social particular. Los inmigrantes, las nuevas generaciones de criollos, los descendientes de indígenas y negros, todos ellos debían formarse bajo una orientación nacional, aceptar el orden instituido y entrar, como trabajadores, a una economía de exportación primaria. Con la llegada definitiva de una élite terrateniente como única clase social capaz de tomar el control productivo y contar con cuadros políticos para la administración burocrática del Estado, se intentó imponer un proyecto educativo para justificar su existencia, mantener a raya cualquier tipo de experiencia popular, y formar elementos útiles para su reproducción (Duarte, 2011).

A partir de 1875 la apertura de colegios primarios sufrió un freno y se dictó, el 26 de septiembre de ese año, la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires. La crisis económica impactó en la educación y tardó en restituirse el estado anterior. Adolfo Posadas afirmó que “los entusiasmos impulsivos del período de 1870 a 1875 se habían, al parecer, enfriado, en parte, bajo el desfavorable influjo de una gran crisis económica” (Posadas, 1912: 198).

El gobierno continuó con su propuesta centralizadora. En la educación esto se expresó con sus denodados intentos por conformar un proyecto con una orientación brindada por el Estado. Por eso “laica” —evitando la intervención del Estado Vaticano en asuntos de política interna y, como guiño al *laissez faire* establecido con el gobierno británico—; “obligatoria” —para hacerla extensiva a todos los habitantes—; “gratuita” —permitiendo el acceso de los sectores bajos a la obligatoriedad—; y con una fuerte impronta “normalista” —para formar recursos que reproduzcan nuevas generaciones de maestros formadores—.

Sin embargo, el Estado encontró múltiples dificultades para poder asentarse, instalarse y ser aceptado en todo el territorio. La falta de recursos materiales, desde presupuesto hasta un personal apto, imposibilitó que su plan pueda desenvolverse inmediatamente. Frente a esta incapacidad las propuestas alternas ocuparon los espacios que el poder central aun no alcanzaba o no lograba eliminar. Esos casos están representados básicamente por la iglesia y las escuelas de comunidades (Puiggrós, 2006; Pierini, 2010) en un primer período, pero también por la manifestación de las experiencias obreras.

La fortaleza del gobierno de Roca aceleró el proyecto educativo, no solo con el congreso pedagógico y la emisión de la Ley 1420¹ sino también con la fundación de escuelas primarias y el aumento del presupuesto destinado a tal fin. El arribo de inmigrantes en masa y la experiencia social y política que llegó con ellos hacían urgente la tarea de la enseñanza y el aglutinamiento intelectual detrás de preceptos cívicos. La inmigración solucionaba parcialmente la carencia de mano de obra en el territorio, pero el Estado debía afrontar un nuevo conflicto: las masas de inmigrantes debían ser “argen-

1 Ley de Educación Común, laica, gratuita y obligatoria, sancionada en 1884 luego de la reunión del Congreso Pedagógico Sudamericano realizado en Buenos Aires en 1882.

tinizadas”, lo que significaba convertirlos en mano de obra sumisa frente a la opresión, pero también en ciudadanos, parte del nuevo Estado, ligados así a sus preceptos jurídicos. Las comunidades de inmigrantes —ucranianos, galeses, judíos, españoles, entre otros— no tardaron en inaugurar escuelas de sus comunidades; pero fue la comunidad italiana, por su número y la importancia brindada a la continuidad cultural de su lugar de origen, la que se convirtió en una verdadera preocupación para los miembros de la élite.

En este cuadro, Argentina debió enfrentar una nueva crisis económica. La caída de los precios internacionales de las materias primas imposibilitó una recaudación suficiente como para solventar los gastos de Estado, además de los compromisos de deuda adquiridos con la Baring Brothers (Gerschunoff, Rocchi y Rossi, 2008). El país declaró la cesación de pagos provocando una crisis internacional entre sus bancos acreedores y limitando a su vez el ingreso de capitales de los cuales tan fuertemente dependía. Los inmigrantes que ingresaron y continuaron en el país durante esos años llevo la población argentina, de 1.800.000 habitantes “civilizados” según el censo de 1869, a más de 4.000.000 según el censo de 1895, realizado luego de la crisis de 1890, lo que indicó que más del 30% de la población era extranjera.

Para salir de la crisis fue necesario un terremoto político y económico. Se sucede entonces el resquebrajamiento de la oligarquía, en dos bloques claramente diferenciados, que de todos modos seguían actuando de forma conjunta en la administración del Estado. De ellos es preciso caracterizar a todo un sector que se vinculó a los partidos demócratas que reclamaban la participación política de los sectores medios. Más convulsivo aun para la élite fue la conformación de organizaciones obreras que comenzaron a aglutinar los deseos de participación política de los obreros, sus reclamos y sus necesidades. Se funda así el Partido Socialista (PS), y surgen infinidad de células anarquistas con diversas posiciones, incluso

dentro del movimiento. Frente a la política del Estado afloraron las propuestas de los socialistas para educación, las escuelas libertarias, y, con el desarrollo de las organizaciones obreras, también las propuestas sindicales.

En su dinámica por el control hegemónico de la ideología el Estado continuó impulsando un proyecto educativo de carácter nacional. La impronta positivista en la educación comenzó a ganar terreno y las propuestas higienistas se desarrollaron como un canal científico para enfrentar la amenaza extranjerizante entendida como una enfermedad. La transformación de la “gran aldea” en una gran ciudad implicaba la necesidad de utilizar a la escuela como un canal desde donde desarrollar políticas públicas sin que eso implique el abandono de la connotación moral. El extranjero o el pobre es el sucio, el enfermo, el contagioso, y por lo tanto el individuo educable para una mejor sociedad. Dicha “amenaza” ya no solo se expresaba educativamente en las escuelas de comunidades, que aun continuaban e incluso se afianzaban con envíos de remesas de sus propios países — como es el caso italiano (*El Monitor*, 1885)—, sino incluso con las primeras experiencias educativas de las organizaciones obreras. Ahí cumplen su función desde fines de siglo XIX, pero particularmente en las primeras décadas del XX, las propuestas alternativas del socialismo y el anarquismo (Acri y Cáceres, 2011).

Las contradicciones del grupo gobernante. La alternancia productiva con una industrialización incipiente acompañada de la conformación de la clase obrera. La recurrencia de las crisis económicas. El desgaste provocado por los diferentes levantamientos políticos en contra del orden. Son todas estas algunas de las claves que permiten entender el por qué de la necesidad del cambio político. La violencia represiva ejercida contra los sectores obreros y la exclusión política de estos y los sectores medios no dio el resultado esperado: el desgaste provocó una apertura política, la apertura

permitió la llegada de un gobierno de carácter populista, y sin embargo lejos se estuvo de resolver las demandas de los sectores obreros, quienes siguieron sufriendo la represión de sus protestas.

A pesar de ello el ciclo radical encontró su fin con una nueva crisis económica internacional. La crisis de 1929 forzó a los sectores oligárquicos a poner límites a los gastos ejercidos desde el Estado con empleos públicos. Para llevar adelante medidas que pongan coto al populismo fue necesario tomar nuevamente el control del Estado, esta vez apoyados por la corporación militar. A partir de 1930 se desarrolla un impulso de educación técnica (Tedesco, 2009), que es sin embargo limitado respecto a que es un problema de clase, en tanto que no hay intención del sector agrícola en desarrollar una educación técnica. La propuesta hegemónica se vincula al nacionalismo, mientras que las organizaciones sindicales y comunistas van ganando lugar con el crecimiento de la clase obrera, y ofrecen propuestas educativas.

No obstante el desarrollo industrial sustitutivo posterior a la crisis, la educación técnica tuvo poca influencia en la formación de mano de obra para las nuevas industrias, y no fue promovida desde el Estado.

Las exigencias esgrimidas desde diferentes sectores provocó el desarrollo de experiencias de escuelas autogestionadas. La situación de clandestinidad y la represión sufrida durante los gobiernos de Uriburu y Justo por parte de los comunistas, interrumpieron primero y luego limitaron las experiencias culturales que veían desarrollando. Con la llegada del peronismo el sujeto “obrero” de la educación será reemplazado por el sujeto “obrero peronista”, y la formación para la transformación social quedará en el olvido en pos de la formación para acompañar los cambios dentro de los límites impuestos desde el Estado.

Los trabajos que presentamos a continuación esbozan algunos de los puntos que se acaban de plantear.

Bibliografía

- Acri, M. y Cáceres, M. 2011. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires, Anarres.
- Duarte, D. 2011. “La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo”, en *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica y controversias*. Buenos Aires, IIGG.
- Gerchunoff, P., Rocchi, F., Rossi, G. 2008. *Desorden y progreso*. Buenos Aires, Edhasa.
- Pierini, M. 2010. “Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: Los salesianos”, en Ossana, E. (dir.), *La educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado. Historia de la educación en la Patagonia Austral*, tomo III. UNPA, Prohistoria.
- Posadas, A. 1912. *La República Argentina, impresiones y comentarios*. Madrid, Victorino Suarez.
- Puiggrós, A. 2006. *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- Tedesco, J. C. 2009. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.

CAPÍTULO 1

La política educativa argentina en la década de 1870¹

Daniel Duarte

Un mundo en crisis. El *crack* de 1873

Es probable que hacia 1873 pocos habitantes argentinos tuvieran noticias de la existencia de la Bolsa de Viena. Quizá algunos pocos miembros de la élite, y seguramente muy pocos —o ningún— maestro de escuela. Como sea que fuere, la economía mundial ya se encontraba para ese entonces en un acelerado proceso de integración, división del trabajo y exportación de capitales, lo que hacía que lo ocurrido en Viena, Berlín, París y principalmente Londres comenzara a tornarse central para las economías periféricas.

El desarrollo del capital financiero fue expresión de la aceleración de la economía a escala global, pero también del tránsito a una fase superior y final del modo de producción

1 En este trabajo se retoman cuestiones ya planteadas en “La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo”, artículo publicado en el n° 1 de *Hic Rhodus* (diciembre de 2011), revista electrónica semestral editada por el Proyecto de Investigación UBACyT “Explotación del trabajo y crisis capitalista”, dirigido por Pablo Rieznik en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

capitalista. La exportación de capitales, la inversión y la especulación actuaron como una fuga hacia adelante frente a la tendencia al estancamiento y caída de la tasa de ganancia, lo que generó la primera crisis de envergadura internacional.

En forma aparentemente contradictoria se abrió el período más revolucionario en la producción y el desarrollo mercantil. La dinámica revolucionaria que le imprimió la economía capitalista a las fuerzas productivas no fue más que una reacción frente a los primeros síntomas históricos de su agotamiento.

Aunque Gran Bretaña había sido hasta ese momento el motor del desarrollo capitalista, desde la década de 1860 los Estados Unidos y Alemania ingresaron en la competencia con un acelerado impulso en la industria pesada. La construcción en los grandes centros urbanos, principales asentamientos industriales, acompañó ese proceso. El acelerado corrimiento de grandes masas de capitales desde distintos sectores productivos fomentó el sistema bancario, con la apertura de nuevos bancos y financieras que intervenían como mediadores, prestamistas y garantes en cuanto a la colocación de acciones en el mercado. Con la especulación accionaria el modo de producción capitalista reavivaba su agotado aparato circulatorio. Así “la especulación, justificada por el alza de los dividendos y facilitada por los créditos concedidos por los nuevos bancos, se dirigió a los valores ferroviarios, los terrenos y los inmuebles” (Flamant y Singer-Kerel, 1971: 33).

Según explica Carlos Marichal (2009), los analistas contemporáneos atribuyen las causas de la crisis a dos factores centrales. Por un lado están autores como Juglar, Tugan Baranowsky y Kondratieff, quienes ponen el acento en la caída de precios, lo cual conllevó a una caída de la tasa de rentabilidad. Por otro lado, autores como Giffen y Schumpeter, para quienes la fuerza primordial provino del debilitamiento del principal motor de la economía de la época: la construcción de ferrocarriles.

Es difícil, a los efectos de analizar la crisis, disociar una causa de otra. No obstante es cierto que para esa fecha el trazado de la red ferroviaria alcanzó una extensión límite en Europa occidental, poniendo en vilo todo el entramado. A su vez, un aumento en los precios de los bienes industriales provocó una fuerte caída de la rentabilidad. La crisis en toda su forma se inició el 8 de mayo de 1873 con el “crac bursátil” de la Bolsa de Viena, llevando a la quiebra a los dos principales bancos austríacos. Los efectos de la especulación se propagaron pronto a Alemania deprimiendo la producción, los precios y finalmente el empleo. El contagio se extendió a los Estados Unidos, donde la guerra de Secesión y el período inmediatamente posterior habían sido de un acelerado proceso en la construcción de vías férreas. La especulación y el aumento de los costes provocaron que las nuevas líneas dejaran de ser rentables. La firma Jay Cooke & Co reaccionó lanzando un empréstito de 300 millones de dólares, no obstante:

Esto constituyó un fracaso, puesto que las bolsas europeas, como la de Nueva York, estaban inundadas de valores de compañías ferroviarias. Estas sociedades obtuvieron entonces préstamos de los bancos, pero no pudieron reembolsarlos, lo cual condujo a los propios bancos a la suspensión de pagos. (Flamant y Singer-Kerel, 1971: 35)

Por derivaciones de la crisis los intercambios exteriores se contrajeron hasta 1876, aunque en Europa central los efectos se sintieron hasta finales de la década. Las medidas interrumpieron la prosperidad industrial a la que había llegado Inglaterra luego de la salida de las crisis de 1866. El número de exportaciones se redujo en un 25% entre 1872 y 1879, provocando quiebras, desempleo y reducción de salarios, en particular en la industria textil (Flamant y Singer-Kerel, 1971). En su estudio, Marichal hace un análisis del impacto de esta crisis en Latinoamérica, donde sostiene que:

El hecho de que la crisis de 1873 sí alcanzara a sentirse de forma tan amplia, sugiere que es aproximadamente alrededor de estas fechas cuando se puede percibir con claridad una más compleja articulación entre los ciclos propios de las economías latinoamericanas con las fluctuaciones de las economías capitalistas ya maduras de Europa y Estados Unidos. (2009: 23)

La crisis económica de 1873 puede ser considerada entonces la primera gran crisis de carácter mundial. Iniciada en el centro europeo, se extendió pronto a las principales economías capitalistas y desde allí repercutió en todas sus economías subsidiarias. Por ello no es casual la repercusión que la misma tuvo en Latinoamérica, en su vida política y en sus medidas económicas.

La crisis de 1873 en Argentina

El proceso de consolidación del Estado argentino estuvo atravesado por interminables conflictos políticos, batallas y crisis económicas. El *impasse* marcado por la crisis económica de 1861 y luego la Guerra del Paraguay prorrogará por un tiempo la consolidación de una fracción particular de la burguesía en el control del poder. La presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874) es producto de esa *impasse*, período caracterizado por una serie de iniciativas en educación y cultura. La crisis económica de 1873 y la orientación política que toma la dirigencia política para salir de ella pondrán freno definitivo a la remota posibilidad de un desarrollo nacional autónomo.

Los acontecimientos políticos y económicos previos son los que llevaron a la presidencia a Nicolás Avellaneda (1874-1880), y con él todo un sector político representante de los intereses de los productores terratenientes. Aun con las trabas que imponía la inestabilidad política, el escenario de la futura Argentina comenzó a demarcarse en la década de

1860. El crecimiento ocurrido en Europa y en los Estados Unidos, particularmente a partir de la salida de la Guerra de Secesión, dio a los distintos sectores de la clase dominante argentina el impulso necesario para su vinculación definitiva al mercado mundial. La exportación de lana creció del mismo modo que el ingreso de capitales, orientados principalmente a la actividad rural. Diversos autores muestran este ciclo expansivo en el período que va de 1862 a 1930. Sin embargo, reconocen también las sucesivas crisis que, al afectar al mercado de productos primarios, golpeaban fuertemente las finanzas públicas.

La expansión de 1862 a 1930 se vio interrumpida de cuando en cuando por las depresiones; las principales ocurrieron en 1875-76, 1890-91 (la crisis Baring) y 1914-17. Todas ellas se iniciaron por la acción de factores ajenos a la economía nacional, como sequías, cambios en los mercados mundiales y fluctuaciones en la inversión extranjera. Al mismo tiempo, como es natural en las economías de exportación, los choques exógenos se vieron agravados por los cambios provocados en la inversión y la liquidez del país. (Díaz Alejandro, 1975: 23)

El acelerado corrimiento de capitales de los países centrales a las economías subsidiarias fue producto no solo de la necesidad de obtención de materias primas por parte de los centros industriales, sino que se debe a un excedente de capitales invertidos y al comienzo de la caída en la tasa de rentabilidad en sus propios países. El redireccionamiento de capitales provenientes de bancos extranjeros permitió desarrollar en forma acelerada la infraestructura requerida en una economía atrasada para ocupar el lugar exportador en la nueva división mundial del trabajo.

Según explica Regalsky (1986) una primera onda de inversiones tuvo lugar a principios de la década de 1850. Sin

embargo el siguiente ciclo, comenzado entre 1860 y 1862, fue el primero de importancia significativa y duraría hasta la crisis de 1873. Durante el decenio que corre entre 1862 y 1872 las inversiones extranjeras, casi exclusivamente británicas, se direccionaron hacia la construcción de ferrocarriles, inversiones en sociedades anónimas y empréstitos nacionales y provinciales.

Esta corriente de inversiones se interrumpió a raíz de la crisis de 1873, que provocó serias perturbaciones en los mercados financieros europeos y una depresión en el comercio internacional. En la Argentina condujo a una severa crisis de las finanzas públicas y a la devaluación de la moneda, que solo fueron revertidos tras un doloroso proceso de ajuste que comprendió la segunda mitad de los años setenta. (Regalsky, 1986: 14)

La política educativa nacional previa a la crisis

Analizar los conflictos políticos y económicos de la década de 1860 permite comprender la llegada de Sarmiento a la presidencia argentina, y el programa científico educativo que intenta imponer desde ese lugar. El año de 1870 puede ser entendido como un punto de inflexión. Con la conclusión de la Guerra del Paraguay el nuevo gobierno aceleró las tareas educativas parcialmente abandonadas como producto del conflicto.

Sarmiento profundizó su política educativa, la cual consideró esencial para la conformación de una sociedad civil formada en las técnicas y ciencias que permitieran el desarrollo económico del Estado, así como a la formación de una población libre del “barbarismo” y la “incultura” heredada de la sociedad colonial. Desde los inicios de su presidencia se forja pues una orientación “científica”.

Este período es el más rico en apertura de escuelas en toda la historia previa a 1880. Durante este tiempo arriban al país maestras norteamericanas para vigorizar la propuesta sarmientina de educación primaria. En esto el viajero Germán Burmeister en 1868 convence a Sarmiento sobre la necesidad de instalar establecimientos científicos, según dirá, “para resguardar al hombre civilizado”. Sarmiento escucha el pedido, convoca profesores extranjeros para enseñar física, matemática y ciencias naturales en los colegios del país y destina a varios de ellos a fundar el departamento de Ciencias Exactas de la Universidad de Córdoba. El proyecto se convirtió en la Ley 322, promulgada el 11 de septiembre de 1869.

La reforma educativa fue también impulsada por el Ministro de Instrucción Pública y Justicia Nicolás Avellaneda, quien atribuía a la ciencia moderna un lugar estratégico para el desarrollo económico del país. Sarmiento necesita para su proyecto civilizatorio instituciones educativas libres de la impronta teológica y el ascendente español. La Universidad de Córdoba, y por ende la ciudad de Córdoba, fue su laboratorio.²

Burmeister se convierte en 1870 en Comisario extraordinario de la novel Academia Nacional y en inspector de la Universidad de Córdoba, donde apenas un año después, en 1871, se inaugura el Observatorio Astronómico Nacional. Ese mismo año se inaugura en la ciudad la *Exposición de los productos del suelo e industria argentina*, una exposición internacional que permitía en sus pabellones exponer productos y trabajos de cada provincia argentina, así como de diferentes países europeos y americanos.

2 Esta información fue obtenida de “Córdoba”, texto de Ricardo Cicerchia del libro *Historia de la vida privada en Argentina*, vol. III (Devoto y Madero). En este se tratan fuentes originales tales como las obras completas de Sarmiento. La Universidad de Córdoba era en ese momento la única de alcance nacional, y el mejor espacio donde dar una disputa ideológica con la teología. El fracaso del proyecto científico-educativo explica en parte la reacción de la institución que culminó con la rebelión universitaria de 1918.

Sarmiento había sido designado como nuevo presidente mientras realizaba un viaje por los Estados Unidos. El mismo transcurrió de 1865 a 1868, y allí exploró la propuesta educativa de Thomas Mann. Entre las ideas centrales que Sarmiento toma de Mann se encuentra el modelo de *escuela normal*, formador de docentes, que a su vez había sido estudiado por Mann del modelo de escuela del Estado Prusiano. Asimismo, “otro aporte de Mann fue el de fomentar la creación de bibliotecas populares, una iniciativa que Sarmiento habría de asumir en la Argentina” (Crespo, 2007: 13).

Inspirado entonces en el modelo educativo de Massachusetts, Sarmiento optó —nuevamente— por la propuesta de trasplantar población. Contrariamente a la política inmigratoria que se venía gestando, en este caso solo se incentivó a un pequeño número de especialistas. Fue así que entre 1869 y 1898 llegaron al país 65 docentes, 61 de ellos mujeres. Aunque la previsión de Sarmiento esperaba la llegada de 1.000 maestras, al parecer la inmigración a tierras tan lejanas y desoladas no parecía ser una opción atractiva para las jóvenes normalistas norteamericanos. El objeto era el de formar velozmente nuevos docentes que “...habrían de ir reemplazando a las maestras más o menos improvisadas que enseñaban hasta entonces y ocupando los cargos docentes en un sistema de instrucción pública que se iba extendiendo por todo el país” (64).

No obstante estos avances, en el Informe del Departamento de Escuelas del gobierno de Buenos Aires presentado al Ministro de gobierno Antonio Malaver el 25 de abril de 1872, Eduardo Costa afirma que no hubo grandes progresos en educación durante 1871. Entre los motivos principales podemos notar, por un lado, una serie de desinteligencias con el sector católico (particularmente con Estrada); por otro, el cierre de escuelas a causa de la epidemia de fiebre amarilla ocurrida en Buenos Aires posteriormente a la Guerra del Paraguay. La cuarentena en las escuelas fue del 3 de marzo

al 15 de julio, lo que redujo la población escolar de ese año a tan solo la mitad.

Sin embargo, el informe desarrolla las carencias económicas describiendo lo exiguo de la partida presupuestaria. Se informa también que en la provincia existían 440 escuelas entre públicas y privadas, donde se educaban 25.395 niños. Tanto como 43 partidos no habían entregado los informes solicitados, algunos carecían de escuelas o incluso de población. La suma total de niños en edad escolar en estos partidos era de unos 500, lo que llevaba a la población en edad educable a 25.864 niños de entre 5 y 15 años que asistían a escuelas públicas y privadas.

Si bien es cierto que el número de alumnos ha ido aumentando poco a poco, y que, tomando los dos extremos de esta progresión encontramos que en 1872 se educan 15.000 niños mas que en 1856, este resultado está muy lejos de ser satisfactorio. (Costa, 1872: 7)

En Buenos Aires, el Tesoro gastaba un promedio de 600 \$ fts anuales por niño, un avance respecto a los 287 \$ fts pagados al año por alumno en 1860. En 1866 había descendido a 217 \$ fts; el retroceso en la educación inicial durante la presidencia de Mitre, además del comienzo de la Guerra del Paraguay, infló el presupuesto de guerra en detrimento de otros (Vedoya, 1973).

También se plantea que entre marzo de 1870 y marzo de 1872 se crearon 35 nuevas escuelas, 25 en funcionamiento y 10 con decreto vigente que están a la espera de edificios adecuados o la sanción del presupuesto. Todas ellas en la provincia de Buenos Aires.

El Informe afirma que las rentas de la provincia están para ese momento (1872) florecientes, y que sin problema se podrían abrir 100 escuelas más. Frente a la necesidad de incentivar la apertura de nuevas escuelas, en especial en el

interior, en 1871 se dictó la Ley de Subvenciones que brindaría fondos del Tesoro a todas las provincias con el objetivo de fundar nuevas escuelas.

En 1872 ya existían en el país más de 1.600 escuelas primarias. Fue durante la presidencia de Sarmiento que se tomaron importantes medidas para la difusión de la educación pública y la diversificación de la enseñanza mediante proyectos técnicos, agropecuarios y bachilleratos. Como ejemplo de esta política es preciso mencionar las Escuelas de Minería de San Juan y Catamarca (1870) y las escuelas agropecuarias de Salta, Tucumán y Mendoza del mismo año. En el marco de un importante impulso a la educación agropecuaria se promulgó el 24 de septiembre de 1870 la Ley Nacional 430 que instituía el Departamento de Enseñanza Profesional de Agronomía (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009).

En este contexto de desarrollo de una política educativa se comprende la redacción de una ley como la 419 Protectora de Bibliotecas Populares. Fue sancionada el 23 de septiembre de 1870 y, bajo la inspiración de Mann, favorecía la apertura de bibliotecas que brindarían un apoyo necesario para la instrucción pública. La reglamentación para que la Ley 419 tenga aplicación efectiva, del 29 de octubre de 1870, instruye al ejecutivo a formar una Comisión Protectora de las Bibliotecas Populares. Y propone a los miembros que formarían dicha comisión, compuesta de cinco miembros y un secretario, de la cual Don Palemón Huergo será su presidente.

Aunque las primeras bibliotecas populares son previas a la ley, fue esta la que estructuró una política que no solo favorecía la apertura de bibliotecas, sino que la vinculaba a la propuesta educativa del gobierno. La primera de ellas fue fundada en San Juan en 1866 por instrucción de Sarmiento en correspondencia desde su expedición en los Estados Unidos. Se instaura así la Sociedad Franklin cuatro años antes de la sanción de la ley. Ese mismo año, también por

dirección de Sarmiento, Juana Manso fundó la Biblioteca Popular de Chivilcoy. Previo a la Ley 419 existían solamente 12 bibliotecas populares; dos años después el boletín informaba la existencia de 106, y hacia 1876 el número había ascendido a 182.

El normalismo se presentaba como el mejor plan en este cuadro. La apertura de escuelas normales permitiría la formación de un cuerpo docente que iría suplantando a los antiguos maestros sin preparación. Se fundaran así, por ejemplo, la Escuela Normal de Paraná (1871), la Escuela Normal de Maestros de Concepción del Uruguay (1873), y la Escuela Normal de Tucumán (1874).

La política educativa nacional posterior a la crisis

La vinculación del país al mercado mundial no lo dejará ajeno a los impactos de la crisis económica. La crisis económica de 1873 cerrará un período de crecimiento sostenido abierto a fines de la Guerra del Paraguay, que encontraba al país como un receptor principal de capitales británicos.

De paso, observemos que la considerable entrada de capital inglés desde la década anterior contribuye a que, pese al estallido de la crisis en 1873, la expansión del crédito continúe hasta que la depresión se ahonde, sacudiendo en 1875 al mundo financiero privado y oficial. (Chiaramonte, 1971: 103)

La crisis, el pago de los capitales británicos adquiridos en forma de deuda y el *crack* sufrido en el país por la disminución en el ingreso del oro brasileño, fuerzan a los sectores terratenientes y a la clase política defensora de sus intereses a reorganizarse. Abandonan el compromiso que permitiría el retorno de Mitre a la presidencia a cambio de una figura más

estable y funcional a sus intereses. El elegido para ocupar la presidencia a partir de 1874 será el hasta entonces ministro de Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda.

Mitre no abandonó sus pretensiones. Así las elecciones presidenciales de 1874 enfrentaron a Avellaneda como candidato de consenso entre sectores que ocupaban cada vez más espacios de poder en el Estado, y a Mitre como candidato del Partido Nacionalista, apoyado solo por algunos terratenientes porteños. Por otro lado los sectores que apoyan a Avellaneda como candidato fijan un pacto. Alsina, líder del autonomismo porteño, acepta la unidad, brinda sus votos para garantizar la victoria de Avellaneda en el Colegio Electoral, se convierte en Ministro de Guerra del nuevo gobierno, y se consolida como próximo candidato a la presidencia. Mitre no acepta la derrota y se rebela tomando las armas contra el gobierno nacional, pero es derrotado en Santa Rosa y La Verde a manos de Arias y un joven Julio Argentino Roca.

El nuevo gobierno deberá hacer frente a la crisis económica que se avecina. La caída de los precios de las materias primas luego de la crisis de 1873 redujo el ingreso a las arcas del Estado. Avellaneda se encumbrará como garante del orden al decir en su mensaje al Congreso Nacional:

La República puede estar dividida hondamente en partidos internos; pero no tiene sino un honor y un crédito, como solo tiene un nombre y una bandera ante los pueblos extraños. Hay dos millones de argentinos que economizarán hasta sobre su hambre y sobre su sed, para responder en una situación suprema a los compromisos de nuestra fe pública en los mercados extranjeros... (Diario de sesiones, 1874)

La oligarquía terrateniente había accedido al poder para desarrollar un plan de gobierno que defienda sus intereses. El recrudecimiento de la crisis en 1875 profundizó la política de recortes al gasto público, entre ellos el de educación,

retrocediendo respecto a las medidas tomadas desde 1870. En su diario de viaje, donde analiza detenidamente el estado de la educación, Adolfo Posadas afirma que "...los entusiasmos impulsivos del período de 1870 a 1875 se habían, al parecer, enfriado, en parte, bajo el desfavorable influjo de una gran crisis económica..." (1912: 198).

Una serie de hechos confirman este análisis. A partir de 1875 la apertura de colegios primarios sufrió un freno, comenzó una reacción del claustro de profesores de la Universidad de Córdoba quienes, cansados de la intervención, fuerzan en 1875 la renuncia de Burmeister. Se dictó el 26 de septiembre de ese año la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires. De esta última Pablo Pineau (1997) dice que resulta del proyecto triunfante de grupos conservadores que impulsan como propuesta instaurar a través de la escuela un *imaginario civilizatorio*. El proyecto está encabezado (adaptándose a las nuevas condiciones) por el mismísimo Sarmiento, quien hacia 1878 nota ya el fracaso del modelo de instrucción pública en Buenos Aires, fracaso del cual hará responsable a la barbarie, al gobierno y a la iglesia.

En 1876 se cerraron las escuelas de minería de Catamarca, y las de agricultura de Salta, Tucumán y Santa Catalina en Buenos Aires, abierta en 1870. Ese mismo año se derogó la Ley 419 de Bibliotecas Populares; el abandono del proyecto ha sido explicado desde la incapacidad social para afrontar los retos que las bibliotecas populares imponían, hasta decir que:

... la obra de Sarmiento y Avellaneda no tuvo arraigo en el espíritu del pueblo, ya sea por la falta de un trabajo de preparación previa de este o por las circunstancias respecto de la cooperación entre las sociedades y el Estado. (Zago, 1995: 27)

Se comprende que los motivos son de una envergadura aun mayor. La derogación de la Ley 419 y la reducción en la cantidad de libros enviados a las bibliotecas, entre otras, serían consecuencia de un Estado que recorta constantemente fondos del presupuesto educativo como producto del impacto de la crisis de 1873 en Argentina.

El 23 de septiembre de 1876 se sancionó la Ley 800, firmada por Nicolás Avellaneda y su Ministro de Instrucción Pública, Dr. Leguizamón. La misma suprimió la Comisión Protectora de las Bibliotecas Populares. Su función será asumida por la Comisión Nacional de Escuelas. El mismo Sarmiento intervendrá justificando la supresión de la comisión:

... yo he de estar por los dos proyectos, el que suprime la comisión de bibliotecas y el que reduce a una pequeña suma la cantidad destinada a las bibliotecas populares (...) como ha pasado en efecto, los que no han querido tomar parte y aprovechar de los favores de la ley, quiere decir que no están dispuestos a moverse en ese sentido; respecto de los que ya han usado esos favores, no hay obligaciones de parte del gobierno nacional, de hacerse partícipe de los gastos que ellos quieran hacer en lo sucesivo para aumentar y mejorar sus establecimientos. (Diario de sesiones, 1876)

Hacia la década de 1890 sobrevivían solamente 16 escuelas de las 182 fundadas por la Comisión Protectora.

Conclusión

La crisis económica de 1873 trastocó la totalidad de las estructuras que se formaban por ese entonces en la Argentina. No solo orientó definitivamente el proyecto económico nacional, sino que obligó a la dirigencia que tomaba la dirección del Estado a desarrollar una política afín a sus

instituciones tras el objetivo central de su vinculación al mercado mundial.

Juan C. Tedesco (2009) muestra como la educación en Sarmiento tiene un doble propósito. Por un lado, promover el aumento de la producción a través de la preparación de personal capacitado y brindar la estabilidad política necesaria para que las funciones de producción se realicen normalmente; por otro, promover el respeto de la vida y la propiedad privada. La hipótesis de Tedesco al respecto consiste en sostener que:

... los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica; en tanto los cambios económicos ocurridos en este período no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió solo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. Lo original del caso argentino es que las fuerzas que actuaron en el enfrentamiento político coincidieron —cuando cada una de ellas estuvo en la cúspide del poder— en mantener alejada la enseñanza de las orientaciones productivas. (36)

Es así como el proyecto educativo que finalmente se impone en la década de 1880 se inclina por una educación humanístico-enciclopédica. La orientación técnico-científica, propuesta previa a la crisis, sufrió un freno y un cambio debido principalmente a la carencia económica que obligaba a la realización de recortes presupuestarios en función de pagar la deuda externa. Por otro lado, la élite tenía la necesidad de reorientar la educación hacia un objetivo económico sostenido en dos ejes: la creación de mano de obra de baja cualificación técnica (y por lo tanto más económica), así como sumisa frente a la opresión político-económica dirigida desde el Estado. El proyecto cívico-humanístico cumplía

con este doble proceso, al tiempo que alentaba a los sectores acomodados a formarse en las áreas requeridas para el control burocrático del Estado, tales como médicos, abogados o contadores.

Contrariamente a Tedesco, aquí se plantea que la educación tuvo una función política, pero sobre todo, estrictamente económica. Así se fue constituyendo en una forma más útil —y sutil— de encauzar la opresión de una clase social sobre otra frente al camino productivo decidido para la Argentina.

Tanto Sarmiento como Manuel Pizarro (Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública del gobierno de Roca) notaron el atraso industrial de la población y los gastos que se pagaban por la exportación de estos servicios. La orientación humanística frente a la técnica es la que lleva a Tedesco a afirmar que una educación destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad es la que permite hablar de la educación argentina del siglo pasado como de una educación oligárquica. Resulta importante señalar que la crisis mundial actuó como bisagra para el fortalecimiento de un régimen político particular y la instauración del viraje en las políticas, entre ellas la educativa.

En este trabajo se ha intentado mostrar cómo la crisis provocó recortes presupuestarios en los espacios científicos y escolares, lo cual, acompañado de un programa acorde desarrollado en la década de 1880, reorientó la educación argentina.

La oligarquía argentina no pudo ni intentó dar salida a los intereses nacionales; así, el proyecto educativo corrió la misma suerte. La educación pública solo podía comportarse como una tarea democrática acabada en el marco de un Estado que hubiera permitido el desarrollo independiente de la Nación. El período abierto desde la década de 1870, con el imperialismo como nueva etapa capitalista, hará evidente que cualquier desarrollo independiente requerirá de una lucha que la clase dirigente argentina no estará dispuesta a dar.

Bibliografía

- Chiaramonte, J. C. 1971. *Nacionalismo y liberalismo económicos en Argentina, 1860-1880*. Buenos Aires, Solar.
- Cicerchia, R. 1999. "Córdoba", en Devoto, F. y Madero, M., *Historia de la vida privada en Argentina*, vol. III. Buenos Aires, Taurus.
- Crespo, J. 2007. *Las maestras de Sarmiento*. Buenos Aires, Grupo Abierto.
- Díaz Alejandro, C. 1975. *Ensayo sobre historia económica Argentina*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Flamant, M. y Singer-Kerel, J. 1971. *Crisis y recesiones económicas*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Marichal, C. 2009. "La crisis mundial de 1873 y su impacto en América Latina", en *Istor: revista de historia internacional*, año 9, n° 36.
- Pineau, P. 1997. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible*. Buenos Aires, OPCBC.
- Plencovich, M. C., Constantini, A. y Bocchicchio, A. 2009. *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires, CICCUS.
- Regalsky, A. 1986. *Las inversiones extranjeras en la Argentina (1860-1914)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Tedesco, J. C. 2009. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Vedoya, J. C. 1973. *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Zago, M. 1995. *Bibliotecas populares argentinas*. Buenos Aires, Manrique Zago.

Fuentes

- Avellaneda, N. 1874, mayo. *Diario de sesiones del Congreso Nacional*.
- Costa, E. 1872. *Informe del departamento de escuelas del gobierno de Buenos Aires*.
- Posadas, A. 1912. *La República Argentina, impresiones y comentarios*. Madrid, Victorino Suarez.
- Sarmiento, D. 1876, julio. *Diario de sesiones de la Cámara de Senadores de la Nación*.

CAPÍTULO 2

Estado, inmigración y crisis. Continuidades y rupturas de un sistema educativo en formación

Cintia Osorio

Introducción

Los sucesos políticos, económicos y sociales que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo XIX se tradujeron en cambios profundos que enmarcaron la historia de un Estado en construcción. Caseros puso en entredicho la hegemonía de Buenos Aires, y llamó a una nueva búsqueda de articulación entre esta, el resto de las provincias y sus vecinos. En consecuencia, la caída de Rosas dejó un Buenos Aires vacío que irá llenándose con “treinta años de discordia”; así, según Halperín Donghi (1982), el momento histórico en torno a 1880 se convertiría en una línea divisoria en este proceso. En palabras de Nicolás Avellaneda, hacia esa época “nada quedaba en la nación que fuese superior a la nación misma” (citado en Halperín Donghi, 1982: 143).

El significado del conflicto entre Buenos Aires y el Interior hundía sus raíces en su falta de solución. En este sentido, “un empate inestable gobernaba las relaciones de los pueblos en armas, mientras no se lograba hacer del monopolio de la violencia una realidad efectiva y tangible” (Botana, 1985:

26). De este modo, el monopolio de la violencia se convertiría en la característica más significativa de la unidad política, o la denominada *reducción a la unidad*. En líneas generales, siguiendo a Botana, las presidencias posteriores a Pavón se desempeñaron desde una provincia hegemónica en la cual se tomaban decisiones de índole nacional. Durante estos treinta años los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda debieron enfrentar tres problemas para alcanzar dicha unidad: la cuestión de la integridad territorial, la de la identidad nacional, y el problema de la organización de un régimen político.

Asimismo, retomando el trabajo de Gerchunoff, Rocchi y Rossi (2008), se puede observar otra arista en el análisis de la consolidación del Estado. Estos autores entienden que el concepto de *empate* que Natalio Botana utiliza para el plano político, puede comprenderse hasta la renuncia de Juárez Celman en la esfera de la economía. En consecuencia, la crisis que a nivel económico se extiende entre 1885 y 1890 es interpretada como un *empate inflacionario*, pues la situación respondía a la combinación descoordinada entre los excesos de modernización del Litoral por un lado, y por el otro al populismo promovido por las provincias pobres que aceptaban el mecanismo a partir de la toma de deuda.

Desde esta perspectiva, el rasgo central de la década del '80 fue el de una competencia anárquica que se presentaba en dos planos: en el del financiamiento interno y externo, y en la puja por la repartición de recursos fiscales del Estado nacional. En consecuencia —y paradójicamente— fue recién con la crisis de 1890 que se sentaron las bases para la unificación del poder económico nacional. Buenos Aires no estaría en condiciones de desafiar al Estado nacional como lo había hecho durante décadas. Aquello que permitió que se impusiera la voluntad de la nación en materia económica fue el quiebre de las provincias hacia 1890.

Al partir de estas premisas surgen los interrogantes que se intentarán responder aquí: por un lado, acerca de la

influencia que tuvieron estos dos puntos de quiebre, hacia 1880 y 1890, para la consolidación de un sistema educativo controlado y articulado por la esfera estatal; por el otro, sobre la relación existente entre la consolidación de una educación nacional y el proceso inmigratorio, en especial respecto del caso italiano.

Perspectivas para la consolidación del Estado. La presencia de la inmigración

La consolidación de las bases del Estado a través de la inmigración ha sido uno de los pilares de la organización estatal, pensada ya desde la Generación del '37, y llevada a cabo con mayor intensidad luego de Caseros. Alberdi y Sarmiento fueron los representantes de estas primeras miradas, y quienes instalaron la impronta de la perspectiva de país que se debía configurar: alejado de la "barbarie", y abrazado a la anhelada "civilización".

Para Alberdi la creación de una sociedad más compleja debía configurarse a partir de la generación de una nueva economía, encabezada por una dirigencia política y económica que contara con una élite letrada dispuesta a formular programas capaces de asegurar la hegemonía y prosperidad de quienes ya tenían el poder. Asimismo, mientras se edificaba la base económica de una nueva nación, quienes no pertenecían a esas élites no recibirían compensación alguna para enfrentar un período de permanentes cambios. Por lo tanto, hablar de crecimiento económico para Alberdi era hablar de un crecimiento acelerado de la producción, sin ningún elemento redistributivo.

En este sentido, la apelación al trabajo y al capital extranjero constituye uno de los instrumentos más eficaces para el cambio económico acelerado que se requiere. Esa inmigración estará destinada a traer todos los factores de producción

—excepto la tierra—, y para ella se prepara el aparato político que se propone (Halperín Donghi, 1982). De este modo, para introducir al país en las vías de la modernidad, se descrece de la capacidad endógena para construir hábitos civilizados, adoptando la teoría del *trasplante inmigratorio* (Terán, 2008). Alberdi admite la provisionalidad del sistema que propone: la “República posible” dejará paso a la “República verdadera”.

Sarmiento, en especial a partir de 1841, elabora un proyecto de reforma política y social que le asigna un papel primordial a la inmigración. El vínculo con el pasado colonial es, para el autor de *Facundo*, uno los puntos de partida esenciales para realizar dicha reforma. En otras palabras, el mérito de la revolución es haber abierto la posibilidad de una experiencia histórica dotada de una mayor complejidad, en la cual la posibilidad del contacto con el mundo no hispánico es uno de sus puntos positivos.

Es así como Sarmiento encuentra un modelo en Estados Unidos, en especial al poner el acento en el surgimiento de una nueva sociedad y civilización basadas en la integración del mercado nacional. Este podría edificarse a partir de la comunicación escrita, siendo necesaria la existencia de una masa letrada y una masa de consumidores. Para que esto sea posible deberían cobrar importancia el bienestar y las aspiraciones de mejora económica de sectores más amplios de la población. En esto radicaban, para Sarmiento, las condiciones necesarias para el progreso de la sociedad en su conjunto.

En el caso de Estados Unidos, los inmigrantes constituyen una herramienta de cambio acelerado. No obstante, se encuentran lejos de ser un factor civilizatorio, presentando diversos problemas de adaptación. Es por ello que, al observar este cuadro de situación, Sarmiento concibe a la inmigración como necesaria; pero esta debe ser fomentada y controlada por un Estado que tenga injerencia sobre los procesos económicos y sociales. La colonización agrícola debía construir la sociabilidad argentina que la extensión

y el despoblamiento hacían imposible. Todo esto debía ser timoneado por una política que pudiera controlar el libre juego de los factores económicos (Halperín Donghi, 1987).

Hasta aquí se ha visto un breve recorrido por las características potenciales que se les atribuían a los inmigrantes, y al papel que estos deberían adquirir a nivel productivo en el suelo rioplatense. En los años previos a la batalla de Cepeda (1859) se pueden observar algunas políticas inmigratorias, tanto del gobierno de la Confederación, como de Buenos Aires.

En el caso de la Confederación, en la Constitución se hace referencia a los habitantes de otros territorios, promoviendo todo tipo de inmigración posible:

... proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino. (Diario de Sesiones de la Convención Constituyente, 1860)

A su vez, en el artículo 25 se fomenta de manera directa la inmigración europea, haciendo hincapié en la expectativa productiva puesta sobre los grupos inmigrantes:

Art. 25: El gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes. (Constitución de la Confederación Argentina, 1853)

Por su parte, el gobierno de Buenos Aires crea en 1854 una comisión de inmigración subvencionada por el Estado. Se vislumbra el trabajo efectivo de la misma a partir de 1857, momento en que se comenzaron a aportar estadísticas

migratorias, y cuando comienza a funcionar un asilo, no gratuito, para los extranjeros recién desembarcados.

No obstante, las políticas inmigratorias impulsadas por el Estado argentino fueron menos efectivas que la inmigración espontánea o incluso la participación de los agentes de emigración extranjeros. De este modo, la inmigración creció de manera sostenida en las décadas de 1850 y 1860, atraída por el ciclo de prosperidad de la economía argentina. En las provincias del litoral tuvo un mayor impacto la formación de colonias de inmigrantes, en general compuestas por personas pertenecientes a distintas naciones europeas. En cambio, en la provincia de Buenos Aires, la política de venta de tierras a sus ocupantes y la política centrada en el lanar, generaron un proceso mucho más lento de poblamiento rural.

Asimismo, pese a que la expectativa principal radicaba en el inmigrante como mano de obra rural, muchos de los hombres que llegaban se asentaban en la ciudad. La mayoría de las personas que arribaban al territorio rioplatense eran jóvenes, con baja calificación, y con expectativa de retorno. Todos estos factores se concatenaban con salarios más altos en el sector urbano, y en oficios disponibles en el sector artesanal.

El alto índice de ingresos de personas por sobre los egresos, se mantuvo hasta la crisis de 1873, momento en que desde el Estado, y bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda, se sancionó la Ley de Inmigración y Colonización en 1876. A través de ella se hacía foco en la relación entre colonización e inmigración, otorgando beneficios (como el alojamiento gratuito), así como la posibilidad de asignación de tierras públicas. La ley de 1876 fue el puntapié para el debate entre quienes eran partidarios de una inmigración espontánea, y aquellos que preferían una inmigración asistida, en especial para atraer mano de obra de Europa del norte.

A partir de 1880, el triunfo del Partido Autonomista Nacional (PAN) marca una nueva etapa en la consolidación

del Estado. Durante las presidencias de Julio Argentino Roca, y posteriormente de Juárez Celman, la necesidad de reorientar la inmigración tiene su vínculo directo con las comunidades italianas, que lejos de adaptarse al Estado en formación, comenzaron a establecer comunidades cerradas, en las cuales se perpetuaban las características culturales de la nacionalidad de origen (Devoto, 2003).

El caso italiano

El caso de la inmigración italiana es paradigmático ya que permite observar de qué modo se comienza a consolidar una nación dentro de otra nación en formación (Bertoni, 2001). Los inmigrantes italianos consolidaron una élite inmigrante —con escuelas, periódicos, intelectuales— que muchas veces obtuvo el apoyo de la élite política argentina. Sarmiento fue uno de los mayores críticos de esta situación, ya que hacía peligrar la consolidación de una nación integrada.¹ El mayor momento de tensión fue a partir del congreso pedagógico italiano, el cual se reuniría en Buenos Aires en 1881. ¿Qué era eso de educar “italianamente”?, se preguntaba Sarmiento. A su vez, los inmigrantes no participan a nivel electoral, hecho que escindía aun más la división entre productores y ciudadanos (Devoto, 2003).

Se comenzó a gestar la idea de *otra Italia fuera de Italia* en el Río de la Plata: la lengua y la vinculación afectiva resultaban dos puntos de cohesión muy fuertes en esta comunidad, y también se convertirían en dos cuestiones de alta

1 No obstante, esta relación tensa no fue siempre tal. Uno de los motivos de coincidencia fue la política secularizadora: “El Estado italiano, surgido en desafío del poder eclesiástico, inspira un nacionalismo que no puede ser sino liberal y anticlerical (...) Pero si Sarmiento no olvida todo eso (...) advierte (...) cómo la política educativa del Estado italiano está cada vez menos inspirado en esa ideología, y más animada por un nacionalismo desprovisto de esas connotaciones” (Halperin Donghi, 1987: 216).

importancia para el poder político nacional. Estos valores y enseñanzas italianas se encontraban atomizados en las escuelas conformadas por integrantes de dicha comunidad. Los Estados nacionales se estaban consolidando tanto en Europa como dentro de las comunidades de los habitantes europeos en el suelo rioplatense. Ese era uno de los puntos que, luego de los desequilibrios que se habían perpetrado tanto a nivel político como económico, era necesario modificar. En consecuencia, las escuelas italianas comenzaron a adquirir una importancia crucial.

En enero de 1888 *El Monitor* publicó un informe que había sido encargado en 1885 a Angelo Rigoni Stern, sobre las escuelas de asociaciones italianas en la Argentina. Allí muestra el origen de dichas escuelas, dando cuenta de la subvención del gobierno italiano hacia ellas:

En 1867, el señor Amoreti, entonces Presidente de la Sociedad Nazionale Italiana se fue a Italia y pidió al gobierno italiano una subvención para las escuelas italianas que pensaba fundar en Buenos Aires (...) en 1877 una fracción de Operai Italiani dejaba la antigua sociedad para establecer lo que se llamó Colonia Italiana y que desde el primer momento instaló escuelas para niñas (...) Desde entonces todas las sociedades que se fundaron establecieron escuelas... (*El Monitor*, n° 123, 1888)

En relación al estado de las escuelas italianas hacia fines del siglo XIX, el mismo número muestra que:

En las escuelas de sociedades italianas (...) no ha aumentado con el número de las escuelas el número de alumnos —mas bien creo que este último vaya disminuyendo. El primer motivo que tenían las sociedades veinte años hace para fundar sus escuelas ha desaparecido— ya las escuelas públicas no son desatendidas (...) Estos edificios en efecto han sido

construidos expresamente para escuelas, es decir, en condiciones adecuadas y consultando la comodidad e higiene, mientras que las escuelas italianas, no todas disponen de salones bastante espaciosos. (*El Monitor*, n° 123, 1888)

Este último fragmento acerca algunas características de finales de la década del '80. Por un lado, la arremetida del Estado nacional contra las escuelas que se habían conformado, queriendo demostrar la disminución de alumnos que asistían a estas. Por el otro, el papel del Estado en la consolidación de la educación pública, reflejado en el carácter de los edificios educativos y su higiene en comparación con los italianos.

Estos elementos resultan ser un puntapié para analizar en profundidad algunas cuestiones que han sido esbozadas en los apartados anteriores. En este sentido, se intentará a continuación abordar un tema mayor: los cambios en las políticas educativas que conllevaron a la conformación de un sistema educativo articulado desde el Estado.

La educación estatal antes de 1890

Alberdi dudaba de la educación como formadora del ciudadano. Es por ello que elaboró la categoría *educación de las cosas*, haciendo referencia al conjunto de influencias sociales que podían intervenir en la formación de un individuo — la inmigración, la legislación civil, comercial y marítima, el sistema constitucional, etcétera— pero por fuera de la enseñanza institucionalizada. Alberdi veía a la educación como un factor de menor incidencia en el cambio social que, por ejemplo, la inmigración masiva.

Sarmiento, por su parte, establece la relación entre las manifestaciones del *progreso* de una nación y la *capacidad* de los individuos que la conforman (Tedesco, 2009). Veía en

la educación popular un instrumento de conservación social. Asimismo, mientras que Mitre apuntaba a la educación de las clases dirigentes, Sarmiento otorgaba prioridad a la educación básica. El debate de fondo se basaba en el tipo de educación en que se haría foco: una educación pragmática, orientada a la economía, o dedicada a formar una élite dirigente.

En 1871 se fundó la Escuela Normal de Paraná, sobre la base del Colegio de Paraná. Esta sería la primera de las 38 escuelas normales que se fundarían hasta 1896. Posteriormente, luego de la reunión del Congreso Pedagógico Sudamericano realizado en Buenos Aires en 1882, en 1884 se sanciona la Ley 1420 de Educación Común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales. La puja con la posición católica fue clave, de tal modo que, pese a que se estableció una educación laica, esto no implicó que la religión se restringiera de forma completa al ámbito privado. Los elementos religiosos se encontrarían aun en los libros de texto, tanto como en palabras de funcionarios y maestros (Puiggrós, 2003).

La crisis de 1890

El año 1890 representó un punto de inflexión para el Estado nacional. Las supuestas bases estables que se habían gestado en la década del '80 se resquebrajaron, y mostraron el desequilibrio del sistema. Sumada a la crisis económica, la crisis política aparecía de la mano. Las revoluciones radicales de 1890 y 1893 representaron momentos de convulsiones para el Estado. En consecuencia, también se tradujo esto en un período de crisis moral que implicaba el cuestionamiento de las bases sobre las que se había consolidado el Estado moderno.

La literatura fue reflejo de ello, como en el caso de la novela *La Bolsa* de Julián Martel, publicada como folletín en

el diario *La Nación*, hecho este que le otorgó una amplia difusión. Allí el autor señalaba a quienes corrompían y trataban de apoderarse del país mientras echaban un manto de intriga sobre sectores inmigrantes y populares. Esta novela formó parte del denominado “ciclo de la Bolsa”, un grupo de obras literarias que intentaban dilucidar el porqué de la crisis, haciendo énfasis en la estructura económica y social, y en el comportamiento moral de la sociedad (Suriano, 2003).

En relación a la inmigración, la crisis significó un duro golpe para los extranjeros ya instalados, y desalentó nuevos emplazamientos; no solo por las consecuencias directas que se manifestaban en el territorio, sino también por las noticias que se comenzaban a propagar hacia Europa a través de las cadenas de parientes que se habían ido gestando en ese tiempo. El resultado se vislumbró en los números de ingresos y egresos: hacia 1891 los retornos superaron a los ingresos, y el saldo anual de movimientos migratorios fue negativo, ya que muchos inmigrantes se dirigieron a otros destinos, como Brasil y Estados Unidos (Devoto, 2003).

El sistema educativo y la cuestión nacional

Tras el quiebre que representó la década del ‘90, los debates que se gestaron giraron en torno al papel que se le otorgaba a la educación en la construcción de la hegemonía. ¿Educación como modo de imponer el orden, o como un vehículo de movilidad social? Debates entre proyectos que beneficiarían, o bien a un bloque de poder porteño liberal y agroexportador, o bien a los nuevos sectores medios inmigrantes (Puiggrós, 2003). Se comenzaron a vislumbrar algunos proyectos destinados a lograr la diversificación de la enseñanza, basados en críticas ya formuladas, dirigidas hacia la escuela que preparaba exclusivamente para la universidad. No obstante, se fundaron solamente dos escuelas

comerciales, en 1890 y 1897, y hacia 1899 se creó la primera escuela industrial (Tedesco, 2009).

El problema continuaba enmarcándose en el rumbo que se le daría a la educación de las generaciones más jóvenes. La posta dentro de este marco la tomó la corriente denominada *normalista*,² la cual tuvo como lugar de nacimiento la Escuela Normal del Paraná. En principio con ideas que lindaban con el krausismo, pero finalmente frente a un clima de incertidumbres y de cambios, las ideas de la psicología de las multitudes, el papel de la ciencia y de la raza comenzaron a imponerse cada vez más en un sistema que necesitaba *ordenar* una serie de elementos. La escuela sería concebida como un lugar donde no habría espacio para el cosmopolitismo, como uno de los principales caminos para alcanzar la *unidad* (Bertoni, 2001).

De este modo, la corriente normalizadora consideraba que educar al ciudadano era una misión. Quienes adherían a ella creían en la necesidad de la escuela pública, y pese a que consideraban a la religión como la fundadora de un orden moral, adscribían al laicismo. El método, la organización escolar, la evaluación y la disciplina eran las nociones primarias que organizaban la práctica diaria (Puiggrós, 2003). La antinomia entre *civilización y barbarie* era el motor de su pensamiento. Es así como las categorías agrupadas en binomios como la de delincuente-adaptado organizarían la vida escolar. Asimismo, el *higienismo* tuvo una influencia clara en los hábitos que se debían establecer dentro del ámbito escolar. La epidemia de fiebre amarilla y cólera de este

2 Otra de las corrientes que tuvieron lugar en este período es la de los *democráticos radicalizados*, la cual estaba compuesta por muchos de los docentes que no adhirieron a la normalización, la mayoría influidos por el krausismo. Asimismo, hubo corrientes como la de docentes socialistas y anarquistas, que coincidían en la práctica de una educación alternativa al modelo normalizador hegemónico. Fueron estas las que consideraron que se debía integrar a los inmigrantes al país, pero respetando su cultura de base, y en contra de la imposición ideológica y cultural (Puiggrós, 2003).

período, sumada a las bases ideológicas que se estaban gestando, conllevó a que se extremaran los hábitos higiénicos, sexuales y alimentarios.

En consecuencia, a lo largo de esta década del '90 se comenzaron a construir una serie de iniciativas patrióticas que modificaron la relación contractual que se había entablado con las comunidades extranjeras.³ Hacia 1890, “en el campo de la discusión patriótica se advierte la constitución de un sector que asume de manera activa la defensa de una concepción esencialista y excluyente de la nación” (Bertoni, 2001: 166).

La base ideológica del normalismo, el *positivismo pedagógico*, permitió elaborar modelos que se encargaron de expulsar, ordenar o reprimir a la población escolar. Representantes de esta corriente como Ramos Mejía, José Ingenieros y Víctor Mercante fueron quienes dejaron obras que marcaron y delinearon el pensamiento de esta época.

En *Las multitudes argentinas* Ramos Mejía expone su visión sobre el proceso de formación de la nacionalidad argentina. Entre sus ideas se encuentra la relacionada con la educación del hijo del inmigrante: ya no se trataba de enseñar una mayor cantidad de horas de materias para educar a los argentinos dentro del aula. Se trataba, en cambio, de crear una *religión cívica* que:

... se basase en inculcar una fe a través de ritos en los que la palabra ocupara un lugar secundario ante la dimensión ceremonial que impone una secuencia de actos reiterada una y otra vez en el mismo orden. (Devoto, 2003: 279)

3 En 1902 se sanciona la Ley de Residencia. Esta ley le permitía al Poder Ejecutivo expulsar a cualquier extranjero que fuese considerado peligroso, e incluso impedir la entrada de cualquier inmigrante sin ninguna orden judicial.

Para Ramos Mejía, el hijo del inmigrante debía ser especialmente atendido, siendo la primera generación nativa la que expresaba rasgos de nacionalismo moderno. La educación debía cumplir la función de transformar desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene del niño. De este modo, “la escuela se convirtió en una congeladora de ciudadanos renunciando a construir una institución capaz de procesar los sujetos del progreso social” (Puiggrós, 2006: 126).

Conclusión

El recorrido realizado en las líneas precedentes tuvo como propósito delinear algunas aproximaciones entre tres ejes que pueden llegar a trabajarse por separado: política, economía y educación. Se considera como apenas una introducción a las diversas aristas que se pueden desarrollar. Los hilos conductores que marcaron el camino de las ideas aquí plasmadas tuvieron como objetivo tratar de pensar a la consolidación del Estado desde la perspectiva política planteada por Botana, a partir del *monopolio del uso de la fuerza*, y desde la perspectiva económica de Gerchunoff, Rochi y Rossi, a partir del *monopolio de la emisión del dinero*, como un cambio de cosmogonía tal que conllevó a la solidificación de un sistema educativo que tiene sus huellas en la escuela actual. Los inmigrantes y sus hijos, convertidos en los ciudadanos alguna vez planeados, dieron cuenta de un dinamismo que las clases dominantes argentinas no habían tomado como variable. En consecuencia, un período de cambio moral significó la creación de una liturgia cívica con objetivos últimos, como la consolidación de una mano de obra que sea adicta a los intereses de una nación que se encontraba completando su formación y solidificación.

Bibliografía

- Bertoni, L. A. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Botana, N. 1985. *El orden conservador*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Devoto, F. 2003. *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Gerchunoff, P. Rocchi, F. y Rossi, G. 2008. *Desorden y Progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*. Buenos Aires, Edhasa.
- Halperín Donghi, T. 1982. *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, Prometeo.
- . 1987. “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)”, en *El espejo de la historia*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Puiggrós, A. 2003. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- . 2006. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Suriano, J. 2003. “La crisis de 1890 y su impacto en el mundo del trabajo”, en *Entre pasados*, n° 24-25, Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. 2009. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terán, O. 2008. *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fuentes

- Constitución de la Confederación Argentina*. 1853.
- Diario de Sesiones de la Convención Constituyente*. 1860.
- El Monitor de la Educación Común*. 1888. Buenos Aires, n° 123.

CAPÍTULO 3

La educación de adultos en Argentina

Carla A. Gutiérrez

Participación *versus* control. Especificidad *versus* generalidad

Aun antes de la sanción de la Ley 1420 ya comentada, la creación de escuelas para adultos fue parte de una política educativa que, con sus contradicciones, ya se iba definiendo. La primera fue creada durante el período en que Sarmiento fue Jefe del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, desde 1875. Para entonces esta dependencia aun incluía las escuelas de la ciudad. Allí surgió la “escuela modelo”; años después ya existían doce escuelas más en el ámbito de la ciudad, y tres en el interior. Lidia Rodríguez (1991) sostiene que la creación de estos establecimientos parece haber sido iniciativa de los docentes que se hacían cargo del grupo de adultos. Estas propuestas coincidieron con la desarrollada desde los Colegios Nacionales de todo el país. Según los informes elevados al Ministerio de Instrucción Pública por los rectores de las instituciones, el dictado de los “cursos libres” para obreros tuvo una corta existencia, debida principalmente a la deserción de los educandos. Con la sanción de la Ley 1420 en 1884, si bien a través del artículo

II se establecen escuelas destinadas a la enseñanza de los adultos, no se modificó demasiado este panorama heterogéneo en cuanto a oferta, modalidad y definición de contenidos, entre otras cuestiones.

A pesar de la centralización cada vez más acentuada del sistema educativo, la educación de adultos siguió desarrollándose de manera ambivalente. Una de las tendencias buscaba regularizarla y sujetarla a la impronta normalizadora y a la fiscalización estatal. Otras buscaban impulsar innovaciones acordes al sujeto pedagógico que identificaban en cada caso, como por ejemplo las experiencias desarrolladas por socialistas y anarquistas, pero también por integrantes de la tendencia democrático-radicalizada, como el profesor José J. Berrutti. El desarrollo de los debates teóricos y las concreciones que se dieron de ambas tendencias giraron en torno a dos temas particulares: la cuestión de los contenidos, y la de la participación de la comunidad en la vida escolar. Como se puede ver, al menos el primero no es diferente al que atravesaba a todo el sistema educativo en conformación.

Siguiendo este criterio, y partiendo de que “el análisis de los sujetos pedagógicos puede proporcionar información sobre los sujetos sociales y políticos que en ellos se condensan” (Puiggrós, 2006: 95), surge el interrogante acerca del lugar que se le daba a la educación de adultos durante el proceso de formación del sistema educativo argentino. ¿Era considerado el adulto un sujeto “educable”? ¿Podía llegar a conformarse el adulto como “sujeto pedagógico”?

Para responder a las preguntas esbozadas es necesario tener en cuenta las particularidades del sujeto educativo adulto, como trabajador y como inmigrante. Es sabido que un gran porcentaje de la población adulta era de origen extranjero, la mayoría italianos y españoles. Algunas cifras pueden graficar mejor el impacto que esto tuvo en las características de la población. Según el *Anuario Geográfico Argentino* citado por Díaz Alejandro (1970: 86), entre 1857 y 1930

ingresaron alrededor de 6,3 millones de inmigrantes, en un país cuya población total era de 1,7 millones en 1869, y que llegó a 11,6 millones en 1929. Díaz Alejandro destaca también el fuerte peso de los extranjeros en el mercado laboral, lo que sugiere el impacto sociocultural que causó la inmigración, principalmente al engrosar las clases populares — aunque también las capas sociales medias— y vehicular asimismo las tradiciones socialistas y anarquistas que traían consigo los trabajadores europeos.

El impacto de la inmigración fue determinante para la función social que se le imprimiría a la educación. Adriana Puiggrós, al analizar las discusiones del Congreso Pedagógico de 1882, detecta cómo se iba configurando un sujeto que, aun desde el lugar de la barbarie, se consideraba educable. Ahora bien, este sujeto, ¿incluía al adulto-inmigrante-trabajador, o apuntaba principalmente a su hijo?

Se observa cómo se desarrolla la educación de adultos a partir de la sanción de la Ley 1420 en las conclusiones del Congreso Pedagógico de 1900, en el cual tuvo gran incidencia el profesor José J. Berrutti:

- I. Es necesario difundir en el país las escuelas nocturnas para adultos, hombres y mujeres, dándoles un carácter recreativo y práctico.
- II. Es conveniente la fundación de Sociedades Populares de Educación que fomenten y prestigien dichas escuelas.

En consonancia con esto se crean en el territorio de la Capital Federal escuelas “de puertas abiertas” a través de quince Sociedades Populares (Rodríguez, 1991: 189). Asimismo, se asiste a un intento por controlar el conjunto de experiencias que se están desarrollando, desde el Consejo Nacional de Educación. En este sentido, en 1901 se da a conocer el Primer Reglamento y Plan de Estudios de Escuelas Nocturnas, donde se realiza una breve taxonomía de “tipos de escuela”

y ciertas normas de cursada. Es de importancia resaltar que no se establecía ninguna especificidad en cuanto a métodos de enseñanza, materiales, disciplina; por el contrario, remite al Reglamento General de Escuelas que regía para las infantiles (192).

Finalmente, tampoco hay especificidad en cuanto a los contenidos, sino que son los mismos que en las escuelas para niños. El énfasis en lo moral y lo autóctono (geografía, idioma, historia y constitución nacional) y la ausencia de contenidos prácticos, caracterizaba a la totalidad de las ofertas educativas. Dada esta falta de especificidad para la educación de adultos, se puede sostener que las políticas educativas buscaban configurar un sujeto estándar, centrado en la formación del ciudadano, en la construcción e implantación de una identidad nacional, pero que, en el caso de los adultos, pudiera suplantarse no solo las culturas de los países de los cuales provenían, sino también las fuertes determinaciones ideológicas —socialistas y anarquistas— que cargaban.

En este sentido, es interesante analizar el debate sobre la inclusión de contenidos prácticos y técnicos en la educación que se dio a partir de la década del '90, teniendo en cuenta la crisis económica y política que atravesaba el país.

Las crisis de 1890

La conformación de un Estado-nación implica no solo la delimitación de un espacio geográfico, la creación e implementación de leyes y la homogeneidad cultural (idioma común, sentido de pertenencia, etcétera), sino también la conformación de un sistema monetario y financiero.

En la Argentina de fines del siglo XIX todo esto se encontraba en construcción y en disputa. A falta de un organismo que regule la actividad financiera, el Estado nacional y el de las provincias (con clara hegemonía de la de Buenos Aires)

competían por la captura de fondos e inversiones y la emisión de moneda, entre otros.¹ Hasta 1870 circulaban en algunas regiones del territorio nacional monedas acuñadas en otros países, y en menos de dos décadas se modificó el régimen de convertibilidad cinco veces.

Estas fluctuaciones son propias del proceso de conformación de una unidad política, pero también expresan la dependencia de la economía argentina respecto a los cambios del mercado europeo. La crisis económica de 1890, conocida como “crisis Baring”, puede explicarse por esta inconsistencia del sistema financiero y por la dependencia del sistema productivo. Son varias las interpretaciones que distintos autores han realizado acerca de las causas de la mencionada crisis; algunos —como Ford y Díaz Alejandro— hacen hincapié en los factores externos, mientras que otros —como Cortés Conde— en causas internas. Teniendo en cuenta estos aportes, y partiendo de que las crisis no suelen encontrar explicación en una única causa, se puede concluir en que uno de los motivos de la crisis de 1890 es, por un lado, la característica descrita acerca del sistema financiero, situación que se agravó por el accionar de los Bancos Garantidos (creados en 1887 y con posibilidad de emitir moneda con créditos como respaldo) y del propio Estado, que intervenía en el mercado de cambios, creando una flotación sucia (Cortés Conde, 1989). Por otro lado, la disminución de las inversiones extranjeras y la caída de los precios internacionales de las materias primas exportadas (Díaz Alejandro, 1970), sumado al “tiempo que demoraron los proyectos de inversión para fructificar en un incremento de la producción y las exportaciones” (Ford, 1975), desembocaron en la imposibilidad del Estado argentino para hacer frente a las obligaciones de la deuda externa.

1 El Banco Central de la República Argentina (BCRA) se crea luego de la crisis del '30.

Si bien el proceso de recuperación económica comienza relativamente pronto, su correlato en lo político con la llamada “Revolución del ‘90” produjo un quiebre en el monopolio del Partido Autonomista Nacional. Esto se expresó en la consolidación de nuevos partidos políticos: en 1891 se funda la Unión Cívica Radical (UCR) y en 1896 el Partido Socialista (PS). Los debates, la fluidez de los acuerdos y pactos y la serie de levantamientos que se sucedieron en el año 1893 dan cuenta del aumento de la participación política, pero también de la tensión e inestabilidad.

Este clima intensificó también los debates educativos en torno a la introducción de contenidos de carácter práctico y manual tanto en la educación primaria como en la escuela media. Si bien muchos de ellos no trascendieron el orden teórico o tuvieron resultados mínimos, vale destacarlos como expresión de la puja por la definición de la función social de la educación. La propuesta más desarrollada la constituyó el Plan de Enseñanza General y Universitaria presentado por Osvaldo Magnasco desde el Ministerio de Instrucción Pública al Congreso Nacional en 1898. En cuanto a los contenidos, el proyecto plantea la introducción de orientaciones prácticas, desechando los conocimientos abstractos “cuyas virtudes de aplicación no sean una virtud comprobada o que no concurre a disciplinar la inteligencia y respondiendo al concepto utilitario común, es decir, a la adquisición o desarrollo que el progreso material de la República requiere” (Tedesco, 2009: 165). Como sostiene Tedesco en esta cita del *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados* de 1899, la oposición al proyecto se expresó en términos políticos, reivindicando el derecho democrático de acceso a la enseñanza que capacite para las funciones políticas. Si bien el proyecto de Magnasco fue rechazado, suscitó nuevos debates, críticas y reformulaciones.

(In)definiciones en la educación de adultos. Discursos y prácticas en lucha

En cuanto a la educación de adultos, tanto el debate sobre la incorporación de contenidos prácticos como el de la participación social en la escuela, se da en el contexto del enfrentamiento entre las dos tendencias pedagógicas que nombramos al comienzo: la “democrático-radicalizada” y la “normalista”.

A comienzos de 1909 el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprueba un nuevo reglamento para las escuelas nocturnas, redactado por Berrutti (integrante del CNE), en el que se establece por primera vez la incorporación de “materias especiales” como dibujo industrial, dactilografía, contabilidad, teneduría de libros, corte y confección, y cocina. Lidia Rodríguez (1991) analiza en su texto un artículo del “Reglamento, Plan de Estudios y Horarios para Escuelas Nocturnas de Capital del Consejo Nacional de Educación” del 20 de Enero de 1910, que demuestra la promoción y la participación hacia la sociedad a través del fomento, por parte de los Consejos escolares y la Dirección y personal de las escuelas, a la creación de asociaciones de alumnos. De todas maneras, este reglamento parece haber tenido poca repercusión en la práctica concreta. Esta debilidad del proyecto democrático-radicalizado se comprende mejor al considerar que la presidencia del CNE entre 1908 y 1913 estuvo a cargo de José María Ramos Mejía, quien centró su política de adultos en las escuelas militares, brindándoles prioridad y mayor autonomía. Estas determinaciones provocaron el alejamiento de Berrutti del CNE, dando lugar a su nombramiento como Inspector General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Desde esa función, el profesor Berrutti continuó promoviendo la creación de escuelas de puertas abiertas, similares a las de Capital Federal. Sin embargo —y nuevamente— las fuentes dan cuenta de que

estas no llegaron a condensarse en una propuesta firme, y fueron decayendo años después.

A pesar de estas frustradas experiencias, no debe subestimarse la importancia que las escuelas de puertas abiertas y las sociedades populares tuvieron en el desarrollo de la educación de adultos. Las innovaciones en cuanto a flexibilidad de cursada, inclusión de contenidos prácticos, participación de la comunidad a través de conferencias públicas, cursos vocacionales, etcétera, dan cuenta de una propuesta que intentaba dar una respuesta diferente a la educación de los sujetos adultos, reconociendo, al menos en parte, sus particularidades. Por su parte, la tendencia normalista buscó, por un lado, controlar estas experiencias que iban surgiendo muchas veces al margen del Estado (ya que, como se vio, la mayoría de estas escuelas nocturnas se crearon por iniciativas de las sociedades populares) y, por otro lado, buscó debilitarlas, promoviendo principalmente las escuelas militares y desatendiendo las demandas concretas e innovaciones que se proponían desde el discurso democrático-radicalizado.

Esbozando conclusiones

Esta aproximación a los debates y las experiencias desarrolladas por la tendencia democrático-radicalada y normalista llevan a pensar en una doble función de la educación, a la vez política y económica. En lo que a educación de adultos se refiere, la prioridad brindada a los contenidos cívicos, de la mano del descarte de contenidos prácticos y técnicos, responde a un modelo productivo (agroexportador) que no precisa de trabajadores calificados, pero sí de ciudadanos que puedan reconocer la necesidad de una dirigencia para un país en proceso de conformación.

De esta manera el adulto se construye, desde la óptica del sistema escolar, como un sujeto pedagógico contradictorio.

Por un lado, el sujeto adulto no es tomado como una prioridad y no se lo diferencia del resto de los sujetos educativos (infantes), dado el lugar que ocupa en la esfera socioeconómica y su condición de inmigrante. Como plantea Rodríguez, hay “una incapacidad para reconocerle especificidad y para comprender a un sujeto educando con capacidad de participación y demandas concretas” (1991: 214). Se podría arriesgar que más que una “incapacidad”, es una decisión expresa la de no otorgarle particularidad a la educación de adultos. Y esto es consonante con una política oligárquica que responde (o se corresponde) a un modelo económico concentrado.

Por otro lado, las experiencias que se desarrollen, como se dijo, muchas veces al margen de la iniciativa estatal, van a intentar ser controladas, gestionadas, “normalizadas” por el Estado, en su afán por construir un sistema educativo centralizado. El breve recorrido realizado por las experiencias educativas destinadas a adultos, en el contexto de conformación del sistema educativo argentino, es una primera aproximación, la cual debe ser nutrida, principalmente, con las experiencias educativas que también realizaron las asociaciones obreras, anarquistas y socialistas en nuestro país.

Bibliografía

- Cortés Conde, R. 1989. *Dinero, deuda y crisis. Evolución fiscal y monetaria en la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Díaz Alejandro, C. 1970. *Ensayos sobre la historia económica argentina*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Ford, A. G. 1975. “La Argentina y la crisis Baring de 1890”, en Giménez Zapiola, M. (comp.), *El régimen oligárquico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gerchunoff, P. Rocchi, F. y Rossi, G. 2008. *Desorden y Progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*. Buenos Aires, Edhasa.
- Halperín Donghi, T. 1982. *Una nación para el desierto argentino*. Buenos Aires, Prometeo.

- . 1987. “¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)”, en *El espejo de la historia*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Puiggrós, A. 2006. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Rodriguez, L. 1991. “La educación de adultos en la Argentina”, en Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Tedesco, J. C. 2009. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.

CAPÍTULO 4

Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos de siglo XX¹

Sabrina Asquini

La inmigración masiva en Argentina fue un proceso estructurador del movimiento obrero. La reacción instintiva de la burguesía nacional frente a sus primeros reclamos fue la negación de una *cuestión social* en el país, explicando las huelgas por la acción de agitadores extranjeros. En consecuencia, una vez planteada la huelga general, la apresurada sanción de una ley que deportara a esos inmigrantes —la Ley de Residencia— expresaba exactamente la visión mayoritaria que tenían los conservadores acerca del problema.

A lo largo del siglo XX, esta explicación extranjerizante del conflicto y la organización social fue retomada en reiteradas oportunidades para golpear una primera etapa clasista del movimiento obrero. Hace unos años José Aricó desestructuró esta posición a partir de un análisis del proyecto de Juan

1 Este texto, aportado por la autora en su carácter de estudiante de Historia para la cátedra Problemas de Historia Americana, ha sido seleccionado y autorizado para ser incluido en el presente volumen por los profesores a cargo de dicha cátedra. En los textos tomados de fuentes originales, se ha adaptado la ortografía a las pautas actuales.

B. Justo (1999: 37).² Este trabajo retoma la caracterización de Aricó del pensamiento de Justo como una síntesis original entre el pensamiento liberal local y la tradición socialista europea, que tuvo el déficit de desconocer el carácter disruptivo que debía significar una revolución socialista (44). Es decir, este trabajo se colocará en el campo de las variadas respuestas dadas a esa idea de externalidad o superficialidad que han ensombrecido la historia del socialismo argentino. De este modo, se pretende complementar el análisis citado a partir del análisis del afianzamiento capilar que tuvo el Partido Socialista (PS) en la clase obrera argentina, como parte y resultante del proceso particular de formación y nacionalización de la clase.

Este trabajo abordará un aspecto de la política cultural del PS: la experiencia de escuelas particulares sostenida por diversos centros socialistas durante la primera década del siglo XX. Este ha sido un eje poco retomado de la historiografía del PS, resultando probable que se continúe con una tendencia iniciada por los propios militantes socialistas (Dickman, Oddone, Giménez).

Durante más de una década la mayoría de los centros que constituían el PS se habían hecho cargo de fundar y mantener escuelas laicas. Esa iniciativa —que daba respuesta a la necesidad de garantizar el acceso de la población trabajadora a la instrucción primaria— comenzó a desarrollarse al margen del Comité Ejecutivo. Si bien fue tomada por el conjunto del partido algunos años después, su corta duración podría ser causal de dicho silenciamiento.

La historiadora argentina Dora Barrancos publicó una serie de trabajos (1990, 1991, 1996) referidos a la cultura y educación de los trabajadores, en los que analizaba distintas experiencias pedagógicas de principios del siglo XX, tanto

2 Desde esa perspectiva, negó que una nacionalización de las masas inmigrantes significara una superación de ese socialismo primigenio.

de anarquistas como de socialistas, y su relación con el conjunto del movimiento obrero y con el Estado. Estos trabajos se han convertido en una fuente obligada sobre el tema.

Por otra parte, desde el campo de la historia de la educación se ha trabajado escasamente la intervención de los sectores populares en el proceso de constitución del sistema educativo estatal. Tedesco (1971) y Filmus (1992) coinciden en afirmar que son escasos los trabajos de historia de la educación que han dado cuenta de las demandas y proyectos de los sectores populares durante el período 1880-1916. A pesar de ello, los socialistas han aparecido en un lugar subordinado, posiblemente debido a la caracterización que hiciera Adriana Puiggrós respecto de que los socialistas habrían renunciado a la lucha por la hegemonía en el campo político pedagógico, refugiándose en sociedades populares y en espacios excedentes de la escuela pública. Es decir, que habían renunciado a plantear un proyecto político pedagógico alternativo al oficial.

La izquierda de fines de siglo XIX y principios del XX no supo en la Argentina elaborar “un nuevo humanismo”, que necesariamente debía ser nacionalista y capaz de articular las diversas culturas de inmigrantes y elementos dispersos de la cultura popular nativa-hispánica. (Puiggrós, 1996: 276)

Esta afirmación fue sometida a revisión en dos trabajos de Marina Becerra (2003, 2007), quien investigó la experiencia socialista a la luz de una perspectiva relacional. Tomó la acción del partido no en términos autónomos sino en relación con el proceso de conformación del sistema educativo argentino. De este modo, estableció una doble relación entre una organización de la clase obrera y el Estado burgués, y a la inversa: la constitución del sistema educativo en relación a la construcción de la identidad y la militancia socialista. También descompuso la imagen de un partido cohesionado

bajo una única línea, poniendo sobre la mesa la existencia de distintas estrategias educativas que se desarrollaron al interior de la organización entre 1900 y 1910.

En este sentido, estos estudios constituyen una base ineludible de este trabajo que a su vez forma parte de una labor más general sobre la política cultural del PS. A través de una perspectiva histórica se pretende aquí recuperar la dinámica partidaria del PS considerado como una “realidad polifónica”. En general, la existencia de diferentes voces al interior de esta organización solo ha sido analizada a la luz de las rupturas políticas, pero no en su desenvolvimiento regular. Se acuerda con el citado trabajo de Becerra en que no se han valorado lo suficiente los cuadros medios del partido. A la vez, se puede agregar que incluso se ha pasado por alto la importante autonomía que mantenían los centros socialistas.³

Aquellas escuelas cuestionaban las prácticas pedagógicas y los contenidos impartidos en la escuela pública, por lo que, para muchos, este cuestionamiento las convertía en una alternativa. Esta diferencia estratégica sobre la que puso luz Becerra no habría tenido lugar sino hasta un momento específico, cuando se abre un debate político, pero no se ha verificado un clima de ruptura, sino más bien se observó una relación de convivencia entre las dos posiciones.

Recién en septiembre de 1906 se publicaron en *La Vanguardia* dos artículos firmados por Rienzi. En ellos el autor planteaba la importancia de la conquista de la escuela del Estado al mismo tiempo que ubicaba a las escuelas laicas como un feliz ensayo de esa conquista. La definición de cada

3 La razón de tan importante descuido ha de ser la grandeza de sus principales intelectuales, quienes fueron reconocidos como parte de la historia política nacional y que, en consonancia con una historia de los grandes hombres, sus sombras ocultaron tras de sí las experiencias y trayectorias de la mayor parte del partido —y, en consecuencia, su funcionamiento interno—. En un análisis sobre la década siguiente, al describir el conflicto que dio origen a una de las escisiones más importantes que tuvo el partido, puede observarse que continúan funcionando mecanismos que limitan el poder de la dirección ejecutiva (Campione, 2005).

una de estas líneas no estuvo planteada hasta que el espacio educativo fue ocupado por parte del Estado y, a la vez, existió alguna posibilidad concreta de discutir la forma que adquiriría dicha ocupación por parte del partido. Es decir, fueron propuestas complementarias hasta que existió una posibilidad de plantearse la conquista de la *escuela del estado*. Esto es con posterioridad a la sanción de la Ley 4874 o “Ley Láinez” en 1905, y a la primera diputación nacional de Alfredo Palacios en 1904, reafirmandose así las posiciones parlamentaristas.

El contexto social de las primeras experiencias educativas del socialismo argentino

Los años 1897 y 1898 fueron de recesión económica. Dicho revés económico se había originado por la reducción de las exportaciones en el contexto de una disminución del volumen producido y los precios internacionales. El resultado inmediato fueron altos porcentajes de trabajadores desocupados, lo cual en los albores del movimiento gremial significaba un debilitamiento de su capacidad organizativa.⁴

En aquella oportunidad el PS se propuso organizar a los desocupados quienes se dieron cita en más de una oportunidad; sin embargo, no hubo condiciones políticas ni sociales para constituir un movimiento duradero.⁵

Tan adverso había resultado el clima político de esos años que el propio PS vio reducidas sus filas. En uno de los folletos

4 También debe apuntarse que en el movimiento ácrata se había impuesto una corriente anti-organizadora que, a la vez que era producto de una década de declive económico y desorganización obrera, contribuía a profundizar dicha tendencia. Esto se revertirá a finales del siglo, cuando se pongan a la cabeza del movimiento anarquista tendencias organizadoras.

5 Entre las condiciones se deben contar algunas estructurales, como el flujo migratorio constante, y también de contenido político como lo fue la hegemonía, en un primer momento, dentro del movimiento anarquista, de los anti-organizadores, entre otras.

publicados por *La Vanguardia* dedicado a reconstruir la historia del partido, Adolfo Dickmann (1936) señaló una importante disminución en la representación de centros entre el primer y el segundo congreso. Según el texto, en tan solo dos años los conflictos y dificultades habían diezclado las filas de militantes de la primera hora.

Vinculado a ese clima general del movimiento obrero, en el interior del PS se inició un importante debate que tenía por eje la definición de la estrategia política. Prontamente se delinearon dos sectores: mientras que uno defendía la necesidad de politizar la actividad partidaria en detrimento de la lucha económica, el otro consideraba que no estaban maduras las condiciones sociales para el desarrollo de una actividad privativamente política. En 1898 una parte considerable del segundo sector se retiró de la organización, y a los pocos meses convocó un congreso propio a los fines de fundar una nueva organización. Dos años después, en un clima político distinto y más proclive a la unidad, se realizó el III Congreso Nacional del Partido Socialista (1900), donde se planteó el reingreso de dicho grupo. Sin embargo, puede afirmarse que lentamente el partido había sufrido un paulatino desplazamiento hacia una agitación política general, presentando candidatos propios en las elecciones nacionales de 1898 e iniciando un período de reclutamiento y formación cultural y política de cuadros. Las primeras experiencias educativas acompañaron esta orientación general.

En sus comienzos la cuestión de la educación entre los socialistas fue entendida como un requisito para la formación de una conciencia socialista. Mientras unos consideraban que esta debía darse “en las asociaciones económicas, cualquiera que fueran las formas de esta, si bien las más aptas son las gremiales”,⁶ otros consideraban que esta tenía que

6 Así lo sostuvo Chacón, quien habló en nombre del Centro Socialista Carlos Marx en el Primer Congreso de la Federación Obrera Socialista (Federación Socialista Obrera Argentina, 1900: 26).

procesarse en espacios sostenidos por el partido, ya sean escuelas, bibliotecas o centros de estudio. En ambos casos, la vinculación entre conciencia política y educación era entendida de una manera lineal. Como se dijo, en este primer período de recesión económica y de debilidad de las asociaciones gremiales, la tarea pedagógica de los socialistas estuvo asociada a la estructuración partidaria.

Así, en mayo de 1896, un grupo de militantes se reunió en la casa de Roberto. J. Payró con el objetivo de organizar un centro de estudios e investigaciones sociales. Este centro fue finalmente conocido como el Centro Socialista de Estudios y su recuerdo ha sido evocado por diversos militantes, pese a su efímera existencia (Giménez, 1927; Dickmann, 1949; Cuneo, 1997). Posiblemente debido a la cuota de afiliación de cinco pesos —elevada, si se tiene en cuenta que el salario de un obrero descalificado era de alrededor de dos tercios de esa suma—, aun así se realizaron varias conferencias en la perspectiva de sortear las dificultades que presentaba una clase obrera culturalmente empobrecida por las diez a catorce horas de trabajo. Según describió Dickmann en su autobiografía (1936), su objetivo había sido introducir a los trabajadores en los valores científicos y artísticos del momento. Su desarticulación no habría descartado esa pretensión sino que la misma fue reorganizada en dos instituciones que tendrían una fecunda existencia: la Biblioteca Popular Obrera⁷ y la Sociedad Luz.⁸

7 La Biblioteca Socialista Obrera, que luego de la muerte de Juan B. Justo llevará su nombre, continúa funcionando hasta la actualidad (en ella se han consultado varios números de *La Vanguardia* para este trabajo). A principios de siglo superaba los mil volúmenes; aproximadamente unas tres cuartas partes de ellos estaban en español, junto con libros en italiano, francés, inglés y en menor cantidad alemán, entre otros.

8 Esta Sociedad organizaba conferencias científicas de carácter popular para difundir conocimientos a hombres y mujeres en todos los barrios de la ciudad. Con posterioridad comenzó a funcionar en un local fijo.

A pesar de que en su libro Dickmann no mencionó el conjunto de escuelas laicas sostenidas por la organización, manifiesta una profunda preocupación cultural y formativa entre los fundadores del partido.⁹ Debido a que la actividad del PS tenía como objetivo elevar el nivel de vida material e intelectual del proletariado, contribuyendo así a su emancipación, no bastaba solamente con la acción política, sino que también se hacía necesario construir una sólida cultura del pueblo trabajador. Conforme el Estado no se hacía cargo de la educación popular, esta debía autogestionarse. En el pensamiento de estos hombres, solamente en la medida en que el pueblo se ilustrara podría hacer valer sus derechos y lograr su bienestar. En definitiva, las dificultades políticas de la primera hora habían sido interpretadas en términos de incompreensión por parte de las masas trabajadoras, y esa incompreensión se debía fundamentalmente a la falta de una cultura política que caracterizaba a la sociedad argentina. Visto a la distancia se podría resumir en la frase: “vencimos el medio no hostil sino bárbaro” (Dickmann, 1936: 97).

Los primeros emprendimientos fueron la Escuela Libre de Trabajadores y la Escuela Socialista de Propaganda, fundadas en 1896 y 1899, respectivamente. La primera ubicada al comienzo y la segunda al final de la etapa de reflujo económico y político, ambas tuvieron en común su afán de difundir los métodos y conocimientos de la ciencia moderna a todo aquel que los quisiera abrazar. Se trató de formar *organizadores* y *propagandistas*, y por ello, estuvieron destinadas a trabajadores adultos. Es decir, en principio, no hubo en estos proyectos ninguna pretensión de disputar el lugar del Estado en la enseñanza; antes bien, significaron espacios formativos necesarios para llevar a cabo una tarea proselitista y estructurar el naciente partido. Como lo expresara Jacinto Oddone,

9 Se entiende que esta omisión responde más al momento de escritura de las memorias que a la falta de reconocimiento de la importancia alcanzada por estas experiencias.

resultaba lógico que “los que pretenden ser socialistas, tengan un grado más de instrucción que los demás (...) antes de enseñar es preciso aprender” (*La Vanguardia*, 1901b).

Estas dos experiencias, además, compartieron una temprana delimitación respecto de su relación con la estructura del partido. A algunos meses de la apertura de la Escuela Libre de Trabajadores, *La Vanguardia* tiene que dar respuesta a un artículo del diario *La Prensa* en el cual se hablaba de esta escuela como “del Partido Socialista”. El artículo señalaba que eso solo era cierto en el sentido de que todos o casi todos los que formaban parte de la escuela pertenecían al PS pero, aclaraba que esta se había organizado desde la iniciativa particular de varios de sus miembros, sin la intervención del Comité Ejecutivo (*La Vanguardia*, 1897). De la misma manera, la Escuela Socialista de Propaganda definía en su Carta Orgánica que la escuela no estaba oficialmente vinculada al partido, y que tampoco debía estarlo (Barrancos, 1990: 27).

Probablemente dicha relación con la organización haya sido el mayor hilo conductor con las escuelas de la década siguiente. Sin embargo, al mismo tiempo que este distanciamiento podía representar una ventaja a la hora de frenar los prejuicios por parte de la prensa, la dirección escolar y los padres, las aislaba respecto del resto de la militancia socialista. Ninguna de estas sobrevivió el cambio de centuria, y por ello, más allá de que alguno de sus miembros pudiera pensarlo, no constituyeron ninguna alternativa al sistema educativo organizado por los funcionarios estatales. Eso cambiaría en la etapa siguiente.

El cambio de siglo trajo las primeras escuelas para niños, que surgieron como parte de la necesidad de garantizar el aprendizaje a los hijos de los trabajadores cercanos al partido. A comienzos de 1901, un militante escribía a *La Vanguardia* exponiendo su indignación ante la imposibilidad de enviar a su hijo a la escuela. Firmando como “un padre de familia”, explicaba que una vez conseguida la vacante no

había podido tomarla por falta de recursos. El autor anónimo se pregunta retóricamente: “¿No podría darles esta sociedad libros a nuestros hijos para que puedan asistir a las escuelas? Y no sería más sensato y más humanitario que comprar cañones y buques o pagar pingües sueldos a militares y clérigos” (*La Vanguardia*, 1901).¹⁰

Esta publicación tenía la virtud de señalar la contradicción entre la obligatoriedad de la escolaridad de los niños sancionada por la ley, y las dificultades para conseguir vacantes en los colegios. Pero no solamente eso, sino que también al referirse a la rigidez institucional que exigía, por ejemplo, los materiales escolares al inicio del ciclo, ponía de manifiesto la carga que significaba para el hogar obrero el enviar a un hijo al colegio —niño que podía estar ya inserto en el mercado laboral, requiriendo cierta flexibilidad, o debía poder salir de él para asistir a la escuela—. Los socialistas organizaron espacios desde los cuales pretendieron mitigar aquellas necesidades de las que no se hacía cargo la patronal ni tampoco el Estado. Acompañando un movimiento general de organizaciones mutuales y de resistencia, los centros socialistas organizaron consultorios médicos gratuitos, escuelas, bibliotecas y cooperativas de consumo, pero imprimieron una perspectiva distinta: incluyeron en ellas a trabajadores de ambos géneros y de distinta nacionalidad. Una serie de actividades que tenían la ventaja de consolidar la base partidaria, afianzando la relación entre los trabajadores y su partido.¹¹

En la incorporación de esta cuestión —la necesidad de garantizarle las primeras letras a los hijos de los trabajadores—

10 Resulta interesante mencionar que la nota establece una relación —también presente en un artículo de Guido Carrei— entre miseria, crimen y educación. Esa articulación merecería un profundo análisis más allá del eje propuesto para este trabajo.

11 Estas actividades, al compensar los ingresos salariales de los trabajadores, podían funcionar como un ancla que los mantuviera en el país. La tasa de retornos migratorios en los momentos recesivos era particularmente importante, si bien el PS se había afianzado en gremios de mayor cualificación y por ello, más estables, con menor rotación de trabajadores.

fue decisivo el aporte de dos hermanos de origen italiano que se unieron al PS en 1899: Guido Anatolio y Gino Alfredo Cartei. Guido fue ese año mandatado para ser secretario de redacción de *La Vanguardia*, y aunque renunció un año después, estuvo vinculado a las distintas redacciones. A principios de 1900 fundó en el local del Centro Socialista Obrero —ubicado en México 2070— una escuela de breve vida, conocida como “La internacional”.¹² Su atención por el problema lo hizo vincularse más tarde a otro emprendimiento junto a Bernardo Irurzun¹³ utilizando el espacio de la Juventud Socialista de la Boca.

En cambio, Gino se unió a otro de los centros socialistas de la ciudad de Buenos Aires: el Centro Socialista Carlos Marx.¹⁴ Como su hermano y compañero, también apostó por la educación de los niños de la clase obrera, convirtiéndose en el director de la “Escuela del Pueblo”, en una sede propia ubicada en la calle Humberto 1° al 3410.¹⁵ Su desarrollo fue más prolongado que el de La Internacional, lo cual podría haberse debido a dos factores. En primer lugar, se abrió algunos meses más tarde, en otro contexto político.¹⁶ Pudo recibir el envión de la naciente Federación Obrera Argentina, la cual en su constitución había declarado su apoyo a la

12 La Escuela Internacional anuncia en *La Vanguardia* su apertura el 12 de mayo de 1900. Respecto de ella Dora Barrancos sostendrá que su desaparición se debió al carácter voluntarista de la experiencia. También puede pensarse que el hecho de que fuese gratuita para los concurrentes podría haberla debilitado.

13 Director de la Escuela Laica de La Banda, separado del partido en 1906 a raíz de la asistencia a un acto escolar oficial con la escuela. Se generó un amplio debate sobre si hubo de haber concurrido o no a ese acto, y los mecanismos partidarios allí aplicados. El voto general de los afiliados revierte el fallo del jurado y lo reincorporan.

14 Este fue uno de los centros que se habían retirado del partido con posterioridad al II Congreso Nacional, y se había reincorporado en el III Congreso Nacional.

15 En el trabajo de Dora Barrancos ambas escuelas aparecen llevadas a cabo por Gino A. Cartei, lo cual posiblemente responde a una confusión con el parecido de los nombres.

16 Se desconoce la fecha exacta de su fundación. No obstante, puede verse que estuvo en actividad en diciembre de 1900, de cuyo mes se publica un balance en *La Vanguardia*.

educación de los trabajadores y sus familias, ligada a las organizaciones obreras (Bilsky, 1985); no es posible saber si fue solamente una declaración, pero su sola existencia realizaba la iniciativa. En segundo lugar, esta escuela tuvo una doble fuente de financiamiento: una módica cuota a los alumnos, y aportes abiertos por parte de militantes y organizaciones que lo hacían a través de la prensa partidaria.

Este emprendimiento estuvo contenido tanto por *La Vanguardia* como por distintos activistas gremiales. Ante las dificultades económicas, fue frecuente encontrar anuncios en el periódico convocando a la realización de distintas actividades para recaudar fondos. Las dificultades se comenzaron a apreciar a partir de octubre de 1901, cuando se publican convocatorias a asambleas para defender su existencia. Entre las listas de suscripciones, es decir, listas de quienes aportaban, estaban reconocidos militantes obreros como Francisco Cúneo y Carlos Torcelli, entre otros.

La relación entre el movimiento obrero y la educación popular fue estrecha. Esto fue así no solo al interior del gremio docente —la Asociación Docente en la cual militaban reconocidos socialistas como Manuel Meyer González o Carlos Torcelli—, sino que las centrales sindicales se habían ido pronunciando en su defensa. El proyecto estatutario de la Federación Obrera de 1894 incluía ya la cuestión, al explicitar la necesidad de “instituir bibliotecas y círculos obreros” (Giménez, 1927: 60). Se ha hecho referencia a la declaración de la FOA, pero luego de la ruptura protagonizada en su II Congreso, la nueva central obrera fundada por la corriente socialista —la Unión General de Trabajadores (UGT)— en su congreso fundacional se pronuncia también en apoyo de las bibliotecas populares (Oddone, 1975: 197). En un comienzo se trataba bibliotecas; en 1906 la UGT se pronunció por el apoyo a los colegios laicos de organización popular. El señalamiento es importante puesto que muchas organizaciones gremiales contribuyeron

económicamente, o con donaciones de recursos tales como bancos, cuadernos y libros.¹⁷

En general, es frecuente encontrar en las publicaciones de balances o en el detalle de las suscripciones que los aportes sindicales son irregulares. Es una excepción el caso de la Sociedad General de Ferrocarrileros del Sud, que en 1910 hacía su aporte mensual de dos pesos a la Escuela Laica de Morón, que, aunque pequeña como suma en sí, su significación radica en la constancia. Cabe mencionar que era una característica del propio movimiento obrero sindicalizado la irregularidad del aporte, que por voluntario podía saltarse de un mes para el otro.¹⁸

La Escuela Laica de Morón fue la escuela más importante de los socialistas.¹⁹ Su fundación estuvo vinculada a un movimiento gremial y democrático que excedió al propio Partido Socialista, lo cual permite vislumbrar la forma de intervención local de la organización. En septiembre de 1903, la Dirección General de Escuelas exoneró a la maestra Pascuala Cueto de su cargo de Directora de la Escuela n° 2 de la localidad de Morón. Los fundamentos de dicha separación incluían que Cueto era maestra en una escuela socialista, que no asistía a misa con regularidad, y que dirigía una revista que escribía contra las decisiones del Consejo Escolar, entre otros (Suarez, 1997). En respuesta a dicha acción, fue convocada desde la Sociedad Cosmopolita de Trabajadores —donde Cueto daba clases a trabajadores

17 Por ejemplo, talabarteros, la Sociedad de Ferrocarrileros Sud y curtidores, entre otros.

18 Ese hecho es determinado por las características del régimen laboral de la Argentina: gran movilidad de la mano de obra, influencia decisiva de una masa laboral sin calificación, estacionalidad y fluctuación de la demanda laboral, vaivén migratorio, represión y persecuciones de las patronales y del Estado, entre otras (Bilsky, 1985: 74-77).

19 La escuela ofertaba jardín de infantes, primaria de primero a sexto, los tres primeros años del Colegio Nacional y clases nocturnas para trabajadores. Según el informe de Nicolás Repetto al IX Congreso Nacional, efectivamente la escuela popular de Morón era la experiencia educativa más importante del socialismo.

adultos— y la Asociación General de Maestros una movilización que, si bien tuvo una fuerte impronta obrera, logró articular la amplia desaprobación que generó en el espacio educativo. El domingo 13 de agosto una columna que incluía las familias de ex alumnos y vecinos recorrió el centro de Morón exigiendo la reincorporación de la maestra. Ante la reticencia de las autoridades escolares de rever su posición, el Centro Socialista Femenino de Buenos Aires propone abrir una escuela que tuviera como directora a Pascuala Cueto. La iniciativa fue tomada por los mismos sectores que se movilizaron.

Esa experiencia marcó una inflexión: a partir de ella, en los congresos de 1903 y 1904 se generaliza el fomento a “la creación de escuelas populares bajo un plan especial a fin de sustraer a la educación burguesa y poco práctica de las escuelas del estado, el mayor número posible de niños proletarios” (Barrancos, 1990:15). En su mayoría, los centros socialistas del partido se embarcaron en la tarea educativa, por lo menos hasta el X Congreso el Partido, donde se facilitaron distintos medios para contribuir a su mantención.

En el transcurso de siete años se abrieron no menos de diez escuelas más: Escuela Mixta de La Banda (1903), Escuela de Adultos de Tres Arroyos, Escuela Nocturna para Adultos en Posadas (1904), Escuela Libre de La Boca (1906), Escuela Laica de Lanús (1906), Escuela Laica Bernardino Rivadavia en Lobos (1908), Escuela La Colmena en La Plata (1908), Escuela Laica de Villa Ballester (1908), la escuela Unión Colegiales en la Capital (1908), y Escuela Laica de Pergamino (1909). Todas ellas tuvieron distintas modalidades, eran diversas en la cantidad de estudiantes, y variaba la proporción de ellos que asistía de manera gratuita. Algunas características salientes pueden verse directamente en sus nombres; por ejemplo, la escuela de Lobos, la cual se había abierto desde el activismo del gremio de comercio en una alianza política con un sector liberal, y en contra de la fuer-

te presencia católica local; o como en el caso de la escuela de Misiones, que estaba dirigida solamente a adultos.

A partir de la actividad de la Asociación pro Fomento de la Educación Laica —organización surgida al calor del conflicto de Morón, que recurría a distintas formas para contribuir financieramente con el emprendimiento—, se pretendió reproducir la experiencia de la Escuela Laica de Morón. Esta organización, a pesar de haber sido impulsada por el Centro Socialista Femenino, tuvo una composición sumamente plural, mezclando en su interior una variada proporción de socialistas, anarquistas y liberales —algunos de ellos, masones—. ²⁰ Su funcionamiento era asambleario, pero contaban con una Comisión Directiva —la cual se supone debía tener una representación también plural, tal vez, federativa—. Organizaron rifas y suscripciones excepcionales, y, con cierta regularidad, actividades como bailes u eventos por los cuales cobraba la entrada a beneficio de la escuela. Así, en 1906 esta organización fundó las Escuela Laica de Lanús y la Escuela Libre de la Boca, cada una de las cuales merecería un análisis pormenorizado que excede lo posible en este trabajo. Posteriormente, en 1908, abrió la Escuela Laica de Flores.

Las referentes socialistas de la Asociación pro fomento de la Educación Laica fueron Sara Justo, Fenia Cherckoff, Carolina Muzzulli, María de Spada, Justa Burgos Mayer, Gabriela de Coni (luego referente del sindicalismo revolucionario), Pascuala Cueto, Teresa y Rosa Kohan, Palmira Della Chiesa y Juana de Repetto. A su lado estuvieron algunos dirigentes del partido: Nicolás Repetto, Enrique Del Valle Iberlucea, Ángel Giménez y también, habría sido colaborador Enrique Dickman (Barrancos, 1990: 44).

20 Representantes de la Logia Mariano Moreno formaban parte de la Comisión Directiva de la Escuela Laica de Morón. También había representantes del Rito Azul del Gran Oriente en la Comisión Directiva del Sub Comité de la Asociación pro fomento de la Educación Laica.

¿Qué significación tuvieron dichas escuelas laicas? Entre los socialistas no hubo una única respuesta. De conjunto compartían una crítica a la enseñanza burguesa, a la que consideraban poco práctica y poco científica, debido a que incluía contenidos nacionalistas y religiosos. Pero no había un acuerdo respecto a cómo superarla.

El debate se expresó en toda su dimensión en el V Congreso Ordinario del PS, aunque posiblemente allí no se haya tenido una completa comprensión de ello. El Centro Socialista Femenino propuso agregar a los Estatutos el cumplimiento de la ley de educación obligatoria, laica y gratuita. Presentándose como una contrapropuesta del Centro Socialista de la Plata, el PS debía fomentar la creación de escuelas populares bajo un plan especial, a fin de sustraerle a la educación burguesa y poco práctica de las escuelas del Estado, el mayor número posible de niños (Becerra, 2003: 89).

Este centro socialista de la Ciudad de La Plata sostenía una escuela conocida como “La Escuela Pueblo”, la cual, habiendo sido fundada en 1901 por el profesor Meyer González, tenía desde el año 1903 como director a Carlos A. Torcelli. Este militante sostenía que no se explotaba a los hombres únicamente en los talleres, sino que también en las escuelas, siendo peor esta explotación puesto que se apoderaba de la parte moral del individuo (42-43). Para él, la explotación moral era superior a la explotación material; por ello debía resolverse primero la cuestión educativa. Además, rechazaba frontalmente la enseñanza nacionalista, denunciando la colaboración docente en el sostenimiento de la escuela burguesa, en la enseñanza de un patriotismo artificial inventado para uso exclusivo de los oprimidos.

En la misma sintonía, un año más tarde, un artículo escrito por Gino Alfredo Cartei —quien fuera director de la “Escuela del Pueblo”— sostenía:

Muy a menudo se afirma que la cuestión social es una cuestión puramente económica y se cree que las sociedades de resistencia lo pueden remediar todo. Si bien es cierto que la cuestión social tiene fundamentos en una cuestión puramente económica lo cierto es que estas, a la vez, tienen las suyas en la cuestión educacional, puesto que ni las sociedades de resistencia ni otras organizaciones pueden hacer nada si los individuos que las forman no tienen preparación, es decir, si no han sido educados (...) hagamos desertar a nuestros hijos de las escuelas del estado y hagamos nosotros las escuelas que necesitamos. Nos costarán menos. (Becerra, 2007: 23)

A diferencia de la primera, esta posición se ubicaba dentro de una explicación materialista de la explotación obrera. Ahora bien, la recuperación de una dimensión educacional de la cuestión social conducía lógicamente al llamado a vaciar las escuelas burguesas. Estos militantes entendían que la escuela popular competía con la del Estado, y en alguna proporción esta la debía reemplazar. Además, el mismo artículo contenía una vinculación entre el aumento del delito en Italia y el aumento de la escolarización oficial, como otro de los argumentos para justificar su vaciamiento. Esa vinculación fue matizada por la redacción de *La Vanguardia* como apresurada y así, de esa manera sutil, se planteó un distanciamiento con el planteo.

Tan solo dos artículos — firmados por Dickman en septiembre de 1906 bajo el pseudónimo de Rienzi (Tarcus, 2005)— cuestionaron expresamente la orientación de estas posiciones y pretendieron redireccionar las iniciativas educativas. Es relevante contextualizar ambas notas puesto que fueron escritas el mismo mes de apertura la escuela Laica de Lanús (cuya apertura llevó varios meses de trabajo) y del comienzo del debate parlamentario sobre la reglamentación del trabajo de mujeres y niños. Además de la prohibición del trabajo nocturno para mujeres y niños, y la prohibición

del trabajo de menores de catorce años, los socialistas reclamaron la introducción de certificaciones de escolaridad como una forma de garantizar que no haya un abandono de la escuela ni que se contratase a menores. Esto demandaba una ampliación de la matrícula escolar en un volumen que hubiese sido imposible que lo absorbiesen las escuelas de las organizaciones obreras. En el primer artículo Rienzi se preguntaba:

... aun existiendo los elementos necesarios para la obra, ¿es la escuela laica llamada a resolver en nuestro país, o en país alguno, el grave y trascendental problema de la instrucción primaria? ¿Puede la colectividad confiar a grupos particulares la enseñanza elemental, o es esta un servicio público de cuya función ha de encargarse el Estado? (...) Apoyemos y fomentemos las escuelas laicas de iniciativa popular. En ellas no debemos ver por el momento más que una viril protesta permanente contra la deficiencia cuantitativa y cualitativa de la escuela del listado. Tal vez resulte ser, con el tiempo, un feliz ensayo. Pero no perdamos de vista la verdadera y amplia acción para obtener buenas y suficientes escuelas laicas para la instrucción del pueblo: la conquista de la escuela del Estado por el ejercicio consiente del sufragio universal. (Becerra, 2007: 18-19)

El fragmento seleccionado es tan solo una pequeña muestra de la densidad teórica del artículo. Es importante rescatar que desde ahí el autor planteaba un cambio de orientación. No se percibe en el texto una intencionalidad de saboteo ni algo similar, lo que se demuestra en las contribuciones que el propio Renzi realizó semanas antes a la escuela Laica de Morón (*La Vanguardia*, 1906a). Antes bien, dicho artículo tenía por objeto fijar una política general respecto de la educación. La educación del pueblo debía ser la escuela pública, puesto que el mismo pueblo la financiaba. Aun contando

con los recursos suficientes para hacer funcionar las escuelas laicas o populares, el objetivo del PS debía ser la conquista de la escuela del Estado a través de la obtención (y buen uso) del sufragio universal.²¹ La escuela de iniciativa popular debía ser defendida y apoyada, pero no es más que una forma de protesta y lucha. Debía ser tan solo un “feliz ensayo”.

El segundo artículo, titulado “Universidades populares”, parte de la idea desarrollada en el artículo anterior, respecto de que, como principio, la educación primaria no puede quedar en manos de la iniciativa particular, habiendo en cambio:

... otro campo de acción de amplios horizontes, vasto y fecundo donde la iniciativa privada puede y debe desarrollar toda su capacidad: este campo casi virgen entre nosotros es la popularización de la ciencia: la cultura y la instrucción del pueblo por medio de la conferencia, el folleto y el libro; la fundación de sociedades cuyo fin sea poner al alcance de la masa adulta, hombres y mujeres, las verdades positivas y conocimientos elementales del humano saber. (*La Vanguardia*, 1906b)

En 1909, en un artículo escrito por Alicia Moreau —quien no era formalmente militante del PS pero formaba parte del núcleo cercano de simpatizantes—²² para la *Revista Socialista Internacional*, se llamaba a intervenir en la educación del pueblo:

21 Este planteamiento está directamente vinculado con los debates que se estaban procesando en la Internacional Socialista. A. Dickman, Juan B. Justo y posteriormente Nicolás Repetto irán como representantes argentinos a las conferencias internacionales.

22 Se había vinculado hacia 1906 a la *Revista Socialista Internacional* dirigida por Del Valle Iberlucea que luego, bajo su propia dirección, pasará a llamarse *Humanidad Nueva*. Ella y Sara Justo fueron compañeras en distintas iniciativas feministas, y es posible que Alicia formara parte de la Asociación Pro Fomento de la Escuela Laica.

La escuela es, por último, la escuela del Estado, que es la sanción y el sostenimiento del régimen social actual, no puede por lo mismo ir contra sentimientos e ideas que hacen posible este régimen. Debe, por lo tanto, aplacar el sentimiento de rebeldía, hacer encontrar lo bueno en lo injusto, y justificar las desigualdades sociales (...) Es necesario renovar la escuela (...) Ese sentimiento nuevo [la solidaridad], tal vez hijo del ferrocarril y del telégrafo, centuplica la acción, y cuando él impere, será un hecho el lema de la Escuela Renovada: la educación de la infancia no puede ser dejada a la sola influencia del listado, será una obra armoniosa debida a la acción de todos los que la aman. (Becerra, 2003: 25)

En la misma sintonía que las palabras de Alicia Moreau, se publica en marzo de ese mismo año un artículo sin firma que continúa sosteniendo la necesidad de organizar la educación del pueblo:

La escuela “patriótica” y “religiosa” no nos ha de dar más que hombres inhábiles y corrompidos. Por eso, la verdadera educación, la que se impone ha de ser propagada por nosotros, y debe constituir un punto esencial de nuestro programa cotidiano. (*La Vanguardia*, 1909)

Similar espíritu puede observarse en el artículo que la redacción de *La Vanguardia* le encomendó a Antonio de Tomaso respecto de la Escuela Laica de Morón:

Describen el paisaje, narran particularidades del animal y detallan sus utilidades en la vida; siendo cada respuesta fuente de nuevas preguntas (...) En las primeras lecturas se abandona el viejo método del aprendizaje previo del alfabeto. Los niños aprenden palabras de simple pronunciación, de sílabas sencillísimas, no viendo las letras separadas sino formando parte de un conjunto que es la representación del

objeto que se les muestra. Mate... dice el libro; y el familiar adminículo se dibuja ante sus ojos. La imagen y la palabra aparecen inseparables. (...) Todos estos prácticos y objetivos métodos de enseñanza, son obra del esfuerzo escolar. Es el resultado del trabajo manual de los grados superiores cuyos alumnos, haciendo efectiva la saludable cooperación infantil, preparan los materiales con que los pequeñuelos han de aprender los primeros balbuceos de la ciencia. Se desarrollan así los sentimientos de solidaridad, poderosa fuerza social, que el niño de hoy aplica en la escuela y que el hombre de mañana aplicará entre los hombres (...) Cien alumnos reciben educación sin prejuicios ni mutilaciones. (*La Vanguardia*, 1910a)

Es posible que la intencionalidad del artículo haya sido la de una última defensa de la escuela laica, en la que sería su crisis final. Los socialistas no solamente criticaron los métodos y contenidos de la escuela burguesa sino que le opusieron una escuela alternativa. Así, reviste interés pedagógico la propuesta metodológica que se expuso, como el silabeo y las representaciones, pero se pretende aquí recuperar particularmente el final del párrafo. Una frase que en el sentido general de descripción positiva del clima escolar en dicho establecimiento parece querer decir que cien alumnos hay sido “salvados”. Por lo que inferimos la persistencia, por lo menos hasta marzo de 1910, de ese sector que defendía la sustracción de los niños de la enseñanza pública.

La clausura: IX Congreso Nacional Ordinario del Partido Socialista

Se ha planteado el final de las escuelas como una decisión política producto de una renuncia a la lucha por la hegemonía (Puiggrós, 1996: 276), o una final adaptación

a la política educativa oficial (Barrancos, 1990: 7). No se acuerda aquí con ello.

Al momento del IX Congreso Nacional Ordinario del Partido Socialista solamente la escuela Laica de Morón se sostenía aun en pie. Aquel fue un año sumamente difícil para el movimiento obrero, puesto que fue ferozmente golpeado en los episodios que siguieron a la convocatoria a las “Huelgas del Centenario”. El estado de sitio lanzado por parte del gobierno de Figueroa Alcorta para evitar la huelga habilitó la acción de grupos civiles que, con complicidad policial, destruyeron locales y redacciones de organizaciones obreras. Por ese motivo, *La Vanguardia* estuvo más de dos meses sin ser publicada y, cuando lo hizo, todavía tenía condicionamientos para publicar lo que había sucedido la noche del 14 de mayo de 1910.

Una vez reiniciada la edición libre, la Asociación Pro-fomento de la Educación Laica informó a diario las donaciones recibidas para sostener a la escuela de Pascuala Cueto. Estas fueron numerosas, y aunque oscilaron entre los dos y los cuatro pesos, no pudieron contener el ascenso de los gastos. Por ese motivo, durante todo el 1910, para detener el crecimiento de las deudas salariales a los docentes, Fenia Cherckoff había iniciado un trabajo docente voluntario y luego, una campaña financiera que organizó junto con María de Spada, solo para saldar las cuentas salariales.

Es importante resaltar que aun con todas las dificultades organizativas y materiales que todavía manifestaba *La Vanguardia* por el costeo de la nueva maquinaria, el PS nunca abandonó económicamente la escuela; de hecho, en octubre de 1910 el Comité Ejecutivo hizo un préstamo de doscientos pesos a la Escuela Laica de Morón.

En este contexto, en el Congreso Nacional Ordinario del Partido Socialista, realizado el 24 y el 25 de diciembre de 1910, se definió la interrupción de la experiencia de las escuelas populares. El informe estuvo a cargo de Nicolás

Repetto, quien había estado vinculado a estas experiencias prácticamente desde el comienzo de la década. Repetto dio un informe sobre la organización y desarrollo de las escuelas populares y finalmente concluyó en que “llevaron un vida anémica y desaparecieron todas, menos la de Morón” (*La Vanguardia*, 1910b).

La fuente no transcribe el informe completo; simplemente dice que la razón por la cual Repetto planteaba el cambio de orientación estuvo vinculada a los elevados costos que requería una enseñanza acorde a los nuevos métodos. El PS no podía hacerse de tales medios; entonces, debía cambiar su orientación:

Nuestro deber es ayudar toda iniciativa que tienda a mejorar la enseñanza e interesándonos por acercarnos a la escuela para inspeccionar con un fin noble y ayudar a los profesores pues el hogar es el complemento de la escuela. Siendo tarea del partido promover que los recursos del Estado se dediquen preferentemente a mejorar la enseñanza y al fomento de las escuelas. (*La Vanguardia*, 1910b)

A pesar de que esto iba en la línea de lo planteado años antes por Rienzi, el voto de aprobación del informe de Nicolás Repetto fue unánime. Ahora bien, ante esta situación surgen varias objeciones a la afirmación del cambio de orientación bajado por la dirección. En primer lugar, si esto hubiese sido una renuncia a la lucha hegemónica, es decir, un cambio de política, resultaría extraño que se haya votado de manera unánime y sin oposición, sin siquiera un debate reflejado en el diario, donde sí se pueden ver otros debates. Se han revisado los nombres de los concurrentes como delegados al congreso, y entre ellos se encontraban Fenia Cherkoff²³ y

23 Durante 1910 había comenzado a dar clases de dibujo natural de manera voluntaria, en paralelo al inicio de la campaña financiera que co-dirigió con María De Spada para abonar la deuda de sueldos con los docentes.

Carolina Muzzulli. Carlos Torcelli figuraba como delegado suplente; se desconoce si estuvo presente o no.

En segundo lugar, resulta cuestionable que tratándose de una escuela sostenida por una asociación autónoma la discusión acerca de su continuidad pasase por el Congreso del Partido Socialista. Se podría pensar que este podía fijar qué actitud debían tomar sus militantes, pero, como se ha dicho, el funcionamiento de esta organización en particular daba cierta libertad de acción a sus militantes.

Todo hace pensar que se trató de una realidad consumada. Un estrangulamiento financiero en un cuadro de avance represivo y de estructuración del sistema educativo estatal. El cambio en la política educativa, más que a una victoria argumental o teórica de un sector del partido sobre otro, parece tratarse de un ajuste respecto de una situación de hecho. Por ese motivo no habría habido giro político, sino simplemente el reconocimiento de una realidad.

Esta afirmación no pretende reducir el valor de las diferencias estratégicas y la tendencia del partido hacia una creciente parlamentarización de su actividad, sino recuperar las condiciones sociales y políticas que condujeron al éxito de la propuesta. Ha sido el eje de este trabajo problematizar la constitución del sistema educativo en relación a la militancia socialista, exponiendo sus complejidades.

Se ha sostenido que la ampliación de mecanismos de consenso e integración por parte del Estado nacional —como lo fue la ampliación del sistema educativo público— habría tenido como correlato una disminución de la represión directa. No obstante, como se ha intentado demostrar, el Estado nunca dejó de perseguir ni de reprimir al movimiento obrero. Tener en cuenta esta situación resulta fundamental, pues el PS no planteó sus estrategias aislado de la realidad política del país. De hecho, esta realidad se filtraba al interior de la organización en forma de diferentes posiciones sobre la educación. Se configuraron diversos sectores que se han mostrado a

lo largo del trabajo: un primer sector, vinculado a la actividad pedagógica de militantes e independientes, y un segundo que fue más permeable a la interpelación estatal a través del despliegue de una vía parlamentarista. Se puede concluir que para esta organización la práctica pedagógica tuvo un doble sentido: por un lado, *político*, vinculado a la acción modernizadora del partido, y por el otro, *cultural*, que se verifica en la fundación de las escuelas populares y bibliotecas. Lejos de ser contradictorias, han formado parte de la identidad socialista.

Finalmente, si bien se abandonó el sostenimiento de escuelas propias por parte de los centros socialistas y se concentró en el Estado la obligación de la educación, el planteo que les dio origen siguió presente. Desde la organización, y particularmente desde el sector de las mujeres, se siguió entendiendo la necesidad de complementar la educación de los niños con otras actividades —recreos y bibliotecas—, debido a que “tal como se la concibe en el país, la escuela no basta. Paralela a ella ha de haber algo que sin ser escuela, complemente su obra” (Barrancos, 1996: 130).

Bibliografía

- Aricó, J. 1999. *La Hipótesis de Justo. Escritos sobre el socialismo en América Latina*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Barrancos, D. 1990. *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina a principios de siglo*. Buenos Aires, Contrapunto.
- . 1991. *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- . 1996. *La escena Iluminada*. Buenos Aires, Plus Ultra.
- . 1997. “Socialistas y suplementación de la educación pública: la Asociación Bibliotecas y Recreos (1913-1930)”, en Morgade, G. (comp.), *Mujeres en la educación*. Buenos Aires, Niño y Dávila.
- Becerra, M. 2003. *Socialismo, Estado y nación: un análisis de la producción de hegemonía educativa estatal en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO.
- . 2007. “Intelectuales socialistas, Estado y educación en Argentina a principios del siglo XX”, en *Confluencia*, año 3, n° 6, Mendoza.

- Bilsky, E. 1985. *La FORA y el movimiento obrero (1900-1910)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Campione, D. 2005. “¿Partido revolucionario o Partido de gobierno? La fundación del Partido Socialista Internacional”, en Camarero, H. y Herrera, C., *El Partido Socialista en Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Cuneo, D. 1997. *Juan B. Justo y las luchas sociales en la Argentina*. Buenos Aires, Solar.
- Falcón, R. 1979. “Lucha de tendencias en los primeros congresos del Partido Socialista Obrero Argentino: 1896-1900”, en *Apuntes para la historia del movimiento obrero y antimperialista Latinoamericano*, año 1, n° 1.
- Filmus, D. 1992. *Demandas populares por la educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires, Aique.
- Marotta, S. 1960. *El Movimiento sindical argentino. Su génesis y su desarrollo*. Buenos Aires, Libera.
- Oddone, J. 1975. *Gremialismo proletario*. Buenos Aires, Libera.
- Puiggrós, A. 1996. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Suárez, C. 1997. “Pascuala Cueto: Maestra. Aportes para una biografía. La escuela Popular Laica de Morón (1904-1910)”, en *Revista de Historia Bonaerense, Mujeres*. Instituto Histórico del Partido de Morón, año IV n° 13, Buenos Aires.
- Tarcus, H. (dir.). 2005. *Diccionario biográfico de la izquierda argentina. De los anarquistas a la “nueva izquierda” (1870-1976)*. Buenos Aires, Emece.
- Tedesco, J. 1971. “Oligarquía, clase media y educación en Argentina (1900-1930)”, en *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.

Fuentes

- Dickmann, A. 1936. *Los congresos socialistas. 40 años de acción democrática*. Buenos Aires, La Vanguardia.
- . 1949. *Recuerdos de un militante socialista*. Buenos Aires, La Vanguardia.
- Federación Socialista Obrera Argentina. 1900. *Primer Congreso*, 18 y 19 de noviembre de 1899. Buenos Aires, Ivaldi & Checchi.
- Giménez, A. 1927. “Treinta Años de Acción Cultural”, en *Páginas de historia del movimiento social en la República Argentina*. Buenos Aires, La Vanguardia.

La Vanguardia. 1897.

———. 1901a. “Educación obligatoria y gratuita”, 16 de marzo.

———. 1901b. “A Estudiar”, 28 de septiembre.

———. 1906a. 27 de julio.

———. 1906b. “Universidades populares”, 16 de septiembre.

———. 1909. 3 de marzo.

———. 1910a. “La escuela laica de Morón. Una visita”, 6 de marzo.

———. 1910b. 25 y 26 de diciembre.

CAPÍTULO 5

Cambios y continuidades a partir de la crisis del '30

María Laura Díaz

La estructura socioeconómica y la situación política antes de la crisis

Hacia finales de la década de 1920 las relaciones capitalistas estaban profundamente consolidadas en Argentina. Desde la segunda mitad del siglo XIX Argentina se había insertado en la división internacional del trabajo como país dependiente de Inglaterra. Había desarrollado una economía productora y exportadora de productos primarios vinculada estrechamente a dicho país y sus principales industrias —ferroviaria, frigoríficos—, las cuales estaban al servicio del modelo agroexportador, y eran de capitales ingleses o estaban de alguna manera ligados a ellos. Aun así, las dificultades para sostener el comercio internacional durante la Primera Guerra Mundial contribuyeron al florecimiento de una —todavía incipiente— industrialización sustitutiva de las importaciones.

Desde el punto de vista social, la principal beneficiaria de este modelo era la oligarquía terrateniente, clase explotadora dentro del país, si bien subordinada a los designios

del imperialismo. Sus intereses estaban representados por el Partido Autonomista Nacional (PAN), que gobernaba mediante el fraude desde 1880. Otro sector de productores agrícolas, menos ligado a la producción de bienes exportables a Inglaterra, conformaba también la clase explotadora argentina, aunque sus intereses económicos no estaban representados por el PAN. La burguesía nacional era muy débil o casi nula.

La clase media urbana estaba conformada principalmente por profesionales y empleados públicos, y la rural, por pequeños campesinos. Por lo tanto, en conjunto, la clase media no fue en Argentina la impulsora de algún tipo de revolución burguesa, sino que se estructuraron como un apéndice dependiente de la economía primario-exportadora (Rock, 1997).¹

Desde el punto de vista político, con la llamada “Ley Sáenz Peña” se estableció el sufragio universal masculino, secreto y obligatorio. El cambio de las reglas del juego político permitió que Hipólito Yrigoyen, candidato de la Unión Cívica Radical (UCR), llegara a la presidencia en 1916, dando comienzo a un período de participación política ampliada en el que la continuidad de las presidencias radicales solo pudo ser interrumpida mediante un golpe de Estado. Pero, lejos del escenario en que un partido político “moderno” impulsara las transformaciones para modernizar la estructura económica del país, durante las presidencias radicales de Hipólito Yrigoyen (1916-1922 y 1928-1930) y de Marcelo T. de Alvear (1922-1928) no se modificaron las bases del modelo agroexportador. Para entender el carácter reformista de la UCR es preciso recordar que en sus orígenes se conformó con una minoría de productores agrícolas que no veía sus intereses representados en forma directa por el PAN. A este

1 En el anexo “Notas historiográficas sobre el surgimiento del radicalismo”, de *El radicalismo argentino, 1890-1930*, David Rock hace explícita su discusión con John J. Jonson, referente de la corriente que sostiene que las clases medias impulsaron en Argentina la revolución burguesa.

sector de la clase explotadora que se había escindido de la élite tradicional se le sumó, durante las primeras décadas del siglo XX, un sector de las clases medias.

Finalmente, al tiempo que se consolidaban las relaciones capitalistas, se consolidaba también el movimiento obrero con la creación de sindicatos y federaciones, y el afianzamiento de diversas corrientes ideológicas. En este contexto, es indiscutible la hegemonía anarquista en el movimiento obrero durante los gobiernos oligárquicos. La “huelga de inquilinos” de 1907, la “semana roja” de 1909 y los sucesos del Centenario de la Revolución de Mayo, son algunas de las luchas más fuertes que protagonizaron. Todas fueron respondidas con una fuerte represión estatal: aplicación del Estado de sitio, de la Ley de Residencia, y, luego de 1910, la Ley de Defensa Social, que finalmente empujaron al movimiento anarquista a pasar a la clandestinidad entre 1910 y 1913. Por tales motivos, algunos autores sostienen que hacia principios de la segunda década del siglo XX asistimos a la decadencia del anarquismo en Argentina, y ven su grito final en la represión sufrida durante la “semana trágica” de 1919. Por el contrario, más adelante se verá cómo Acri y Cáceres (2001) entienden estos sucesos como puntos de inflexión para el movimiento ácrata, el cual se fue readaptando a las distintas situaciones económicas, políticas, sociales y culturales, pero sobrevivió y mantuvo su vitalidad.

No obstante la continuidad de las ideas y prácticas libertarias, durante la primera presidencia de Yrigoyen se modificó la relación entre el Estado y el movimiento obrero y, con ello, el peso de las distintas corrientes y organizaciones al interior del mismo. El primer gobierno radical tuvo:

Una política estatal ambigua, que combinó la represión violenta con gestos favorables hacia los trabajadores, pasando por la indiferencia. Una política de doble signo (integración/represión). (Garguin, 2000: 22)

Para Rock, el tipo de relación que establecía el Estado con los sindicatos dependía del carácter ideológico del mismo: negoció con sindicalistas, y reprimió a anarquistas y socialistas. Garguín matiza la hipótesis de Rock, y considera que la negociación e integración de un sindicato:

... radicaba en las características del gremio: transporte, concentrado y calificado. Estos rasgos no solo daban mayor poder de negociación, también daban fuertes impulsos a determinados aspectos organizativos: generalmente los sindicatos eran centralizados, por industria, de alcance nacional y disciplinados. (2000: 26)

De todos modos, fueron las corrientes sindicalistas las que tuvieron durante los gobiernos radicales una fuerte preeminencia en el control de sectores claves de la economía, y fueron ganando peso dentro del movimiento y desplazando a la corriente anarquista que, si bien pudo mantener su vitalidad, perdió la hegemonía dentro del movimiento obrero.

La educación antes de la crisis

El proyecto hegemónico: ¿educación técnica o educación humanista?

En *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Juan C. Tedesco se propone dar respuesta a una supuesta paradoja en el desarrollo de la educación argentina:

... los proyectos más importantes de reorientación del sistema educativo argentino hacia contenidos y formas más modernas fueron producidos por gobiernos o representantes de gobiernos conservadores; complementariamente, los grupos políticos representativos de los sectores medios (urbanos y rurales) rechazaron en general estos intentos de reforma,

defendiendo —implícita o explícitamente— la vigencia del sistema tradicional. (Tedesco, 1986: 159)

Durante los años previos a la llegada de Yrigoyen al gobierno la educación había experimentado cierta reorientación hacia fines prácticos y utilitarios, pero a poco de asumir, el gobierno radical reestableció los planes de estudio tradicionales en los Colegios Nacionales, y suprimió la (recientemente creada) Escuela Intermedia. ¿Cómo se explica esta supuesta paradoja?

Las clases medias, cuyos intereses estaban representados por el radicalismo, se habían estructurado como:

... apéndices dependientes de la economía primario-exportadora, por lo tanto, las aspiraciones de movilidad social de la clase media no se canalizaban en oposición directa a la clase terrateniente y en apoyo del desarrollo de un sector industrial. (Rock, 1997: 32)

Rock, al igual que Tedesco, toma posición en el debate sobre la caracterización de la clase media, a favor de las interpretaciones que —en oposición a John Jonson (en Rock, 1997)— sostienen que el ascenso social de las mismas supone, no un enfrentamiento con la oligarquía tradicional, sino una integración de los nuevos elementos a la vieja estructura:

... ese ascenso se logró a partir del empleo sistemático de ciertas instituciones existentes. El mantenimiento de las instituciones (entre las cuales las educativas ocupan un puesto destacado), se convirtió especialmente en uno de los objetivos básicos de los sectores medios. (Rock, 1997: 189-190)

En el plano político, las consignas de sufragio universal y respeto a la Constitución expresan el reclamo de las clases

medias, representadas por la UCR, en pos de una mayor democratización institucional. En el plano educativo:

... los planteos surgidos del radicalismo se acotan en medidas tendientes a garantizar un mayor acceso a las instituciones existentes, sin intentar en ningún momento su modificación. (Tedesco, 1986: 192)

Por lo tanto, cuando desde el Estado controlaron las instituciones, impulsaron en la escuela media un proceso de reforzamiento de los contenidos enciclopédico-humanistas, de carácter meramente preparatorio para la universidad, y adecuados para el ejercicio posterior de funciones políticas.

Experiencias contrahegemónicas

En oposición a la educación hegemónica y, al mismo tiempo, aprovechando los límites que el Estado tenía para llegar a los sectores populares, se desarrollaron distintas experiencias educativas contrahegemónicas impulsadas por socialistas, anarquistas y, más tarde, por comunistas.

En *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*, Martín Acri y María del Carmen Cáceres analizan distintas prácticas educativas promovidas por anarquistas. Si bien hacia fines de 1890 y principios de 1900 se fundaron diversas escuelas modernas (de orientación libertaria), hacia fines de la primera década del siglo XX “el contexto adverso incidió demasiado en la proliferación y mantenimiento de tales experiencias en el tiempo” (Acri y Cáceres, 2011: 146). Pero:

La educación libertaria y/o racionalista, según la época, comprendió no solo la formación de escuelas libres o racionalistas —como la mayoría de los autores sostienen—, sino a *diferentes prácticas en múltiples espacios*. (442-443)

El análisis de las revistas pedagógicas *Francisco Ferrer* y *La Escuela Popular*, “corroboran la activa participación de este heterogéneo movimiento [libertario] en el ámbito educativo, cultural y laboral” (148). Durante la década del ‘10 se desarrolló una “activa y riquísima labor más allá de la dificultad de construir escuelas racionalistas” (174); se realizaron numerosos cursos y conferencias, proliferaron centros educativos y culturales para un público adulto, y hasta se planteó cómo fundar una escuela. Incluso la *Liga de Educación Racionalista* en Argentina y la revista *La Escuela Popular* fueron conscientes de las dificultades para fundar escuelas, y advirtieron que “antes de embarcarse en dicha empresa debían dedicarse más a la propaganda racionalista mediante revistas, periódicos, conferencias y así lograr una conciencia popular” (161). De esta manera, “los hombres que promovían la educación en el movimiento libertario se readaptaron a la nueva realidad y no fracasaron en el intento” (181).

Otro golpe al movimiento libertario fue la represión durante la “semana trágica” de 1919 y las huelgas patagónicas de 1921. Pero las experiencias educativas de la década del ‘20 demuestran que el movimiento seguía más que vigente:

[Frente a la] ausencia de una enseñanza estatal que contemplase a una población mayoritariamente inmigrante, trabajadora y analfabeta (...) la amplia difusión de otras prácticas pedagógicas culturales, como la libertaria, las de comunidades de inmigrantes, las socialistas o la de grupos de vecinos, fueron generadas en forma paralela a las del Estado. (234)

Por lo tanto, a pesar de la represión que sufrieron, durante la década del ‘20 se dio un proceso de regionalización de las experiencias organizativas libertarias: en 1922 comenzó una campaña de conferencias, actos culturales y comunitarios en Santa Fe y la provincia de Buenos Aires; en Necochea se creó el Centro de Estudios Sociales Femeninos; se fundó

la Escuela de Berisso organizada por los trabajadores; la Escuela Moderna de Almagro continuó con sus actividades a pesar de sus dificultades económicas; se abrieron escuelas en locales sindicales en localidades bonaerenses; se creó el Comité Pro Infancia; el Ateneo de Ensenada realizó distintos emprendimientos educativos, como la apertura de una escuela nocturna; en Lanús se creó la Escuela de Talleres; se realizaron emprendimientos educativos en San Fernando y Tigre; en Santa Fe también hubo una intensa actividad educativa y cultural; en Rosario se crearon cuatro escuelas racionalistas, en paralelo a las experiencias culturales y educativas libertarias en otras regiones de Santa Fe, en Río Gallegos, Santiago del Estero, San Juan, Tucumán y Salta, entre otros lugares.

Hacia mediados de 1925 sobrevivían pocas de las escuelas racionalistas fundadas hacia comienzos de la década, pero, al igual que a principio de la década del '10, sobrevivieron otras prácticas culturales y educativas.

Así, junto a la acción directa y a la huelga general, las prácticas educativas libertarias continuaron su labor de enseñanza individual y colectiva en bibliotecas y ateneos, íconos emblemáticos del aporte cultural libertario, no solo por ser lugares donde se hallaba material bibliográfico de todo tipo, sino por constituirse en verdaderos espacios de debate y aprendizaje. Pues la lectura individual y colectiva, la charla posterior y los comentarios de las noticias o los artículos de periódicos, libros y folletos; la palabra escrita y la oralidad, se constituyeron en formas reales de difusión de ideas y conocimientos necesarios para entender y transformar la realidad social. De este modo la lectura se constituyó en una actividad creativa donde la discusión y la crítica racional se dieron al calor de múltiples experiencias educativas y culturales contrahegemónicas. (255)

En conclusión, frente a un Estado que todavía tenía muchas dificultades para hacerse cargo de la educación, el movimiento ácrata, que concebía a la educación como un factor potencial para la transformación social y la liberación, fue desarrollando diversas experiencias educativas que integraban el trabajo manual, el desarrollo físico y el conocimiento intelectual, y promovían el pensamiento crítico desde un cuestionamiento a la educación religiosa y estatal, por ser coactiva y jerárquica. Los proyectos fueron impulsados y sostenidos por individuos, núcleos, sindicatos y federaciones anarquistas y, los más ambiciosos, tuvieron grandes dificultades económicas que les impidieron mantenerse en el tiempo.

En *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*, Hernán Camarero examina “el modo en que (...) la clase trabajadora fue interpelada por el comunismo a través de una variedad de ofertas socioculturales” (2007: 181). Estas tienen su antecedente en las bibliotecas, clubes, círculos infantiles y otras experiencias culturales anarquistas y socialistas. Pero, si bien los comunistas se habían separado hacía muy poco de estos últimos, podemos encontrar diferencias importantes entre ambas prácticas.

Desde el punto de vista de la educación formal, los socialistas impulsaron la creación de “escuelas libres”; pero desde una pedagogía sarmientina, defendían “la escuela pública como espacio de socialización infantil para todas las clases sociales y la escolarización de la niñez obrera” (231). Por el contrario, los comunistas —al igual que los anarquistas— rechazaban la enseñanza burguesa, patriótica o religiosa que se impartía en escuelas estatales. Pero, mientras el movimiento ácrata privilegió el impulso a la construcción de instituciones por fuera del control estatal, los comunistas buscaron transformar la educación oficial apelando al Estado, ya sea para promover el laicismo como también para exigirle que, a través de la entrega gratuita de útiles, merienda o

vestimenta, garantizara el acceso de los hijos de los obreros. Por otra parte, si bien las experiencias de escuelas anarquistas fueron efímeras, el éxito de los comunistas fue más limitado aun, ya que solo se llegaron a constituir para la comunidad judía, sobre la que tenían gran influencia.

Si se consideran otras experiencias culturales, durante la década del '20 se dio el mayor desarrollo de las bibliotecas promovidas por comunistas, aunque nunca alcanzaron la envergadura de las promovidas por socialistas. Estas últimas, impregnadas por la concepción positivista que asociaba ciencia con progreso, tenían como objetivo la divulgación científica. Por el contrario, para los comunistas:

[Las] propuestas científicas y eruditas debían subordinarse al objetivo de la lucha de clases, es decir, debían ser instrumento para la consolidación de una conciencia proletaria revolucionaria. (229)

Esta misma concepción política y partidaria —en el sentido de la toma de partido por *una parte* de la sociedad: la clase obrera— se expresa también en las iniciativas orientadas a los niños: las agrupaciones infantiles o la Federación Infantil de Pioneros.

La estructura socioeconómica y la situación política luego de la crisis

Cuando en 1929 cayó la bolsa de Wall Street, Estados Unidos ya jugaba un rol fundamental en la economía mundial: era el principal acreedor del mundo, y las filiales de sus empresas moldeaban las economías de los países de Latinoamérica y el Caribe.

El modo en que la crisis originada en el centro del capitalismo mundial repercutió en Latinoamérica puso en evidencia

la debilidad de las economías dependientes de capitales extranjeros y de la demanda externa. Las medidas tomadas tanto por las empresas de capitales extranjeros como por los mercados importadores de los bienes que se producían en América golpearon muy duro a la población del continente, y trastocaron la organización económica, social y política de cada país. Aquellos países ligados al imperialismo norteamericano sufrieron las consecuencias en forma directa. Pero no menos importantes fueron las consecuencias sufridas por países que mantenían relaciones más estrechas con otras potencias, como es el caso de Argentina. Las medidas monetarias y las respuestas proteccionistas tomadas por Inglaterra cuando su economía entró en crisis repercutieron directamente en la economía argentina.

La división internacional del trabajo y las bases de la economía agroexportadora se vieron trastocadas. Argentina en particular, vio reducidas sus exportaciones tanto en volumen como en precio. Frente a la imposibilidad de importar por falta de divisas, fue configurándose una industria interna cuyos productos sustituían los que hasta entonces se importaban tradicionalmente. Las características de esta industria —liviana, y con un alto componente de agroindustria— evidencian que no fue el fruto de un proyecto industrialista que buscara poner fin ni al modelo económico agroexportador, ni a la dependencia del exterior, sino que fue una respuesta espontánea de un sector de las clases dominantes locales, el cual encontró en esta demanda insatisfecha un momentáneo —aunque prometedor— espacio para invertir sus capitales.

El '30 no fue la excepción a la regla, y la crisis se descargó sobre el pueblo. Las ollas populares son un indicio de las condiciones indignas de vida de 350.000 desocupados, y la cárcel de Ushuaia el icono de la represión ejercida sobre los sectores del movimiento obrero —principalmente anarquistas y comunistas— que no aceptaban cargar disciplinadamente con la crisis sobre sus espaldas.

Al igual que en otros países de Latinoamérica que habían protagonizado un proceso de ampliación de la participación política, los horrores de la crisis económica inauguraron otros horrores: el acceso al gobierno mediante golpes de estado de militares representantes de los intereses de una minoría. Así, el 6 de septiembre de 1930 una coalición heterogénea sentó a Uriburu en el sillón presidencial. Un año y medio después, producto de contradicciones internas dentro de las clases gobernantes, el General Agustín P. Justo fue “electo” presidente e inició un período de restauración del fraude en la política argentina. Así también se restauró la oligarquía terrateniente como clase gobernante, pero ahora, hegemonizando una alianza con la burguesía industrial más concentrada y ligada al exterior.

Se ha interpretado ya a los gobiernos radicales como unos gobiernos que se preocuparon por “expandir y consolidar, más bien que (...) modificar, la economía primario exportadora” (Rock, 1997: 110). Entonces, ¿por qué la oligarquía terrateniente necesitó desplazarlos y retomar las riendas del poder político en forma directa?

La caída de los precios en el mercado mundial, junto a la merma de las exportaciones, sumado a su vez a la retracción de los préstamos norteamericanos, generó en conjunto un déficit en la balanza de pagos. Con el abandono de la convertibilidad, el peso se depreció. La inflación crecía y el déficit fiscal se multiplicaba. Este escenario planteaba dos opciones para el gobierno: podía conservar el apoyo de las clases medias urbanas manteniendo los puestos en la burocracia estatal a costa de profundizar el déficit fiscal, o bien rompía la alianza que tenía con su base política. Frente a la imposibilidad del radicalismo de socavar la base de la alianza que los sostenía en el gobierno, la oligarquía terrateniente no dudó en apoyarse en los militares para destituir a un gobierno que ya no los representaban.

Hacia la década del ‘30, a pesar de los cambios económicos que implicó el proceso de industrialización sustitutiva

y de los cambios políticos resultantes del golpe de Estado, en Argentina continuaban predominando las relaciones sociales de un capitalismo dependiente estructurado en torno a los intereses extranjeros que beneficiaban también a una oligarquía terrateniente que continuaba siendo la clase económicamente dominante, y que ahora retomaba el control político en forma directa. Y desde luego, no estaba interesada en impulsar un desarrollo industrial independiente ni sostenido en el tiempo.

El '30 representó un punto de inflexión para el movimiento obrero. Hasta entonces se encontraba dividido en cuatro federaciones sindicales. Para entender esta fragmentación, es necesario recordar la política de gobierno del radicalismo hacia el movimiento obrero: represión de unos, e integración de otros mediante la compra de favores. Pero la fuerte represión del gobierno golpista evidenció los límites de las buenas relaciones del movimiento obrero con el Estado e impulsó su reorganización. La Confederación Obrera Argentina (COA) se sumó a la CGT para unir fuerzas frente a la represión, aunque se mantuvieron separadas las combativas FORA anarquista y, hasta mediados de la década del '30, el Comité de Unidad Sindical Clasista (CUSC) comunista.

Durante la primera mitad de la década del '30, anarquistas y comunistas sufrieron la fuerte represión del Estado, que incluyó allanamientos, torturas, reclusiones perpetuas en el penal de Ushuaia, deportaciones y fusilamientos en operativos policiales. Con la vuelta a las urnas y el triunfo de Agustín P. Justo, el Partido Comunista (PC) abandonó la clandestinidad, pero pocos meses después quedó demostrado que el mantenimiento de los rituales democráticos no implicaban necesariamente el fin de la exclusión política de las expresiones populares; nuevamente fueron perseguidos.

Los sindicatos con más peso para la economía eran los que estaban ligados principalmente al transporte ferroviario, como la Unión Ferroviaria, y La Fraternidad (maquinistas).

Los socialistas fueron quienes los controlaron durante la primera mitad de la década del '30 y, con ello, hegemonizaron el control sobre la CGT y la dirección del movimiento obrero en general. Hacia fines de 1935 los comunistas consiguieron dirigir la central. Pero los cambios de estrategia del PC, que abandonó la línea de clase contra clase para impulsar los frentes populares contra el fascismo, explican la moderación —en relación a la impresionante lucha que venía dando— con que la dirigieron.

La educación después de la crisis

Los cambios en la producción generados por la industrialización sustitutiva no se expresaron en forma directa en una modificación del sistema educativo a favor del crecimiento de la educación técnica. Si bien crecieron las escuelas de artes y oficio y las técnicas de oficio, no se modificaron los planes de estudio ni la orientación humanística de la educación en general. Las escuelas de artes y oficios no formaban mano de obra para las nuevas industrias —tampoco lo hacían las escasas escuelas técnicas, cuyos egresados se empleaban no en las nuevas industrias sino en instituciones del Estado—, ni requerían la finalización de la escuela primaria. Por otra parte, tanto estas como las técnicas de oficio carecían de una formación general. En suma, en el contexto de crecimiento de la industrialización, la educación técnica tuvo poca influencia en la formación de mano de obra para las nuevas industrias, y no fue promovida desde el Estado.

Tedesco analiza esta aparente contradicción. Una primera explicación se la puede encontrar en el tipo de calificación requerida para la nueva industria.

El crecimiento industrial operado durante la década, que se caracterizó por una absorción importante de mano de

obra, pudo efectuarse sin requerir formación especial de esa mano de obra fuera del proceso mismo de reproducción. (1986: 208)

Pero nuevamente explica la continuidad de la educación humanista atendiendo a los intereses de las clases que conformaban el bloque dominante: la oligarquía terrateniente, por su condición de clase, no estaba interesada en promover un desarrollo industrial sostenido en el tiempo. Por su parte, la burguesía industrial más concentrada, al estar estrechamente ligada al capital extranjero, tampoco buscaba romper con la dependencia técnica del exterior. Por lo tanto:

... ninguna de las fracciones de clase que conformaban el bloque de poder tenían intereses que los condujera a postular un proyecto educativo que incluyera entre sus pautas el estímulo para un desarrollo masivo y en todos los niveles de la enseñanza técnica. (211)

Por el contrario, sí se expresaron en el ámbito educativo en forma más directa las transformaciones políticas. El autoritarismo elitista de Uriburu, represivo y corporativista, se expresó por ejemplo en la cesantía de docentes y funcionarios radicales, la intervención de las universidades y la represión del movimiento estudiantil. Pero, al igual que en la esfera política, en donde una corriente más liberal —que prefirió el recurso del “fraude patriótico” para mantener una fachada democrática— se impuso sobre el proyecto nacionalista autoritario de Uriburu, en el ámbito educativo, el Estado no pudo mantener en el tiempo la opción represiva.

Por fuera del Estado, la clase dominante contó con otros recursos para educar en sus valores a los sectores populares. La Iglesia católica compitió con los sindicatos en la influencia sobre “el imaginario, la moral y la sensibilidad de las clases subalternas” (Camarero, 2007: 262). Ya desde la década

anterior, grupos católicos que proponían un “humanismo práctico como alternativa frente a la práctica y el pensamiento revolucionario” (McGee Deutsch, 2003: 169) llevaron a cabo proyectos de bienestar social para consolidar la paz en Argentina; entre ellos, la creación de escuelas de fábrica y bibliotecas. Con la difusión del nacionalismo y el creciente rol de la Iglesia católica durante la década del ‘30, y frente al peligro de la cuestión social, aumentaron los grupos dedicados a estas actividades: en 1931 se creó la Acción Católica Argentina, y en 1940 la Juventud Obrera Católica.

La radio, el cine sonoro, las revistas populares y la literatura de kiosco, la profesionalización del fútbol, la supervivencia del circo, el vodevil y las formas de teatro menor son, según Camarero, formas de *ocio alienado* que, en competencia con prácticas culturales contrahegemónicas, iban adquiriendo espacio en el imaginario de las clases subalternas. Mientras tanto, “subsistieron cada vez con mayor dificultad, prácticas generadas por sectores proletarios, que intentaban competir con estas diversificadas ofertas de distracción” (2007: 218).

La situación de clandestinidad y la represión sufrida durante los gobiernos de Uriburu y Justo por parte de los comunistas, interrumpieron primero —y luego limitaron— las experiencias culturales que veían desarrollando. Al igual que lo sucedido con las actividades culturales anarquistas a principios de siglo, se cerraron bibliotecas, se disolvió la Federación Deportiva Obrera, se allanaron clubes obreros, etcétera.

Las organizaciones obreras llevaron a cabo distintas estrategias en relación a la formación de los trabajadores. Según Calvagno (2010) distintos sindicatos promovieron iniciativas educativas alternativas con respecto a la gestión estatal, incidiendo en la conformación del sujeto obrero. Por ejemplo, hacia 1934 La Fraternidad sostenía más de cien escuelas. Pero la recuperación económica de mediados de la década evidenció los límites económicos y organizativos que tenían los sindicatos para hacer frente a la tarea de formar mano de

obra calificada en un contexto de aumento de la demanda de la misma. Hacia mediados de la década, la CGT —ahora dirigida por comunistas— apeló a nuevos interlocutores. Primero demandó a los capitalistas que se hicieran cargo de la formación de los obreros en sus propios establecimientos. Luego apelaron al Estado, que comenzó a mostrarse más dispuesto a intervenir en la educación y orientación profesional de la juventud obrera.

De esta manera, las organizaciones obreras iban concretando su demanda de ampliación de la formación técnica. Pero cuando uno de sus intereses coincidió con los del Estado y el capital, se alejaron de la posibilidad de concretar otros intereses. La otra cara de la masificación de la educación técnica será la pérdida de influencia de los sindicatos en la formación del sujeto obrero.

Conclusiones

Mientras se mantuvo la estructura económica agroexportadora, ni la masificación de la educación ni la formación técnica fueron preocupaciones del Estado. Pero tampoco lo fueron mientras se desarrolló un proceso espontáneo de industrialización sustitutiva de bienes de consumo. La continuidad del proyecto educativo hegemónico se mantuvo hasta que la industrialización de la economía fue un proyecto promovido desde el Estado. Pero, según Tedesco:

La ampliación masiva del sistema y en particular de sus modalidades técnicas, se produjo recién con el peronismo y no en función de cambios en el aparato productivo (en las formas de reorganización del trabajo, en la densidad de la tecnología utilizada, etc.) sino en función de los reclamos políticos y sociales de los nuevos sectores que ampliaron su participación social. (1986: 200)

Ya sea que entendamos la ampliación de la educación técnica como demanda del capital en función de las transformaciones económicas, o como funcional a un proceso de politización de las masas, no caben dudas de que fue una respuesta del Estado a una demanda postergada de las clases trabajadoras.

Pero, si bien la masificación de la educación era una de las demandas de los partidos, movimientos e instituciones que representaban los intereses de las clases trabajadoras, sus propuestas educativas no se limitaban al aspecto integrador. Muchas fueron las experiencias de escuelas autogestionadas, los intentos de promover por distintas vías el pensamiento crítico, e intensa la lucha de los comunistas por la laicización de la educación pública. Si bien el peronismo rescata algunos de estas tradiciones —promueve el laicismo en determinado momento o permite la autogestión, por ejemplo, de la Universidad Obrera— modifica su contenido. El sujeto “obrero” de la educación será reemplazado por el sujeto “obrero peronista”; la identidad partidaria, en el sentido de la toma de partido por una parte de la sociedad —la clase obrera— cederá lugar frente a la identificación con el partido —o el movimiento— peronista; y la formación para la transformación social quedará en el olvido en pos de la formación para acompañar los cambios dentro de los límites impuestos desde el Estado.

Las prácticas educativas contrahegemónicas tuvieron también un éxito limitado. Las escuelas promovidas por anarquistas y comunistas tuvieron —cuando llegaron a concretarse— una existencia efímera. Pudieron desarrollarse aprovechando los límites y dificultades del Estado para llegar a los sectores más postergados. Pero el fuerte compromiso de los militantes que las promovieron y sostuvieron no alcanzó frente a la falta de recursos, la ausencia o dificultades para conformar un órgano coordinador, y la represión estatal.

No obstante las limitaciones en comparación con las propuestas hegemónicas, es posible destacar dos logros fundamentales. En primer lugar, difundieron —allí donde pudieron llegar— ideas y conocimientos necesarios para la transformación de la realidad social que guiaron a los hombres en su práctica política. En segundo lugar, las prácticas estimularon la reflexión sobre la educación y, en un ida y vuelta permanente entre práctica y reflexión, se fueron delineando los principios pedagógicos que podrán guiar la práctica educativa orientada hacia las grandes masas, cuando el Estado sea el que las promueva. Pero para que la educación para la liberación social e individual sea masiva, será necesario que el Estado esté en manos de sectores que no tengan nada que esconder ni que perder al estimular el pensamiento crítico, y que conciban al conocimiento, no como un mecanismo para perpetuar el orden, sino como instrumento de transformación social. La existencia de esa pedagogía crítica para la liberación, y partidaria de los sectores explotados, será imprescindible para evitar retrocesos en el desarrollo emancipador de la nueva sociedad. Pero la existencia de ese Estado excede al campo educativo. Mientras tanto, las prácticas contrahegemónicas que se desarrollen continuarán teniendo los alcances y los límites de cualquier práctica en disputa contra otras hegemónicas.

Bibliografía

- Acri, M. y Cáceres, M. del C. 2011. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires, Anarres.
- Calvagno, J. 2010. “El sindicalismo argentino ante las alternativas de la educación pública en la era neoconservadora (1931-1943)”, en Elisalde, R. y Ampudia, M., *et al.*, *Trabajadores y educación en Argentina*. Buenos Aires, Buenos Libros.
- Camarero, H. 2007. *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Garguin, E. 2000. "Relaciones entre Estado y sindicatos durante los gobiernos radicales, 1916-1930", en Panettieri, J. (comp.), *Argentina: trabajadores entre dos guerras*. Buenos Aires, Eudeba.
- McGee Deutsch, S. 2003. *Contrarrevolución en la Argentina, 1900-1932. La Liga Patriótica*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Rock, D. 1997. *El radicalismo argentino, 1890-1930*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Tedesco, J. C. 1986. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI.

La educación en Brasil, Chile, Cuba, México y Perú

CAPÍTULO 6

Las propuestas educativas en el Brasil de la Primera República

Patricia Bacchetta, Ariel Rapp y Iván Wrobel

El objetivo de este trabajo es hacer un primer acercamiento a los proyectos educativos presentes en el Brasil de la denominada “Primera República”, que tuvo lugar entre 1889 y 1930. Para ello se centrará la atención, primero, en los proyectos estatales de instrucción pública, pero también en las propuestas contrahegemónicas que se pueden encontrar tanto en el ámbito rural como en el ámbito urbano. Este recorte resulta importante para conocer cómo las clases dominantes entendían la educación en Brasil entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y qué proyectos proponían. Sin embargo, centrar la atención solamente en ese punto parece insuficiente. Por el contrario, históricamente las clases subalternas han hecho (y siguen haciendo) propuestas educativas propias, que contemplan sus propias necesidades de formación, y que muchas veces son mucho más completas que la educación que el Estado ofrece para obreros y campesinos. Por esto mismo, en el presente trabajo se analizarán algunas de estas experiencias.

Breve historia de la Primera República

El paso del Imperio a la República en Brasil transcurrió como un episodio tranquilo (Fausto, 2003: 125). El mariscal Deodoro Da Fonseca lideró un movimiento republicano que culminó con el derrocamiento de Pedro II, dando inicio a la Primera República. El fin de la etapa imperial brasileña tuvo como signo la promulgación de la constitución en febrero de 1891. Inspirada en el modelo norteamericano, decretaba la República Federal y Liberal (Fausto, 2003: 136). Durante este período, el acento estuvo puesto en una concepción positivista de orden y progreso y en la expansión del capitalismo nacional vinculado al comercio mundial. Otras características propias de la Primera República fueron el ascenso de sectores medios, de oficiales militares, y la llegada de un número significativo de inmigrantes europeos.

Esta transición sin grandes complicaciones expresa que, si bien existió un cambio de manos en el orden político, en el plano económico continuó el dominio de la oligarquía terrateniente que se beneficiaba del modelo agroexportador y las inversiones extranjeras.

El principal logro de la República fue el de llevar al poder a una nueva oligarquía de plantadores de café y sus clientes que solo promovió los cambios institucionales que necesitaba para satisfacer sus propias necesidades. (Viotti Da Costa, 1992: 413)

Dentro de este nuevo sistema político ya se pueden encontrar, a partir de la descripción de Boris Fausto, tres núcleos de poder: los *Coronéis*, las oligarquías estatales, y el Gobierno Federal (1992: 422).

Los *Coronéis* fueron la clara expresión del clientelismo oligárquico. Las relaciones políticas estaban mediadas por aquellos a través de mecanismos clientelares en el ámbito

rural. El aumento de electores, fruto de la nueva constitución de 1891, extendía el derecho de sufragio a los brasileños mayores de veintiún años que supieran leer y escribir.¹ El papel de los *Coronéis*, en ese sentido, fue importante para la obtención de votos (Fausto, 1992: 422). Según la afirmación de Ansaldi y Giordano, el clientelismo “fue un mecanismo predilecto de la propiedad latifundista de la tierra cuando se la considera en su dimensión de unidad de control político y social” (2012: 533).

En suma, el Estado necesitaba de los *Coronéis* para establecer el control social y político de las regiones rurales, como así también estos necesitaban del Estado para beneficiarse de la distribución de tierras, la obtención de créditos y los cargos públicos (Fausto, 1992: 425).

Los fuertes regionalismos marcaron la dinámica política de la Primera República. El poder, que ya se encontraba centralizado, ahora se redefinía como republicano y federal, continuando el regionalismo y las autonomías de los estados. Debido al auge de la exportación de café, el poder político y económico giraba en torno a la región de San Pablo. Las clases dominantes de esta región van a utilizar al Estado nacional para defender y consolidar sus intereses de sección de clase en disputa con Minas Gerais, otra región que se beneficiaba de la exportación de café, aunque en menor medida debido a su economía más diversificada. En esta región, la producción de café se combinaba con la producción ganadera e industrial. Esta desventaja económica frente a San Pablo llevó a las clases dominantes mineras a ocupar cargos en el Estado nacional y utilizar su fuerza para mediar entre los gobiernos federales.

1 Anteriormente el derecho a sufragio solo lo obtenían los ciudadanos de altos ingresos y con determinadas propiedades. La condición de analfabetismo, sin embargo, mantuvo a un alto porcentaje de la población excluida del derecho a votar. Se comprende que el desinterés en ampliar el sistema de educación pública en Brasil está íntimamente ligado a ello.

Las disputas entre las elites paulistas y mineras llevaron a denominar a este período como la república del “Café con leche”, haciendo alusión a la alternancia presidencial entre estas dos facciones de poder. Como plantean Ansaldi y Giordano:

... la centralización del poder bajo la República significó el recrudescimiento del regionalismo por el cual los poderes locales buscaban las prerrogativas del Estado central en condiciones estructuralmente desiguales —claramente São Paulo, Mina Gerais, y más tarde Río Grande do Sul eran los socios mayores de un pacto al que habían concurrido satelitalmente los 17 estados restantes—. (2012: 497)

Los conflictos, entonces, se daban en defensa de los intereses regionales. Ejemplos claros se vieron en las disputas por el control del precio del café, la obtención de empréstitos del exterior, la política cambiaria y monetaria y la política de inmigración (Fausto, 2003: 135, 1992: 426).

La presencia de un tercer Estado, Río Grande do Sul, contrarrestó esta alianza entre paulistas y mineros. Influenciados por las ideas del positivismo, la obtención del control de la región por el Partido Republicano y su íntima relación con la institución militar le dieron a las elites de dicho Estado cierto grado de influencia que le permitió disputarle al binomio “Café con leche”.

Otro factor de poder fueron las Fuerzas Armadas. Para Fausto, los militares comenzaron desde fines del Imperio, sobre todo después de la Guerra del Paraguay, a tener un pensamiento de autonomía frente al Estado y las oligarquías que lo controlaban. La idea de que las Fuerzas Armadas encarnaban al patriotismo y a la nación por sobre los faccionalismos locales fue ganando terreno en el pensamiento militar. Sin embargo, siguiendo a Fausto, se puede decir que el ejército no fue un factor de desestabilización política durante la

Primera República, ya que el período estuvo signado por alianzas tácticas y estratégicas entre las elites dominantes y la institución militar, según las circunstancias (1992: 432).

Por último, la inmigración fue otro de los fenómenos clave del período. Si bien no todos los inmigrantes tuvieron un destino común, la gran mayoría fueron destinados a cubrir la mano de obra que demandó la exportación cafetalera en auge. Así, el incentivo económico a través de subsidios para aumentar la inmigración fue una política de Estado. Entre 1887 y 1930 entraron 3,8 millones de extranjeros que en mayor medida eran italianos, japoneses y portugueses, y en menor medida sirio-libaneses y judíos (Fausto, 2003: 140-141).

Este fenómeno no es casual. La búsqueda de nueva mano de obra se hizo cada vez más necesaria a partir de la abolición de la esclavitud. Para Saviani la abolición fue planeada por las clases dominantes brasileñas de manera gradual a partir del giro del “nuevo liberalismo” que promulgó el fin de la esclavitud y su sustitución por mano de obra asalariada. Así se comenzó, primero, con la prohibición del tráfico en 1850, continuando con la “Ley de Vientre Libre” en 1871 y la “Ley de Sexagenarios” en 1885, para culminar con la abolición general en 1888 (Saviani, 2000: 162). El hecho de que la abolición definitiva de la esclavitud fuera mucha más tardía que en otros países latinoamericanos tiene que ver con el lugar central que los esclavos ocupaban en la economía brasileña, signada principalmente por la gran producción agraria.

La sustitución de mano de obra esclava por asalariada fue clave para el debate educativo del período. Para Saviani² la ligazón entre emancipación e instrucción era clara:

2 En todos los casos en los que las citas textuales provengan de textos en portugués, las traducciones son propias de los autores del presente artículo.

El objetivo buscado era transformar a la infancia abandonada; en especial a los “ingenuos”, nombre dado a los niños liberados en consecuencia de la Ley de Vientre Libre, en trabajadores útiles, evitando que cayeran en la “natural indolencia” de la que eran acusados los adultos libres de las clases subalternas. (2000: 163)

Estado e instrucción pública en el Brasil de la Primera República

Pensar la instrucción pública en el Brasil de la Primera República sugiere comprender la nueva conformación social y política que se estaba gestando a fines de siglo XIX, como así también el auge del modelo económico cafetalero que daba sostén político y económico a las clases dominantes brasileñas.

Si bien en el rastreo histórico realizado se puede encontrar que desde la época imperial existen intentos de construir un sistema educativo nacional, la gran mayoría de estas propuestas no llegaron a concretarse, bien por el desinterés político o bien por la falta de estructura y presupuesto a nivel nacional. La descentralización estatal de la Primera República y el poder de las grandes oligarquías en los diferentes Estados impidieron la generación de un sistema centralizado de educación pública. En ese sentido, el gobierno central no pudo asumir la responsabilidad de la instrucción pública legitimada en la Constitución Republicana de 1881 (Saviani, 2000: 171).

Por lo tanto, como se verá más adelante, las iniciativas detectadas no superaban la instancia de debate dentro del Congreso, o solo se suscribieron a experiencias en algunos Estados específicos.

Las diferentes ideas pedagógicas que influyeron para impulsar algún tipo de política de instrucción pública en la época Imperial tuvieron como principales influencias a las ideas de Condorcet y Joseph Lancaster, el “método intuitivo”

y las miradas higienistas y normalistas. Estas corrientes de pensamiento impulsaron debates e intentos de reforma del poco desarrollado sistema educativo brasileño.

Como antecedentes al período republicano se pueden encontrar algunos proyectos significativos. Saviani presenta la reforma de Couto Ferraz, Ministro de Imperio en 1854, quien adopta la obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños *libres*³ mayores de siete años, el control y regulación de los profesores y directores de escuelas, y la adopción del método de enseñanza mutua (2000: 137). Para el autor, la reforma comenzó a delinear un sistema nacional de enseñanza, ya que influenció al desarrollo de instrucción pública en varias provincias (131-134).

Otra reforma que resulta importante destacar es la de Leôncio De Carvalho en 1879, que declaró libre la enseñanza primaria y secundaria y que en el marco ideológico sugirió un apoyo al ideario de moralidad e higiene y a la predominancia del método intuitivo (136-138).

Más allá de estos casos puntuales que aquí se rescatan, se puede considerar que en materia de educación existió una continuidad, tanto en el Imperio como en la República, en cuanto a las dificultades de desplegar un sistema de instrucción pública centralizado a nivel nacional.

Como fue mencionado anteriormente, es posible vislumbrar un punto de inflexión a partir de la abolición de la esclavitud, marcado por la necesidad económica de sustituir la mano de obra esclava por mano de obra asalariada. La creación de escuelas con el objetivo de transformar al esclavo en un hombre libre ligó la idea de emancipación con la necesidad de una instrucción (163).

Sin embargo, las conclusiones de Saviani acerca de la efectividad de un sistema de instrucción pública en el Brasil imperial

3 La aclaración de que se trataba de niños *libres* es importante ya que esta reforma no incluía a los esclavos (Saviani, 2000: 133).

y republicano permiten reafirmar lo ya mencionado. La materialización del sistema de instrucción pública brasileño tuvo diversas dificultades en cuanto a sus condiciones de realización y financiamiento y, por lo tanto, lejos de haber sido políticas concretas, fueron ideas que no llegaron a realizarse (166).

Las tensiones entre el gobierno central y los gobiernos federales, la falta de presupuesto, la poca efectividad de la implementación y la influencia de la Iglesia fueron algunos de los factores que propiciaron un prematuro desarrollo de instrucción pública durante la Primera República.

En suma, a diferencia de una gran parte de los países de Latinoamérica en este período, el sistema de instrucción pública del Brasil tuvo un alcance prematuro a nivel nacional. Si bien a nivel estadual se dieron algunos avances en esa materia (un ejemplo muy claro es la reforma de instrucción pública en San Pablo), los intentos de reforma no superaron el plano de la ideas y por ello no terminaron de concretarse materialmente.

La experiencia de Canudos

En segundo lugar, interesa resaltar la experiencia de las clases populares en el ámbito rural. Como se dijo, no se puede encontrar una propuesta pedagógica clara de parte del Estado hacia las clases populares. Esto, sumado a la irrupción del capitalismo —claramente desestructurador de las relaciones de producción previamente existentes— implica una situación novedosa para la clase campesina que requirió que esta, frente a un Estado ausente, pudiera formular sus propias propuestas, tanto políticas como pedagógicas, para afrontar la nueva situación.⁴

4 Cuando se habla de “Estado ausente” no se puede olvidar, por supuesto, que esta ausencia se da solo en lo referido a políticas inclusivas, como lo son las educativas, pero que a su vez el Estado fue un actor activo en lo referido a la imposición de las nuevas relaciones de producción, y que no dudó en usar la

Para este fin se toma aquí el caso de Canudos, donde tuvo lugar un movimiento de grandes dimensiones que adoptó un modelo propio para enfrentar las reformas capitalistas propias de la Primera República, y que trató de dar respuestas a los problemas que el Estado brasileño no podía (o, tal vez, no quería) afrontar.

La llamada “Guerra de Canudos”, en el Sertão de Bahía, que tuvo lugar desde 1893 hasta el fin de la última expedición en 1897, fue el primer movimiento de protesta social con cobertura en los periódicos brasileños. Se trató de un campamento de entre 20.000 y 30.000 hombres, eliminados por alrededor de 8.000 expedicionarios fuertemente armados.⁵

El movimiento, iniciado en la zona de Bahía, estaba liderado por Antonio Vicente Mendes Maciel —conocido como Antonio Conselheiro—, quien había ejercido variadas profesiones, entre ellas sacerdote y maestro, hasta convertirse en un beato nómada, levantando iglesias, cementerios, represas de agua, y llegando a llevar adelante principios del ascetismo. Después de varias peregrinaciones y del liderazgo de una rebelión debida a la cobranza de impuestos en 1893, el movimiento se instala en Canudos, en un *fazenda* abandonada. Previamente habían ocurrido conflictos con la Iglesia, que prohibía a Conselheiro dar sermones. La situación tomó tal magnitud, que los propietarios de Ceará solicitaban la intervención del gobierno, acusándolo, además, de vaciar las

represión cuando así lo vio necesario.

- 5 La principal fuente de estos acontecimientos la constituyen los escritos de Euclides Da Cunha, quien fue corresponsal de guerra enviado por la *Gazeta de San Pablo*. Su impronta era la de un ingeniero formado en *Praia Vermelha*, vinculado ideológicamente a las ideas modernizadoras de los primeros años de la República y a un positivismo extremo. Sus artículos sobre las campañas militares dieron lugar al libro *Los Sertones*. El nombre *Sertones* remite a una formación geográfica definida como amplias zonas desérticas. El libro narra minuciosamente todas las expediciones militares realizadas; estos materiales de Da Cunha terminaron convirtiéndose en una fuerte denuncia a la violencia utilizada por el Estado brasileño para reprimir este movimiento.

tierras de trabajadores.

El cronista Euclides Da Cunha comienza su relato describiendo el lugar en el que ocurren:

La naturaleza del contorno imita a su régimen brutal, oprimiéndolo en un terreno agrio, sin los escenarios opulentos de las sierras y de los taboleiros, o de las interminables chapadas —pero hecho una mezcla— en la que tales disposiciones naturales se confunden en pasmoso desorden: planicies que de cerca revelan una serie de oteros recortados en barrancos; cerros que por contraste con los llanos parecen de gran altura a pesar de sus pocas decenas de metros sobre el suelo y taboleiros que una vez escalados muestran la accidentación caótica de quebradas abiertas y horribles. (2012: 42)

Toda la descripción que realiza Da Cunha tiene como propósito vincular la tensión manifiesta entre la modernidad y el atraso de la geografía en la que ocurren los acontecimientos que narra. La vida que allí sucede la asocia a elementos de la naturaleza que imprimen, en sus propios términos, un “régimen brutal”, explicando las inclemencias de la variación de la temperatura, los extensos veranos de altas temperaturas y fuertes sequías debido a la falta de vientos para traer las lluvias monzónicas del Atlántico. Los suelos se cubren de ramas espinosas (las *caatingas*). Persistente es la idea del hábitat que expelle y rechaza pero que, al mismo tiempo, en el período de lluvias, atrae, porque aparecen ríos, valles y vegetación.

Desde una postura biológica, Da Cunha interpreta la evolución social desde el mestizaje como imperfecciones raciales y cargas atávicas regresivas. Sus observaciones surgen siempre desde un plano civilizatorio justificatorio de su pensamiento modernizador y republicano:

Estamos destinados a la formación de una raza histórica en

un futuro remoto, si lo permite un dilatado tiempo de la vida nacional autónoma. Invertimos bajo este aspecto el orden natural de los hechos. Nuestra evolución biológica reclama la garantía de la evolución social. Estamos condenados a la civilización. O progresamos o desaparecemos. (73)

En su intento por realizar una sociología evolucionista, el autor trata de explicar el origen social del *jagunco*, que acepta trabajar para el *fazendero* ausentista. El *jagunco* es, según Da Cunha, un hombre aclimatado a los vaivenes de la naturaleza, y resistente. Lo que le interesa al autor es, en realidad, entender por qué los *jaguncos* acompañan fielmente a Conselheiro. A su vez, desde una matriz positivista y evolucionista, Da Cunha le adjudica al líder del movimiento atavismos típicos de lo que él considera razas inferiores y de creencias fetichistas. Lo que interesa destacar es que ve en él un exceso de subjetivismo que le permite alzarse contra el orden social, y que su prédica es una profecía del fin del mundo: “El mismo milenarismo extravagante, el mismo pavor del Anticristo despuntando en el desmoronamiento universal de la vida. El fin del mundo próximo” (138). Y en estas profecías convocantes, Conselheiro llamaba a construir templos o volver a levantar aquellos arruinados, a renovar cementerios en abandono y a levantar nuevas construcciones. Luego de lograr los cometidos, va en busca de nuevos caminos con sus fieles detrás.

Frente a esta situación, el arzobispado de Bahía se erige ante las autoridades locales pidiendo providencias que contuviesen al individuo:

Que predicando doctrinas subversivas, hacía un grave daño a la religión y al Estado, distrayendo al pueblo de sus obligaciones y arrastrándolo tras de sí, procurando convencer de que era el espíritu santo. (141)

En su predicar, Conselheiro funda el poblado de Bom

Jesus. Luego va hacia el Monte Santo y decide, mediante una procesión que lo acompaña, que ese será el lugar donde habrá una capilla, en la cumbre. Si bien Da Cunha en sus interpretaciones coloca sus miradas desde la visión de la confluencia de razas y de la determinación de la geografía sobre la vida social, deja ver que las acciones de *Conseheiro* constituían una prédica inofensiva y tranquila como la de los apóstoles. Esto se transforma cuando comienzan las sucesivas confrontaciones con el poder eclesiástico secular y las rispideces con curas que le niegan piedras para las construcciones.

Una vez decretada la autonomía de los municipios en 1893, comienza el cobro de impuestos y el uso de tablas tradicionales substituyendo a la prensa. Según Da Cunha, a Antonio *Conseheiro*:

... lo irritó la imposición y planeó inmediatamente una réplica. Congregó al pueblo en un día de fiesta, y entre gritos sediciosos y estallidos de cohetes, mandó quemar las tablas en una hoguera, en la plaza (...) predicó abiertamente contra las leyes. (144)

La fuerza de policía reprimió batiéndose con los *jaguncos*, quienes abrieron el camino hacia el norte, al desierto. Por donde caminaba *Conseheiro* encontraba seguidores. Llegando a la ciudad de Canudos, se establecieron en un vieja fazenda abandonada de cincuenta casas arruinadas. Las comarcas cercanas quedaron deshabitadas por el aluvión que subía hacia Canudos.

En pequeños mercadeos se daban ventas a precios insignificantes, despojándose prontamente la población de ganados, terrenos y casas. “El anhelo extremo era vender, arbitrar algún dinero e ir a repartirlo con el Santo *Conseheiro*” (146). Más adelante, Da Cunha agrega:

Los *jaguncos* errantes armaban allí por la postrera vez, sus

tiendas, en la peregrinación milagrosa hacia los cielos (...) Nada querían de esta vida. Por eso la propiedad se les tornó una forma exagerada del colectivismo de las tribus beduinas: apropiación personal apenas de objetos y muebles y de las casas; comunidad absoluta de la tierra, de los pastajes, de los rebaños y de los escasos productos de los cultivos, cuyos dueños recibían exigua cuota, relegando el resto a la compañía. Los recién llegados entregaban a Conselheiro el noventa y nueve por ciento de lo que traían. (150)

Más de quince ciudades de Bahía se despoblaron para llegar a Canudos. El poblado crecía cubriendo las colinas con casas rudimentarias extendidas sin distinción de calles. Pasillos sin salida, frentes de las casas vueltos hacia todos los puntos con un mínimo de mobiliario. Los *jaguncos* que allí vivían poseían sus armas aceptadas para la defensa: eran la daga, el facón y la agujada, ballestas y rifles. Los circunvalaba por debajo el río Visa Barris.

Si bien no se aceptaba el aguardiente, allí se toleraba el amor libre. En los consejos diarios no se encontraba la vida conyugal. Era, según el cronista, la guarida de los excluidos, de los fuera de la ley, que se refugiaban en las enseñanzas de Conselheiro.

La construcción de la comunidad exigía que se dividieran las tareas. Algunos se entregaban al cultivo y al arreo del ganado, otros a la construcción del templo, este sí, como una fortaleza con muros espesos.

Por la tarde, al sonar las campanas, se acercaban a la iglesia a recibir la prédica, donde todas las edades, todos los tipos y todos los colores se reunían. Y Conselheiro predicaba también contra la República, que era el pecado mortal del pueblo, la herejía del anticristo.

El conflicto a escala nacional surge a partir de un incidente: maderas para la construcción de la Iglesia de Canudos que habían conseguido en Juazeiro mediante representantes de

la autoridad, pero que no les habían sido consignadas intencionalmente. Conselheiro era un hombre altamente conocido en el Sertón. Desde 1874 había comenzado sus prédicas, y desde todos los lugares de Bahía acudían a él. Además, desde el levantamiento hacia Canudos, en 1894, donde se había opuesto contra el orden municipal y el nuevo orden político, se comienza a pensar desde los poderes públicos que los *sertones* estaban perturbados por Conselheiro y que, además, se encontraban armados. Para dominar la situación, se nombró la fuerza de cien soldados. Por donde pasaba la tropa, fugaban las poblaciones hacia Canudos, llevando sus ganados y poniendo de sobreaviso a Conselheiro de la noticia de las tropas. Canudos los tomó por sorpresa en la madrugada. Los *jaguncos* aparecían con símbolos religiosos y de paz establecidos por la comunidad, e impusieron la retirada. Entre las *caatingas* vuelven a darse escaramuza. La táctica de guerrillas y la naturaleza conocida favoreció el triunfo de los *sertones*.

El gobierno bahiano llamó a las fuerzas federales para “extirpar el móvil de la descomposición moral que se observaba en el poblado de Canudos en manifiesto desprestigio de la autoridad y de las instituciones” (189). Y la nación entera intervino en el conflicto a través de los principios federativos por los cuales se habían vinculado los Estados.

Es así que se prepara la segunda expedición con 1.200 hombres armados hacia el Monte Santo, y nuevamente la geografía jugó a favor de los *jaguncos*. La tercera expedición mostró un nuevo aspecto: desde distintos lugares llegaban nuevos habitantes de los pueblos circundantes con cargueiros repletos de provisiones para Canudos. Del mismo modo, los *fazendeiros* enviaban convoys de provisiones para la tropa.

Este aspecto de colaboración popular avivó los ánimos universalizando el sentimiento religioso. Se realizaban piquetes de vigilancia, fortificaciones pasajeras para cuidar la subida al Monte Santo desde donde se divisaba Canudos. Aproximadamente 5.000 casas apiñadas funcionaron como

ciudadela-trampa. Después de cinco horas de lucha, llegó la noche y la retirada de más de ochocientos hombres abandonando sus fusiles.

La cuarta expedición imponía una lógica de exterminio: en los diarios *O Paiz* o *La Gazeta* se leía que el monarquismo revolucionario estaba dispuesto a acabar con la unidad republicana de Brasil. El gobierno comenzó a obrar reuniendo batallones:

Los gobernadores de Estados, los congresos, las corporaciones municipales continuaban vibrantes el anhelo de venganza (...) [buscando el] aniquilamiento de los enemigos de la República, armados por el caudillaje monárquico. (263)

En lo alto del Monte Favela, desnudo de *catingas*, se libraron los combates: batallas crónicas, escondites, fusilamientos en masa, días en busca de alimento. En las últimas notas escritas por el cronista Da Cunha se leen signos de haber perdido el marco ideológico que justificaba tamaña represión:

Repugnaba aquel triunfo. Avergonzaba. Era, en efecto, contraproducente compensación a tan lujosos gastos de combates, de reveses y de millares de vidas. (...) [Se llegó hasta] el apresamiento de esqueletos y de harapos. (419)

Canudos no se rindió: llegó hasta el agotamiento completo. Finalmente el cronista se pregunta si existe algún psiquiatra capaz de interpretar la locura y crímenes de las nacionalidades. Euclides Da Cunha se retira antes, sin haber presenciado todos los degollamientos y cuerpos colgados de Canudos, en donde llegaron a mostrar las cabezas de los vencidos como trofeo.

Resumidamente, entonces, las creencias de Conselheiro y sus seguidores giraban en torno a la idea de haber llegado el fin del mundo, y que la República era el anticristo en la

Tierra. Esto se expresaba concretamente en la cobranza de impuestos, el casamiento civil y la separación de la Iglesia del Estado, como así también en las diferencias sociales existentes en el Brasil de la Primera República. La prensa, los latifundistas y el clero observan a este movimiento como monárquico, inclusive vinculado a potencias extranjeras.

Destacamos que en esta visión aparecen combinadas las ideas de la época: para los oficiales positivistas el campamento era la representación de la barbarie; para la Iglesia, amenaza de poder; y para los republicanos, un recrudescimiento de la monarquía.

Canudos ha recibido muchas y variadas interpretaciones. Particularmente, interesa ligar el movimiento de Conselheiro a la aproximación que hace Hobsbawm de los movimientos milenaristas:

La esencia del milenarismo, la esperanza de un cambio completo y radical del mundo, que se reflejará en el milenio, un mundo limpio de todas sus deficiencias presentes, no queda confinada al primitivismo. Hallamos esa esperanza en todos los movimientos revolucionarios de cualquier índole (...) en la medida que encierran ideales. (1994: 93)

Las características atribuidas por Hobsbawm a los movimientos milenaristas se asimilan al caso de Canudos: rechazo profundo y completo de la maldad y de la sociedad contemporánea con anhelo de un mundo mejor, correspondiendo al milenarismo anclado en la visión judeo-cristiana de un mundo que acabará un día y comenzará totalmente nuevo, sin tener claridad de cómo se logrará ese anhelo y, sobre todo, sin saber cómo se realizará el traspaso de poder.

Los movimientos milenaristas operan por convicción religiosa, esperando que la “revolución” venga sola, que haya un milagro o una revelación divina. El pueblo se prepara mediante palabras predicadas para el momento señalado y

se carga de una utopía esperanzadora. Colocan esfuerzos sobrehumanos para un cambio radical sin una organización previamente pensada, producto de su propia inexperiencia revolucionaria, destacando más la utopía y la exaltación que la organización. Ponen en juego la idea de un cambio radical con la esperanza que todo cambiará. Esta concepción del *todo* es difícil de asir, y en esa dirección centran todos sus esfuerzos, encaminados generalmente hacia la derrota o bien abandonados hasta el próximo cataclismo.

Según Hobsbawm, el fenómeno de los movimientos milenaristas es típico de las sociedades que están abandonando viejos modos de producción y entrando en el capitalismo:

La irrupción del capitalismo moderno en la sociedad campesina, generalmente bajo la forma de reformas liberales o jacobinas (la introducción de un mercado libre de tierras, la secularización de las tierras de la Iglesia, los equivalentes del movimiento encaminados a poner cercas, la reforma de las tierras y las leyes forestales, etc.) siempre tuvo efectos cataclísmicos en la sociedad. (107)

Canudos, entonces, desde la concepción milenarista típica de los momentos de transición, constituye una forma de dar sentido desde la religión a cambios que no se pueden explicar. En esos cambios abruptos no pueden despojarse sin más de siglos de Imperio; por eso es que su discurso se confunde como monárquico.

Los escritos de Da Cunha muestran los conflictos con la Iglesia, ya que esta no toleraría ningún poder competidor, como así tampoco aceptar creencias sincréticas que provengan del campo popular. Sin embargo, se puede resaltar, por ejemplo, que Conselheiro en sus prédicas llama a diferenciarse de los casamientos civiles, porque interpreta que la propia Iglesia católica está vinculada a una República que no los incluye.

El sistema de dominación y de exclusión estaba en mar-

cha. Lo política del “café con leche” supuso un avance de los Estados del sur frente a los del norte, en declive. Lo que supone, por supuesto, deterioro de las *fazendas* azucareras y ganaderas del norte, aunque más en términos de poder político que de poder económico. De cualquier forma, sin importar cuáles fueran los Estados dominantes, el sistema que se creaba era el de un régimen de exclusión sin cabida para las creencias populares. Las élites decidían el futuro brasileño: sería autoritario, antipopular y elitista. La marginalidad en la que se encuentra Canudos solo encuentra un marco de referencia en un milenarismo que se abriga en un nuevo mundo utópico. Canudos es un mundo donde la tierra se encuentra colectivizada. Conselheiro recibe los bienes para realizar su distribución. Las tareas se encuentran repartidas y la subsistencia resuelta en términos económicos. La prédica de Conselheiro es la de liberarse de toda la vanidad que suponen los bienes en esta tierra; por eso llama a despojarse de las ataduras de los bienes materiales.

Los gravámenes impuestos sobre la tierra o la lectura de la prensa de un Estado liberal es un marco incomprensible para una sociedad fundada en igualdad y autonomía. En este sentido, los sermones propugnan una pedagogía específica, en consonancia con la vida esperada: es una pedagogía que quiere liberar a su gente mediante el ejemplo de Jesús, y contra el racionalismo iluminista de la época. El modelo de sociedad política es el de una sociedad participativa de concepción comunitaria, de trabajo colectivo y de ayuda mutua, con el ingrediente de haber creado un estado dentro de otro; de haber reinventado a los *sertones*. Se enseñaba y se socializaba la cultura de acuerdo a la forma de producir y a sus creencias, capaces de transmitir identidad. Aprendían haciendo, y ligados a la tierra.

Lo que se ve aquí es, en definitiva, la existencia de una pedagogía *no explícita*, sino en este caso *implícita*. Se comprende que Canudos representa el intento por parte de los campesi-

nos del norte de Brasil por tener protagonismo en la definición del nuevo modelo de sociedad, y que eso se da, fundamentalmente, a través de la propuesta de un modelo propio. Y, en ese modelo, levantar casas, represas o iglesias con enseñanzas de un mundo igualitario bajo la justicia divina, es el legado pedagógico, frente a un Estado que no daba lugar a una educación que no fuera de elite.

Las escuelas anarquistas en las ciudades brasileñas

En este apartado se verá cuál fue la propuesta del naciente movimiento obrero urbano frente a la política educativa del Estado brasileño. En las ciudades, las dos corrientes más fuertes en el movimiento obrero fueron, al igual que en el resto de Latinoamérica, el socialismo y el anarquismo. Mientras que el primero era mayoritario en los trabajadores de la mayor parte de las ciudades del país, el segundo concentraba su fuerza principalmente en la ciudad de San Pablo.

Según plantea Fausto (2003), la fuerza y el alcance de los éxitos del movimiento obrero durante la Primera República fueron limitados, con excepción del período comprendido entre 1917 y 1920. Mientras que la etapa estuvo caracterizada por éxitos parciales y dificultades en la movilización, entre los años citados se puede identificar un ciclo de grandes huelgas que terminan por obligar al Estado a discutir una serie de leyes laborales, de las que finalmente unas pocas son promulgadas entre 1919 y 1930.

Como también ocurrió en otros países latinoamericanos, uno de los objetivos que se propusieron estas corrientes obreras era el de la educación de la clase. Tanto socialistas como anarquistas buscaron formas de formar a los obreros, muchos de ellos provenientes de familias pobres y poco formadas, y muchos otros extranjeros, con escasos conocimientos de la

historia brasileña y de su idioma.

Se verá entonces aquí la experiencia educativa emprendida por el anarquismo, una de las más ricas y, probablemente, la mejor documentada. Una de las características principales de esta corriente es su preocupación por la educación de sus dirigentes y militantes, tanto en Europa como en América. Es por eso que en Brasil los militantes anarquistas se van a nutrir de la experiencia de sus compañeros europeos, y que dentro de los fundamentos teóricos de las escuelas anarquistas brasileñas se van a encontrar, principalmente, producciones de anarquistas de Europa.⁶

Los anarquistas entendían que la educación brindada por el Estado y por la Iglesia solo servía para mantener a los trabajadores y a sus hijos en la situación de explotación. Por lo tanto, buscaron distintas formas de impulsar escuelas propias que ayudaran a la liberación de los obreros. Como fue planteado en el Congreso Obrero de Brasil de 1906:

Considerando que la enseñanza oficial tiene por fin inculcar en los educandos ideas y sentimientos tendientes a fortalecer las instituciones burguesas y, por consiguiente, contrarias a la emancipación obrera, y que nadie más que el propio obrero tiene interés en formar libremente la conciencia de sus hijos; el congreso aconseja a los sindicatos obreros la fundación de escuelas apropiadas para la educación que los mismos deben recibir. (Moraes, 1999: 27-28)

De este modo, la corriente anarquista impulsa la creación de escuelas entre sus militantes, escuelas que, desde luego, eran independientes del Estado y de la Iglesia. El laicismo

6 Francisco Ferrer i Guardia es el principal referente de las producciones anarquistas referidas a la educación, aunque también hay referencias a otros reconocidos militantes del anarquismo y padres del movimiento, como Mijaíl Bakunin (1814-1876), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) y Piotr Kropotkin (1842-1921), entre otros.

era, por lo tanto, una de las principales características de la educación anarquista. Como plantea el primer número del boletín de la Escuela Moderna de San Pablo, “siendo la razón y la ciencia antídoto de todo dogma, en nuestra escuela no se enseña religión alguna”; por el contrario, en este mismo boletín se propone una educación “racional y científica” que abarque “el estudio de todo lo que sea favorable a la libertad del individuo y la armonía de la comunidad, mediante un régimen de paz, amor y bienestar para todos, sin distinción de clases ni de sexos” (1918: 1).

También las escuelas modernas proponían una educación mixta, cuando lo común en esa época era que los cursos estuvieran divididos según el género de los estudiantes. Para la corriente anarquista, en cambio, era importante, como planteaba Ferrer, “que los niños de ambos sexos tuvieran idéntica educación” (Moraes, 1999: 25). Tampoco es menor el hecho de que las escuelas anarquistas estuvieran destinadas tanto a niños como a adultos; es decir, eran escuelas para los trabajadores y para sus hijos.

En suma, el objetivo era impulsar una educación *racional e integral* que fuera funcional a la liberación de la clase obrera. Para esto, esta educación tenía que ayudar a los trabajadores a ser conscientes de su situación de explotación, y a la vez tenía que ser una educación de calidad, que no los pusiera en un nivel intelectual inferior al de la burguesía. Esto se corresponde con el planteo de Bakunin, siendo el objetivo de la educación anarquista el que “por encima de la clase obrera no haya de ahora en adelante ninguna clase que pueda saber más y precisamente por ello pueda explotarla y dominarla” (21). Es una concepción muy similar a la que se encuentra en los números 3 y 4 del Boletín de la Escuela Moderna:

La escuela no es un centro religioso ni un templo político. Es un crisol donde son purificados los espíritus con el fin de tornarse libres e independientes y no víctimas de mentiras y

de embustes. Su fin es este: el perfeccionamiento del individuo. (1919: 4)

Es decir, en la educación anarquista hay una idea según la cual hay que formar al individuo para que pueda conocer cómo *realmente* es el mundo y así, a través de esta educación *sin mentiras ni embustes, científica y racional*, los trabajadores podrán ver las relaciones de explotación de la sociedad y luchar contra ellas. No hay que entender esta orientación *científica* de la escuela moderna como neutral o apolítica; muy por el contrario, la orientación política está perfectamente explicitada en sus boletines:

Este mundo parasitario en el que la minoría ociosa predomina, legisla, disfruta, esclaviza a la mayoría activa, productora y realizadora de todo progreso social, va a desaparecer. (*Boletín da Escola Moderna*, 1919: 2)

Otro aspecto clave de las escuelas anarquistas es el de la *autogestión*. Esta idea era ampliamente difundida dentro del anarquismo y aplicada en muy diversos ámbitos, y se realizaba como lo planteaba Bakunin:

... devolviendo al trabajador el control sobre aquello que produce, tanto en el aspecto operacional de la producción como en el aspecto económico de la posesión del producto, que deja de ser una propiedad privada del inversor (empresario) para ser una propiedad colectiva del conjunto de los trabajadores comprometidos con la producción. (Manaf, 2008: 33)

La autogestión de la producción era vista por los anarquistas como una forma de luchar contra las relaciones sociales capitalistas imperantes a través de un cambio radical en la forma de entender la producción y el trabajo. Así lo

plantea Manaf:

La autogestión se define como una nueva forma de organización que no puede coexistir con las formas de organización políticas y económicas del capitalismo, ya que no se trata de una democratización que puede ser extendida a la economía, sino de un cambio de los fundamentos de la organización social con el objetivo de recuperar el poder de decisión y control sobre todos sus aspectos. (35)

Más adelante la autora agrega:

La autogestión implica al mismo tiempo la estrategia revolucionaria y la forma de organización de la sociedad deseada, teniendo en la acción directa —sin mediación— un elemento de transformación y el mantenimiento de la autonomía. (38)

En el campo educativo, la primera consecuencia de esto es que la autogestión de la escuela implica ya un aprendizaje para sus trabajadores y estudiantes, debido a que implica un cambio de concepción total en la forma de organizar el trabajo. Tanto profesores como estudiantes y, en el caso de los niños, también las familias, tenían participación en la gestión escolar. Esto implica una gran ruptura con la escuela pública tradicional, al igual que implicaba una gran ruptura cuando la propuesta autogestiva era aplicada a fábricas u otras instancias de producción.⁷ La autogestión educativa —así como la autogestión de la producción— tiene como trasfondo una propuesta pedagógica implícita: que la clase trabajadora aprenda a hacerse cargo de los medios de pro-

7 Esta reivindicación de la autogestión los anarquistas la oponían a otras prácticas como la cogestión o el cooperativismo, entre otras, debido a que entendían que estas no se proponían en última instancia abolir el sistema capitalista, más allá de que implicaran mayor participación de los trabajadores en el proceso de producción. *Cfr.* Manaf (2008: 32-38).

ducción, y que vea que no es necesaria la existencia de un patrón para que la producción pueda llevarse a cabo.

En el aspecto propiamente pedagógico, es necesario mencionar la popularidad entre los anarquistas brasileños (como en el anarquismo del resto del mundo) del *autodidactismo*, que tuvo entre sus principales referentes al sacerdote inglés William Gowdin. La idea del *autodidactismo* partía de la base de que todos los individuos tienen las mismas capacidades intelectuales, porque están igualmente preparados para formarse por sí mismos. A partir de esto, los anarquistas impulsaban la creación de centros de cultura, bibliotecas y otros espacios de formación para los trabajadores. De todas formas, no hay que ver a esta concepción como necesariamente opuesta a la presencia de un profesor en el aula. En muchos casos, el *autodidactismo* predominaba en los cursos, los encuentros de lectura y discusión de textos anarquistas, y en las bibliotecas, mientras que en las escuelas de los mismos grupos podían encontrarse profesores que llevaban adelante las clases.

Sin embargo, no deja de ser interesante esta concepción de la formación que hace pensar en una educación *integral*. Justamente, la idea de estos centros de cultura era formar a los trabajadores para que se convirtieran en militantes anarquistas. Por esto mismo editaban periódicos, hacían conferencias, construían bibliotecas y llevaban adelante otras actividades de formación. El anarquismo no entendía a la educación como un sinónimo de *escolarización*, sino que buscaba una formación constante de sus trabajadores.

La experiencia anarquista es otra muestra de cómo los sectores populares —en este caso la clase obrera— buscaban suplir una deficiente política estatal en determinados campos. Sin embargo, es claro que las escuelas y centros de formación anarquistas no existen simplemente para hacerse cargo de una educación que el Estado no ofrecía. Al contrario, la política educativa del anarquismo es una cla-

ra ofensiva contra las clases dominantes brasileñas. Bajo la premisa de la *acción directa* que caracterizaba al anarquismo, lo que se puede ver en estas escuelas es un intento por desarrollar una pedagogía propia y orientada específicamente a la clase obrera, una pedagogía intencionada y explícitamente política. No eran simplemente escuelas donde se enseñase a leer y a escribir porque el Estado no se hacía cargo de ello: se trataba de espacios de formación de militantes donde, además de suplirse lo que el Estado brasileño no hacía, había una visión del mundo propia que difería y luchaba contra la de los sectores dominantes del Brasil de la Primera República.

Conclusiones

En definitiva, la principal característica de la instrucción pública en Brasil durante el período estudiado, es su inexistencia. Más allá de las discusiones que se pueden ver en el Parlamento o de algunas experiencias aisladas llevadas a cabo en algunas regiones, no hay una propuesta educativa clara de parte del Estado brasileño. En un contexto de reorganización nacional y de irrupción de nuevas relaciones sociales de producción, la ausencia de una política educativa implicó, necesariamente, que las clases populares tomaran un rol activo en este punto.

En el ámbito rural se ha tomado el caso del levantamiento de Canudos, probablemente el movimiento social rural más grande y con más repercusiones en el período en cuestión. El movimiento liderado por Conselheiro tuvo una gran influencia en los campesinos de la región de Bahía, y logró obtener gran cantidad de adeptos. Su propuesta era la de una nueva sociedad opuesta a la que representaba la Primera República. Con un discurso cargado de elementos religiosos, esperaban un cambio radical. No se ve, sin em-

bargo, algún lugar donde se hable de *cómo* tendrá lugar ese cambio. Es por eso que se puede calificar a este movimiento como utópico: hay un enemigo claro, encarnado en la Primera República, pero no está delineado el camino a seguir. No hay, por lo tanto, una propuesta pedagógica explícita que se puede identificar en este movimiento. Sin embargo, tampoco se puede despreciar lo que implícitamente se enseñaba-aprendía en esta nueva comunidad. Levantar las propias casas, las represas, las iglesias, labrar la tierra, organizar una sociedad completamente diferente a la que se combatía, son los puntos en los que se ve que efectivamente hay allí algo que no es posible obviar. Si el Estado no ofrecía una educación a los campesinos brasileños, entonces el movimiento de Canudos proponía una educación en la práctica de construir un mundo nuevo.

La experiencia de los anarquistas es, en algún sentido, un poco más compleja. Aquí sí, se observa una propuesta pedagógica explícita, elaborada, discutida. Bajo la influencia de pensadores anarquistas europeos como Ferrer o Bakunin, los anarquistas del Brasil llevaron adelante sus propios espacios de formación orientados a la clase obrera brasileña. Tanto los trabajadores como sus familias se encontraron con escuelas, centros de formación política, bibliotecas y otros espacios similares. El ideal anarquista era el de brindar, por un lado, una educación de calidad, con el objetivo de que no hubiera una “educación de primera” para la burguesía y una “educación de segunda” para los trabajadores. Pero, también, los anarquistas buscaban una educación explícitamente política: se buscaba formar militantes que fueran conscientes de su situación de explotación, y que por esto mismo pudieran combatirla. La autogestión de las escuelas ya implicaba un aprendizaje valioso para sus estudiantes y sus trabajadores. Los contenidos allí dictados eran conscientemente seleccionados para los fines descriptos.

Se puede ver, entonces, cómo frente a un Estado ausente

o con propuestas que no contemplan las necesidades de las clases populares, son los propios obreros y campesinos los que, cada uno a su forma, buscan dar respuesta a las demandas a las que el Estado hacía oídos sordos. Las diferencias en el desarrollo del capitalismo en los distintos momentos y lugares en los que estas experiencias tienen lugar, pueden explicar las diferencias en las opciones elegidas. Sin embargo, hay algo que es común: en ambos casos, los sectores populares eligen ser protagonistas de su propia historia, y no solo reclamar al Estado lo que el Estado no resuelve, sino hacerse cargo de generar propuestas propias y alternativas a las de las clases dominantes, que contemplan sus propias necesidades como clases populares.

Bibliografía

- Ansaldi, W. y Giordano, V. 2012. *La construcción del orden en América Latina*. Buenos Aires, Ariel.
- Boletim da Escola Moderna*. 1918. San Pablo, n° 1.
- . 1919. San Pablo, n° 3-4.
- Da Cunha, E. 2012. *Los Sertones*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Fausto, B. 1992. “Estructura social y política de la Primera República, 1889-1930”, en Bethell, L., *Historia de América Latina*, tomo 10. Barcelona, Crítica.
- . 2003. *Historia concisa de Brasil*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Gadotti, M. 2002. *Pedagogía de la Tierra*. México, Siglo XXI.
- Hobsbawn, E. 1994. *Rebeldes Primitivos*. Barcelona, Ariel.
- Iglesias, F. 1992. *Historia Política de Brasil (1500-1964)*. Brasil, MAPFRE.
- Manaf, A. P. 2008. *As concepções educacionais da comunidade do sul: Em busca de uma teoria pedagógica libertária*. Pos-graduación. Universidad de San Pablo. En línea: <<http://bibliotecaterralivre.noblogs.org/biblioteca-virtual/teses>>.
- Moraes, J. D. 1999. *A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social*. Tesis de Maestría. Universidad Estadual de Campinas. En línea: <<http://bibliotecaterralivre.no>

- blogs.org/biblioteca-virtual/teses>.
- Saviani, D. 1987. “Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara”, en *Revista argentina de educación*, año 5, n° 8.
- . 2000. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, Autores Associados.
- Vargas, F. F. 2011. *Anarquismo e educação em Rio Grande (1918-1927): Educação de, para e pelos Trabalhadores*. Tesis de Maestría, cap. 2 y 3. Universidad Federal de Pelotas. En línea: <<http://bibliotecaterra-livre.noblogs.org/biblioteca-virtual/teses>>.
- Viotti Da Costa, E. 1992. “Brasil: la era de la reforma 1870-1889”, en Bethell, L., *Historia de América Latina*, tomo 10. Barcelona, Crítica.

CAPÍTULO 7

Para propender a la instrucción de los hijos del pueblo. Lo que el proletariado chileno buscó consolidar en la crisis hegemónica (1892-1926)

Pablo Daniel Scolaro

Introducción al panorama histórico-educativo

Un sistema político-económico en discusión

En términos de Luis Vitale, el período que se propone estudiar significó, en primer lugar, la génesis y desarrollo del proletariado en la estructura y superestructura del sistema capitalista; en segundo lugar, la consolidación y ascenso del movimiento sindical y político que culminó con el triunfo de la Revolución Rusa; y por último, el retroceso y colaboración de clases (s/f: 1-2). Este último viraje del que da cuenta Vitale es visto también por Esteban Meza, quien sostiene que a partir de 1920, con la elección del Presidente Arturo Alessandri, la burguesía chilena mantendrá una política de cooptación de las organizaciones obreras mediante la estatización de los sindicatos. Es decir, que se pasaría de una clase obrera sumamente combativa —mediante el enfrentamiento directo— con la patronal y el Estado, a una política de colaboración de clases, en especial por parte de sus dirigentes (2002: 3).

Para comprender el marco político institucional en el que se fueron gestando dichas situaciones, es preciso considerar

que desde finales del siglo XIX, tras la caída de la *república liberal*, se alternarán una serie de gobiernos en el marco de la *república parlamentaria*, en la cual, a partir de 1925, se marcará un punto de inflexión y se constituirá en *república presidencial* mediante la restauración de Alessandri, quien consagrará una especie de cesarismo presidencial, anulando la actuación del Congreso. Hasta el final de este período se suscitarán gobiernos en medio de un clima anárquico, lo cual presupone que las sucesiones no eran del todo limpias.

En este contexto, la obra de Ricardo Donoso permite comprender la intensa gravitación de la cuestión social (1963: 96-99). El descontento de los trabajadores involucrados en la industria salitrera se originó en Tarapacá y Antofagasta debido a las penosas condiciones de existencia. Así, a pesar de que en 1904 el Poder Ejecutivo designó una Comisión Consultiva para mejorar el estándar de vida, al poco tiempo comenzará a soslayarse el enfrentamiento entre las reivindicaciones obreras y la política de represión estatal. El hecho más significativo se desarrolló el 21 de diciembre de 1907, cuando 15.000 trabajadores de la pampa salitrera se encontraban resistiendo en una huelga general en la Escuela de Santa María de Iquique, que concluyó con más de 2.000 obreros asesinados. Precisamente la desvalorización del peso y la consiguiente alza del costo de vida provocaron la sumisión en la pobreza de la clase trabajadora de Tarapacá, que si bien, desde hace años venían agitando el escenario social, aun no habían logrado definir acciones masivas y radicalizadas, a excepción de la anterior huelga de Iquique en el mes de julio de 1890.

A partir de la conjunción de un movimiento impulsado desde la oficina salitrera de San Lorenzo (centro de explotación del salitre), con los reclamos que se hallaban aletargados en la ciudad de Iquique, se declaró la huelga el 10 de diciembre de 1907, que mantendría en vilo no solo a quienes pagarían con su vida en la resolución del conflicto, sino

sobre todo a los capitales ingleses que serían defendidos por Carlos Eastman, Intendente de esa localidad. En este escenario, el Estado responderá como brazo armado de la patronal. Por su parte, la Escuela de Santa María oficiará como cuartel general de los huelguistas, que incluían en sus filas a delegados del interior del país.

En este conflicto, la formulación de una trayectoria de la educación alternativa se expresa en el decálogo de reivindicaciones de los obreros quienes, tal como lo menciona Eduardo Devés, demandan, entre otras cosas, el otorgamiento de “locales para escuelas” (1988: 94). Si bien el foco del autor se encuentra alejado por completo de la cuestión educativa, este anuncio permite comenzar a reflejar un marco de consideración por parte de los trabajadores hacia la formación pedagógica, ya que el resto de los reclamos se orientan específicamente a la actualización de los jornales, la tecnología de la producción y el contrato de trabajo. Nueve de los diez reclamos de ese decálogo se restringen al plano económico, y tan solo uno de ellos hace mención del interés en expandir o consolidar su programa educativo. Por lo cual el interrogante queda abierto: ¿por qué, en el marco de un masivo reclamo laboral, se entremezcló una consigna referida a un factor ajeno al grueso de dicho programa?

Planteo general del problema

En lo que respecta al sistema educativo hegemónico, es sabido que se promovió el desarrollo del Congreso Nacional Pedagógico, el cual tuvo lugar en el mes de septiembre de 1889 en la ciudad capital. Entre sus lineamientos principales se observa que, primordialmente, sus miembros apuntan a formar a los alumnos en tareas prácticas manuales, gimnasia y ejercicios militares (con formación especial para ingresar a la Guardia Nacional), además de promover la creación de escuelas nocturnas de adultos, en vista de que se registra una gran cantidad de individuos no escolarizados.

En este último punto interesa remarcar que se proponían estimular la asistencia de los alumnos mediante conferencias públicas, entregándoles cajas de ahorro y premios, e intentando cautivar a las sociedades obreras locales (Núñez, 1890: 117-121). A su vez, este proceso apuntaba, como una de sus finalidades primordiales, a la promoción de mano de obra, con su certificación respectiva que sería tomada por el mercado.

Estas conferencias se enmarcaban en un proceso tentacular que buscaba captar adeptos para reforzar un sistema educativo que por aquel entonces se encontraba muy lejos de materializar la obligatoriedad de la enseñanza. En términos de Reyes Jedlicki, la situación que atravesó el aparato estatal en la segunda mitad del siglo XIX fue la de una crisis de integración, a la cual define como la incapacidad del Ministerio de Instrucción Pública en atraer y retener niños y jóvenes en sus escuelas (2005: 3-4).

A su vez, en los Memoriales Obreros de 1904 expresados por la Gran Combinación Mancomunal Obrera de los gremios marítimos de Tarapacá, también se expresan las deficiencias del sistema público de enseñanza (González Miranda, 1994: 8). Lo que resulta notorio es que abogan por una educación forzosa y de protección a los desposeídos mediante alimentación y vestuario. Esta misma demanda puede abstraerse de la posición que adopta el Partido Obrero Socialista (POS) en su programa político de 1912 sobre la Reforma de la Enseñanza, promoviendo literalmente el suministro de recursos del Estado a la enseñanza primaria, nocturna para adultos, y talleres de artes y oficios (15).

Para comprender un tanto más este cuadro de análisis es preciso buscar sus raíces en la Ley Orgánica de Educación del año 1860, la cual proponía una salida bifurcada, estableciendo los Liceos en los que se formaría la élite y las escuelas primarias destinadas a los sectores populares. Queda a la vista que para mantener el “orden social” desde lo más

profundo del sistema, se buscaba subordinar desde la funcionalidad que le correspondiera a cada clase social. De esta manera, la ausencia de una cohesión social se mantendría durante más de cincuenta años hasta la sanción de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en el año 1920, que propendía hacia un rol más integrador por parte de la escuela. Luego se verán las repercusiones de esta norma, cuya mera aprobación no implica una inmediata transformación en la sociedad.

Muchas asociaciones de trabajadores ya habían fundado sus propias escuelas, que se sostenían con sus propios recursos. En ese contexto, la propuesta de los congresistas de 1890 era seducirlos facilitándoles maestros y locales idóneos. No obstante, Ramírez Necochea se muestra reticente a asumir que el movimiento obrero se coloque sin más bajo la égida estatal, ya que, tomando su crítica desde el punto de vista pedagógico, es posible notar que el POS denunciaba la influencia burguesa en los planes de estudio de la escuela primaria (1984: 13). A su vez y en paralelo, el POS educaba a los militantes para contribuir a la conciencia impulsando centros artísticos, culturales y de recreación que instalaban una tribuna en cualquier lugar, con el propósito de difundir la doctrina de la regeneración humana que contribuiría a modificar la conducta pública y privada, desplazando las concepciones favorables al capitalismo. Esta práctica se encuentra plasmada en el pensamiento de Luis Emilio Recabarren, quien sostenía que la conferencia era el medio más acabado para difundir la educación socialista (1971: 71).

Tomando estos últimos dos ejemplos se puede ir trazando una primera conclusión entre lo que sucedía en el plano social con respecto al plano pedagógico. Desde el punto de vista de Carlos Torres, las pedagogías de oposición se insertan explícitamente en el marco de la lucha de clases (Puiggrós, 1998: 9).

Experiencias contrahegemónicas tempranas

Reyes Jedlicki sostiene que desde finales del siglo XIX ya existían escuelas mutuales y mancomunales forjadas por la masa asalariada salitrera y textil, y también por los trabajadores manuales independientes, tales como los tipógrafos o artesanos del calzado, que se materializarían en centros recreativos o conferencias públicas con una impronta volcada hacia la acción cultural (2005: 6). En este sentido, Adriana Puiggrós afirma que las prácticas y sentidos pedagógicos presentes en los discursos políticos del anarquismo y socialismo solamente llegaron a constituir discursos pedagógicos en casos aislados, y una de esas excepciones sería el caso chileno (1998: 85-86). Concretamente, los primeros avances en el campo libertario fueron desarrollados en el marco de los Centros de Estudios Sociales inspirados en la figura de Francisco Ferrer i Guardia, activista español republicano, en torno al año 1892 en Valparaíso, y un año más tarde en Santiago (Reyes Jedlicki, 2005: 117). Estos Centros se orientaron más a la instalación de bibliotecas y salas de lectura —con la consecuente importación de libros en español— antes que a la fundación de escuelas (2005: 119).

Por su parte, la clase capitalista también produjo por aquellos años su iniciativa con el propósito de captar al artesano. Un caso ilustrativo es el que analiza Lorena Godoy cuando detalla la creación de la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) en 1887, administrada por el Ministerio de Industria y Obras Públicas para promover explícitamente la alianza entre capital y Estado (1995: 5). Este vínculo se configuró en la Escuela Profesional de Niñas —como en su homónima de varones— en la que se dictaban cursos de moda, lencería o bordado, lo que en términos de Godoy sería la “función comercial” de dichas instituciones. Cabe remarcar que la posición teórica de la autora no se cristaliza como una denuncia hacia el establecimiento de la subordinación del

trabajo al capital, sino como una instancia provechosa para que la mano de obra pueda capacitarse.

Ocurre asimismo una gran mutilación en el plano historiográfico, donde Iván Núñez realiza un balance en el que adelanta lo que Puiggrós va a decir unos años más tarde (Reyes Jedlicki, 2005: 11), cuando asegura que la visión tradicional de la educación identificó a las alternativas pedagógicas construidas desde la sociedad civil como experiencias marginales, accidentales y ocasionales. Es decir, que dicho punto de vista ha sido silenciado, recluido en recuerdos individuales o en documentos perdidos. En términos de Puiggrós, se trataría de una “práctica académica o historiográfica excluyente” que contribuiría a forjar un “sentimiento de resignación” entre quienes se están formando actualmente en la carrera docente (Reyes Jedlicki, s/f: 1-2, 19).

A comienzos del siglo XX se retomarán aquellas primeras incursiones que aun no habían logrado estructurarse por completo, a favor de una formación más sistemática que implicaba no solo tareas de alfabetización sino de aprendizaje de ideas de pensadores anarquistas y socialistas europeos, así como la elaboración de reflexiones críticas sobre la actualidad política. Por lo tanto, la gran novedad que arrojará la nueva centuria es la de un salto de calidad en cuanto a la concientización del proletariado.

En los próximos apartados se verá una investigación enfocada en los acontecimientos que giraron alrededor de la sanción de la nueva Ley de Educación en los años ‘20, en función de las experiencias desarrolladas por el conjunto de docentes que se desempeñaban dentro del sistema hegemónico, y por las escuelas racionalistas fundadas por la Federación Obrera Chilena (FOCH), que se ligarán en un sentimiento común frente al monopolio estatal de la educación pública. Un análisis aparte requieren las escuelas libres y racionalistas de las organizaciones obreras anarquistas.

La reacción del movimiento docente frente a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria

En los albores del siglo XX existía un consenso en la elite respecto de establecer la gratuidad, laicidad y, por sobre todo, la obligatoriedad de la educación primaria. En ese entonces Alessandri Palma, futuro presidente, oficiaba como diputado y estimulaba la formación del Estado Docente para “combatir a los movimientos populares” a los efectos de garantizar la relación entre capital y trabajo (Reyes Jedlicki, 2005: 35). Esta misma direccionalidad subyacía de las discusiones que habían comenzado a darse en reuniones educativas en el marco del Congreso Nacional Pedagógico de 1889 (Núñez, 1890: 253).

A su vez, en el Primer Congreso de Educación Popular realizado en 1913 se denunciaba la falta de contacto entre la sociedad y la escuela. Hasta entonces existía un sistema público bajo el modelo estatal oligárquico, con una red de escuelas fiscales, municipales y conventuales que brindaban educación gratuita, magro financiamiento fiscal y escasa concurrencia por parte de los principales destinatarios. Por su parte, la educación privada consistía en las escuelas pagas y las gratuitas de las sociedades filantrópicas. Los liberales y conservadores, con el objetivo de acompañar y apoyar la labor estatal, también fundaron escuelas populares (Reyes Jedlicki, 2005: 30). Es importante dejar en claro que la formulación del concepto de *educación popular* en Chile fue atribuido tanto a la experiencia hegemónica como a las que surgieron desde abajo. Es decir, por aquel entonces se pensaba que todo tipo de educación destinado a la formación del pueblo encajaba bajo dicha categorización.

Los “profesores reformistas” que se nucleaban en la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), fundada el 22 de diciembre de 1922, se enfrentaron a la nueva ley. Según Reyes Jedlicki, la AGP nace como fruto del clima de ideas

de la región, puesto que sus dirigentes se hallaban influidos tanto por el modelo euro-americano de *escuela nueva*, como por las críticas de Vasconcelos en México y de Mariátegui en Perú —quienes proponían al educando como sujeto activo—, además de los ecos de la Reforma Universitaria en Córdoba (2010: 42). Es por ello que esta instancia gremial se encontraba en sintonía con una crítica contemporánea de José Mariátegui, quien desestimaba la posibilidad de construir una escuela neutral siempre que se eduque entre las fronteras del Estado. En suma, la AGP nació como estrategia de respuesta frente a su propio diagnóstico de la crisis.

Los docentes rechazaban la nueva norma por un error en la asignación de sus salarios, y además porque se consolidaba un sistema centralizado donde su capacidad de acción era prácticamente nula. Ellos se pensaban como sujetos que debían influir sobre la realidad educacional, ya que buscaban romper con el perfil decimonónico de maestros acrílicos. Uno de los ejes centrales de su política era que la *escuela nueva* (o *activa*) perteneciera en primer lugar a los padres, niños y vecinos. Además, sus métodos de enseñanza priorizaban el armado de talleres en la naturaleza, y solo admitían el uso de las aulas ante situaciones indispensables.

Ante el clima de agitación social, el Presidente Alessandri concedió una entrevista a los docentes, en donde tajantemente les indicó que:

Su labor está en la escuela y nada más que en la escuela. Ustedes han constituido un Estado dentro del Estado y su Club es un centro donde se reúne toda la gente que sustenta principios disolventes. (Citado en Reyes Jedlicki, 2005: 47)

Los acontecimientos muestran que el primer mandatario logró realizar las maniobras necesarias para concretar una reforma conservadora “desde arriba”, que se refrendaría en el nuevo texto constitucional.

En lo que quedaba de los años '20, el poder político les depararía un nuevo desafío a los maestros, a partir de la convocatoria del gobierno ibañista. Lo más destacable es que fueron llamados para implementar un plan de reformas que se sustentaba en los presupuestos de la *escuela nueva*, lo cual llegó a ser plasmado en el Decreto 7500 del año 1928. Claramente, se trataba de un cambio significativo en el cual, entre otras cosas, se le otorgaba al docente la facultad de aplicar el currículum según su criterio personal.

Esta última reforma prontamente sería descartada por el mismo Ibáñez del Campo, puesto que no pudo sostenerla institucionalmente ante el comienzo del proceso de reformas que había encarado el estudiantado de las Escuelas Normales de Angol y Chillán, que chocarían con el sector más recalcitrante del magisterio. En septiembre del mismo año el presidente despidió y persiguió a los miembros de la AGP, derogó el mencionado decreto, y comenzó un proceso de contrarreforma.

Una lucha mancomunada: el impulso fochista

Tal como se adelantó, el caldo de cultivo que arroja la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en 1920 puede anticiparse en: el Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1912; el Congreso de Educación Popular de 1913 encabezado por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile; las Conferencias sobre Analfabetismo y Educación Popular organizadas por *El Mercurio* en 1917; y el Congreso de Educación Primaria de 1919.

Por el lado de la FOCH está la Declaración de Principios clasista del 25 de diciembre de 1919 en Concepción, donde sostenían:

Fomentar el progreso de la instrucción y cultura de la clase trabajadora por medio de conferencias, escuelas, bibliotecas,

prensa y toda actividad cultural, y conquistar la libertad (...)
La Federación es la escuela práctica que enseña y dignifica.
(Citado en Vitale, s/f: 8)

Esta misma orientación es la que se desprende del análisis del pensamiento de Recabarren, quien no establece una explicación monolítica para organizar al proletariado sino, antes bien, empuja al mismo a estimular la divulgación de las ideas socialistas en cuanto espacio o reunión pueda difundirse (1971: 228-229).

Dentro de la FOCH, entre 1921 y 1926, surgirá un movimiento de trabajadores que, como punto de partida, distinguirá entre las escuelas “para” los trabajadores y las escuelas “desde” los trabajadores; y defenderán esta segunda postura. Una de las claves para analizar este eje será, según Reyes Jedlicki, el desarrollo de una postura crítica frente al pacto inter-élite que se materializaría en la aprobación de la citada ley en 1920 (2005: 103). En suma, la organización obrera rechazaba la naturaleza del sistema oficial debido a su carácter burgués y limitante.

Materialmente el proyecto fochista se radicó en la creación de las Escuelas Federales Racionalistas, gestionadas por los propios sindicatos de base y las familias de los trabajadores. Uno de los puntos a remarcar en el terreno pedagógico fue el de la enseñanza de la historia social, con el objetivo de que sus pares conozcan sus raíces históricas y puedan enfrentar los problemas cotidianos. Los maestros agremiados en numerosas ocasiones concurrían a dar clases a los establecimientos fochistas, lo cual permitió que tanto las propuestas de la FOCH como las de la AGP confluyeran para un trabajo en conjunto. Así fue que en la Asamblea Popular de 1925 la FOCH aceptó que el proyecto pedagógico de los docentes sea el que dirija el reclamo, ya que hallaban grandes puntos de encuentro (Reyes Jedlicki, 2010: 44-45). Así fue que se estableció un proceso de acciones, codo a codo, entre la AGP y la FOCH, puesto que, de un lado:

... la Asociación requería el apoyo de la Federación Obrera para masificar y difundir su reforma educacional, y de otro, muchos maestros colaboraron como docentes en las Escuelas Racionalistas Federadas creadas por la Federación Obrera. (Reyes Jedlicki, s/f: 7-8)

En este marco fue que se desarrolló la audiencia con Alessandri.

Más allá del posicionamiento con respecto a las intencionalidades de la Ley de Educación, paralelamente la FOCH desarrolló de manera tenaz, durante la década del '20, su sistema de escuelas libertarias del cual dan cuenta sus Consejos Federales de las primeras menciones articulados por la Junta Ejecutiva Federal. El programa que sostenía los hilos de sus reivindicaciones se sancionó como Plan General de Instrucción para las Escuelas Federales en la Convención de 1921.

Es importante detenerse en el análisis de la Escuela Racionalista de Peñaflor, que había sido fundada a finales de 1922 en la imprenta del Sindicato Único de Campesinos de aquella localidad (Reyes Jedlicki, 2005: 127). Este colegio funcionó con gran aceptación de la comunidad lindante ya que asistía, a las pocas semanas de su fundación, un número regular de alumnos, tanto durante el día como en los cursos nocturnos. Su actividad cotidiana se combinaba con los Ateneos Dominicales que, como si se tratara de una organización eclesiástica, brindaban los domingos por la mañana charlas dedicadas a las familias obreras del pueblo (128). Esta relación simbiótica con los habitantes del lugar favoreció el traslado del edificio a una cuadra de la plaza principal, por lo que esa ubicación estratégica contribuiría a que actuara como punto de encuentro obligatorio entre los diferentes actores sociales. En 1923 se bautizaría con el nombre de Luis E. Recabarren, pero hacia 1926 se dejará de tener noticias de su funcionamiento.

Otra experiencia exitosa citada por Reyes Jedlicki fue la Escuela Federal de Puente Alto. Su recorrido fue similar al de Peñaflor. En el plano pedagógico resulta visible la aplicación de la lógica racionalista, ya que a los alumnos no se los castigaba o premiaba en función de sus actos —lo cual se traduciría en una situación de competencia—, sino que alentaban a sus alumnos a superar “la triste condición del obrero ignorante”; a la vez, trabajaban sobre contenidos que tuvieran una repercusión significativa sobre su vida cotidiana, para que no se tratara de la repetición memorística de conceptos (Reyes Jedlicki, 2005: 130).

Uno de los factores principales que se desprende de la obra de esta autora sobre la caída de las escuelas federales parece ser la decisiva influencia del Partido Comunista Soviético al interior de la FOCH. Esta nueva orientación dejaría de lado la concepción “societaria, integrativa y propositiva” para desplazarse hacia una mirada política de la vida (140-141); es decir, destinada a la formación de cuadros políticos en el marco de una organización sindical verticalista, y con la consecuente pérdida de la visión racionalista. A partir de entonces, el vínculo que se mantendrá en materia educacional irá restringiéndose al apoyo brindado al movimiento de maestros, tal como se había acordado desde 1923. Habiendo quedado a un lado la postura crítica y autogestiva, las futuras innovaciones se habían depositado en manos del profesorado que, como se advirtió, se encontraba rumbo al naufragio.

Un balance del estado de la cuestión

Esta investigación se ha propuesto encarar la acción concreta de los movimientos sociales contrahegemónicos, desde finales del siglo XIX hasta mediados de la década del ‘20. En función de ello se ha observado, en primer término, la existencia del movimiento unificado de maestros,

planteando desde el punto de vista pedagógico la ruptura con el modelo decimonónico de docente acrítico y promoviendo, en contrapartida, su participación activa tanto en el gobierno de la educación como en la decisión del enfoque con que enseñarán los contenidos. Las maniobras del gobierno de Alessandri impidieron la institucionalización de dicho discurso. Sin embargo, al tratarse de una experiencia desarrollada dentro de los márgenes del sistema oficial, hubiera resultado contradictoria su prosperidad, ya que la misma hubiera implicado la demolición de las relaciones de dominación que la clase dirigente se propone imbricar en los planes de estudio.

En segundo término, se ha presentado el modelo de Escuelas Federales Racionalistas impulsadas en el seno de la FOCH, con detalles y estudios de caso sobre su funcionamiento. Además, se han visto los lazos que se habían estrechado entre la AGP y los delegados fochistas en cuanto al rechazo en conjunto de la nueva Ley de Educación sancionada en 1920. Se entiende que, a diferencia del recorrido desarrollado por el gremio de maestros, existen algunas diferencias sustanciales en la experiencia obrera. Por un lado, su anclaje teórico se sustentaba en el antecedente español libertario; por otro lado, en lo que se refiere puntualmente a su método de enseñanza, hay una ruptura tajante con el espacio áulico, trasladándolo al plano de la naturaleza. El aspecto más relevante de su pedagogía se circunscribía a la enseñanza de contenidos que estimularan los deseos de libertad y les permitieran deconstruir la realidad del mundo que habitaban.

En conclusión, se espera que este estudio contribuya a rescatar aquellos movimientos sociales que para la historiografía tradicional habían sido marginales. Es necesario traerlos a cuento ya que esencialmente permiten pensar la figura de los educadores no solo del siglo pasado, sino más bien para repensarnos a nosotros mismos.

Bibliografía

- Devés, R. 1988. *Los que van a morir te saludan. Historia de una masacre. Escuela Santa María de Iquique, 1907*. Chile, Ediciones Documentas.
- Donoso, R. 1963. *Breve historia de Chile*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Godoy, L. 1995. "Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras... La educación profesional femenina en Chile, 1888-1912", en Godoy, L., et al. (eds.), *Disciplina y desacato: Construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*. Santiago, Sur CEDEM. En línea: <http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0023822>.
- González Miranda, S. 1994. "La escuela en la reivindicación obrera salitrera (Tarapacá, 1890-1920). Un esquema para su análisis", en *Revista de Ciencias Sociales (Cl)*, n° 4, Chile, Universidad Arturo Prat, pp. 19-37. En línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70800402>>.
- Meza, E. 2002. "Notas sobre Historia del Movimiento Obrero chileno", en *Clase contra Clase*, n° 36. En línea: <<http://www.archivochile.com/entrada.html>>.
- Núñez, J. A. (dir.). 1890. *Congreso Nacional Pedagógico. Resumen de las discusiones, actas y memorias*. Santiago de Chile, Imprenta Nacional.
- Puiggrós, A. 1998. *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ramírez Necochea, H. 1984. *Origen y Formación del Partido Comunista de Chile. Ensayo de historia política y social de Chile*. Moscú, Progreso.
- Recabarren, L. E. 1971. *El pensamiento de Luis Emilio Recabarren*, tomo I. Santiago de Chile, Austral.
- Reyes Jedlicki, L. E. 2005. *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- . 2010. "Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928", *Docencia*, n° 40, pp. 40-49.
- . S/f. *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. En línea: <<http://www.archivochile.com/entrada.html>>.
- Vitale, L. S/f. *Para la historia del movimiento obrero. Declaraciones de principios*. En línea: <<http://www.archivochile.com/entrada.html>>.

CAPÍTULO 8

Orígenes del sistema educativo cubano y experiencias de educación popular¹

Virginia Álvarez, M. Soledad Rodríguez y Heber Reinoso

La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia.

José Martí

Solo tiene derecho a encender en el pasado la chispa de la esperanza aquel historiador traspasado por la idea de que ni siquiera los muertos estarán a salvo del enemigo, si este vence. Y este enemigo no ha dejado de vencer.

Walter Benjamin

Introducción

Cuba fue la última colonia hispanoamericana en lograr su independencia. Hecho que, en gran parte, se explica por los beneficios otorgados por la metrópoli a los plantadores criollos, tales como la libertad de comercio, la propiedad de las tierras mercedadas, la abolición del estanco, la creación de un puerto libre en La Habana y las garantías para el mantenimiento de la esclavitud. Estas prerrogativas, sumadas al

1 Este texto ha sido realizado por M. Soledad Rodríguez y Virginia Álvarez — con el aporte del estudiante de Historia Heber Reinoso — como parte del trabajo que realizan en la cátedra de Problemas de Historia Americana, a cargo de los profesores Elisalde y Acri.

temor de que se repitiera lo ocurrido en Haití, hicieron que la ruptura del lazo colonial fuera muy tardía en la mayor de las Antillas.

Según Mires (2005: 296), Cuba es quizás el único caso donde la emancipación respecto de España estuvo vinculada con las luchas sociales típicas del siglo XX, dado el grado de desarrollo de las relaciones sociales de tipo capitalista. Dicha empresa estuvo teñida de un fuerte sentido nacionalista, hecho que signará toda la historia cubana.

Tras la guerra de liberación contra España, el país debió afrontar la intromisión de los Estados Unidos, potencia que le impuso un régimen cuasi-colonial. La emancipación política llegó formalmente tras una heroica lucha del pueblo cubano, pero las estructuras económicas y sociales favorables a los intereses de las grandes potencias, y de las clases reaccionarias criollas, no se modificaron. Es decir, no se logró un desarrollo verdaderamente independiente hasta la Revolución de 1959, comandada por Fidel Castro.

Durante la república, la sucesión de gobiernos y dictaduras serviles al imperialismo norteamericano siguió sin dar respuesta a las necesidades básicas del pueblo. El descontento popular se expresó con manifestaciones obreras, estudiantiles y campesinas, que desembocarían en la radicalización de la protesta.

La propuesta es realizar una primera aproximación a los orígenes del sistema educativo cubano y a las distintas experiencias de educación popular que se fueron gestando al calor de las luchas de su pueblo, por su liberación, primero de España, y luego del imperialismo norteamericano.

En Cuba, las experiencias educativas originadas desde y para los sectores más humildes estuvieron vinculadas, desde un comienzo, al afán por la defensa de la soberanía y la libertad del pueblo, contra la opresión externa.

La necesidad de democratizar el acceso a la educación fue denunciada ya en los manifiestos y proclamas de los líderes

de la guerra contra España, quienes repudiaron la ignorancia bajo la que se pretendía mantener a los nativos, a fin de perpetuar su dominación.

Muchos maestros participaron en las luchas por la independencia, y una vez lograda esta formalmente, los regímenes sostenidos desde América del Norte debieron afrontar una férrea oposición desde las universidades, las cuales se convertirían en semilleros de líderes políticos.

La larga tradición de lucha del pueblo cubano contra la tiranía y el imperialismo fue sentando precedentes y aprendizajes que las clases trabajadoras, obreras y campesinas fueron recogiendo en su ineludible búsqueda de una vida digna, donde el trabajo, la educación, la vivienda y la salud fueran pensados, no en interés de las clases dominantes, sino como la base material para la emancipación social. La Revolución de 1959 no puede ser pensada sino como parte de este largo recorrido, donde la impronta nacionalista se halla inextricablemente enlazada a una profunda valorización de la unidad latinoamericana, en clave antiimperialista.

El presente trabajo aspira a recuperar dicho legado, a la luz de los desafíos del presente, considerando que:

Hay un secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra. Hemos sido esperados en la tierra. A nosotros, como a las generaciones que nos precedieron, nos ha sido dada una débil fuerza mesiánica sobre la cual el pasado tiene un derecho. (Benjamin, 2007: 66)

La tardía independencia de Cuba

La tardía independencia de Cuba se produjo en un contexto en el que el capitalismo ingresaba en su fase monopolística, dejando atrás el libre comercio y el predominio de Gran Bretaña, y donde la principal potencia pasaría a ser

Estados Unidos. Esta es una de las razones por las que el esquema tradicional de las revoluciones americanas, donde la burguesía criolla toma el mando de la revolución político-militar, no tuvo lugar en este país. Surge, en consecuencia, el siguiente interrogante: ¿por qué en Cuba se mantuvieron las relaciones sociopolíticas y económicas atadas a la metrópoli?

Al respecto, Domínguez (1985) afirma, por un lado, que la burguesía cubana no estuvo impregnada totalmente por tradiciones españolistas y, por otro, que su arco político no se vio acotado por el accionar de la corona española, sino todo lo contrario: para ella no fue necesaria una revolución, ya que todo lo que necesitaba lo había conseguido a mucho menor costo que emprendiendo una acción revolucionaria.

Históricamente, Cuba fue el eje y el paso obligado en las rutas marítimas que conformaron el sistema colonial español. La Habana, su capital, fue el centro de abastecimiento y organización de las expediciones americanas. El interior de la isla se caracterizó por una economía agrícola, donde se destacaron las plantaciones de café, tabaco y azúcar.

La aparición de los terratenientes del azúcar en Cuba se produjo paralelamente a la revolución haitiana. Los plantadores azucareros de la colonia francesa se vieron en la necesidad de huir de una feroz alzada producida por sus antiguos esclavos, por lo cual, trasladaron todos sus saberes técnicos y tecnológicos al nuevo territorio. Cuba se transformó así en una productora de azúcar mundial, dando origen a un nuevo actor social: la llamada “sacarocracia”, que se benefició de la importación de esclavos y de las nuevas reformas borbónicas que ampliaron los derechos comerciales.

Es en este sentido que la élite cubana no pretendió ni requirió una “revolución independentista”, ya que el control social represivo de los estamentos más bajos de la sociedad,

ejercido por la corona española, era necesario para mantener la fuerza de trabajo estable y controlada.²

Pese a la continuidad del modelo hegemónico colonial, los procesos independentistas americanos atravesaron la realidad cubana, modelando una sociedad que se dividió entre tres formas de organización económica-política diferentes: la colonial, la anexionista y la independiente.

En este sentido, el ámbito educativo reflejó claramente las necesidades de la metrópoli. En una sociedad dividida estamentalmente, la educación era un bien al que no todos podían acceder. Según datos del censo poblacional de 1861, de 1.400.000 habitantes del país, 750.000 eran blancos y más de 500.000, negros. Las tres quintas partes de los negros eran esclavos. Existía un 70% de analfabetos entre la población blanca de Cuba y un 95% entre la negra.³

La relación de tutela que ejerció la corona española sobre la colonia se legitimó manteniendo un pueblo analfabeto:

Por dos vías se mostró, primordialmente, la penuria de la acción cultural y educativa: por la orientación que la trascendió, dirigida a justificar y mantener la dominación extranjera, y por una vigilante limitación en su desarrollo, nacida del deseo de impedir que, con la multiplicación de la escuela y el libro, cobrase el pueblo conciencia de su larga servidumbre y se levantase contra ella. (Marinello, 1959)

El Movimiento Educativo en tiempos coloniales

Los primeros intentos independentistas fueron contemporáneos a las revoluciones que ocurrieron en el resto de

2 El miedo a una sublevación al estilo haitiano frenó, no solamente los ensayos revolucionarios, sino también las ideas abolicionistas.

3 Para más información sobre este punto, *cfr.* González Suárez (s/f).

Latinoamérica. Entre ellos se destacan dos conspiraciones de grupos masónicos: Los Rayos y los Soles de Bolívar (1823) y La Gran Águila Negra (1829), ambas fallidas, fueron los primeros en esbozar un pensamiento autonomista. En este grupo se destacan las figuras de José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862), quienes constituyen referentes ineludibles en la historia de la educación cubana.

Estos pensadores formaron parte del Movimiento Educativo (Pérez Cruz, 2009: 229-250), que asumió las ideas de la Ilustración y se inscribió dentro del proyecto cultural con el que la oligarquía criolla y la naciente burguesía urbana, también criolla, pretendían sumarse a la época burguesa. Apostaban al iluminismo, frente a la escolástica y al oscurantismo medieval; al ímpetu progresivo de las revoluciones burguesas, frente a la reacción y despotismo colonialista, y a los avances científico-tecnológicos del capitalismo industrial. Asimismo, enfatizaban lo local, procurando el desarrollo de la isla y el bienestar de sus habitantes.

Este movimiento advirtió que la poca atención prestada por la monarquía española a la alfabetización y la escolarización del pueblo, no era un producto de su falta de perspectivas, sino que constituía un principio de su política de freno al desarrollo autónomo del país, un mecanismo más de dominación político-cultural.

En este marco renovador, en 1774 surgió el Real Colegio Seminario de San Carlos y San Ambrosio, del cual el padre Caballero fue uno de los principales representantes. Este participó también de la Sociedad Económica de Amigos del País (SEAP), institución que reunió a destacados pedagogos y que promovió la lucha contra la crítica situación en que el colonialismo español mantenía a la educación en el país.

La SEAP fue creada para impulsar el desarrollo económico de la isla, con presupuesto de la corona y aportes de particulares, siendo una constante promotora de la expansión

de los servicios educacionales. Trabajó en la realización de informes sobre el estado de la educación en el país, misiones de estudio de los avances pedagógicos en el extranjero, creación de aulas y escuelas y el otorgamiento de becas para niños pobres.

A la SEAP se deben unas Ordenanzas para las escuelas gratuitas de La Habana redactadas principalmente por el padre José Agustín Caballero (...) que aprobadas en 1794 constituyen el primer documento de importancia histórica en la educación pública cubana. (Pérez Cruz, 2009: 232)

En paralelo a la existencia de la SEAP, humildes maestros negros y mulatos libres improvisaron en sus viviendas aulas donde enseñaban lo poco que sabían de letras y números, y su sabiduría popular. Si bien se intentó prohibir la educación a niños negros y mulatos, en 1809 el Reglamento para el Gobierno de Maestros dejó en libertad de admitir, o no, su educación. Este movimiento, de sustrato popular, recibió atención y estímulo de las figuras más progresistas de la SEAP. Sin embargo, dentro de esta, no todos estuvieron a favor de la independencia y la abolición de la esclavitud, dada su condición de clase y el racismo imperante.

Entre los aportes centrales del pensamiento de Caballero interesa subrayar la propuesta de una educación popular gratuita, la educación pensada en términos de mejoramiento de la sociedad cubana, una pedagogía científica y una educación que, en definitiva, elevara los niveles superiores de la condición humana de los estudiantes y sustentara su emancipación. En tal sentido, este pensador fue el iniciador de la educación para el patriotismo, entendiendo lo propio de forma tan integral como hasta el momento no tenía precedentes. De este modo, consideró primordial todo lo que tuviese que ver con los hombres, criticando la esclavitud y defendiendo el derecho de la mujer a la educación (Pérez Rodríguez, 2001).

Siguiendo a Pérez Rodríguez, Caballero también contribuyó al surgimiento de la pedagogía en Cuba, en tanto desarrolló categorías propias de dicha disciplina, como la del aprendizaje a través de vías racionales, contenidos que incluían el estudio de las ciencias naturales y sociales en unión con la formación de valores, métodos como la observación, la experimentación y el ejercicio, así como los medios y la evaluación. En ese sentido, también aplicó categorías básicas de la organización escolar del nivel elemental, inició la conformación de la didáctica, la teoría de la educación, y la organización escolar como parte de la integración y diferenciación de la pedagogía en su proceso de conformación como ciencia independiente, y propuso una reforma de los estudios del nivel superior que determinara la pertinencia social de la universidad.

Otra figura prominente del Movimiento Educativo será la del padre Félix Varela, quién participó en la mencionada conspiración de los Rayos y los Soles (la cual lo llevó a un exilio forzoso en los Estados Unidos) y fue diputado cubano en las Cortes de Cádiz. Fuertemente impregnado por el positivismo, renovó la enseñanza de la época utilizando el español en sus clases y libros (abandonando definitivamente el latín), en los que reemplazó el escolasticismo imperante por la filosofía electiva, e introdujo la experimentación en el estudio de las ciencias. Uno de los aportes más importantes de Varela en el campo de la educación consistió en su afán por formar seres humanos capaces de pensar autónomamente y con proyecciones éticas, empleándose en captar lo verdadero, lo bueno y lo bello en todas las dimensiones de la existencia. En 1818 sentenció:

El hombre será menos vicioso cuando sea menos ignorante. Se hará más rectamente apasionado cuando se haga más exacto pensador (...) La necesidad de instruir a un pueblo es como la de darle de comer, que no admite demora (...)

Quién puede negar que es más ilustrado un pueblo en que todos saben leer y escribir.⁴

Abogó así por la abolición de la esclavitud y por la independencia, sabiendo que esta última iba de la mano de la educación para todos.

Después de Varela, la figura de mayor trascendencia pedagógica fue José de la Luz y Caballero, quien, según Conde Rodríguez (2001), le dio a la educación el sentido de formar hombres cuyos ideales se centraran en el mejoramiento de la patria, predicando el amor a Cuba, combatiendo sistemas de explotación y denigración políticos, sociales e individuales, e intentando generar una nación de hombres libres. Denunciaba el peligro que significaba una educación dirigida a las elites, sostenedora del poder colonial y del rebajamiento del resto de la población a la situación de una ignorancia garante del *statu quo* de la sociedad.

El gran énfasis otorgado a las ciencias naturales se puede resumir en este fragmento de su autoría:

¡Cuán conveniente sería despertar muy desde el principio la curiosidad del niño, haciéndole leer y explicándole algunas descripciones de objetos naturales! (...) Después pasar a algunos prodigios de los que ofrece la naturaleza humana, y luego a algunos procedimientos de las artes (...) De esta manera, ejercitándose sus facultades en más variedad de objetos y de objetos que requieran comprensión, se desarrollará también su inteligencia y no solamente su memoria. (Luz y Caballero, 1952: 54)

Colocaba el foco en la enseñanza dada por un ordenamiento de tipo experimental, donde al ser todo más perceptible, sería más útil para el entendimiento.

4 Citado en: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/02/26/bibliografia-reveladora-sobre-felix-varela/>>.

Uno de los aportes sobresalientes de su propuesta radica en la importancia atribuida al conocimiento científico, al lugar privilegiado que le otorgó a las ciencias naturales, al conocimiento de tipo local del país y sus necesidades, al momento de pensar la selección de las materias a enseñar en una escuela, y a la educación como herramienta útil para servir a la patria. Trató de implementar esta propuesta a partir del “método explicativo”, opuesto al tradicional “método memorístico”, utilizado por la escolástica.

Pensó pues a la educación como la herramienta que posibilitaría el progreso de la sociedad:

Cuanto más se propague el gusto por las letras y las ciencias, cuanto más experimente el pueblo la necesidad de cultivar su entendimiento, tanto más se irán separando unos ramos de otros. Día vendrá, y no está muy lejano a nosotros, visto el anhelo con que todos toman la causa de la educación. (105)

De esta forma, los representantes reformistas de la élite criolla, al subrayar la importancia de lo autóctono, contribuyeron a cuestionar un orden colonial que, hacia 1823, iba reconfigurándose y adquiriendo mayor preponderancia. España había perdido todo intento de reconquistar los territorios americanos, por lo que solo contaba con sus colonias caribeñas, donde concentraría todo su poder político militar, a fin de extraer recursos para la economía peninsular. El partido reformista criollo fracasó reiteradas veces y, finalmente, los diputados cubanos serían expulsados de las cortes españolas, abortando toda posibilidad de cambio dentro de la estructura colonial. Los capitanes generales, fueron facultados para gobernar al país con total arbitrariedad.

En este marco, la metrópoli impulsó una contraofensiva ideológica. Se procedió a secularizar los bienes de las órdenes religiosas (1848), lo que implicó la desaparición de numerosos conventos, donde se habían formado los sacerdotes

que iniciaron la renovación de las ideas y la formación de la escuela cubana, proceso que fue cortado de raíz. La SEAP fue despojada de sus prerrogativas para desarrollar la educación pública y se le recortaron los recursos. El gobierno colonial finalmente tomaría en sus manos las escuelas atendidas por dicha institución.

En 1844 se promulgó, por primera vez, un Plan de Instrucción Pública y, poco después, se produciría el retorno de los jesuitas a Cuba (1852) y la fundación del Colegio de Belén (1854), donde se formaron los miembros de la oligarquía cubana más vinculados al poder colonial y la burocracia española residente en la isla. En cuanto a la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana, la escolástica mantenía allí incólumes sus fueros, en tanto las autoridades se afanaban en sofocar las crecientes expresiones de insubordinación al orden colonial, de parte de estudiantes y docentes, mediante castigos y consejos de disciplina.

No obstante esta contraofensiva, el reclamo por la extensión y la calidad de la educación comenzó a exceder los círculos intelectuales para convertirse en una demanda de los crecientes trabajadores libres, fundamentalmente blancos. Un obrero tabaquero de origen asturiano, Saturnino Martínez, emprendió a través de la prensa una campaña a favor de la organización y la instrucción de los trabajadores. “Así, entre 1865 y 1866 surgieron, junto a la primera organización proletaria que se creó en el país, las escuelas nocturnas para trabajadores”, señala Pérez Cruz (2009: 237). Saturnino fundó el semanario *La Aurora* e impulsó la lectura en las tabaquerías, y la difusión del pensamiento de Proudhon. En esta misma línea, unos años más tarde, se fundaría El Círculo de Trabajadores de la Habana (1885), con el propósito de impartir educación laica a los obreros, establecer bibliotecas, y liberar a los trabajadores de todo apego a las nociones de raza, nacionalidad y jerarquía. La actividad desplegada por este círculo, que contó con un órgano de prensa de tendencia anarquista

(*El Obrero*), estimuló la conformación de varios grupos ácratas en diferentes puntos de la isla.

Una de las propuestas más radicales provino de un joven maestro revolucionario, Rafael Morales (1845-1872), conocido como Moralitos, quien marcó una ruptura con el Movimiento Educacional de los reformistas, al defender la abolición de la esclavitud y la independencia nacional. Bajo su concepción, la educación desempeñaba un rol fundamentalmente emancipador.

El 10 de abril de 1866 Moralitos, junto a jóvenes intelectuales y estudiantes patriotas, llevó adelante cursos de alfabetización para jornaleros, a fin de educar en el amor a la libertad de la patria. Varios directores de colegios prestaron los locales. Se buscó una adaptación de los métodos escolares a la psicología y las necesidades del adulto, al tiempo que se discutían problemas de actualidad y política y las propias experiencias de vida. Dicha experiencia, que desató la persecución de la policía colonial y el paso a la ilegalidad mediante un bando de gobierno, fue sorprendida por el inicio de la gesta liberadora del 10 de octubre de 1868, a la cual muchos se incorporaron.

Primera guerra de la independencia (1868-1878)

Entre 1868 y 1878 se produjo la primera guerra de la independencia contra los españoles. La misma fue derrotada y fuertemente reprimida.

Para 1868 el contexto político en España había virado. La “Gloriosa Revolución Española”, de signo liberal, había depuesto a la reina Isabel II, conformando un gobierno democrático conocido como la Primera República. En tanto, Cuba aprovechó ese momento de inestabilidad política para generar el levantamiento de mayor envergadura hasta entonces: “El Grito de Yara”. El líder de la gesta fue Carlos Manuel de

Céspedes, quien, en el Manifiesto de la Junta Revolucionaria de la isla de Cuba, repudió el estado de ignorancia y miseria bajo el que España mantenía a los nativos, negándoles toda representación en el gobierno y succionando sus recursos. Dicha empresa era ayudada por el restrictivo sistema de enseñanza adoptado por la metrópoli, dado que:

Desea España que seamos tan ignorantes que no conozcamos nuestros sagrados derechos, y que si los conocemos no podamos reclamar su observancia en ningún terreno. (Citado en Pérez Cruz, 2009: 240)

A los elementos más radicales de la burguesía urbana y la intelectualidad revolucionaria se les unió un sector de la oligarquía criolla, advertida de la imposibilidad de la vía reformista. En la universidad, un importante grupo de estudiantes y profesores apoyaron la independencia. Muchos fueron deportados a la metrópoli por haber difundido pasquines, artículos, banderas e injurias a las autoridades coloniales, mientras que otros llegarían incluso a incorporarse a la lucha emancipatoria.

Durante la guerra se establecieron centros de alfabetización en la retaguardia mambisa y en los propios campamentos del Ejército Libertador para campesinos y esclavos liberados por la guerra. Los principios patrióticos y los valores humanistas se unían al aprendizaje de las primeras letras y la aritmética. Según señala Portuondo, apenas constituido el primer Ayuntamiento de Cuba Libre —el de Bayamo— se acordó:

Declarar que la instrucción será desde ahora popular y libre, pudiendo por tanto, cualquier ciudadano que tenga aptitud para ello y quiera hacerlo, abrir establecimientos particulares de educación. (241)

Muchos maestros fueron a la Manigua a combatir. Rafael Morales, como diputado de la República en Armas, promovió la Ley de Instrucción Pública, sancionada en septiembre de 1869 por el Ejecutivo revolucionario. Allí se definió la responsabilidad del Estado en proporcionar gratuitamente la instrucción primaria a todos los ciudadanos, sin límite de sexo y edad. La misma sentó un precedente en toda Latinoamérica y el mundo:

Que no se olvide por un solo momento que la educación popular es la garantía misma de las garantías sociales, si se quiere que no sean estériles las lágrimas y sangre derramadas. (Ley de Instrucción Pública de 1869, citado en González Suárez, s/f)

En 1871, Moralitos redactó la primera cartilla revolucionaria de la pedagogía nacional, la cual fue utilizada en pleno campo de batalla para enseñar a leer y escribir a los mambises.

Se trató de una guerra sin cuartel. Mientras los independentistas se hacían fuertes en la zona de oriente y ocupaban terreno rápidamente, los absolutistas —apoyados por un cuerpo de voluntarios—⁵ reprimían ferozmente al oriente y trataban de conciliar con los focos que se levantaban en el occidente de la isla. Esto hizo que se conformase una corriente reformista interesada solamente en la abolición del impuesto directo, la elección de diputados para las cortes y la abolición gradual de la esclavitud. Dicha corriente poco a poco fue reduciendo la base social de los independentistas, que no pudieron subsanar las internas políticas que se daban hacia dentro de su grupo. Las discusiones giraban en torno a la centralización del poder de mando: la fuerte base

5 Los Cuerpos de Voluntarios de la Isla de Cuba eran grupos de civiles que suplían a los soldados regulares. Tuvieron una posición política absolutista, esclavista e intransigente.

militar hacía que el poder civil fuese prácticamente invisible, generando tensiones entre los grandes hacendados y la élite comercial.

Finalmente, en febrero de 1878 se firmó el Pacto o la Paz del Zanjón. El único que no firmó el tratado fue el capitán Antonio Maceo (luego se sumaron Calixto García y Guillermo Moncada), quien rehusó la capitulación, optando por el exilio. Sin lugar a dudas, el tratado firmado constituyó una derrota total para el ejército mambi.⁶ Ni la independencia ni la abolición de la esclavitud se habían logrado. Solo los intereses reformistas eran satisfechos. Cuba pasó a ser provincia de ultramar, se autorizó la creación de partidos políticos, y se concedió la libertad de prensa y asociación.

Segunda guerra de la independencia (1895-1898) y el pensamiento de José Martí

La creación de las organizaciones políticas configuró nuevamente a los actores sociales frente a la cuestión de la independencia. La fundación de dos partidos políticos, ambos absolutistas, fue la expresión del interés político de un sector de la sociedad que, nuevamente, excluía a la mayoría de la población. La burguesía industrial encontró su representación en el Partido Liberal, partidario de la abolición de la esclavitud y del libre comercio, para lo cual necesitaba de una autonomía que garantizase las libertades civiles y políticas. Por otro lado, el Partido de Unión Nacional estaba conformado en su mayoría por españoles y pregonaba el fin de la esclavitud manteniendo los lazos con España.

La representatividad de buena parte de la sociedad seguía vacía dentro de este sistema político legal constituido.

6 Ejército Libertador.

Es por ello que por fuera de este, y desde el exilio, José Martí fundó, en 1892, el Partido Revolucionario Cubano (PRC), el cual tendría como único objetivo la independencia absoluta de Cuba.

La Guerra Grande había dejado saldos negativos en la economía de la isla. Los hacendados del oriente, junto a la burguesía financiera, fueron los máximos perjudicados. Muchos de ellos debieron vender sus terrenos o negocios al capital norteamericano, el cual, con una fuerte inversión, logró adueñarse del control comercial y de las exportaciones de Cuba. Al mismo tiempo que la metrópoli defraudaba a parte de la sociedad que había creído en el régimen de libertades políticas, el poder colonialista cada vez era más obstinado y corrupto. En este contexto, y sumado al desempleo de los trabajadores tabacaleros y azucareros⁷ —los cuales fueron fuertemente reprimidos u obligados a exiliarse—, el PRC asumió un programa político por la independencia, que en la praxis intentó conjugar estrategia política con poder de mando militar.

La segunda insurgencia militar importante es conocida como el “Grito de Baire” y también, en un primer momento, se hizo fuerte en el oriente, pero rápidamente fue cambiando su base social y geográfica. El matiz popular fue una característica mucho más concreta que en el anterior alzamiento. Los sectores obreros y de clase media apoyaron la causa. Incluso los reformistas criollos, cansados de la desidia española, estuvieron a favor del nuevo proceso en marcha.

Entre 1895 y 1898 se desarrolló la segunda y definitiva guerra contra la metrópoli, liderada por José Martí, al frente del PRC. Este tuvo en claro que la guerra era solamente un procedimiento político, y que era necesario no solo para independizar la isla, sino a toda la Gran Antilla. Así,

7 El año 1884 marca la caída internacional de los precios de ambos productos.

se enfrentaba a anexionistas norteamericanos y cubanos, a los cuales veía como una amenaza para todo el continente. Al interior del proceso revolucionario, nuevamente volvían a enfrentarse dos corrientes: el modelo radical-martiano (intransigente independentista) y el de la burguesía (netamente pro norteamericana). En la práctica había un comando militar (con Maceo y Gómez como máximas figuras) que manejaba los vaivenes del proceso revolucionario, y un poder civil legalmente constituido, pero que tenía poco campo de acción política. Esta disputa se saldó con la muerte de José Martí.

El libertador cubano dejó en diversos escritos una basta pedagogía y una concepción de la educación profundamente liberadora y afín a la unidad de los pueblos latinoamericanos. Sus ideas anclaron en algunos pensadores previos, ya citados en este trabajo, a partir de los cuales Martí tomó y desarrolló ciertas ideas de la época. Entre sus referentes principales, siguiendo a Nassif (1999), se encuentra a José de la Luz y Caballero, quien le legó una misión fundamental: “hacer hombres, en vez de libros”; otro referente fundamental fue el poeta Rafael María Mendive, quien fuera contemporáneo de Martí.

Para comenzar a esbozar un relato sobre las principales ideas pedagógicas del libertador, sus ideas vinculadas a la educación es preciso pensarlas en términos multidimensionales (políticos-sociales-culturales), con una fuerte referencia política del sentido de la misma. Martí consideró a la educación como una posible y fundamental arma de lucha de los pueblos, que llevaría a la liberación y transformación de la sociedad.

En esta línea se destacan en sus escritos ideas de corte anticolonialistas y antiimperialistas, con gran énfasis en la importancia de la adquisición de un conocimiento de tipo situado y contextual, acorde a las necesidades de los pueblos latinoamericanos:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte de gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares, de los pueblos de América? (...) conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías (...) Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha ser el de nuestras repúblicas (...) Que todo esfuerzo por difundir instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir de quien la recibe. (Martí, 1976: 39-127)

Todo este ideario iba acompañado de un fuerte sentido optimista y esperanzador sobre el papel que debía cumplir la educación en términos sociales, con plena confianza en la capacidad de lucha del ser humano una vez educado.

Ahora bien, para comprender la importancia que Martí le daba a la educación, es importante señalar de qué forma pensó al sujeto histórico de ese momento, a los hombres y mujeres de ese contexto. *Un hombre es un deber vivo, un depositario de fuerzas que no debe dejar en embrutecimiento un ala.* Desde el punto de vista de este trabajo, para el libertador, el ser humano era, una vez educado, un ser responsable de su propio crecimiento, tanto como del crecimiento de sus semejantes y del país —crecimiento para la liberación, la solidaridad y la unión de los pueblos latinoamericanos—. Es decir, que tenía una responsabilidad social y política concreta. Es en ese sentido que Martí apostaba al cambio social por medio de la enseñanza.

La siguiente frase resume su perspectiva sobre la educación y el significado que le atribuía:

La educación, pues, no es más que esto: la habilitación de los hombres, para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables, en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones, delicadas, superiores, y espirituales de la mejor parte del ser humano. (26)

Martí le otorgaba también un lugar central a la autonomía y la libertad del sujeto, conseguidas por medio de la educación, y pensadas en términos colectivos, y no de forma individual.

Otro rasgo importante, dentro de su concepción, fue pensar a la educación integralmente. La formación debía contemplar la unidad entre los conocimientos útiles, el desarrollo del pensamiento creador, la responsabilidad de actuar para transformar el medio natural y social circundante, y la formación de valores morales, a partir de la relación dialéctica entre conocer, pensar y actuar (Sánchez Socarrás, 1994).

Hay que tener en cuenta que Martí discutía tanto con la educación imperante de ese momento como con lo que él percibía como un cambio de época, cambio que justamente sería el que posibilitaría la transformación de la educación y de la propia sociedad. Cabe recordar que la educación hegemónica del momento era de corte escolástica, eurocentrada y reducida a un porcentaje ínfimo de la población cubana, mientras la mayoría se encontraba en situación de analfabetismo. En tal sentido hay que señalar que Martí consideraba que el sistema de educación vigente cometía grandes errores, principalmente al estar preparando a pueblos que viven por completo del campo, con una educación puramente urbana. Este hecho, además de no aportar al crecimiento del país ni a la unidad latinoamericana, provocaba que, como la vida urbana se sostenía únicamente a expensas de la campesina, ese sistema educativo estuviese creando un ejército de desocupados y desesperados.

Partiendo de este eje de discusión, se ve que la riqueza de este pensador radica no solo en la crítica ejercida sobre el modelo educativo hegemónico, sino además, en la elaboración de una propuesta educativa concreta.

En principio, es importante evidenciar la importancia adjudicada a la educación popular como herramienta de transformación, pensada de manera universal, para todas las clases de la nación:

Educación popular, no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre, sino que todas las clases de la nación, es decir el pueblo, sean bien educadas. Así como, no hay ninguna razón para que el rico se eduque y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre y el rico no? Todos son iguales. (Martí, 1976)

Consideraba, a su vez, que la educación era un derecho tanto de los hombres como de las mujeres, desde el mismo momento de su nacimiento. Hecho que tenía su contrapartida en el deber que tenían los mismos, de contribuir posteriormente, en forma de pago, a la educación de los demás. La educación era así interpretada como una herramienta muy valiosa, que aportaría a la felicidad de los pueblos, y de las personas mismas, y que significaría a su vez su propia libertad:

... un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. Un hombre ignorante está en camino de ser bestia, y un hombre instruido en la ciencia y en la conciencia ya está en camino de ser Dios. No hay que dudar entre un pueblo de dioses y un pueblo de bestias. (*ibíd.*)

Al pensar en este tipo de educación, proponía llevarla a cabo por medio de diversos dispositivos. Uno de los más interesantes fue su propuesta de preparar un *equipo de maestros ambulantes* encargado de llevar la educación por los campos. ¿En qué tipo de maestros estaba pensando Martí?

... no enviaremos pedagogos por los campos, sino conversadores. Dómines no enviaremos, sino gente instruida que fueran respondiendo a las dudas que los ignorantes les presentasen o a las preguntas que tuviesen preparadas para cuando vinieran. (*ibíd.*)

En esta propuesta se vislumbra su gran percepción de las problemáticas propias de los países latinoamericanos,

ya que se basaba en la constatación de la imposibilidad que presentaban los campesinos de acercarse a las escuelas urbanas, en la inutilidad de un conocimiento únicamente basado en cuestiones literarias, urbanas, alejadas de su modo de vivir cotidiano y de sus intereses, y en la importancia que representaba la masa campesina para la nación.

Cabe destacar que otro de los ejes de su propuesta educativa fue la importancia del trabajo manual. Otorgaba un lugar central a las escuelas de artes y oficios, las cuales traerían al país el honor de la habilidad de los que en ellas sobresalían; darían a los que estudian conocimientos prácticos, de utilidad, y afirmarían la independencia personal de quien los tiene, así como su dignidad pública. El trabajo manual constituía un pilar muy importante dentro de su pensamiento, al significar para el individuo ventajas de tipo físicas, mentales y morales. El mismo contribuiría a su propio crecimiento y bienestar, tanto como al de sus semejantes y su pueblo.

Por último, Martí defendió la educación tanto de los indios como de las mujeres. En este sentido, pensaba que el indio debía ser educado según sus necesidades y alcances, para convertirse en una persona útil a la nación, en un ciudadano más. Respecto a la educación de las mujeres, afirmó que tenían las mismas condiciones intelectuales que los hombres y que, por lo tanto, no debía ser restringido su acceso a la educación.

La intervención norteamericana y el legado de José Varona

Bajo la Doctrina Monroe⁸ —desde 1823—, Estados Unidos se arrogó una misión de custodia sobre el resto de las

8 Doctrina presentada por el presidente estadounidense James Monroe al Congreso en el año 1823 —sintetizada en la frase “América para los americanos”—, donde establecía que cualquier intervención extranjera en países de este continente habilitaba la intervención de Estados Unidos.

naciones americanas, frente a la intervención de los países europeos, dando cuenta de su posición de superioridad y del desprecio por los mismos. Dicha doctrina sirvió como justificación al expansionismo de la potencia del norte sobre el resto de los países americanos, dictado por la necesidad de ampliar los mercados para sus productos industriales y obtener fuentes de materias primas. En este marco, Estados Unidos apoyó a los independentistas cubanos y declaró la guerra a España, determinando su derrota. Empero, la independencia de Cuba no fue garantizada, estableciéndose, en cambio, en 1898, con el Tratado de París, el paso de la isla a la administración estadounidense.⁹

La tutela norteamericana cayó con todo su peso sobre la isla: en 1901 se firmó la Enmienda Platt, incorporada a la Constitución Nacional, que establecía el derecho de Estados Unidos a intervenir militarmente para preservar la independencia de Cuba y los intereses norteamericanos, cuando se considerara que estos estaban en riesgo. Asimismo, dicha enmienda, establecía que Cuba cedía a Estados Unidos parte de su territorio en la Bahía de Guantánamo, para el establecimiento de bases militares.

Así, desde 1899 Cuba se encontró bajo la tutela de Estados Unidos que, amparado en la Enmienda Platt, intervino de manera directa en el gobierno en reiteradas oportunidades, sentando las bases para que el capital monopólico estadounidense fuera desplazando a los productores cubanos del negocio de la industria del azúcar que, hacia 1925, representará el 85% de las exportaciones.

De esta manera Cuba fue, hasta 1902, administrada en forma directa por un gobierno militar norteamericano y, desde 1909, bajo una supuesta normalidad constitucional, gobernada por una seguidilla de presidentes leales al país

9 Tratado con el cual España se retira de la contienda, abandona sus demandas sobre Cuba, y vende otras islas a Estados Unidos.

del norte, que se ocuparían de mantener a resguardo los intereses imperiales.

Durante estos años, según afirma el maestro y doctor Gaspar Jorge García Gallo (1975: 9), el estado de la educación en Cuba era desolador, lo cual quedó reflejado en los datos del censo de 1899: sobre un total de 312 escuelas, menos del 6% de los niños en edad escolar asistía a clases; la matrícula de estudiantes secundarios era, en 1885, de 1.186 alumnos, repartidos en seis Institutos Provinciales (una ínfima cantidad, teniendo en cuenta que la cantidad de habitantes era de 1.681.500). Las escuelas normales no existían; la Universidad de La Habana tenía en 1900 apenas 381 estudiantes, mientras que el analfabetismo alcanzaba el 63,9% (Pérez Cruz, 2009: 245).

Durante la intervención norteamericana, el gobierno militar extranjero se interesó por la calificación de la fuerza de trabajo, lo cual le permitió, a su vez, presentar la ocupación como una obra humanitaria y civilizadora. Entre diciembre de 1899 y agosto de 1900, se crearon alrededor de 3.000 escuelas primarias, cuya administración se organizó de acuerdo a un patrón norteamericano. Muchos edificios coloniales, como cuarteles, guarniciones y almacenes, fueron convertidos en escuelas, incrementándose notablemente la matrícula escolar. La necesidad de docentes llevó a implementar el sistema conocido como “maestros de certificado”, donde el acceso a los cargos dependía de la cantidad de exámenes rendidos. A su vez, se otorgaron becas para estudiar en escuelas normales de los Estados Unidos, y excursiones en tiempos de vacaciones. En cuanto a los textos escolares, se utilizaron traducciones de libros norteamericanos, que exaltaban su historia y su modo de vida.

Este desarrollo formó parte de una campaña de desnacionalización y penetración cultural, donde el área de formación del personal docente tenía un lugar central. Aun así, muchos maestros antianexionistas lograron ocupar altos

cargos en la Secretaría de Instrucción Pública del Gobierno de Ocupación, desde donde pudieron actuar como rearticuladores del movimiento educacional cubano y combatir la estrategia imperialista. Tal es el caso del filósofo José Varona y del maestro mambí Esteban Borrero Echeverría.

Varona sustituyó a Martí al frente del periódico *Patria*, cuando este partió a la Manigua y cayó en combate. Tuvo a su cargo la organización de la enseñanza secundaria y superior, desde donde llevó a cabo una batalla contra la penetración ideológica imperialista: promovió la creación de escuelas de verano, para evitar que los maestros fueran a las de Estados Unidos, e impulsó concursos para que los mismos cubanos escribieran los libros con los que se formarían las nuevas generaciones.

Por otro lado, desde una concepción filosófica positivista, Varona se opuso al verbalismo y el formalismo reinantes en el sistema de enseñanza. Abogaba por una enseñanza científica y humanista. Se opuso al enciclopedismo en las escuelas, promoviendo la reducción de la cantidad de materias que los estudiantes debían cursar. Asimismo, criticaba la educación memorística, en tanto que la misma, sostenía, lejos de brindar herramientas para el estudio o la investigación, se contentaba con transmitir fórmulas y recetas.

Contra el verbalismo, valorizaba la experimentación. Consideraba que “un colegio, un instituto, una universidad deben ser talleres donde se trabaja, no teatro donde se declama” (García Gallo, 1975: 12). Respecto al formalismo de los programas, sostenía que estos daban origen a una absurda e inútil cadena fabricadora de bachilleres, que seguía la siguiente línea, ajena a toda libertad e interés: “programa, libro de texto amoldado al programa; profesor sujeto al texto; alumno esclavizado a una serie de preguntas estereotipadas” (14).

Pero las resistencias y reformas impulsadas por educadores como Varela, Luz, Martí, Varona y tantos otros, encontraron sus límites —según García Gallo— en la situación

semi-colonial bajo la que se encontraba Cuba: “El verbalismo, el formalismo, el academicismo, no dañan el orden imperante” (12). La economía cubana, centrada en el monocultivo extensivo y en el monomercado, volvía innecesaria, desde los intereses de las oligarquías y poderes imperiales, un aprendizaje genuino, una formación integral del ser humano.

El 20 de mayo de 1902 cesó la ocupación militar norteamericana en Cuba y quedó constituida la República, formalmente independiente, e instaurado el gobierno del Presidente Tomás Estrada Palma. Pero, quienes desde entonces gobernaron el país, no harían más que acatar los mandatos imperiales de los Estados Unidos y sus corporaciones.

Dictadura de Machado y Reforma Universitaria

En 1925 llegó a la Presidencia de la República Gerardo Machado, del Partido Liberal, quien se mantendría en el poder hasta 1933. Su segundo mandato, logrado por métodos fraudulentos, se vio atravesado por la crisis económica mundial de 1929, que afectaría gravemente al país. Las exportaciones y el precio del azúcar cayeron bruscamente, lo cual motivó el descontento de algunos sectores empresariales, que culparon a Machado de no proteger sus intereses (Mires, 2005: 283). Mientras la crisis económica asolaba al país, el régimen iba adquiriendo un carácter dictatorial, persiguiendo y reprimiendo salvajemente a los opositores.

Los ingenios azucareros habían contado, desde un comienzo, con mano de obra esclava, que las compañías norteamericanas importaban de Haití y Jamaica. Una vez abolida la esclavitud, y dada la necesidad de contar con mano de obra barata, Cuba se convirtió en un polo de atracción de muchos trabajadores, expulsados de sus países de origen, por

la desocupación o por razones políticas. Muchos españoles de ideas ácratas llegaron a la isla escapando de la represión, con el anhelo de incorporarse como jornaleros y difundir sus ideas y formas de lucha. En Cuba existía una incipiente clase obrera que encontraba, bajo un gobierno autocrático y centralizado, enormes dificultades para constituir órganos independientes de representación obrera que le permitieran pugnar por mejoras en su condición.

Existía, por otro lado, una cuantiosa masa de desocupados, dado el carácter estacional de la explotación azucarera: en tiempos de cosecha se redoblaban la cantidad de trabajadores requeridos, que luego volvían a quedar sin empleo, y eran, en el mejor de los casos, reabsorbidos por el Estado. En el sector tabacalero la clase obrera estaba en mejores condiciones para erigirse en un bastión de lucha contra la dictadura, debido a la creciente demanda internacional y el activismo anarquista.

La intransigencia del régimen, la represión ejercida sobre los sindicatos, los periódicos y las oficinas anarquistas y socialistas, ante la falta de mediaciones y formas de canalizar el descontento favoreció —afirma Petras (1986: 223)— la rebelión popular y el surgimiento del Partido Comunista Cubano (PCC). La transparente conexión entre la dictadura de Machado y la explotación y expansión del capitalismo norteamericano promovió la movilización masiva contra ambos. El PCC impulsó la creación de sindicatos industriales masivos en los campos azucareros y en las fábricas y emprendió medidas de acción directa. En febrero de 1925 nació, bajo inspiración anarcosindicalista, la Confederación Nacional Obrera Cubana (CNOB).

Por su parte, la Federación Obrera de la Habana (FOH),¹⁰ retomando tradiciones libertarias previas, desarrolló una

10 Fundada el 4 de octubre de 1921, como iniciativa del Congreso Obrero de 1920. Uno de sus principales promotores fue el líder obrero Alfredo López, quien fuera detenido, torturado y asesinado en 1926 por la dictadura de Batista.

importante experiencia de educación popular, creando varias escuelas racionalistas en 1922. Las mismas fueron dirigidas por el maestro canario José Miguel Pérez, y contaron con la participación de Carlos Baliño, José Peña Vilaboy y Alfredo López, entre otros. Sus clases se desarrollaban en locales de sindicatos y se financiaban mediante donaciones y colectas. La educación racionalista se basaba en una enseñanza científica y antidogmática.

Uno de los más prominentes opositores a la dictadura de Machado fue el joven Julio Antonio Mella, importante líder estudiantil e impulsor de la Reforma Universitaria de Cuba en 1923. Esta reforma tuvo como principales objetivos la depuración del claustro docente de los miembros más conservadores y contrarios a la nación, la representación estudiantil en el gobierno universitario, y la autonomía de la institución frente a los poderes gubernamentales. Desde la Federación Estudiantil Universitaria, Mella promovió un modelo de universidad donde lo que primara no fuera el interés egoísta sino su función social, en vinculación con el desarrollo nacional, y cercana a las clases trabajadoras.

En el Primer Congreso Nacional de Estudiantes, que reunió a todos los institutos educativos del país, se aprobó por unanimidad la Declaración de los Derechos y Deberes de los estudiantes, donde se sostenía que:

El estudiante tiene el deber de divulgar sus conocimientos entre la sociedad, principalmente entre el proletariado manual (...), debiendo así hermanarse los hombres de Trabajo, para fomentar una nueva sociedad, libre de parásitos y tiranos, donde nadie viva sino en virtud del propio esfuerzo. (Cupull y González, 2010: 66)

Fue bajo este precepto que surgirían las Universidades Populares, como la Universidad José Martí, fundada por Mella.

El ingreso a las mismas no requería título escolar previo, ni tampoco saber leer y escribir, dado que no buscaban un título formal, sino un aprendizaje libre y mancomunado, entre obreros y estudiantes. Dicho vínculo contribuyó a desarrollar la conciencia política del estudiantado, ya que les permitió conocer los sufrimientos y necesidades de los sectores más humildes.

Las Universidades Populares funcionaban en horario nocturno, con conferencias en centros obreros, escuelas normales para maestros, de artes y oficios, institutos, liceos y asociaciones deportivas. Incluían la enseñanza primaria y secundaria, así como una escuela para analfabetos. Asimismo, impulsaban la realización de actividades recreativas y culturales. Este sería el semillero de una verdadera insurrección social contra la feroz dictadura de Machado. Al cumplirse el primer aniversario de la Universidad Popular José Martí, Mella escribió una editorial en la revista *Juventud*, donde afirmaba sobre dichas instancias educativas: “Ellas destruyen una parte de las tiranías de la actual sociedad: el monopolio de la cultura” (Cupull y González, 2010: 87).

Los jóvenes de la Reforma se pronunciaron contra la injerencia norteamericana en los asuntos de la isla, la Enmienda Platt y los constantes atropellos del imperialismo a la autonomía de los pueblos de América. Mella recuperaba, en sus encendidos discursos, la larga tradición de lucha por la independencia, y el ideario latinoamericanista de José Martí. Comprendió, a medida que el proceso de reforma se veía frenado y sus principales líderes eran calumniados y perseguidos, la necesidad de derribar el yugo colonialista bajo el que Estados Unidos mantenía a Cuba, con la vergonzosa complicidad de la burguesía criolla. De aquí se deriva su original posicionamiento frente al marxismo, sobre las tareas a desarrollar (la revolución socialista) y el sujeto que debía llevarlas adelante. En 1925 Mella participó junto a Carlos

Baliño¹¹ de la fundación del PCC, y fue promotor de la sección cubana de la Liga Antiimperialista de las Américas. Para ese entonces, Estados Unidos controlaba en Cuba, no solo la industria azucarera, sino también los servicios eléctricos, telefónicos y portuarios, la banca, los ferrocarriles y la minería.

El gobierno criminal de Machado no escatimó fuerzas para neutralizar las críticas de Mella y su creciente popularidad. Sería expulsado de la Universidad de La Habana, donde cursaba sus estudios de abogacía, y posteriormente encarcelado. El joven rebelde inició —desde la cárcel— una prolongada huelga de hambre, recibiendo la solidaridad de obreros y estudiantes cubanos, así como de otras partes del mundo. Dicha reacción popular e internacional obligó a Machado a dejarlo en libertad. En enero de 1926 debió exiliarse en México, a fin de resguardar su vida y continuar la lucha en pos de la liberación de los pueblos.

Machado recrudecería entonces sus ataques a comunistas y luchadores antiimperialistas, levantando una feroz campaña antisoviética. La Universidad Popular José Martí fue clausurada en 1927. Frente a esto, desde el exilio, Mella sostendría la necesidad social de la que la universidad era expresión. Las acusaciones alegadas por la dictadura para dejarla en la ilegalidad, afirmaba Mella, daban cuenta del efecto que efectivamente la misma generaba, y los temores de las clases dominantes:

La enseñanza de la Universidad Popular José Martí ha insurreccionado a más de una conciencia dormida y domesticada, la ha insurreccionado contra el despotismo político, contra la injusticia económica, contra la dominación extranjera, contra el “valor” de la ignorancia. (Cupull y González, 2010: 166)

11 Carlos Baliño López, editor y periodista, considerado el primer pensador marxista cubano, fue escogedor de tabaco y participó, junto a José Martí, en la inauguración del Partido Revolucionario Cubano.

El 10 de enero de 1929, a los 26 años de edad, Mella fue asesinado por la espalda por dos matones enviados por el dictador.

La situación educativa durante la etapa republicana era pues sumamente crítica, dada la situación subordinada de Cuba:

... las escuelas públicas, eran limitadas en número, y el contenido de su enseñanza era pobre en calidad. Los barrios más humildes y populosos de las aglomeraciones urbanas no tenían suficientes escuelas y, en las que existían, se aglomeraban el doble o el triple de los niños que podía atender un maestro. Las zonas campesinas más aisladas y las regiones de difícil acceso no tenían escuelas. (García Gallo, 1975: 17)

En cuanto a la situación de los docentes, se producían nombramientos y traslados arbitrarios, en función de los intereses de los funcionarios de turno. A fines del gobierno de Machado, los maestros ganaban 38 pesos al mes y tenían un atraso de 10 meses en el pago de sus haberes. Al respecto, Mella sostenía que:

... solo aumentando la gran familia de los sindicalizados se harán respetar los maestros. Rompiendo todos los puentes ideológicos y materiales, que los unen con la burguesía, y fundiéndose con el proletariado industrial, es como podrán conquistar su emancipación. (Cupull y González, 2010)

Pese a todas las dificultades, muchos maestros supieron conservar y transmitir a sus alumnos las tradiciones de las gestas libertadoras, en las que muchos, de hecho, participaron.

La formación de los maestros solía ser irregular, no sistematizada. Los aspirantes rendían exámenes que los

habilitaban a dar clase en los respectivos años de la enseñanza primaria y secundaria. Fue entre 1916 y 1919 que se fundaron las primeras escuelas normales de la república, dos en La Habana y una en cada capital de provincia. Por estar ubicadas en las grandes ciudades, la población de la periferia quedaba excluida. No obstante esto, accedían a estas escuelas sectores humildes de la población, incluso jóvenes negros que no podían acceder a otras carreras. Muchos educadores revolucionarios se formaron allí, tales como Frank País García, Tony Alomá, Pepito Tey y Rubén Bravo, entre otros.

Una revolución derrotada

El principal foco de oposición a la dictadura de Machado se gestó en la universidad, de donde emergieron las figuras de Eduardo Chibás, Carlos Prío Socarrás y Antonio Guiterras. El Directorio Estudiantil Universitario se opuso de manera directa a la dictadura, desarrollando incluso formas de lucha armada. Por su parte, los sectores trabajadores también jugaron un importante rol en el derrocamiento de Machado, en especial los obreros tabacaleros. Desataron una ola de huelgas, que fueron cruentamente reprimidas.

El punto culminante en la lucha antimachadista fue la huelga general de 1933. Estados Unidos retiró su apoyo al dictador, a lo que se sumó la Iglesia y un sector de los militares, junto con la oposición del conjunto de los partidos. “En esas condiciones Machado sería derribado el 12 de agosto por un movimiento de masas incontenible” (Mires, 2005: 288).

En su reemplazo se erigió un gobierno de transición, presidido por Carlos Manuel de Céspedes, hijo del héroe de la independencia, que fue prontamente destituido como consecuencia del desacuerdo tanto del Directo-

rio, como de un sector del ejército, conocido como el “movimiento de los sargentos”, entre quienes se encontraba Fulgencio Batista.

El gobierno quedó finalmente a cargo de una pentarquía liderada por el profesor Ramón Grau San Martín, que estuvo atravesado por irremediables contradicciones en función de la heterogeneidad de las fuerzas que aunaba. Uno de los más destacados líderes del Directorio fue Antonio Guiteras Holmes (1906-1935), quien intentó, sin éxito, cambiar la correlación de fuerzas al interior del Estado. Entre 1934 y 1935 presentó un programa nacional revolucionario llamado “Joven Cuba”, donde dejó plasmado su interés por emprender una reforma educacional que estableciera una escuela única, laica, gratuita y pública. Propuso reorganizar la escuela rural, propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de los maestros así como la implantación de un sistema de becas para los hijos de los obreros y campesinos, entre otras ideas.

Guiteras impulsó además una serie de reformas que beneficiaban a los trabajadores y otras que tocaban directamente los intereses de las clases dominantes y de los Estados Unidos, como la prohibición de la compra de tierras por ciudadanos no cubanos, o la propuesta de convocar a una Asamblea Constituyente que aboliera la Enmienda Platt. Estados Unidos no podía otorgar su reconocimiento a este gobierno. Cercado por todos los frentes, este cedió su lugar, a comienzos de 1934, a un sector del ejército que había emergido como el único capaz de salvar el orden, y donde Batista ya ejercía una gran influencia.

A comienzos de 1934, el gobierno quedó a cargo del coronel Carlos Mendieta, secundado en las sombras por Batista. Su principal objetivo sería reconstituir el bloque tradicional de dominación y la dependencia externa, llevando adelante una contrarrevolución. Se procedió a sofocar las áreas de mayor combatividad de la clase trabajadora,

atacando las instalaciones de sindicatos y asesinando a líderes y militantes revolucionarios, como al mismo Guiteras, quien intentaba reorganizar la lucha armada. La represión alcanzó tanto a comunistas como a nacionalistas izquierdistas y a los sindicatos afiliados a ellos. El ataque contra las organizaciones obreras les privaba de los instrumentos necesarios para aplicar la legislación y plantear sus demandas más elementales. La clase trabajadora sufriría así una derrota histórica.

El Partido Comunista, hasta 1938, se opuso al régimen, caracterizándolo como fascista, tras lo cual, sorprendentemente, siguiendo los dictados del Komintern, pasó a darle su apoyo, dado el formal alineamiento del gobierno de Batista con las potencias Aliadas, contra la Alemania nazi. Dicho viraje se vería recompensado con la vuelta a la legalidad e incluso la incorporación, en 1943, de dos ministros comunistas al gobierno de Batista.

Por su parte, tanto los obreros urbanos como los rurales iniciarían una escalada de huelgas, expresando su disconformidad con la dictadura. En 1935 tuvo lugar una exitosa huelga general, al grito de “gobierno constitucional sin Batista”. La contrarrevolución fue frenada, lográndose incluso cierta apertura, que permitió el dictado de la Constitución de 1940, la más democrática que tuvo Cuba, pero que nunca llegó a implementarse, y en cuyo nombre Fidel Castro llamaría luego a levantarse en armas.

Hacia fines de la década del ‘30 el régimen permitió una serie de reformas y concesiones hacia la clase trabajadora, lo que generaría el descontento de los empresarios y de la Embajada de los Estados Unidos. La organización sindical se fue recomponiendo, constituyéndose la Confederación de Trabajadores Cubanos (CTC), al tiempo que los comunistas mantenían su colaboración y apoyo al régimen.

Democracia y corrupción

El gobierno de Batista fue sucedido en 1944 por el Partido Auténtico de Grau San Martín, y en 1948 por Prío Socarras. Este lapso democrático, favorecido por la política del “buen vecino” adoptada por Roosevelt, se caracterizó, en lo económico, por una tendencia industrialista, alentada desde Estados Unidos, enfrentada al sector oligárquico más tradicional, asentado en el negocio agrícola. El capital norteamericano tendía a abandonar, a mediados de siglo, el sector azucarero de la economía, para volcarse hacia la industria textil, de aparatos eléctricos y la construcción, entre otras.

Estas divergencias entre las clases propietarias no implicaron, no obstante, un enfrentamiento entre una burguesía nacional y otra extranjerizante, dada la enorme dependencia de la economía cubana y el fuerte peso del capital norteamericano en la misma.¹² Según Mires, “se trataba de una contradicción entre dos tipos de dependencia, uno que ponía su acento en el sector exportador tradicional y otro que pretendía además incentivar la producción industrial” (2005: 297). Sin posibilidad de orientar la política cubana en favor de uno u otro grupo, ambas administraciones se limitaron a otorgar beneficios a los distintos grupos económicos, promoviéndose así una elevada corrupción.

Mientras tanto, la clase obrera cubana iba alcanzando un importante grado de organización, con un sindicalismo fuerte y organizado que los gobernantes intentaron cooptar. La CTC se dividiría entre una fracción oficialista y otra comunista. La burocratización y la corrupción en que cayeron los dirigentes sindicales —como Eusebio Mujal— terminaron enajenando a los obreros de sus órganos de defensa

12 Según relata Mires (2005: 296), hacia 1952 era de propiedad norteamericana el 47,4% de la producción azucarera, el 90% de la producción de electricidad y de redes telefónicas, y el 70% de las refinerías de petróleo.

gremial, frente al curso que tomó el país el 10 de marzo de 1952, con la llegada nuevamente al poder, mediante un golpe de estado, de Batista.

Dictadura de Batista y ofensiva imperialista en la educación

Con el apoyo de Estados Unidos, Batista se propuso esta vez evitar el triunfo electoral del candidato de la Ortodoxia, Roberto Agramonte. Una vez más la universidad sirvió de catalizador de la resistencia armada, en favor de la recuperación de la democracia. De allí despuntaría el joven Fidel Castro, quien se constituyó como líder estudiantil en la Universidad de la Habana, donde había iniciado en 1945 sus estudios en la carrera de Derecho.

Se incorporó al Partido Ortodoxo, el cual había nacido en oposición a la corrupción imperante, inscribiéndose en la tradición de las luchas revolucionarias de 1933, como una continuación del guiterismo. Eduardo Chibás, uno de sus principales líderes, se había suicidado en agosto de 1951, convirtiéndose en emblema de la lucha contra la corrupción. El Partido Ortodoxo había logrado desde entonces una gran popularidad, que le permitía presentarse como una alternativa al desprestigiado sistema democrático. Dichas esperanzas se vieron sepultadas tras el golpe de Estado.

El gobierno de Batista fue respaldado por el imperialismo norteamericano, el cual, terminada la Segunda Guerra Mundial, reforzaba su poderío e influencia sobre Latinoamérica, apoyando o instaurando gobiernos tiránicos y antipopulares. Dicha orientación política iba acompañada de una ofensiva cultural y educativa, que en Cuba se dejó sentir con particular énfasis.

En la medida en que el enfrentamiento con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se tornaba cada vez más agudo, Estados Unidos afirmaba la necesidad de

defender la cultura occidental, hecho que le sirvió de pretexto para incrementar su injerencia en la cultura y la escuela cubanas. Así, la propaganda anticomunista y antisoviética llegaba a los niños y jóvenes, no solo a través de la radio, la prensa, el libro y la televisión, sino además mediante injerencias en las instituciones educativas. Para transmitir orientaciones convenientes a sus intereses imperialistas, Estados Unidos contaba con dos organizaciones claves: la UNESCO y la Organización de Estados Americanos (OEA), “cuyo Departamento Pedagógico interviene con creciente actividad en las reformas educativas que se emprenden hoy en la América Latina”, según señalaba, en 1959, el escritor y dirigente del Partido Socialista Popular cubano, Juan Marinello (1959: 64).

El imperialismo buscó extender su influencia otorgando becas a profesores y estudiantes cubanos en Estados Unidos, mientras que la embajada norteamericana en Cuba, por su parte, recurrió a la divulgación de libros y documentos propagandísticos y al dictado de conferencias en centros educativos donde, por ejemplo, procedía a realizar bochornosas comparaciones entre los niveles escolares alcanzados en la isla y los de Estados Unidos, y exaltar el valor de la pedagogía norteamericana (Marinello, 1959: 64-65). Bajo la excusa de un perfeccionamiento “técnico”, se procedía a inculcar en los educadores cubanos, valores y doctrinas afines a la sujeción norteamericana.

Según denuncia Marinello, se crearon en esta época escuelas de adiestramiento militar, como la “Escuela Aurelio Fernández Concheso” donde, con recursos del Estado cubano, se inculcaba a los jóvenes un sentido guerrero y antisoviético, contrariando la larga “tradicción de fraternidad internacional y solidaridad humana que son esencias del ideario mambí y del pensamiento martiano” (66). Por otro lado, se crearon instituciones educativas privadas, como la Universidad Católica de Santo Tomás de Villanueva,

dirigida por sacerdotes norteamericanos, a la que solo accedían los hijos de las familias más adineradas —jóvenes de la burguesía azucarera y terratenientes— y donde jamás aparecían matriculados estudiantes negros. En estos colegios se solían utilizar textos reaccionarios, contrarios a la nacionalidad cubana.

Sucesivas reformas educativas fueron promovidas por los especialistas más serviles del imperialismo, en alianza con las jerarquías católicas. Tal el caso de la reforma propuesta por el Ministro de Educación Evelio Pentón, quien poco antes había propuesto, en la Conferencia de Ministros de Educación de Lima, que los maestros y profesores de América pudieran ser perseguidos a causa de sus ideas. En dicha reforma, pensada para la enseñanza pública primaria y secundaria, Pentón, avalado por los sectores más reaccionarios del clericalismo y bajo el patrocinio de los técnicos de la UNESCO y de la OEA, atacaba el carácter materialista del sistema pedagógico, y su potencial promoción de una generación alejada de Dios, sujeta al influjo de doctrinas extrañas, tales como el Comunismo. La Reforma finalmente no llegó a implementarse, dado el descontento de la opinión pública, pero sus fines no fueron abandonados.

La injerencia de profesores y especialistas norteamericanos en las universidades fue de gran importancia. En la Universidad Central Marta Abreu, de Las Villas, por ejemplo, profesores extranjeros, aduciendo buscar promover el desarrollo económico en la isla, trataron, en verdad, de reformar la orientación de la institución, destacando las bondades de tener una economía agrícola, fundamentalmente basada en los requerimientos de la industria del Norte. Lejos de servir de catalizador de un desarrollo autónomo de la isla, lo que se promovía era un vergonzoso servilismo frente a los intereses del imperialismo. Uno de los principales asesores educativos, el profesor Harold Byram, destacaba la

necesidad de que los estudiantes manejaran perfectamente el inglés, a fin de comprender y acatar mejor las recetas importadas.

Dicha orientación fue férreamente resistida por estudiantes y docentes, quienes repudiaban la posición sumisa y servil del gobierno de Batista. Este emprendió nuevamente la persecución y censura en ámbitos educativos y culturales. Según Marinello:

... los voceros de tan anticubana actividad tratan de situar en los establecimientos escolares —y sobre todo en los universitarios— el peligro mayor, aludiendo a que es en tales centros donde las tendencias disolventes encuentran cuerpo propicio en la inmadurez de los adolescentes y los jóvenes. (1959: 78)

La dictadura de Batista, la supresión de derechos democráticos, la división de la clase obrera, una opresión creciente al campesinado, la rebaja de la cuota azucarera, la prohibición del comercio internacional libre, eran signos de un acrecentamiento del poderío norteamericano sobre la nación cubana.

La situación de opresión bajo la que se encontraba el pueblo, hasta el triunfo de la Revolución, explica la inexistencia de planes educacionales promotores del desarrollo del país, hecho que se reflejaba en los niveles escolares inconexos, en los programas de las materias y en los textos escolares. En 1952, afirma García Gallo:

... de una población escolar censada de 1.016.811 niños, solo asistían a clases 550.000, de los cuales un limitado porcentaje alcanzaba el 6° grado. Y, sin embargo, de 8 a 10 mil maestros titulados, se encontraban total o parcialmente desocupados. (1975: 23)

Según datos oficiales del Ministerio de Educación, el nivel medio de escolarización en todo el país era inferior a los tres grados. En las zonas rurales, la ausencia del Estado era aun mayor. Allí, cuatros por cada cinco personas de entre 5 y 24 años de edad, no asistía a ningún tipo de escuela. Casi un tercio de la población total del país, mayor de 6 años, no había aprobado ningún grado escolar (Castro, 2005: 172).

La enseñanza media y la universitaria eran prácticamente inaccesibles para los sectores más humildes.¹³ En las ciudades, los jóvenes sufrían el desempleo, la discriminación racial y los vicios; mientras que, en las zonas rurales, el latifundio, los desalojos, el carácter estacional del empleo en la zafra o en las tabacaleras, mantenían a los jóvenes en la miseria y la ignorancia.

Las escuelas públicas eran insuficientes y prácticamente inexistentes en los campos, donde funcionaban en bohíos semiderruidos, sin pupitres, pizarra, ni materiales escolares. Las escuelas privadas, pertenecientes o vinculadas al clero católico, impartían una enseñanza de elite, discriminadora y antinacional, donde se exaltaba el “modo de vida americano”. Allí se educaban los hijos de las clases dominantes. Constituían un negocio lucrativo, tanto como las universidades privadas, que se constituirían en centros de las tendencias reaccionarias, contrarias a los movimientos estudiantiles de las tres universidades nacionales: La Habana, Oriente y Las Villas.

La administración de los fondos públicos destinados a educación, sostiene García Gallo, se caracterizó —además de la insuficiencia— por el despilfarro y la corrupción. Llegaron a “venderse” aulas, se robaban los fondos o se cobraban sueldos sin trabajar. Por otro lado, la ley prohibía a los maestros y profesores tener una organización centralizada

13 En el curso 1952-1953, solamente el 9% de la población en la edad escolar correspondiente estaba matriculada en escuelas de nivel medio.

que defendiera sus derechos. Se los obligaba, por el contrario, a integrarse en decenas de colegios profesionales, al estilo gremial de la Edad Media. Por otro lado, muchas veces, para poder acceder a un cargo, el maestro público necesitaba tener “contactos” con algún funcionario o político de turno, servicio que luego debía ser retribuido, mediante el compromiso de votar en las elecciones por el personaje que le había facilitado el acceso al cargo.

Por último, la pedagogía reinante estaba impregnada de verbalismo y formalismo, era acientífica y memorística. La educación del pueblo trabajador no fue una prioridad de los sucesivos gobiernos de turno. Citamos a continuación un fragmento del alegato de autodefensa, escrito por Fidel Castro, en el juicio por el asalto al cuartel Moncada, en 1953:

¿En un campo donde el guajiro no es dueño en la tierra para qué se quieren escuelas agrícolas? ¿En una ciudad donde no hay industrias para qué se quieren escuelas técnicas o industriales? Todo está dentro de la misma lógica absurda: no hay ni una cosa ni la otra. En cualquier pequeño país de Europa existen más de doscientas escuelas técnicas y de artes industriales; en Cuba, no pasan de seis y los muchachos salen con sus títulos sin tener dónde emplearse. A las escuelas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos, menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario. ¿Es así como puede hacerse una patria grande? (2005: 65)

La Revolución Cubana

Fue en la universidad donde se constituyeron los primeros grupos de resistencia armada a la dictadura de Batista. Fidel Castro, postulante a diputado por la Ortodoxia, sostuvo la

legitimidad de la lucha en defensa de las instituciones democráticas, y se puso a la cabeza de una rebelión armada, cuyo primer paso fue el asalto al cuartel Moncada, el 26 de julio de 1953, que debía culminar con una insurrección de masas. Los jóvenes que acompañaron a Fidel aquel día provenían en su mayoría de sectores medios y obreros.

La lucha revolucionaria, que continuó con el desembarco del Granma a fines de 1956, debió, para triunfar, nutrirse de la fuerza de todas las clases postergadas de la nación, que fueron articulándose en torno a un proyecto político y social transformador. Tanto el movimiento estudiantil como la clase obrera emprendieron acciones de protesta e impugnación a la dictadura de Batista, que contribuyeron a socavar su ya de por sí escasa legitimidad. El Movimiento 26 de Julio, tras dos largos años de lucha en la Sierra Maestra, se había constituido, merced a la incorporación de los campesinos, en un verdadero ejército regular, que gracias a la política de alianzas con los distintos sectores opositores y a su fuerza insurreccional, logró tomar el poder el 1 de enero de 1959.

La Revolución Cubana se inscribió en la larga tradición de lucha del pueblo cubano, en defensa de su soberanía, pisoteada por las potencias extranjeras. Con un fuerte sentido nacionalista y una profunda preocupación social, la Revolución emprendió un conjunto de transformaciones que alterarían todos los planos de la vida del pueblo, y que colocarían a la isla en el centro de las miradas de todo el mundo, como ejemplo de una pequeña pero enorme nación, que logró hacerle frente a la potencia imperialista más importante de la época: Estados Unidos.

Conclusiones

A lo largo de este recorrido por la historia cubana se han visto las enormes dificultades atravesadas por este pueblo

para lograr, no solo su independencia política, sino también el acceso a un derecho tan esencial como la educación.

La corona española trasplantó su concepción escolástica y estéril del saber a sus colonias americanas. Pero, desde los mismos sectores clericales se abriría paso una visión más fructífera de la educación, que proponía un rol más activo del educando, y una mayor valorización de los métodos de la ciencia moderna. Sin embargo, estos intentos se verían frustrados, dada la importancia que la educación tenía dentro del sistema hegemónico colonial. Un pueblo ignorante de sus derechos e incapaz de replantearse el orden vigente y proponer reformas, era la garantía para el mantenimiento del pacto colonial.

Por este motivo, la búsqueda de una educación que diera respuesta a las clases postergadas iría unida a la lucha por la liberación del yugo español. El desarrollo del imperialismo norteamericano, y la opresión de los países americanos, no hizo más que perpetuar la marginación de las mayorías trabajadoras de los sistemas educativos, reservados a los sectores sociales más pudientes.

Los analfabetos se contarían por millones hasta el triunfo de la Revolución del 1 de enero de 1959. Durante la república se mantuvieron las estructuras dependientes, orientadas según las necesidades del capital norteamericano, bajo la garantía de gobernantes serviles al imperio.

El ejemplo de innumerables luchadores y pensadores cubanos que pugnaron por producir una transformación que alcanzara a modificar la vida misma del hombre mediante una elevación de la cultura y de su conciencia, se convirtió en bandera de un pueblo que supo levantarse y cosechar los frutos de la sangre regada por sus más entrañables líderes.

La condición de sujeción política y económica bajo la que se encontraba Cuba truncó todo intento de desarrollar una educación genuina que aportara herramientas para el estudio

y la crítica, que permitiera a su vez promover el desarrollo del país y la dignidad de sus habitantes. Las experiencias de educación popular tenían como principio rector el afán por enaltecer a los sectores más humildes, devolviéndoles la humanidad que las condiciones de explotación, discriminación racial y miseria extrema le enajenaban. Pero dichas experiencias se encontraron con los límites que las condiciones estructurales del país les imponían.

La educación por sí sola no erradicaría la pobreza y la exclusión, como tampoco pondría fin al imperialismo norteamericano. Pero sí constituyó un terreno de disputa e impugnación al modelo hegemónico, al orden establecido. Cientos de educadores y pensadores cubanos se preocuparon por develar las causas de la postergación en que se hallaban los campesinos y trabajadores cubanos. Por esto mismo, la batalla educativa en Cuba siempre estuvo fuertemente impregnada de un sentido nacionalista y antiimperialista, que entendía en un mismo proceso a la lucha por la soberanía política, el desarrollo económico en función de las mayorías, y la emancipación del ser humano por medio de la cultura.

Este trabajo es un aporte a la búsqueda de orientaciones y experiencias que iluminen las prácticas del presente, y permitan seguir apostando, día a día, por una educación que incluya a todos-as, y sea capaz de forjar hombres y mujeres libres, creadores y solidarios, constructores de una sociedad más justa.

Bibliografía

- Benjamin, W. 2007. "Sobre el concepto de la historia", en *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata, Terramar.
- Castro, F. 1975. "Documentos históricos de la revolución en la educación. Palabras sobre la campaña de alfabetización", en *La educación en Cuba*. Buenos Aires, Convergencia.

- . 2005. *La historia me absolverá*. Buenos Aires, Batalla de Ideas.
- Conde Rodríguez, A. (comp.). 2001. *José de la Luz y Caballero, Obras, Aforismos*, vol. 1. La Habana, Imagen Contemporánea. En línea: <www.revistaluz.rimed.cu>.
- Cupull, A. y González, F. 2010. *Julio Antonio Mella. Biografía*. La Habana, Abril.
- Domínguez, J. 1985. *Insurrección y lealtad. La desintegración del Imperio Español en América*. México, Fondo de Cultura Económica.
- García Gallo, G. 1975. “Desarrollo histórico de la educación en Cuba”, en *La educación en Cuba*. La Habana, Convergencia.
- González Suárez, M. S/f. “La educación, un derecho humano para la paz en Cuba (1787-1959)”. En línea: <www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/vol6no1/misabel.htm>.
- Instituto de Historia Comunista y la Revolución socialista de Cuba. 1975. *Mella. Documentos y artículos*. La Habana, Instituto Cubano del Libro.
- Kohan, N. 2008. *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*. La Habana, Instituto cubano de investigación cultural Juan Marinello.
- Luz y Caballero, J. 1952. *Escritos educativos*. Habana, Universidad de la Habana.
- Marinello, J. 1959. “La penetración imperialista en la enseñanza cubana”, en *Cuadernos de Cultura*, n° 31, septiembre. Buenos Aires.
- Martí, J. 1976. “Educación popular” y “Trabajo manual en las escuelas”, en *Escritos sobre educación*. La Habana, Ediciones Políticas.
- Mires, F. 2005. “Cuba entre Martí y las montañas”, en *La rebelión permanente*. México, Siglo XXI.
- Moniz Bandeira, L. 2008. *De Martí a Fidel. La Revolución Cubana y América Latina*. Bogotá, Norma.
- Nassif, R. 1999. “José Martí (1853-1895)”, Unesco, Oficina Internacional de Educación. En línea: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/martis.PDF>.
- Pérez Cruz, F. 2009. “La Revolución en el bicentenario. Reflexiones sobre la emancipación, clases y grupos subalternos”, en Rajland, B. y Cotarelo, M. C. (coord.), *Colección Grupos de Trabajo*. Buenos Aires, CLACSO.
- Pérez Rodríguez, R. 2001. “José Agustín Caballero: iniciador de la pedagogía cubana”. En línea: <www.revistavarela.rimed.cu>.
- Petras, J. 1986. *Clase, Estado y poder en el tercer mundo. Casos de conflictos de clase en América Latina*, cap. XI. México, Fondo de Cultura Económica.

- Retamar, R. F. 1993. *José Martí. La emancipación de un pueblo*. Buenos Aires, Almagesto.
- Sánchez Socarras, S. y Sánchez Socarras, S. 1994. *Ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educativo cubano*. La Habana, Ediciones.
- Vilaboy, S. 2006. *Breve historia de América Latina*, cap. 4. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- Winocur, M. 1979. *Las clases olvidadas de la Revolución Cubana*, cap. 2 y 3. Barcelona, Contrapunto.

CAPÍTULO 9

La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857-1940)

Martín Acri, Luciano Alderete y Leandro Salvarrey

¡Arriba, proletarios mexicanos! Demostrad a la faz del mundo entero que sabéis conquistar vuestra libertad. Ah sonado la hora de las reivindicaciones. Os no perdáis la oportunidad. ¡A las armas todos!

Regeneración, 9 de septiembre de 1911

Sembrad una pequeña simiente de rebeldía y determinaréis una cosecha de libertades.

Práxedes G. Guerrero

La Escuela Racionalista forma a los hombres libres y fuertes, cuyas energías no serán explotadas para rancias vanidades, y sí encauzadas para obtener, con mínimo esfuerzo, mayor producción, sin amos ni salarios y en beneficio de la solidaridad humana.

José de la Luz Mena

Liberales y conservadores: luchas políticas y educativas (1857-1876)

A mediados del siglo XIX se consolidó en México un nuevo orden, basado económicamente en la constitución de un sistema hacendario agroexportador que se afianzaría con el porfiriato. Al mismo tiempo se constituyó un modelo ideal —no real— de la sociedad, la cultura y la educación, considerando al positivismo como una herramienta destacada del Estado, en su lucha social y educativa contra la Iglesia. Los

postulados positivistas se convirtieron en los argumentos liberales para transformar la sociedad mexicana; aun así, el clero siguió gobernando el mundo de la educación, a pesar de las Leyes de Reforma (1857) y de todo el esfuerzo de un Estado en formación. El aparato educativo demandaba una cantidad enorme de recursos, escuelas para la formación de los maestros, instalaciones adecuadas, el pago de salarios y materiales escolares diversos, que aquel Estado posrevolucionario, con poca capacidad de recaudación, no pudo sustentar en la práctica con políticas concretas, tanto en la capital como en el interior del país.

Se conformó así, desde las primeras décadas del siglo XIX, una formación social que adoptó el programa liberal de la Ilustración, como:

... fuente de inspiración de los intelectuales y acaso de los intentos de legislación de los gobiernos que se suceden, pero sin que se haya logrado convertir en una realidad que alivie las necesidades de los grandes grupos sociales carentes de la educación elemental. (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 22)

Además, tras la finalización de la guerra con los Estados Unidos, entre 1846 y 1848, la redefinición unilateral del territorio mexicano, el ascenso al poder de los liberales en 1854 y la posterior firma del tratado de Guadalupe Hidalgo (1857), asumió el liberal reformista de origen indígena, Benito Juárez, como Presidente de la Suprema Corte de Justicia. Y, desde el 19 de enero de 1858, como Presidente provisional de la República, en oposición al pronunciamiento del general conservador Félix María Zuloaga. Desde que los liberales:

... tomaron el poder por las armas, iniciaron un programa de reforma, conocido justamente como “la Reforma”, que atacaba los privilegios tradicionales de la Iglesia, de la

oligarquía terrateniente, aunque sin amenazar sus propiedades, y del ejército. En su exaltada retórica, los liberales prometían libertad, justicia y esperanza para todos; así fue como abrieron las puertas a nuevas fuerzas para el cambio. (Hart, 1988: 14)

Este proceso histórico dio comienzo a los cambios conocidos como los de La Reforma del orden social y político mexicano, que golpeó de lleno a la Iglesia y sus amplias propiedades, como (en menor medida) a las oligarquías latifundistas y, como resultado inesperado, también a las comunidades indígenas, prohibiendo el mantenimiento de la propiedad inmueble en manos de las comunidades. Esto, junto a una serie de cambios en la administración de la justicia orgánica de los tribunales nacionales y los distritos locales.

Asimismo, los liberales iniciaron distintos cambios que se vieron reflejados en las luchas personales entre los propios liberales: Lerdo contra Ocampo, y Juárez contra Lerdo. Con la Constitución de 1857, quedaron plasmados los derechos básicos del hombre y los de la educación liberal, afectando directamente el manejo educativo que tenía la Iglesia católica mexicana, o sea, restringido a un grupo minoritario de la sociedad. Pero todavía la educación debía ser libre, por lo que la presencia de la Iglesia era fuerte. La nueva Constitución estableció que era:

... inviolable la libertad de escribir y publicar escritos sobre cualquier materia. (...) Ninguna ley ni autoridad puede establecer la previa censura, ni exigir fianza a los autores ó impresores, ni coartar la libertad de imprenta. (*Constitución Política de la República Mexicana*, 1857)

Norma esta de elevada importancia, si se considera que la prensa sufría constantes ataques por parte del orden conservador.

Se consideró así que la nueva educación debía mejorar la condición del ciudadano mexicano, a partir de premiar a los que se distinguieran en cualquier ciencia o arte, estimulando al trabajo y fundando colegios y escuelas prácticas de artes y oficios. Una clara expresión constitucional de las ideas liberales sobre la importancia de la educación y la necesidad de crear escuelas.

Junto a la prohibición de la intervención de la iglesia en los cargos de gobierno, se niega la participación de cualquier eclesiástico en algún cargo público. De hecho, el artículo constitucional 123 reflejó la incidencia estatal en materia religiosa: “corresponde exclusivamente a los poderes federales ejercer, en materias de culto religioso y disciplina externa, la intervención que designen las leyes”. Como era de esperarse, esta serie de cambios produjo el recrudecimiento de la lucha entre liberales y conservadores: Ignacio Comonfort contra Benito Juárez, y este último como presidente constitucional contra el conservador Félix Zuluaga. En 1861, tras tres años de guerra civil —conocidos como los de la Guerra de Reforma—, quedó a Benito Juárez y su gobierno la tarea de restaurar la república y reconstruir al país sobre las bases liberales.

En términos educativos, la enseñanza primaria, secundaria y profesional quedó en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Se promulgó una nueva Ley de Instrucción Pública —el 15 de abril de ese año—, y se creó:

... un nuevo plan de estudios que introdujo las cátedras de instrucción cívica e historia patria para el nivel básico, luego de la guerra frente a Estados Unidos y la pérdida del territorio. (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 29)

La enseñanza primaria estuvo bajo la inspección del gobierno federal, que animó la creación de nuevas escuelas para niños de ambos sexos, como aquellas destinadas a los estudios secundarios y profesionales. El Estado asumió el

compromiso de desarrollar una educación laica y libre de dogmatismos y enseñanzas religiosas. Pero, los conservadores, pese a parecer desarticulados políticamente, emprendieron una guerra de guerrillas que, sumado a los problemas económicos por los que atravesó el país, hicieron que Juárez se viera obligado a decretar que México por dos años no pagaría las deudas que tenía con España, Francia e Inglaterra. Razón por la cual, el 17 de julio de 1861, decretó la Ley de Suspensión de Pagos de la Deuda Interna y Externa, lo que profundizó más la guerra civil entre la derecha conservadora y el gobierno reformador y sus partidarios liberales.

En paralelo, el no cumplimiento del Estado mexicano con sus compromisos financieros —contraídos con los Estados europeos aludidos— produjo en 1864 la intervención punitiva extranjera de Francia, España y Gran Bretaña. Lo que amplió, a su vez, las pretensiones expansionistas del emperador francés Napoleón III, que invadió México, en apoyo a la oposición conservadora a Juárez y los liberales. El austríaco Maximiliano de Habsburgo aceptó la corona imperial ofrecida por los conservadores, y sin bases reales de poder, respaldado solo por las bayonetas francesas, llegó al país apoyando la creación del imperio y las políticas para deshacer la obra de la Reforma. Sin embargo, la reacción armada de Juárez y el pueblo mexicano hicieron concluir la aventura de Maximiliano en junio de 1867, al fusilarlo en Querétaro, y luego expulsar a las tropas francesas de ocupación que intentaron construir un imperio francés en México (Kaplan, 1960: 21).

Con el triunfo de Juárez y su respeto por la Constitución y las Leyes de Reforma, se fortaleció el Estado mexicano, al punto de disminuir el desorden político regional. También se profundizó la reforma educativa, en el sentido de ir hacia una educación laica —de tipo neutral, nunca anti-religiosa o sectaria—. Pero, sobre todo, que “transmita la imagen del hombre, los valores y los símbolos del liberalismo militante” (Guerra, 1995: 396). En consonancia con la

idea de combatir al clero y sus monopolios, se crearon espacios escolares dependientes del Estado nacional, aunque la organización era (desde 1821) municipal —de los ayuntamientos, como el del Distrito Federal para el caso de las escuelas primarias—. El 2 de diciembre de 1867 se promulgó la Ley Órgánica de Instrucción Pública, que difundió el positivismo en el ámbito educativo hasta el estallido de la Revolución en 1910. Debe subrayarse que dicha ley estableció una educación primaria a cargo de los ayuntamientos municipales, y con el siguiente currículo:

... lectura, escritura, gramática castellana, las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones decimales y comunes, y denominados, sistema métrico decimal, moral y urbanidad, dibujo lineal, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México, higiene práctica, labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan. (*Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal*, 1867)

La nueva ley también estipuló que la educación primaria sería gratuita para los pobres y obligatoria, por considerarse que el Estado defendía así los derechos de los hijos contra el egoísmo y la ignorancia de los padres. También se estableció que la educación secundaria de varones sería una enseñanza preparatoria de estudios de jurisprudencia, medicina, cirugía y farmacia; de agricultura y veterinaria; de ingenieros; de naturalistas; de bellas artes, música y declamación; de comercio, y de artes y oficios, entre otros.

Es evidente que la educación era vista como el medio para transformar o reformar la sociedad mexicana, junto al desarrollo de los distintos procesos de modernización económica, política y cultural. De hecho, se estableció la idea de que la Libertad era el *medio*, el Orden Social la *base* y el Progreso el *fin* o meta a alcanzar, para superar el caos social en la que

históricamente se encontraba subsumido México, su población y su Estado (Galván Lafarga, 2004: 398). Por todo esto, el desarrollo de la educación primaria obligatoria tuvo una fuerte impronta positivista, al tiempo que se dividió al sistema educativo en instrucción primaria e instrucción secundaria (varones y mujeres), sobre la base de una organización escolar municipal y central por parte del Estado nacional. Aunque, “la ley llegó hasta la enseñanza superior, reglamentando la Escuela de Medicina, la de Jurisprudencia y la de Ingeniería, principalmente” (399).

En paralelo, se consideró cada vez con mayor fuerza la necesidad de contar con un profesorado instruido que ejerciera la docencia primaria y secundaria, luego de diplomarse en las ciudades y pueblos rurales, donde vivía la gran mayoría de la población.

En 1869 el Estado mexicano promulgó una nueva Ley de Educación que estableció las siguientes instituciones escolares: escuelas secundarias para mujeres y de varones, escuelas de estudios preparatorios; de jurisprudencia; de medicina, cirugía y farmacia; de agricultura y veterinaria; de ingeniería; de naturalistas; de bellas artes, música y declamación; de comercio; escuela normal de profesores; de artes y oficios; y un observatorio astronómico, entre otras cuestiones. La más importante era la Escuela Nacional Preparatoria, organizada de acuerdo con los principios positivistas de estudio de matemáticas, ciencias naturales, cosmografía y física, geografía y química, botánica y zoología, y al final, lógica. Sin embargo, en 1872, al morir Juárez, el régimen de cambio llegó a su fin, y el general Porfirio Díaz —prestigioso militar por sus victorias pasadas contra los franceses—¹ se alzó

1 Sobre este tema son interesantes los comentarios de Enrique Flores Magón sobre el desempeño militar de Díaz en la toma de la ciudad de Puebla, y cómo se apropió de las acciones de su padre Teodoro Flores y sus hombres, en la lucha en una trinchera en el Barrio de San Juan, bastión inexpugnable de los franceses hasta la llegada de los mismos. Para más detalles, *cfr.* Kaplan (1960: 19-21).

en armas contra el sucesor de Juárez: Sebastián Lerdo de Tejada. En ese primer levantamiento Díaz careció de apoyo popular y su final fue prematuro. Pero en 1875 volvió a levantarse en armas y triunfó, en 1876, tras una serie de acciones militares iniciadas con la proclamación del Plan de Tuxtepec que lo llevaron, el 23 de noviembre de ese año, a asumir como presidente de la república, y dar inicio a su prolongada permanencia en el poder, hasta el estallido de la Revolución en noviembre de 1910. Un proceso que puso fin al porfiriato y sentó las bases de una nueva organización política, económica y cultural de la sociedad mexicana.

La educación durante el porfiriato (1876-1910)

Durante el porfiriato se consolidó la idea de “orden y progreso” como rectores de la vida nacional. Todos debían regirse ordenadamente y acatar sus deberes, lo que habría de favorecer la industrialización y la modernización mexicana. Pero el progreso solo era para unos pocos, mientras las mayorías carecían de lo elemental para vivir, siendo la característica del desarrollo económico su articulación con la economía imperialista mundial. Es decir, gracias a la masiva expropiación y venta de tierras de cultivadores indígenas — llamada: “desamortización de la tierra comunal indígena o colonización de los terrenos baldíos nacionales” (Bellingeri y Gil Sánchez, 1990: 315)—, se puso a disponibilidad gran cantidad de tierras comunales, que producían para el mercado externo. Además, para consumir dicho proceso se aniquilaron comunidades indígenas como los Yaquis de Sonora o los Mayas yucatecos (316).

La penetración imperialista (europea y norteamericana) se dio en todos los órdenes de la vida económica: se crearon grandes latifundios orientados productivamente al mercado mundial, y se diversificó la producción según los propios

intereses monopolistas. Por lo que, el porfiriato necesitó, en más de una oportunidad:

... la conciliación con los sectores dominantes de una clase hacendada conservadora, ambiciosa y dependiente, y un poderosísimo clero, a pesar de los cambios en la legislación. El analfabetismo seguirá siendo predominante en un pueblo atado al latifundio tradicional o hacendario de la tienda de raya. La escuela pública laica tiene espacios muy limitados, mientras se multiplican las escuelas parroquiales y de las haciendas, poco eficientes en la lucha contra el analfabetismo y dispuestas a promover el catecismo de Ripalda,^[2] que favorece las condiciones de enajenación y subordinación de un sector conformado por peones acasillados en condiciones de franca explotación. (Martínez Jiménez y Padilla Arias, 2010: 24)

De hecho, la escuela continuó siendo un espacio aristocrático e individualista, esencialmente urbano, que marginaba a las comunidades campesinas e indígenas, para quienes la educación era mucho más que un bien inalcanzable (32).

Durante el porfiriato creció la educación urbana y se descuidó la educación rural, donde se concentraba la mayor parte de la población mexicana, al generalizarse un proyecto europeizante —afrancesado en la alta sociedad y en algunos sectores de la muy reducida clase media intelectual y profesional— que dejó desprotegida a la gran masa de los trabajadores. Es decir, una educación positivista que promovió la enseñanza a las clases privilegiadas, con la finalidad de

2 El jesuita español Jerónimo Martínez de Ripalda nació en 1536 en Teruel y murió en Toledo en 1618. Fue autor del famoso *Catecismo* en 1618, un libro donde se expone la doctrina católica de forma clara y sencilla, con el objetivo de que sea utilizada en la enseñanza doctrinaria como en la de la lectura y escritura. Por último, en México se realizaron una serie de traducciones al náhuatl, otomí, tarasco, zapoteca y maya, pues en sus páginas también aprendían los niños las normas generales de comportamiento social. Para más detalles, *cf.* Arredondo López (s/f).

constituir una clase dirigente capaz de perpetuar el poder de Porfirio Díaz, sus funcionarios y aliados. Y también evitar el viejo modelo escolástico impulsado por el gobierno colonial y la iglesia, pero descuidando la preparación de las nuevas generaciones, de todas las clases populares. Esto, más allá de haberse inaugurado en la década del '80 toda una serie de escuelas normales: para Varones en Oaxaca, Tamaulipas, Yucatán y en la Ciudad de México; para Señoritas en Colima, Michoacán y Tabasco; y Mixtas en Guanajuato, Nuevo León, Querétaro y Veracruz. Posteriormente, entre la década del '90 y principios del siglo XX, se fundaron escuelas normales para Varones en Jalisco, Estado de México y Guerrero; para Señoritas en Nuevo León, Distrito Federal y Campeche; y Mixtas en Coahuila y Chihuahua (Galván Lafarga, 1997: 5-6). Con el objetivo de cubrir la falta de maestros en toda la nación, un número importante de hombres y mujeres se incorporaban al mundo del trabajo docente.

En 1882 se realizó el Primer Congreso Higiénico Pedagógico que debatió sobre:

... la higiene en los edificios, mobiliario, libros, útiles, métodos y distribución de labores. (...) Sin embargo, estas acciones solo se daban a nivel de la capital de la república, ya que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública regía únicamente, para el Distrito Federal y Territorios. Así, cada Estado era libre de organizar la instrucción de acuerdo con sus intereses, y sobre todo, de acuerdo con su situación económica. (Galván Lafarga, 2004: 400)

Unos años después, en 1888, el porfiriato promulgó la Ley de Instrucción Primaria Elemental obligatoria, gratuita y laica, con la finalidad de consolidar la organización municipal y estadual, desarrollar los sentimientos patrióticos, y realizar el ansiado progreso moral y material de la nación. En este sentido se reorganizó la educación primaria y se la dividió

en elemental (cuatro años) y superior (dos años). Se dispuso también la creación de escuelas de niñas y de niños en lugares con más de cuatrocientos habitantes. A su vez, se permitió la enseñanza de niños en casa, debiendo luego certificar sus estudios mediante un examen oficial.

En 1889 y 1891 se realizaron dos Congresos de Instrucción Pública, donde asistieron representantes de todos los Estados que promovieron la separación de la Iglesia de la educación, el laicismo, la enseñanza secundaria y terciaria normal con prácticas docentes en las escuelas primarias; y donde se proyectó la creación de los cargos de maestros ambulantes y escuelas de adultos, la difusión de la enseñanza de la lectura y la escritura de forma simultánea, y la creación de escuelas normales y profesionales en todos los Estados. Se promovió así un sistema educativo uniforme que tendió a la adopción estadual de los programas oficiales nacionales.

En 1890 se crearon varias escuelas normales de señoritas, en 1896 se promovió la nacionalización de las escuelas de los ayuntamientos, en 1905 se fundó la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes (para el Distrito Federal y Territorios), y en 1908 se dictó una Ley de Educación Nacional como medio para mejorar la instrucción urbana y rural. Si bien todavía el salario docente era muy bajo, y lejos de resolverse, tal cuestión no fue un impedimento para su importante labor pedagógica y social en las distintas comunidades, pueblos y barriadas populares urbanas en las que vivían y trabajaban.

La gran mayoría de las escuelas mexicanas tenían: maestros mal pagos, la asistencia y el abandono escolar constante de miles de estudiantes rurales y urbanos, y una aun notoria carencia de edificios debidamente acondicionados para el desarrollo de las labores educativas. Un dato llamativo, es que el 13 de setiembre de 1910, a pocos días del estallido de la Revolución, se celebró en el Distrito Federal un nuevo Congreso Educativo que duró dos semanas y resolvió, que de una vez por todas, se dignifique al maestro-a, se promueva

el laicismo, y se confederen las escuelas buscando unificar y no uniformar a la población escolar joven y adulta de todo México. Al mismo tiempo, se planteó la problemática indígena en materia pedagógica, se proyectó la fundación de la futura Universidad Nacional de México, y se debatió sobre cómo reducir el analfabetismo, que para 1905 era de más del 85% de la población.³

El porfiriato pretendió entonces imponer un sistema nacional unitario de enseñanza pública, en paralelo al desarrollo de un Estado fuerte y capaz de establecer normas y leyes en todos los rincones del país. Este sistema, si bien erosionó al anterior sistema educativo, fue erigido a partir de proyectos de ministros como Joaquín Baranda y Justo Sierra, de forma más ideal que real. No es novedad que fue una constante la falta de libertad para el ejercicio de la docencia, como de cualquier actividad laboral, profesional o cultural, más allá de que la participación de los maestros en cuestiones políticas y gremiales empezó antes del estallido revolucionario, al participar en las distintas campañas políticas de caudillos locales, e identificarse con las aspiraciones revolucionarias de cambio y justicia social (Raby, 1974: 91-99). Todo ello se dio en un contexto de carencia de recursos materiales y humanos, pues:

... la falta de recursos materiales, tanto en el nivel local como en el nacional, imposibilitó la ejecución real de ese proyecto, pero los ideales de este despertaron al menos, la conciencia del problema y una amplia gama de aspiraciones educativas que, curiosamente, fueron consignadas en las críticas y los planes revolucionarios de la oposición. (Martínez Jiménez, s/f.)

3 Para más detalles, *cfr.* Galván Lafarga (2004: 404), Acri y Cáceres (2011: 339 y ss.), y Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (s/f.).

Con el estallido de la Revolución, el 20 de noviembre de 1910, la participación popular fue masiva: participaron maestros-as, intelectuales, campesinos-as y trabajadores-as urbanos-as y rurales, entre los cuales estuvo el profesor normalista y futuro presidente constitucional, Plutarco Elías Calles, quien expresó en el Manifiesto de Agua Prieta, el 4 de agosto de 1915, que el propósito y la promesa de incrementar la educación pública en su Estado de Sonora era:

... por ser esta la base más firme de la verdadera democracia y se procurará que en todos los lugares de 500 habitantes, de 50 familias y en cualquiera agrupación que se cuente siquiera con 20 niños de ambos sexos, se establezcan escuelas que se sujetarán en todo a las leyes de la materia. Se dictarán leyes tendientes a que las compañías mineras e industriales, tengan la obligación de establecer escuelas en sus respectivos campos de trabajo con objeto de que la instrucción obligatoria se haga efectiva. En todas las localidades donde existan escuelas de niños de segunda clase, se abrirán establecimientos de educación para los niños de ambos sexos. A la mayor brevedad se instalará una escuela normal para profesores y otra para profesoras en la capital del Estado. (Citado en León de Palacios, 1975: 65)

En simultáneo, se desarrolló la idea de un proyecto educativo nacional que favoreciera a las mayorías que demandaban, por medio de líderes como Emiliano Zapata y Francisco Villa, una educación federal para todos, la realización periódica de congresos nacionales de enseñanza primaria y secundaria con representantes estatales y la disminución, de una vez por todas, de la elevada tasa de analfabetismo.⁴

4 Para 1911, el 81,5% de la población adulta era analfabeta y vivía en zonas rurales, mientras que el resto, la minoría alfabeta, vivía en las ciudades.

Las experiencias educativas contrahegemónicas antes del estallido de la Revolución

En 1863 Plotino Rhodakanaty fundó el Grupo de Estudiantes Socialistas, junto a Juan Mata Rivera, Hermenegildo Villavicencio y Santiago Villanueva, quienes intentaron organizar a los trabajadores urbanos, y Francisco Zalacosta a los rurales. Pero una organización de mayor envergadura, La Social, desde su creación en 1865, desarrolló actividades de propaganda, educación y constitución de:

... las sociedades del ramo de sombrerería y de sastrería; y a orientar a los trabajadores de las fabricas de San Ildefonso y la Colmena, en el Estado de México, para que el 15 de mayo de 1865, fundaran la Sociedad Mutua del Ramo de Hilados y Tejidos del Valle de México. (Castrejón, 1973: 11)

El 10 de junio de 1865, La Social llevó adelante la huelga en la fábrica de San Ildefonso, por una rebaja en los jornales por cada vara de manta, por haber sido separados de sus labores 150 trabajadores, por la tienda de raya y su lógica de coerción extraeconómica de los trabajadores y sus familias, y por la explotadora jornada de trabajo —de 5:00 a 17:45 para las mujeres, y hasta las 19:45 para los hombres—. Pero la represión y desarticulación de los trabajadores textiles —a sangre y fuego— por las autoridades locales y las tropas imperiales de Maximiliano, significaron el fracaso de la huelga y la ruptura de La Social.

De ahí en más, y como forma de reorganizarse tras la derrota en las huelgas de San Ildefonso y la Colmena, Villanueva y Villavicencio:

... crearon un nuevo grupo organizador al que llamaron la Sociedad Artística Industrial (...) que se convirtió en el centro principal de la actividad anarquista y organización de

fuerza de trabajo urbana a lo largo de prolongados períodos a fines de la década de 1860 y principio de la de 1870. (Hart, 1988: 45)

Su órgano de difusión fue el semanario *El Obrero del Porvenir*. Al mismo tiempo, Zalacosta y Rhodakanaty se establecieron en 1865 en Chalco, una aldea pequeña del Estado de México, donde fundaron la Escuela del Rayo y del Socialismo o Escuela Moderna y Libre, para “alfabetizar a los futuros experimentadores y enseñarles el socialismo” (Abramson, 1999: 228). Allí crearon una colonia agrícola comunal y alimentaron el espíritu de la revolución social, mediante una educación anarco-fourierista de niños, jóvenes y peones del lugar.

A esta escuela asistían de mañana los niños que recibían alimento y vestido y aprendían las primeras letras de castellano, la libertad y la solidaridad. Por la tarde, luego de los pesados trabajos en las haciendas próximas, concurrían los peones y campesinos que, por medio de charlas y disertaciones, aprendían las ideas centrales del socialismo de François Charles Fourier y Pierre-Joseph Proudhon, a hablar en castellano, a disertar y poder conferenciar en público. Pero, en este contexto, las ideas de construcción de una comunidad rural próspera y pacífica, donde los campesinos alfabetizados comiencen a asimilar los conocimientos universales y sociales, se vieron opacados por una rebelión rural de enorme relevancia que reivindicaba:

... la confiscación de haciendas para constituir comunas agrarias (...) desde la periferia rural de la capital hasta los estados de México, Morelos, y Puebla durante los años de 1868 y 1869. (Melgar Bao, 1990: 90)

En 1867 Rhodakanaty abandonó la dirección de la escuela, por lo que Zalacosta se hizo cargo de la misma hasta el 1 de septiembre de 1869, cuando el líder campesino y alumno

Julio Chávez López⁵ fue asesinado en el patio de la escuela: en el mismo lugar donde había oído hablar por vez primera de la armonía, la justicia y la libertad. Unos días después, Rhodakanaty fue arrestado en la aldea de Huamantla, en el centro de la región tlascalteca, por propaganda subversiva y antigubernamental, aunque se salvó de ser fusilado.

La Escuela de Chalco fue una de las primeras experiencias educativas populares y contrahegemónicas de la realidad social mexicana y latinoamericana, inserta en el marco de las problemáticas y necesidades de los campesinos y trabajadores rurales. Además, Plotino Rhodakanaty, hasta su misteriosa partida de México en 1886, en momentos en el que el porfiriato arremetió contra todo tipo de disidencia político-social, comenzó a ser la expresión de un socialismo cada vez más cristiano, pero con un carácter profundamente libertario. De hecho, apoyó las acciones de los trabajadores mexicanos —seguidores al Congreso de Jura e integrantes del Congreso Nacional de Obreros Mexicanos, disuelto por Díaz esa misma década—, y sostuvo en el periódico *El Socialista* que:

... hoy los pueblos emancipados por la reforma religiosa y por el espíritu del siglo eminentemente racional, comienzan a organizarse bajo los saludables principios del socialismo cristiano en despecho de ese paganismo teológico. (Citado en García Cantú, 1974)

Razón por la cual, su idea del socialismo era cristiana, sin dogmas —como el de Henri de Saint-Simon o León Tolstói—. Pero, como Bakunin, insistió en que la abolición del

5 Dirigente de la rebelión y decidido anarco-comunista, que sostuvo que era socialista por ser enemigo de todos los gobiernos, y comunista por querer trabajar con sus hermanos la tierra en forma común. Para más detalles, *cfr.* el “Manifiesto a todos los oprimidos y los pobres de México y del universo”, citado en García Cantú (1974: 58-61); y Abramson (1999: 230 y ss.).

Estado —por la lucha de clases revolucionaria— y de todo gobierno, abrirá las puertas a un mundo socialista nuevo.

En la ciudad de México, Villavicencio y Villanueva, continuaron la labor de organización de artesanos y trabajadores. Y, tras la caída de Maximiliano, lucharon contra los patrones, los políticos conservadores y los liberales reformistas. En julio de 1868, la huelga industrial en Tlalpan logró, por vez primera, una mejora para los trabajadores textiles de aquella región. En 1869 se fundó el Circulo Proletario y, el 16 de septiembre de 1870, el Gran Círculo de los Obreros de México, influenciado por el espíritu de la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT) o I Internacional. En 1871 se creó el periódico libertario *El Socialista*, por parte del tipógrafo Juan de Mata Rivera, quien apoyó la tarea organizativa de los trabajadores y artesanos de la capital y el interior del país, y “se preocupó por las cuestiones sociales” (Valadés, 1970: 32). En esos momentos comenzó a utilizarse la bandera rojinegra como símbolo del movimiento obrero mexicano.

Desde la llegada de Porfirio Díaz al poder, en 1876, el régimen se valió de sobornos, encarcelamientos y asesinatos para controlar y suprimir todo atisbo de disensión o resistencia social. Aunque, ese año se reorganizó La Social y se realizó el Congreso General Obrero de la República Mexicana, debido a que “después de las grandes huelgas de tejedores y sombrereros (1874), se ampliaba la idea de celebración de un congreso que vino a realizarse en el 76” (Valadés, 1927: 71). El manifiesto del congreso resaltó que solo la emancipación de los trabajadores de la ignorancia, el vicio, los bajísimos salarios y la indiferencia y arbitrariedad estatal, puede ser obra de sus propios medios y vías de organización autónoma e independiente del poder político. De hecho, sostuvieron que era necesario:

... la instrucción de los obreros adultos y la enseñanza y educación obligatoria de los hijos de estos. El establecimiento

de talleres, en los que se proporcione trabajo al artesano (...) para ponerlo a cubierto de la miseria, auxiliarlo en sus enfermedades, ampararlo en todas sus desgracias y alejarlo de la posibilidad de que sea deudor, porque el hambre avasalla muchas veces el decoro personal. (...) Para el obrero las garantías políticas y sociales, y que el servicio militar no recaiga exclusivamente en ellos. (...) mejorar hasta donde sea posible la condición de la mujer-obrero. (“Manifiesto del Congreso General de Obreros de la Republica Mexicana”, citado en García Cantú, 1974: 336)

En 1878 Zalacosta difundió, a través del periódico *La Internacional*, un programa de doce puntos, entre los cuales se contaba la postulación de una república social universal, un gobierno autónomo de la municipalidad, derechos femeninos, falanges obreras, abolición de los salarios (control obrero) e igualdad de propiedades (Cappelletti, 1990: clxxxiii). Pero fue un discípulo de Villanueva, José María González, quien propuso la creación de comunidades agrícolas fundadas en la libre y federativa asociación proudhoniana. Aunque Zalacosta estaba convencido de que solamente por medio de la acción directa era posible realizar el socialismo, en ámbitos urbanos y rurales, en 1877 llevó adelante las insurrecciones campesinas en Sierra Gorda y Planes de Barranca. Hasta que en 1880 fue vencido y trasladado a la prisión de Querétaro, para morir allí ese año.

En la década del '80 el porfiriato continuó la represión y fusiló a Francisco Zalacosta, ahogó en sangre toda revuelta en su contra, y varios círculos y ateneos obreros fueron cerrados. De hecho, el permanente problema agrario de las comunidades indígenas y pueblos campesinos se complementaba con un contexto general de México donde la mayoría de los trabajadores recibían salarios ínfimos y trabajaban de sol a sol y bajo relaciones de opresión, que hacían muy difícil la subsistencia familiar. El período que va de 1876 hasta el estallido

de la Revolución en 1910 —que agravará coyunturalmente aun más las condiciones de existencia de los trabajadores y campesinos— fue un momento en que unos pocos disponían de mucho y muchos no disponían de nada. Millones de personas estaban en un bajísimo nivel —sobre todo en el campo—, roídas por la miseria y la ignorancia, a despecho de la industrialización y los despliegues urbanísticos realizados en las principales capitales (*Tierra y Libertad*, 1963: 10).

En 1892 se produjo un movimiento estudiantil, donde el joven Ricardo Flores Magón⁶ y sus hermanos enfrentaron por primera vez al déspota y su régimen. Por entonces, eran militantes antirreeleccionistas que deseaban cambiar la situación social del pueblo mexicano (Guevara, 1983). Ideales que no cambiaron por los sucesivos encarcelamientos, sino que dieron inicio a una vida militante que los llevó a editar publicaciones de variado tipo, a organizar el núcleo libertario dentro del Partido Liberal Mexicano (PLM), al apoyo de huelgas como las de Cananea y Río Blanco, y a coordinar los sucesivos levantamientos armados realizados entre 1906 y 1911, precursores de la Revolución; y, por sobre todo, a crear bibliotecas en cada lugar donde existía un Club Liberal, realizando conferencias, apoyando a los maestros y fundando escuelas para adultos y niños, donde pudieran construirse sobre la base de una educación gratuita, laica y obligatoria (Acri y Cáceres, 2011: 351-404).

Desde 1900 las figuras de Ricardo Flores Magón, Práxedes G. Guerrero, Librado Rivera, Juan Saravia y tantos otros, a través del PLM, los diferentes clubes liberales y sus distintos órganos de difusión —periódicos como *El Demófilo*, *Regeneración*, *El hijo del Ahuizote*, *Excelsior*, *El Colmillo*, *Revolución y Punto Rojo*— incitaron a luchar a la gran mayoría de los trabajadores mexicanos, como se verá en el siguiente apartado.

6 Para una biografía de la vida y obra de Ricardo Flores Magón, *cf.* Muñoz (1971) y Abad de Santillán (1925 y 1973).

La educación del México revolucionario: sindicalismo, contrahegemonía y pedagogía

El proceso revolucionario abierto en 1910 estuvo cargado de diversas experiencias y de prácticas contrahegemónicas a la cultura burguesa de la época; fueron diversas las expresiones que conformaron una contracultura desde donde nacieron acciones de propaganda como diferentes espacios escolares. Desde allí, se edificó una verdadera cultura proletaria que tuvo la capacidad de formular propuestas críticas capaces de subvertir el orden burgués y capitalista y movilizar al mundo del trabajo en nombre de la revolución social. La proliferación de dichas experiencias permitió el desarrollo de un proyecto educativo nacional —anclado en las escuelas liberales y racionalistas— que tenía como objetivo central favorecer a las mayorías desposeídas.

En esta período de la historia mexicana, las múltiples actividades educativas desarrolladas en diferentes regiones de México deben analizarse a la luz de las acciones de hombres y mujeres que en su lucha diaria por mejorar su existencia intentaron cambiar la sociedad capitalista y sus instituciones. Es decir, la clase obrera, con sus diversas estrategias políticas y sociales, atravesó un proceso revolucionario en donde las prácticas educativas y culturales cubrieron con una impronta propia una demanda real de la población ante la incapacidad estatal y burguesa de cubrirlas.

Es necesario resaltar que el estudio de las prácticas educativas en el México revolucionario tiene como horizonte repensar las diferentes vías que el proletario tomó en su lucha emancipatoria, jerarquizar a la educación y darle relevancia por haber sido una experiencia sostenida, un espacio más de lucha y un foco de resistencia frente al desarrollo del capitalismo.

El Partido Liberal Mexicano (PLM) y la Casa del Obrero Mundial (COM): la revolución armada y las semillas del racionalismo pedagógico

El 5 de octubre de 1910, Francisco I. Madero, luego de escaparse de la cárcel, presentó al conjunto de México el Plan de San Luís, en donde se desconocían los resultados de las últimas elecciones y la legitimidad del gobierno, y se auto-proclamaba presidente interino. Con este plan y la insurrección subsiguiente se puso fin al porfiriato, régimen político que durante treinta y tres años había gobernado México. El estallido de la revolución estuvo enmarcado en las contradicciones que el régimen de Porfirio Díaz presentaba: la alianza de terratenientes con capitales extranjeros, el acelerado desarrollo del capitalismo mexicano, y la entrada a la fase monopolista del capitalismo. Durante dicho proceso, algunos sectores de la clase dominante fueron impulsados a querer terminar con el régimen y a proponer una modernización del Estado como garante de la acumulación capitalista en las nuevas condiciones. Si se analiza en forma detenida, se observa que además de las contradicciones en el seno de la misma burguesía mexicana, existía un bloque con grandes demandas de las clases subalternas: el campesinado —que durante fines del siglo XIX había sufrido un fuerte proceso de expropiación de sus tierras—, el naciente proletariado urbano, e incluso los sectores medios y pequeño-burgueses. Todas las clases sociales tuvieron un importante protagonismo en la revolución y, a través de sus reivindicaciones, la motorizaron, la radicalizaron o la congelaron. Es decir, frente a una revolución que intentaba presentarse como meramente política, existieron quienes intentaron disputar ese carácter político y profundizar el proceso hasta convertirlo en una revolución social que derribe la tiranía de Porfirio Díaz y avance en la destrucción del capitalismo.

En dicho escenario social, existió un partido de tendencia anarquista que tuvo una gran importancia tanto en la década previa a la Revolución como en sus primeros años: el

Partido Liberal Mexicano (PLM), fundado en el Congreso Liberal de San Luís Potosí el 5 de febrero de 1901. A diferencia de las corrientes antirreeleccionistas y constitucionalistas, el PLM buscó realizar en una revolución lo que se debía hacer en dos: acabar con la tiranía porfirista, y emancipar al proletariado y campesinado mexicano de la dominación burguesa, enfrentando al Estado, al clero y al capital.

El PLM, hacia 1906, al presentar el Programa del Partido Liberal Mexicano, dejaba entrever en forma clara el giro político del mismo, desde el “antirreeleccionismo” hacia posturas más radicales. Si bien se mantenían las reivindicaciones democráticas, se incluían ahora las principales reivindicaciones económicas y sociales del campesinado, el proletariado y los sectores medios. Durante los años siguientes, con la actuación en las huelgas de Cananea y Río Blanco (1906), y de los intentos insurreccionales de 1908, el PLM se acercará más hacia posturas anarquistas, oponiéndose a la estrategia antirreeleccionista del maderismo, y proponiendo una línea política basada en la acción directa orientada a la expropiación de los medios de producción.

Así, la progresiva radicalización del pensamiento magonista alcanzó plena madurez durante el período que va desde los albores de la Revolución de 1910 al otoño de 1911. A través de su periódico *Regeneración*, la junta liberal acusó al capital extranjero de ser el mayor explotador del pueblo, como el principal sostén de la tiranía. Aseveraba que el capitalismo en general era responsable del odio entre las naciones, y que perjudicaba seriamente el desarrollo de la fraternidad universal. Al señalar que la riqueza debería pertenecer a quienes la producen, incitaba a todos los mexicanos, incluso a las mujeres, a que tomaran las armas contra sus opresores. El 19 de noviembre de 1910, en vísperas de la rebelión programada por Francisco I. Madero y sus seguidores, el periódico abandonó el lema de “Reforma, libertad y justicia”, reemplazándolo con la expresión anarquista “¡Tierra y libertad!”, que había sido

empleada por los socialistas agrarios *narodniks rusos* en las décadas de 1860 y 1870. Al adoptar un nuevo lema, el magonismo hizo saber que rechazaba cualquier clase de autoridad y propiedad, y declaró la superioridad de la soberanía popular sobre los funcionarios y las instituciones públicas. Dado que en México la tierra era la forma básica de la riqueza, a principios de enero de 1911 se emitieron instrucciones generales que propugnaban la expropiación directa de la tierra por parte del pueblo, para que fuera repartida sin demora y de manera equitativa entre quienes las trabajarían como productores.

La junta directiva del PLM, integrada por Ricardo Flores Magón como presidente, su hermano Enrique, Librado Rivera y Práxedes G. Guerrero, eligió, esencialmente por razones estratégicas, a Baja California como blanco de ataque. Pues la región no solo quedaba distante del centro y aislada del resto de la república, sino que la carencia de carreteras, ferrocarriles y fuertes guarniciones de tropas anulaba la capacidad del gobierno federal para reprimir cualquier movimiento de insurrección. Una vez que la península fuera controlada por el PLM, la junta planeaba utilizarla como base y campo de reclutamiento para continuar la guerra en el norte y oeste de México. La junta se trasladaría allí para dirigir las operaciones y seguir adelante hacia el resto de México.

Durante las últimas etapas de la campaña liberal en la península, es decir, a finales de mayo y junio de 1911, las autoridades estadounidenses empezaron a cooperar seriamente con sus contrapartes mexicanas en la persecución de los liberales, como parte de una política en favor de Madero, a quien vieron como la alternativa a una revolución radical en México. Es por ello que aumentaron las patrullas fronterizas y durante la primera mitad de junio se otorgó permiso al gobierno maderista para transportar por ferrocarril, desde El Paso, Texas, a Caléxico, California, una fuerza expedicionaria de aproximadamente 1.500 veteranos del viejo ejército federal, bajo las órdenes del general Manuel Gordillo Escudero, cuyo objetivo

era aplastar a los grupos armados magonistas que guarnecían los pueblos de Mexicali y Tijuana. El gobierno aprovechó el hecho de que los rebeldes liberales tuvieran la base de sus actividades en Estados Unidos y que aceptaran la adhesión de extranjeros a sus fuerzas, para emprender una campaña propagandística en su contra, cuya consigna final fue tacharlos de *filibusteros*. Esta peculiar designación también fue adoptada por los periodistas y el personal consular de ambos países al redactar sus versiones de lo que ocurría en la península:

Recorto de El Diario, de la ciudad de México, lo siguiente: “Se sabe que los filibusteros de la Baja California han vuelto a organizarse y que varias partidas han aparecido por el norte de la península dejándose sentir por Álamo y cerca de Ensenada”. (Flores Magón, 1911)

La publicidad proporcionada por estas fuentes en torno de la campaña en la península creó la impresión de que un proyecto “filibustero”, disfrazado como intento revolucionario, amenazaba la integridad territorial de la República Mexicana. Tanto las autoridades como la prensa mexicana y estadounidense dieron amplia publicidad al hecho de que en las semanas posteriores al combate inicial (la toma de Mexicali por los liberales fue el 29 de enero de 1911), varios extranjeros se unieron a las fuerzas invasoras. Aunque, durante los primeros dos meses de la campaña la mayoría de los combatientes rebeldes eran mexicanos, a partir de la última semana de abril de 1911, aproximadamente, los extranjeros excedieron a aquellos en número. La proporción de extranjeros en relación con los mexicanos se incrementó después de la toma de Tijuana, pero disminuyó durante la última mitad de mayo y todo el mes de junio, debido a las deserciones que ocurrieron a consecuencia de la prolongada inactividad después de dicha toma.

La participación de extranjeros en las campañas revolucionarias de los liberales en México se conducía con la filoso-

fía anarquista de los rebeldes que rechazaban el nacionalismo burgués y la legitimidad de las fronteras internacionales. Todos los que querían hacer causa común para derrumbar la tiranía del capitalismo sobre el proletariado, independientemente de su nacionalidad o raza, eran bienvenidos en las filas de los grupos de insurrectos liberales.

Al mismo tiempo, desde su periódico *Regeneración*, no solo se abocaron a cubrir el frente militar y gremial sino también la educación como parte de una estrategia integral. En un artículo de Ricardo Flores Magón se postulaba: “impulsemos la Enseñanza Racionalista” (citado en Capelletti, 1990: 422-423); en el mismo se aludía a la necesidad de crear escuelas y bibliotecas racionalistas que permitiera desarrollar un sistema de educación libre en donde los valores revolucionarios y contrahegemónicos sean el cantero de agua de donde beban las futuras generaciones. Las mismas no pudieron consolidarse por la falta de recursos y la intensificación de la lucha revolucionaria. Sin embargo, la germinación material de las propuestas pedagógicas e ideológicas del PLM siguieron su curso y, a pesar de la falta de recursos materiales, no faltaron las instancias de socialización y apropiación de conocimientos, como la lectura y la comprensión colectiva de manifiestos, proclamas, poemas y demás materiales que aludían a la situación del país y al contexto mundial del siglo XX.

En 1912, mientras Flores Magón luchaba en el norte y Zapata en el Sur, en las grandes ciudades como el Distrito Federal la unión de los anarcosindicalistas facilitó la creación de La Casa del Obrero Mundial (COM).⁷ Un espacio gremial y cultural donde:

7 En palabras de uno de sus miembros, Rosendo Salazar: “el sindicalismo era entendido allí como el movimiento de la clase obrera que quiere llegar a la plena posesión de sus derechos sobre la fábrica y el taller, demostrando que esta conquista por realizar, la emancipación del trabajo, es el esfuerzo personal y directo ejercido por el trabajador”. Para más detalles, *cfr.* Salazar (1972: 11).

... corrientes anarquistas, anarcosindicalistas o simplemente sindicalistas revolucionarias que se manifestaron en el seno de la Casa del Obrero Mundial tienen sus antecedentes inmediatos en las luchas que llevó a cabo la clase trabajadora por crear sus propias organizaciones durante los últimos años de la dictadura porfirista, en la tarea de organización efectuada sin descanso por el Partido Liberal Mexicano, y en la actividad de tipo sindical de los anarquistas extranjeros que llegaron a México durante este período. (Estéves y Gil, 2002)

Entre ellos, estuvieron el catalán Amadeo Ferres, Díaz Soto y Gama, Rafael Quintero, Federico de la Colina, Jacinto Huitrón, Enrique H. Arce, Fernando Rodarte, Lorenzo Macias, Pedro Ortega, Luí Méndez, Jacinto Huitrón, Ciro Esquivel, Eloy Armenta, Pioquinto Roldan, el maestro y periodista colombiano Juan Francisco Moncaleano llegado de Cuba, y Alfredo Pérez, entre otros.

Entre los diversos grupos u organizaciones de diferentes orientaciones políticas que se dieron a la constante tarea de organizar al proletariado mexicano, existió un grupo creado por Luis Méndez, Jacinto Huitrón, Ciro Esquivel, Eloy Armenta, Pioquino Roldán y el maestro y periodista fugitivo, Juan Francisco Moncaleano. El mismo fue llamado *Grupo* o *Sociedad Luz*. A poco tiempo de su fundación, el 15 de julio, editaron un periódico llamado *Luz, Periódico Obrero Libertario*, y se propusieron fundar una escuela racionalista basada en el modelo de la *Escuela Moderna* de Francisco Ferrer i Guardia. La creación de las escuelas racionalistas fue el resultado imperioso de poder contrarrestar la influencia educativa del Estado y la Iglesia. El 22 de setiembre el *Grupo Luz* y cuatro sindicatos —gráficos, canteros, sastres y conductores de coches públicos— fundaron la COM, quedando los miembros de *Luz* a cargo de la realización mensual de una reunión educativa-cultural en la Casa Matamoros 105 —de la Ciudad de México—, primera sede de la COM. Las clases gratuitas

atrajeron al proletariado, y pronto la Casa se convirtió en un centro de estudios que tenía cursos de modelado, higiene personal, arquitectura, química, aritmética, taquigrafía, geometría, cosmografía, física, inglés, español, música, composición literaria, oratoria, historia y enseñanza de oficios. En 1913, la COM editó un semanario llamado *Lucha*, y siguió interviniendo en los conflictos y huelgas obreras. Al mismo tiempo, añadió clases vespertinas de filosofía, economía y sindicalismo los días jueves y domingos, un hecho relevante que llevó a la COM a convertirse en una especie de universidad popular.

Los militantes de la Casa se planteaban poder crear los mecanismos y los espacios educativos necesarios para que la educación se encuentre organizada en torno al apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad, la ética individual y colectiva, la dignidad, el antiautoritarismo y la responsabilidad como los elementos centrales de una educación integral y humana que contenga en el proceso de socialización de conocimientos a educandos y educadores. En los preceptos y articuladores centrales de las escuelas racionalistas se pueden ver las premisas fundamentales que el socialismo libertario planteaba para la construcción de las organizaciones del pueblo, desde el plano gremial hasta el educativo. Es por ello que en el estudio de la génesis y desarrollo de la COM es interesante estimar que existen ejes transversales que se presentan en cada una de las experiencias del proletariado mexicano, y que las mismas resistirán y convivirán a través del proceso revolucionario, muchas veces como construcciones pedagógicas contrahegemónicas del Estado, y otras como síntesis entre la política desarrollada desde los gobiernos regionales, y la lucha del clero y el Estado por la orientación de la educación mexicana.

En paralelo a las actividades gremiales, la COM desarrolló un conjunto de acciones con la finalidad de seguir promoviendo la producción literaria, artística, educativa y sindical.

Las experiencias contrahegemónicas gestadas desde la COM fueron expresiones reales de la contracultura obrera que se erigieron en la organización de una lucha contra la cultura burguesa hegemónica. Es decir, una contracultura libertaria que tuvo como objetivo la concientización y la movilización del mundo del trabajo para poder subvertir el llamado “orden burgués”.

Por el tenor de las actividades y la suficiente permeabilidad de las ideas libertarias en el seno de la clase trabajadora, el gobierno de Francisco I. Madero (1911-1913) y el de Victoriano Huerta (1913-1914) prohibieron, persiguieron y reprimieron las actividades de la Casa. En 1914, la COM debió pasar directamente a la clandestinidad por la feroz represión de Huerta, y algunos de sus miembros se sumaron al zapatismo: Díaz Soto y Gama, Luis Méndez y el anarquista cubano Prudencio Casals, entre algunos nombres relevantes. Sin embargo, para mayo del mismo año la Casa ya se había recuperado y volvía a editar un nuevo periódico llamado *Emancipación Obrera*. El balance que habían realizado los militantes de la COM planteaba una falta de organización obrera que se debía a la elevada ignorancia y a la falta de ideas de organización para la lucha. Reabrieron así una escuela a la que llamaron Centro de Cultura Racionalista. En consonancia con el balance realizado por la militancia de dicha organización obrera, alentaron la apertura de casas similares en el resto del país, y bregaron por expandir una contracultura revolucionaria y así poder combatir la ignorancia que existía entre las masas de trabajadores en todo México.

El fragor del proceso revolucionario y los vaivenes estratégicos tanto de la clase obrera como de los gobiernos de turno permitió que de un año a otro las estrategias, alianzas y políticas en su conjunto tomaran giros de todo tipo. En el caso de la COM, el año 1915 representa un punto de inflexión en la vida de la misma. El debate sobre el giro estratégico de la Casa fue acalorado, y fue el escenario desde

donde las condenas de los hermanos Flores Magón y el arco libertario se posaron. En la actualidad, aun sigue abierto, y las diversas corrientes historiográficas plantean diversas perspectivas sobre el tema, y las premisas sobre las que la COM decidió tomar esa decisión.

En febrero de 1915 la COM firmó un pacto con el gobierno de Carranza, más precisamente con Álvaro Obregón, para la conformación de los Batallones Rojos. El pacto entre constitucionalistas y la COM se concretó el 17 de febrero de 1915, y algunos de sus más brillantes militantes y activos promotores del pacto también postularon que el 17 de febrero no solo se firmó la creación de los *batallones*, sino también el acta de defunción de la COM.

El giro estratégico y el apoyo propagandístico y militar para el ejército de Carranza posibilitaron que la COM pudiera extenderse a nivel nacional, promoviendo la creación de Casas en diferentes puntos geográficos de México. Los nudos esenciales del debate sobre los que la historiografía descansa para aseverar que el pacto fue un hecho medular en el proceso revolucionario mexicano y —por consiguiente— en la acumulación de fuerza política del proletariado, están basados en que el pacto conjuga la alianza entre la clase trabajadora y la burguesía, la subsumisión de la organización obrera al Estado, la pérdida de independencia política y, por sobre todos, la represión de los Batallones Rojos al villismo y al zapatismo. Los líderes de la COM identificaron en los constitucionalistas al aliado sobre el que se posarían para poder alcanzar mayor influencia, mayor organización de los trabajadores, y así poder profundizar el proceso revolucionario hasta un horizonte socialista. Sin embargo, luego del triunfo de los Batallones Rojos sobre las fuerzas zapatistas y villistas —identificados como aliados del clero y la burguesía—, el ejército carrancista se ocupó de reprimir y clausurar todos los sindicatos del país.

Ante el fracaso y las críticas de los militantes más destacados de la clase trabajadora, los líderes de la COM aducieron

que tal decisión había sido fruto de las especiales circunstancias históricas, y comenzaron una campaña de propaganda en el interior del país. A pesar de que el giro estratégico permitió a la COM poseer una estructura más compleja, compuesta por sindicatos autónomos de diferentes regiones, representó un duro golpe para la organización obrera y permitió el desarrollo de otra tendencia sindicalista basada en la negociación estatal y la colaboración político-sindical con el Estado, siendo la Confederación Regional Obrera Mexicana su consumación, y Luis Morones su más fiel representante.

La educación racionalista en tránsito: los casos de Yucatán, Tabasco y Veracruz

Los años que transcurrieron entre 1917 y 1926 estuvieron atravesados por la tensión social y política entre el Estado y la Iglesia. La Revolución había arrasado con varios aspectos de la vieja política y las viejas estructuras y había dado luz a nuevas formas pedagógicas que se enfrentaban a la educación que planteaba la Iglesia o el Estado liberal burgués. La transición entre la guerra civil y la consolidación del gobierno surgido de la Constitución mostraba las tensiones entre lo nuevo y lo viejo. De hecho, en la Constitución de 1917 son notorios los rasgos ideológicos que impregnó el proceso revolucionario mexicano. La misma poseía un carácter anticlerical que se expresaba en varios de sus artículos, y es desde donde los revolucionarios se posaron para buscar eliminar la injerencia de la Iglesia de los aspectos de reproducción social en México. El artículo 3 de la Constitución es el claro ejemplo, cuando establece que la educación debe ser laica, y prohíbe los establecimientos de órdenes confesionales. Si bien el gobierno federal entre 1918 y 1923 no hizo cumplir los artículos anticlericales, no sucedió lo mismo a nivel regional, ni con las políticas llevadas adelante por las diversas autoridades gubernamentales.

Desde el inicio de la revolución se dieron una serie de experiencias racionalistas promovidas por gobernadores radicales

como Salvador Alvarado y Carrillo Puerto en Yucatán, Tomás Garrido Canabal en Tabasco y Adalberto de Tejada en Veracruz. Las escuelas se sustentaban sobre el trabajo en talleres, huertas, gabinetes de trabajo, eran mixtas en todos sus niveles y con una dinámica diaria en base a las deducciones y obtención propia de los estudiantes de los conocimientos científicos, manuales y agrarios, y de la realidad social en la que vivían. La formación docente estuvo en pleno contacto con la pedagogía racionalista y sus ideas de libertad y antiautoritarismo, y se consolidó sobre el andamiaje de una educación integral: gratuita, obligatoria, laica, y basada en la práctica.

En el caso de Yucatán, en plena revolución, el asiduo lector de *Regeneración*, ex-maderista y devenido en general carrancista, Salvador Alvarado, el 19 de marzo de 1915 entró con sus 7.000 hombres⁸ —tras salir victorioso en las batallas de Blanca Flor, Poc Boc y Halachó— en la ciudad de Mérida, y se encargó del gobierno estadual. Salvador Alvarado promulgó el 5 de mayo de 1915, en su “Carta al Pueblo de Yucatán”, la Ley General de Educación Pública, que estableció la enseñanza elemental obligatoria, laica y racional en las escuelas rurales, vocacionales, preparatorias, profesionales y normales que constituyó en todo el Estado. Ese mismo año creó 588 escuelas rurales, 84 escuelas de adultos, y amplió las instalaciones y el precario mobiliario escolar de las existentes. Las medidas políticas que Alvarado emprendió como políticas gubernamentales no solo atacaban el analfabetismo, sino que además comprendían una reforma en las conductas del pueblo: prohibición de la circulación de

8 El ejército constitucionalista estuvo compuesto por uno de los seis Batallones Rojos de la COM —que acompañaron a los ejércitos carrancistas, en este caso al de Salvador Alvarado— siendo comandado por el general Heriberto Jara. Sus integrantes fueron en su gran mayoría trabajadores textiles de la región de Orizaba. No sorprende que, al llegar a Yucatán, comenzasen a organizar a los trabajadores de las haciendas, los comercios y los talleres, llegando a contabilizarse casi 500 sindicatos, cooperativas y organizaciones gremiales en Yucatán, a solo nueve meses de su llegada, y ser la base militante del Partido Socialista Obrero, fundado en junio de 1916. Para más detalles, *cf.* Lemaître (1998).

bebidas alcohólicas, supresión de prostíbulos y un control sanitario estricto, una incipiente reforma agraria, una reforma del Código Civil, del Código Penal, del Código de Procedimientos en los Tribunales Judiciales locales, y la promoción de Congresos como el Pedagógico de 1915 y el Feminista de 1916. En cuanto a la promoción política en términos educativos, desarrolló una destacada campaña educativa y de alfabetización, construyendo alrededor de mil escuelas rurales y 40 escuelas en Yucatán.

Las acciones que llevó adelante Salvador Alvarado se profundizaron unos años después con las acciones del gobernador Felipe Carrillo Puerto, quien promovió en 1921 el desarrollo de las escuelas racionalistas en toda la región, con el objetivo de liberar a los yucatecos de sus amos. El gobernador estableció la obligatoriedad para que los hacendados henequeneros crearan escuelas para los trabajadores, y así combatir el analfabetismo. Asimismo, y en consonancia con los fundamentos de las escuelas racionalistas impulsadas por la COM, llevó adelante un plan para crear escuelas politécnicas de artes y oficios y de agricultura, y la Universidad del Sureste del País, a partir de la promulgación de la Ley de Institución de las Escuelas Racionalistas en el Estado de Yucatán.

Esta ley estableció que la educación impartida por el Estado en las escuelas primarias se basaría en la *escuela de la acción*, esto es, fundada en el trabajo de los alumnos. Se instalaron talleres en las escuelas, laboratorios, granjas y jardines necesarios para las actividades manuales y productivas de los estudiantes. La libertad y la participación de todos los sujetos de las escuelas pasaron a ser los fundamentos de la actividad escolar. Por su parte, los profesores eran preparados para el ejercicio de sus labores educativas en las nuevas escuelas racionalistas, y los sacerdotes no podían impartir educación en ninguna escuela. De hecho, se establecieron los lineamientos teóricos y prácticos para llevar adelante la reforma de la educación en lo político y en lo pedagógico.

Todo ello, sobre la base de una libre adquisición de saberes por los estudiantes, a través de sencillas y prácticas explicaciones. Pues lo que se quería era transformar la antigua escuela pasiva —en la que la memoria y la repetición eran los principales recursos didácticos— en una “escuela activa que recuperaba los principios de la escuela del trabajo, [y] que reproducía en la comunidad escolar los principios de la vida social” (Montes de Oca Navas, s/f).

Debe destacarse que el fin de estas experiencias pedagógicas se dio en 1923, cuando la escuela racionalista de Yucatán cerró sus puertas, tras el asesinato Felipe Carrillo Puerto. En Yucatán, entre 1915 y 1923, una serie de reformas impulsadas por Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto y centenares de colaboradores y militantes del PSSE, afrontaron los problemas de alfabetización y aprendizaje de conocimientos básicos de la población adulta. Al tiempo que se crearon decenas de escuelas, establecieron el sistema pedagógico racionalista y promovieron la enseñanza de métodos modernos de higiene, junto a una lucha contra el alcoholismo, el juego y la prostitución.

En el Estado de Veracruz, a mediados de la década del ‘10, con la presencia de Heriberto Jara como gobernador, se profundizó la influencia de las ideas pedagógicas libertarias entre los trabajadores y sindicatos de la región, vinculados a la COM. Incluso, en 1921, durante la gobernación de Adalberto Tejeda, Heriberto Jara prologó el manual de enseñanza racionalista editado por la Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado: “Primeras Lecciones de Moral”, del profesor racionalista inglés y amigo de Ferrer i Guardia, F. J. Gould. El propio Adalberto Tejeda —que gobernó Veracruz de 1920 a 1924— impulsó la escuela racionalista, publicando una serie de obras como *La escuela racional*, del profesor Carlos Méndez Alcalde, en 1921, y creando algunas escuelas urbanas y rurales.

Tomás Garrido Caníbal, quien gobernó el Estado de Tabasco entre 1922 y 1935, intentó realizar diversas reformas

sociales y educativas con la finalidad de concretar su proyecto de gobierno y modernizar a la sociedad tabasqueña. De esta manera, comenzó la campaña desfanatizadora encaminada a socavar la influencia del clero, y convertir los templos en escuelas. El clero no tenía por qué regular las conciencias de los tabasqueños,⁹ por lo que convirtió la antigua catedral de esa ciudad en la Escuela Racionalista Francisco Ferrer i Guardia, y se hizo hincapié en la enseñanza racional, técnica y práctica de los educandos. Se fusionó así, por primera vez, el concepto de escuela *racionalista* y *socialista*, comprendiendo que el primero era referido a la forma de enseñanza, y el segundo a la teoría social que se impartiría y practicaría en ella. Además, se destacó el valor del trabajo, la desaparición de las clases, la eliminación de la explotación de los trabajadores y la alternancia en todo trabajador de las herramientas de labor con el libro y la escuela. Herramientas importantes para desarrollar la inteligencia, sentimientos y pensamientos concientes, y alertar sobre la ignorancia en el trabajador — que lo convierte en víctima del explotador— del alcohol y otros vicios.¹⁰

Hacia 1933 la Escuela Racionalista Tabasqueña abandonó la ciudad, se trasladó al campo y comenzó a llamársela la “escuela al aire libre de Tabasco”. Pues se basó en el trabajo productor al aire libre, y fue guiada por el ideal igualitario de la emancipación económica y social de los trabajadores y campesinos. Pero se enfrentó al dogma con la acción:

... al Intelectualismo; la Coeducación, al Aislamiento de los sexos; la Autoeducación, al Autoritarismo. En otros términos: ofrecemos la Verdad de la Ciencia contra los absurdos de la Religión; provocamos el desarrollo total y simultáneo de las facultades del niño; favorecemos su iniciativa y pone-

9 Para más detalles, *cfr.* Espinosa de los Monteros (s/f.).

10 Para más detalles, *cfr.* Martínez Assad (1986: 102 y ss.).

mos en juego su capacidad creadora; enaltecemos a la mujer educándola en iguales condiciones que al varón; respetamos la personalidad del niño; lo enseñamos a ser libre dentro de sus actividades, y a tener un claro concepto de su responsabilidad. (Citado en Montes de Oca Navas, s/f.)

Así, más allá del cierre de las escuelas racionalistas en Yucatán, Tabasco, Veracruz y otros Estados, los educadores libertarios como el profesor Mena no solo siguieron aportando ideas para la organización de la nueva escuela mexicana, sino que contribuyeron a los cambios que se dieron durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928). El proceso de separación entre el Estado y la Iglesia fue radicalizando el proyecto educativo gubernamental, al ocupar la educación un lugar destacado en el desarrollo de las divergencias, y aplicarse integralmente “todos los artículos constitucionales antirreligiosos” (Guevara, 2005: 23). Se debatió así qué tipo de educación debería promover el Estado: laica, activa, racionalista o socialista. Una significativa discusión para comprender por qué el control del Estado en materia de educación fue creciendo, y las experiencias racionalistas se vieron cada vez más arrinconadas a lo largo de la década.

El 14 de febrero de 1922 se fundó la Liga de Maestros Racionalistas Francisco Ferrer i Guardia, que a la par de las escuelas racionalistas y la “Cartilla del Maestro Racionalista”, tuvo un papel destacado en el intento de contrarrestar, desde un ferviente anticatolicismo, cientificismo y humanismo, los dogmas, prejuicios y vicios de un pueblo mexicano pobre, explotado y subsumido en el analfabetismo y la fe religiosa. Pero tanto fue el entusiasmo del racionalismo educativo en México, que la Liga Nacional de Maestros Racionalistas (LNMR):

... envió una propuesta de reforma al artículo 3° Constitucional a la Cámara de Diputados y Senadores el 20 de octubre

de 1928, pidiendo que se instituyera la escuela racionalista para contrarrestar la enseñanza libre que propugnaban, especialmente, grupos católicos. (Montes de Oca Navas, s/f.)

Sostenía pues la necesidad de establecer una educación monista-materialista frente a los fenómenos naturales, y no la dualista (materia-espíritu, cuerpo-alma) que daban las religiones a los hechos en sus iglesias.

En los casos de Yucatán, Tabasco y Veracruz el impulso de las políticas de los gobernadores radicales permitió una coexistencia entre las prácticas pedagógicas que la COM y el PLM impulsaban por fuera del Estado, y el nuevo sistema educativo que buscaba combatir el analfabetismo en las clases populares. Es decir, los gobiernos estatales revolucionarios se enfrentaron a la Iglesia por una escuela laica sustentada en una pedagogía racionalista que recuperaba el ideario libertario y las prácticas de socialización colectiva que años atrás promulgaban los distintos grupos libertarios. En suma, el proceso revolucionario y la Constitución de 1917 son el marco y la síntesis desde donde se puede observar la dinámica política que se desarrolló en las distintas regiones, siendo la escuela racionalista en su aspecto pedagógico el corazón de las nuevas escuelas estatales que los gobernadores radicales se ocuparon de crear.

La revuelta de los cristeros. Educación, Estado e Iglesia

Entre 1918 y 1929 la tensión entre la Iglesia y los sectores radicales de los gobiernos estatales se elevó de manera espiralada, y el conflicto social derivó en dos revueltas, una entre 1926 y 1929, y la otra entre 1934 y 1937. Las autoridades de la Iglesia no dudaron en posicionarse en contra de los artículos de la Constitución que tocaba sus intereses más inmediatos: sobre las escuelas confesionales, la privación de

la posesión de propiedades, y la condición de ser mexicanos exigida a los sacerdotes que quisieran ordenarse.

A pesar de la tensión latente y el posible conflicto abierto entre la Iglesia y el gobierno revolucionario, dos de los presidentes proclamaron que no iban a aplicar los artículos en donde se quitaba a la Iglesia su poder sobre la educación y se limitaba su poder económico. Sin embargo, es interesante resaltar que en las gobernaciones regionales no sucedió lo mismo. Gobernadores radicales y fuertes activistas de la revolución no dudaron en aplicar los artículos de la Constitución y enfrentar abiertamente el poder eclesiástico y sus prerrogativas de clase. Tal es el caso de Guanajuato, Colima, Querétaro, Michoacán, Jalisco, y en la península de Yucatán.

El Presidente Venustiano Carranza y su sucesor Álvaro Obregón le aseguraron a la Iglesia que no iban a derogar el artículo 3 que establecía la educación laica, el 5 que prohibía el establecimiento de ordenes monásticas, el 24 que establecía la tolerancia religiosa controlada por el Estado, el 27 que privaba a la Iglesia de tener propiedades, y el 130 que establecía que para poder ejercer como sacerdote en México, los curas debían ser mexicanos. Sin embargo, ambos presidentes establecieron que no iban a aplicar los artículos en esos años: desde “1918 a 1923 se estableció una tregua provisoria entre el Estado y la Iglesia” (Pozzi, 2004: 54).

El gobierno federal no instigaba a cumplir los artículos que la jerarquía eclesiástica rechazaba, pero tampoco interfería en las regiones en donde los gobernadores hostigaban a la Iglesia a través del cumplimiento de los artículos constitucionales. En los Estados provinciales, la Iglesia movilizó a la población campesina y católica en defensa de los viejos ideales cristianos frente al avance secular del Estado, y el conflicto generó un mayor control de los maestros católicos que impartían clases de religión y sobre las escuelas que cometían infracciones. A los sacerdotes se les prohibió dar clases, y numerosas escuelas fueron clausuradas. En consonancia, el control estatal sobre

dicha institución determinó el manejo que la jerarquía eclesiástica poseía sobre la educación mexicana, aunque en definitiva el gobierno tuvo que permitir concesiones, como la permanencia de las escuelas religiosas.

Es importante remarcar que el conflicto entre la Iglesia y el Estado estuvo dividido en dos procesos determinados: por un lado, Carranza y su sucesor Obregón, con la no intervención a nivel federal en el conflicto y, por otro lado, el gobierno de Plutarco Elías Calles. Con la asunción de este último la participación del gobierno federal tomó diferentes rumbos. Apenas asumió la presidencia tuvo que enfrentar a los sectores de izquierda que propugnaban una mayor profundización del proceso revolucionario, tanto en lo económico como en lo político. Ante las exigencias de los sectores combativos, el presidente decidió avanzar sobre el cumplimiento de los artículos anticlericales de la Constitución. Ante la situación de contener a los sectores que pretendían una continuación de la revolución y no tocar los intereses de la principal base de apoyo de su gobierno —los ex revolucionarios, devenidos en nueva elite— decidió timonear el proceso político aun no cerrado de la revolución, y enfrentar abiertamente a la jerarquía eclesiástica. De esta manera, Calles pudo equilibrar las fuerzas políticas —sectores de izquierda y ex revolucionarios acomodados en la elite— unificándolos en una lucha contra el clero.

El presidente organizó una campaña anticlerical en dos partes. Por un lado, hizo cumplir los artículos de la Constitución que ni Carranza ni Obregón se habían atrevido a hacer cumplir, e impulsó nuevas leyes para limitar aun más la actividad política de la Iglesia. Por otro lado, utilizó más recursos políticos para enfrentar al clero:

... procedió a alentar y financiar la creación de una Iglesia Nacional Mexicana que se opusiera a la Iglesia Católica Apostólica Romana. La jerarquía eclesiástica vio en estos actos una amenaza directa a su existencia y trató de luchar

contra ellos legalmente en el congreso y también en la prensa. (Pozzi, 2004: 55)

La revuelta de los cristeros tuvo diferentes momentos, determinados por la lucha abierta entre el Estado y la Iglesia, desde negociaciones, alta conflictividad y la absorción final de un sector de la Iglesia por el gobierno de Calles. La importancia de tomar algunos elementos generales de las revueltas que el catolicismo protagonizó durante 1926 y 1929 radica en poder jerarquizar la importancia de la pedagogía racionalista y de las escuelas libres en el México revolucionario. Como también, para los sectores conservadores, radicales y revolucionarios, pues la educación era un escenario esencial para dar la batalla por el rumbo ideológico, material y hegemónico de la sociedad mexicana posrevolucionaria.

En 1926, el gobierno de Calles promulgó la Ley General de Educación Pública del Estado de México, que estableció un proyecto educativo que apuntó al desarrollo económico de la clase trabajadora y campesina, intentando una formación centrada en los saberes de la enseñanza técnica. En paralelo, las escuelas fueron vistas como espacios donde los ideales revolucionarios de un nuevo México debían transmitirse, y por lo tanto, era indispensable sacarle a la Iglesia el control de las mismas. Así, el nuevo Secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, elaboró en 1926 un reglamento provisional que limitó la acción de las escuelas privadas que debían estar bajo la órbita del Estado. Los puntos más polémicos para la Iglesia fueron la aceptación de los planes y contenidos del Estado, la prohibición de nombres y símbolos religiosos dentro y fuera de las escuelas, y la supervisión del Estado en la apertura de nuevas instituciones. Estas disposiciones hicieron reaccionar a la Iglesia, que creó el Secretariado Arquidiocesano de Educación y la Unión de Colegios Católicos de México, con el objeto de contrarrestar el avance estatal y desarrollar una campaña religiosa que incluyó boicots económicos,

y ataques al gobierno y a maestros por parte de miembros de la comunidad católica mexicana.

En este contexto se generó la denominada “Guerra de los Cristeros” (1926-1929), que movilizó a parte de la población campesina y católica mexicana en defensa de los viejos ideales cristianos frente al avance secular del Estado. El conflicto generó un mayor control de los maestros católicos que impartían clases de religión, y a las escuelas que cometían infracciones. A los sacerdotes se les prohibió dictar clases, y numerosas escuelas fueron clausuradas. Entonces, el control estatal sobre esa institución, que desde antaño manejaba los hilos de la educación mexicana, se acrecentó con Calles y sus sucesores. Aunque, en definitiva, el gobierno tuvo que hacer concesiones, como la permanencia de las escuelas religiosas.

Lázaro Cárdenas y la experiencia educativa socialista en la década del '30

En la década del '30 el panorama social con respecto a la reforma educativa estatal se complejizó aun más. El gobierno de Lázaro Cárdenas impulsó una educación de carácter socialista (idea previamente formulada en la Constitución de 1917), y las discusiones no se hicieron esperar. De 1932 a 1933 existieron convenciones de maestros y alumnos criticando o apoyando dicha educación, y la propia Confederación Mexicana de Maestros (CMM) apoyó la decisión de crear la nueva escuela proletaria. Por lo tanto, volvieron los ataques a la Iglesia, al pensarse que su directa exclusión de la enseñanza era una necesidad para “sustituir los valores religiosos por conceptos científicos para preparar a las masas a las nuevas necesidades del siglo XX” (Torres Septién, 1996: 45-46). Debe recordarse que no fue una dificultad menor la definición del término *educación socialista*, pensada como el primer paso para la transformación de México hacia el

comunismo. Pronto la comunidad católica la asoció al marxismo y al modelo educativo cardenista, desde 1934.

En 1935, un decreto-ley de veintiséis artículos dejó en claro que la educación era una función del Estado; bajo los ideales socialistas regularizó la formación y la acreditación docente, creando conferencias y cursos donde se los instruyó sobre cuestiones de ideología y pedagogía socialista y formación política. Además, la creación del Sindicato Único de Trabajadores de Escuelas Particulares (SUTEP) sirvió para controlar a los profesores y aumentar los malestares de la Iglesia y la población en general:

... la educación socialista atemorizó a los que vieron en ella una forma de ataque a sus creencias, a su libertad de conciencia, por eso surgió la lucha violenta en el campo y en las ciudades, no solo de los grupos “reaccionarios”, sino de la misma Iglesia. (52)

No obstante, pese al avance del control estatal en materia educativa, a tres años de iniciado el proceso de cambio, tuvo que ceder lugar a la participación de la Iglesia y los particulares, debido a su incapacidad e ineficiencia para cubrir las carencias de las escuelas oficiales. El propio Presidente Cárdenas solicitó a organizaciones de padres de familia y trabajadores que “coadyuven con el Estado en la construcción o mejoras de los edificios destinados a establecimientos educativos y aumenten la asistencia escolar” (citado en Torres Septién, 1996). El programa educativo socialista tuvo así una duración efímera: no logró imponerse en las mayorías, creó tensiones entre los grupos de poder de la sociedad mexicana, y el propio cardenismo debió virar hacia la “derecha” y permitir la supervivencia de las escuelas religiosas católicas durante su gobierno. De hecho, las críticas que se daban a la escuela socialista resaltaban los problemas que no pudo resolver y que hicieron de ella un fracaso.

Por entonces, surgieron ideas que planteaban que solo la escuela racionalista había intentado formar personas libres y fuertes, cuyas energías no debían ser explotadas para rancias vanidades o una mayor producción. Es decir, sin amos ni salarios, y en beneficio de la solidaridad humana. Por lo que, ni la vida natural ni la social podían reconocer ninguna causa sobrenatural que las explicara, ya que en dichas escuelas se había fomentado la cooperación y la solidaridad en el trabajo, con un ideal de cambio permanente de la realidad en la que vivían educadores y educandos. La crítica a la educación cardenista fue que ella:

... no definía la doctrina social ni pedagógica, ni el método de la escuela socialista; asimismo se confundía educación con instrucción y por ello se sostenían tesis que llegaban a ser hasta contradictorias. Defensora de una clase, la del proletariado, la escuela socialista no había terminado con la lucha de clases sino que la había intensificado. La federalización sostenida en la ley, acabaría con la iniciativa y creatividad de los estados, bajo una guía centralizadora y unilateral que terminaría con todo sistema democrático. (Montes de Oca Navas, s/f.)

El profesor Mena realizó un gran esfuerzo para que a la escuela racionalista no se le confundiera con la socialista, pues en esta última el socialismo se tomaba como guía y como texto, y por ello no dejaba de ser dogmática, sectaria, unilateral y dirigida. Cayendo en el dogmatismo, el sectarismo y la unilateralidad del ahora, centralizaba en ello al sistema educativo mexicano.

Conclusiones

A lo largo de los apartados temáticos precedentes se analizó el desarrollo de las ideas y las prácticas educativas que

se llevaron adelante en México entre 1857 y 1940. Una serie de experiencias que se constituyeron —en tiempos y contextos diferentes— en espacios que hicieron repensar la propia experiencia cotidiana de educadores y educandos sobre el momento que les tocó vivir. Por ello, la copiosa producción literaria, artística, educativa y sindical que los trabajadores mexicanos realizaron debe ser entendida como contrahegemónica a la sociedad y la cultura burguesa de la época. De hecho, ellas fueron las expresiones de una contracultura que se erigió en la organización y la lucha a la cultura hegemónica establecida por el capital y el Estado nacional. Pues las acciones de propaganda y constitución de diversos espacios escolares posibilitaron la creación de una verdadera contracultura proletaria que formuló una serie de propuestas críticas capaces de concienciar y movilizar al mundo del trabajo, para subvertir el orden burgués en nombre de la tan ansiada revolución social.

Al mismo tiempo, la proliferación de dichas experiencias permitió el desarrollo de la idea de un proyecto educativo nacional que favoreciera a las mayorías, a partir de la creación de escuelas liberales, racionalistas y (pos)revolucionarias —con todas sus particularidades—. Esto, junto a la histórica necesidad de generar desde la niñez la posibilidad y capacidad de aprender y contrarrestar la negativa influencia educativa de la Iglesia y los conservadores. De hecho, se fue construyendo, poco a poco, una práctica educativa democrática y libre capaz de compensar la asimilación de los educandos de los valores y comportamientos que regían —y lamentablemente rigen hasta hoy— el funcionamiento y la reproducción de la sociedad burguesa. Es decir, crear los mecanismos y los espacios escolares de una educación organizada donde el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad, la ética, la dignidad, la responsabilidad y el racionalismo sean los elementos centrales de un integral y humano aprendizaje de educadores y educandos. Un claro intento

por construir una sociedad justa, solidaria y participativa a través de una praxis concreta de oposición a toda forma de producción y reproducción de las relaciones sociales y culturales capitalistas. Un proceso de desnaturalización diaria de una educación y una cultura basadas en los principios de la disciplina, la autoridad y la competencia, impuestas desde la niñez a través de normas y hábitos de pensar y actuar más convenientes a los intereses de las clases dominantes que a los de las clases oprimidas.

La educación popular tendió a ver —en mayor o menor medida— a la libertad del individuo como algo central para llevar adelante la responsabilidad de vivir socialmente. Tomando en cuenta la idea de llevar adelante la formación de personas para que sean capaces de comprender la realidad social de su época, cómo decidir y escoger aquello que más les interesa sin necesidad de las órdenes y dogmas de nadie. Pero, sobre todo, ser conscientes de sus propias limitaciones y capacidades para desarrollar a lo largo de sus vidas: un admirable auto-didactismo que permitiese aprender por uno mismo lo que se quiere aprender. Esto, sobre la base de una cooperación pedagógica que permita pedir y dar ayuda a otras personas, a partir de la creación de dinámicas colectivas que posibiliten un real acceso a cuadernos de trabajo, libros y materiales impresos en todas las escuelas y bibliotecas públicas, como de los distintos espacios libertarios y socialistas.

De esta manera, las múltiples actividades educativas analizadas deben contemplarse como las acciones de hombres y mujeres que en su lucha diaria por mejorar su existencia intentaron cambiar la sociedad capitalista y sus instituciones opresoras. Más allá de que desde las primeras décadas del siglo XX, pese a los cambios sociopolíticos y culturales muy diferentes en la realidad social mexicana, el heterogéneo movimiento proletario fue adoptando un cambio de estrategia organizativa, atravesó un proceso revolucionario y generó las bases de apoyo para la creación de distintas experiencias

escolares racionalistas y socialistas. Las prácticas educativas y culturales cubrieron una demanda real de la población, ante la incapacidad estatal de cubrirlas, al tiempo que la educación se fue convirtiendo en una vía más de lucha —y no una obligación de los militantes y trabajadores— en su meta de elevación cultural y transformación social.

De hecho, en la diversidad geográfica de México no se hubiese combatido el analfabetismo sin las escuelas, las bibliotecas y centros obreros, lugares donde se daban a diario distintos encuentros improvisados para las lecturas comentadas de cuestiones nacionales e internacionales. Incluso, el panorama educativo y cultural de la clase trabajadora mexicana tuvo sus orígenes en las antiguas prácticas liberales, libertarias y socialistas. Razones suficientes para que hoy se tenga presente que las evidencias expuestas resaltan que la clase trabajadora en su conjunto requería de una formación, instrucción y desarrollo permanente de sus capacidades autodidactas, para saber que luchaban para transformar una sociedad capitalista desigual, injusta y opresora, y constituir así una sociedad revolucionaria más justa, democrática y plural.

Bibliografía

- Abad de Santillán, D. 1925. *Ricardo Flores Magón. El apóstol de la revolución social mexicana*. México, Grupo Cultural Ricardo Flores Magón.
- . 1973. “Ricardo Flores Magón. Su vida”, en *Tierra y Libertad*, n° 362 (extraordinario), noviembre. México.
- Abramson, P. L. 1999. *Las utopías sociales en América Latina en el siglo XIX*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Acri, M. y Cáceres, M. 2011. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires, Anarres.
- Arce, E. H. 1951. “Como se fundó y que principios tuvo la Casa del Obrero Mundial”, en *Regeneración*, febrero-marzo. México.
- Arredondo López, M. A. S/f. *El catecismo de Ripalda*. En línea: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_1.htm> [consulta: 13-03-2013].

- Bellingeri, M. y Gil Sánchez, I. 1990. "Las estructuras agrarias bajo el Porfiriato", en Cardoso, C. (coord.), *México en el siglo XIX, (1821-1910). Historia económica y de la estructura social*. México, Nueva Imagen.
- Cappelletti, Á. 1990. "El anarquismo en América Latina", en Cappelletti, Á. y Rama, C. (comps.), *Anarquismo en América Latina: consideraciones en torno a su historia, rasgos y perspectivas*. Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- . 1994. *Ensayos Libertarios*. Madrid, Madre Tierra.
- Castrejón, E. 1973. "Como arribaron a la Republica Mexicana las concepciones del anarquismo", en *Tierra y Libertad*, n° 362 (extraordinario), noviembre. México.
- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. S/f. "Antecedentes", en *Educación*. En línea: <<http://www.diputados.gob.mx/ce-sop>> [consulta: 10-03-2013].
- Cockcroft, J. D. 1971. *Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana (1900-1913)*. México, Siglo XXI.
- Constitución Política de la República Mexicana*. 1857. En línea: <<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf>> [consulta: 13-01-2013].
- Espinosa de los Monteros, R. S/f. "Tomás Garrido Canabal: el paladín infatigable", en *Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México*. En línea: <<http://www.inehrm.gob.mx/Portal/PtMain.php?pagina=exp-tomas-garrido-canabal-articulo>> [consulta: 16-03-2013].
- Estéves, J. y Gil, R. 2002. *La Casa del Obrero Mundial*. Cibernética. En línea: <<http://:antorcha.net>> [consulta: 24-02-2013].
- Flores Magón, R. 1911. "Regeneración", 12 de agosto. En línea: <<http://www.archivomagon.net>> [consulta: 02-05-2013].
- Galván Lafarga, L. E. 1997. "La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad", en *Revista de Educación y Pedagogía*, n° 17, Colombia.
- . 2004. "La educación mexicana en el siglo XIX: 1821-1921", en Garcés Zuluaga, O. y Ossenbach Sauter, G. (comp.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XIX*, tomo I. Bogota, Cooperativa Editorial del Magisterio.
- García Cantú, G. 1974. *El Socialismo en México, siglo XIX*. México, Era.
- Guerra, F. 1995. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, tomo I. México, Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, P. 1991. "Las Revolucionarias", en Bartra, A., *Regeneración 1900-1918, la corriente más radical de la Revolución Mexicana de 1910 a través de su periódico de combate*. México, Era.

- Guevara, G. 1983. *Las luchas estudiantiles en México*, tomo I. México, Línea / Universidad Autónoma de Guerrero / Universidad Autónoma de Zacatecas.
- . 2005. *La Revolución Mexicana y el conflicto religioso, 1913-1938*. Buenos Aires, Manuel Suárez.
- Hall, M. y Spalding, H. 1991. *La clase trabajadora urbana y los primeros movimientos obreros de América Latina, 1880-1930*, en Bethell, L. (comp.), *Historia de América Latina*, tomo VII. Barcelona, Critica.
- Hart, J. M. 1988. *El anarquismo y la clase obrera mexicana, 1860-1931*. México, Siglo XXI.
- Huitrón, J. 1980. *Orígenes e historia del movimiento obrero en México*. México, Editores Mexicanos Unidos.
- Kaplan, S. 1960. *Pelemos contra la injusticia. Enrique Flores Magón, precursor de la Revolución mexicana, cuenta su historia*, tomo I. México, Libro Mex.
- Larin, N. 1968. *La rebelión de los cristeros (1926-1929)*. México, Era.
- Lemaître, M. J. 1998. *Elvia Carrillo Puerto. La Monja Roja del Mayab*. México, Castillo. En línea: <www.forlang.net/lemaitre/home> [consulta: 13-02-2013].
- León de Palacios, A. 1975. *Plutarco Elías Calles. Creador de instituciones*. México, Ediciones del Instituto Nacional de Administración Pública.
- “Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal”. 1867. En *Diario Oficial de la Federación*, 2 de diciembre. En línea: <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/02.htm>> [consulta: 19-02-2013].
- Martínez Assad, C. 1986. *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. México, Secretaría de Educación Pública / El Caballito.
- Martínez Jiménez, A. S/f. *La educación elemental durante el porfiriato*. En línea: <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/XJPAN4PMA7A4F62JXXA9EPMXANDMRE.pdf> [consulta: 27-02-2013].
- Martínez Jiménez, A. y Padilla Arias, A. 2010. “México: sus revoluciones y educación. Una perspectiva sociohistórica, 1810-2010”, en García Gutiérrez, A. y Guerra Álvarez, M. (coord.), *La educación de los mexicanos. El sistema de educación nacional ante el siglo XXI*. México, Universidad Autónoma Metropolitana / Xochimilco.
- Melgar Bao, R. 1990. *El movimiento obrero latinoamericano*. México, Alianza.
- Montes de Oca Navas, E. S/f. “La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte

- del siglo pasado”, en *La Colmena*, n° 41. México, Universidad Autónoma del Estado de México. En línea: <<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena41.html>> [consulta: 11-03-2013].
- Muñoz, V. 1971. “Una cronología de Ricardo Flores Magón”, en *Reconstruir*, n° 75. Buenos Aires.
- Orosa Díaz, J. 1991. *Felipe Carrillo Puerto. Estudio biográfico*. Yucatán, Maldonado.
- Pozzi, P. 2004. *Entre el orden y la revolución. La revuelta de los cristeros 1926-1929*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Raby, D. L. 1974. *Educación y revolución social en México*. México, Setentas.
- Salazar, R. 1972. *La Casa del Obrero Mundial*. México, CTM.
- Tierra y Libertad*. 1963. “La revolución mexicana”, n° 245, octubre. México.
- Torres Septién, V. 1996. “La Educación entre sombras: los años de persecución”, en *Centro de Estudios de Historia de México: Los Cristeros, conferencias del ciclo de primavera de 1996*. México, Condumex.
- Valadés, D. S/f. *Salvador Alvarado, un precursor de la constitución de 1917*. En línea: <<http://www.bibliojuridica.org/libros/1/188/25.pdf>> [consulta: 12-03-2013].
- Valadés, J. C. 1927. “Sobre los orígenes del movimiento obrero en México”, en *Certamen Internacional de La Protesta*. Buenos Aires, La Protesta.
- . 1970. “Cartilla Socialista de Plotino Rhodakanaty. Noticia sobre el socialismo en México durante el siglo XIX”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, vol. III. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

CAPÍTULO 10

Orígenes del sistema educativo en Perú. Conflictos sociales y alternativas de educación popular (1850-1930)

Roberto Elisalde y Marina Ampudia

Introducción

José Carlos Mariátegui, al referirse a la situación del sistema educativo peruano, afirmaba:

No tiene espíritu nacional, tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Los contenidos recibieron tres influencias negativas para su desarrollo: la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. (2005)

Y en esta dirección subrayaba que la educación en la colonia y en la temprana república tenía un carácter inequívocamente elitista y escolástico.

La educación en el Perú en tiempos coloniales era dirigida fundamentalmente por la Iglesia a través de sus diferentes órdenes religiosas, y estaba orientada por el escolasticismo medieval y el eclecticismo renacentista. Entre los establecimientos educacionales más importantes deben mencionarse el Convictorio Carolino y el Colegio de Naturales de Chillán. La instrucción básica se reducía a la enseñanza de la

lectura, escritura, catecismo y matemática básica; estudios más avanzados podían seguirse solamente en Lima. La historiografía crítica pos independentista coincide en señalar que esta perspectiva formativa:

... generó fuertes consecuencias sobre la formación de las nuevas generaciones americanas ya que creó un falso ideal del ser humano, sobre todo porque desarraigó al hombre americano de su suelo; descuidó el cultivo del espíritu científico e instaló una cultura de sumisión a la autoridad. (Contreras, 2004: 2-5)

La educación colonial fue, en definitiva, un instrumento de subordinación, especialmente para las poblaciones originarias e incluso los criollos, que solo selectivamente, y con el paso del tiempo, pudieron acceder a ámbitos de formación media y superior. Los virreinos españoles en América tenían pocas instituciones educativas para el pueblo en general. Establecieron desde muy temprano prestigiosas universidades para los españoles y los criollos acomodados, sobre todo para aquellos que iban a ser los futuros administradores. En Lima, por ejemplo, se fundó para tales fines la Universidad de San Marcos en 1552 con un criterio fuertemente restrictivo, tal como ocurría en la totalidad de los ámbitos de formación superior. Las concepciones escolásticas eran acompañadas por una fuerte censura de publicaciones por parte de la Inquisición católica, desplegando sus políticas oscurantistas con mayor rigurosidad en la América hispana.¹ En la práctica, sin embargo, había un verdadero circuito de contrabando de libros de origen europeo de diversa procedencia y temática. Tanto es así, que recientes investigaciones

1 En este continente estaban prohibidas todas las novelas, incluyendo prestigiosas obras como el *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. El cultivo literario se concentró en las crónicas históricas y en la poesía, con temáticas basadas en la trascendencia o en las hagiografías de época.

han descubierto que existían en la ciudad de Lima en 1605, el mismo año en que se publicó *Don Quijote de la Mancha*, numerosos volúmenes de esta obra. Además, se destaca que desde 1535 funcionaban muchas imprentas en las ciudades hispánicas de América, lo que significó un activo desarrollo de la vida literaria en la región, a pesar de los controles y censuras de las instituciones coloniales.²

En sus aspectos académico-organizativos, la historia educativa del Perú colonial muestra un hecho bastante singular: de la educación elemental se pasa directamente a la educación universitaria. Esta situación posiblemente se debió a la falta de presión de un grupo que reclamase por una educación de nivel intermedio en el siglo XVI, ya que existía como necesidad prioritaria la formación de teólogos y sacerdotes, para encargarles inmediatamente la tarea evangelizadora, además de poder contar con una burocracia administrativa que diera cuenta del sistema político y jurídico de aquellos años.

De tal modo, la universidad colonial fue una institución elitista, erigida para los hijos de los funcionarios de la Corona y para los de la aristocracia hispana derivada de la conquista. Se caracterizó por la influencia del ergotismo escolástico tomista, y por desarrollar una enseñanza dogmática y elitista, donde se impuso el sofisma, la preocupación metafísica y el prejuicio. Esta preocupación aristotélica, teológica y metafísica correspondió al espíritu y al pensamiento imperante, vinculado a los sistemas político, religioso y cultural implantados por España en América.

Los estudiantes egresaban de las aulas universitarias preparados para asumir los cargos de la burocracia administrativa

2 La escritora más famosa de la época colonial que produjo el *Nuevo Mundo* fue Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), quien desde niña impresionó a la corte de la Nueva España por sus vastos conocimientos. Esta escritora, que se hizo monja para poder cultivar la actividad intelectual sin las restricciones del matrimonio, fue célebre por sus poemas barrocos, villancicos y obras teatrales, así como por su *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* (1691), que defiende el derecho de las mujeres a la educación.

colonial y de la propia Iglesia. Con estas metas y sentidos —entre otros— se desarrolló la universidad durante los siglos XVI y XVII. En el siglo XVIII se produjeron profundos cambios, afectados por el retiro de órdenes religiosas e incluso por una profunda crisis del régimen colonial. Revueltas sociales indígenas y alternativas neocoloniales convivieron en estos conflictivos tiempos.

Las numerosas reformas llevadas a cabo en esta etapa desde el estado colonial dieron cuenta de este proceso; en particular, se propusieron cambios en instituciones emblemáticas de aquellos años, como lo fue el Real Convictorio de San Carlos de Lima, luego de la expulsión de los jesuitas. Las reformas realizadas por los Borbones, desde principio de siglo, y la expansión de nuevas corrientes de ideas motivaron e impulsaron transformaciones que se implantaron de manera paulatina. El pensamiento de la Ilustración europea se arraigó en la intelectualidad de los grupos universitarios; incluso en la misma sede metropolitana se extendían, de manera contundente, publicaciones e ideas que socavaban de manera frontal los pilares del orden colonial.

En general, la universidad y la educación en su conjunto se encontraban convulsionadas a fines del siglo XVIII. Esta etapa es considerada por la historiografía peruana como un período regalista influenciado por la Enciclopedia³ y la Revolución Francesa, pero que no se desarrolló como:

... un proceso definido de sustitución de ideas sino con una fuerte y confusa mezcla de escolasticismo y Enciclopedia, de teología y liberalismo, de ciencia y religión, imagen esta que comprendió perfectamente a la Universidad de aquel momento histórico. (Barrantes, 2003)

3 Proyecto editorial canónico de la Ilustración, impulsado por Diderot y D'Alembert.

Se lo considera, más bien, como un movimiento reformista dirigido por los laicos, que duró algo más de una década.

Con el fin de los tiempos coloniales y la obtención de la independencia, la estructura económica y social del Perú continuó conservando rasgos de los tiempos virreinales, ya que la mina y la hacienda siguieron siendo las bases de la economía, y sus relaciones sociales mantenían un orden dominante basado en el control económico y político de la élite tradicional. Para las clases marginadas todo seguía igual: los indios, cholos y negros eran quienes desarrollaban las peores tareas manuales en socavones mineros y en los latifundios de la región. De esta manera, la sociedad criolla peruana profundizó las divisiones étnicas de la colonia, *desindianizando* a las poblaciones indígenas de la costa, representando a las grandes mayorías indígenas como si vivieran solamente en la sierra, y estableciendo este hecho como un obstáculo para las comunicaciones en desarrollo.

Con la independencia, menos aun se produjo la ruptura con la “colonialidad del poder” y el eurocentrismo que caracterizó a la dominación de América. Trescientos años de dominio colonial, y la *otredad* sociocultural quechua y ayмара quedó reducida a una sola identidad racial, colonial y negativa, impuesta y mantenida por los grupos dominantes: los *indios*. La raza se convierte en un instrumento de dominación que se asocia a la explotación en América. El pueblo indígena fue despojado de su propia y particular identidad histórica construida en el pre-incanato e incanato. La nueva identidad (“indios”) que empieza a regir a partir de la independencia vino a significar el “despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad”, lo mismo que el nuevo patrón de poder sustentado, a partir de ese momento, en la colonialidad, empezó a implicar un nuevo patrón cognitivo, “una nueva perspectiva de conocimiento dentro de la cual lo no-europeo era el pasado y de este modo, inferior, siempre primitivo” (Quijano, 1996).

La formación del Estado y el desarrollo de la educación pública

Caudillismo y civilismo: primeras reformas educativas (1823-1895)

En el Perú, como en la mayor parte de Latinoamérica, las independencias nacionales del siglo XIX resultaron una “revolución inconclusa” (Chang-Rodríguez, 2012: 41). La economía peruana se sostuvo principalmente en el rendimiento del agro y la producción minera. Tanto el terrateniente como el minero estaban vinculados al mercado inglés, de manera que su economía, como la de tantos otros países latinoamericanos de la región, se remitía a ser proveedora de materias primas. Desde el punto de vista político, el caudillismo militar dominó la escena en las siguientes décadas. Los enfrentamientos entre facciones y el manejo discrecional del estado caracterizaron la etapa. La puja entre los grupos mineros que reclamaban la aplicación de medidas proteccionistas, tal como existía en tiempos coloniales, convivía contradictoriamente con los intereses de buena parte de los grupos terratenientes que reclamaban medidas favorables a su sector, especialmente en el mantenimiento del régimen tradicional de trabajo, basado en el trabajo esclavo en la costa y la servidumbre indígena en la sierra. En este marco, las aspiraciones y políticas públicas tendientes a diseñar un sistema educativo tuvieron una perspectiva acotada a las metas de quienes dirigían, de manera irregular y conflictiva, los destinos de la naciente república.

De este modo, la expansión del estado moderno y la organización, en particular, de la instrucción pública obligatoria fue un proceso que implicó numerosos conflictos y contradicciones dentro de las clases dominantes. La meta principal para los gobiernos de la región fue impulsar la educación de las mayorías indígenas con la finalidad de transformarlos en “ciudadanos”. Estos objetivos se promovieron desde la concepción de la “mono-cultura” y su efecto fue la inferioridad de los indígenas. Indudablemente, estas consideraciones se

presentaban como la mejor justificación para su opresión y falta de derechos. Por ello, en la práctica, el acceso a la educación y a las letras era percibido como prerrogativa —incluso en la época de la república— de unos pocos privilegiados.

Luego de la etapa independentista y con una élite gobernante bajo la influencia del racismo científico europeo, se profundizó la necesidad de tener bajo control a la numerosa población indígena; de tal modo, desde las políticas estatales, y bajo control de la élite, se profundizó el vínculo conceptual entre “raza” y conocimiento. De esta manera, las nociones de *indios* e *ignorantes* se convirtieron en una misma cosa.

Un estudio sobre el Estado peruano y los maestros de la ciudad de Tarma durante la república (Wilson, 2001) señala que los modelos analíticos que definen al poder localizado en su aparato central pierden de vista el juego entre Estado y narrativas político-culturales. La investigadora Fiona Wilson explora allí la noción de cómo “el impulso inicial del poder es traducido y no solamente transmitido viajando a través del Estado en las manos de gente que pueda actuar de manera muy diferente” (34).

Las élites liberales peruanas accedieron al poder en diferentes momentos, y uno de sus principales desafíos fue qué hacer con las masas de indígenas y analfabetos, viviendo en los márgenes del Estado pero controlando vastos territorios, un hecho que los colocaba en inevitable conflicto con “gauchos, bandidos y bárbaros” (Larson, 2007). El analfabetismo se veía como una carga pesada para una nación saludable, y se debatía si la educación podría transformar a las masas indígenas para “mejorar sus almas”. De esta manera, el Estado podía “eliminar” a los indios a través de la educación.

El período comprendido entre el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX es considerado por buena parte de la historiografía peruana como la etapa de “los caudillos militares y civilistas” —entre 1823 y 1895— y la “república aristocrática u oligárquica” —entre 1895 y 1912— (Chang-Rodríguez,

2012: 46). Básicamente, fue un proceso que caracterizó a gran parte de Latinoamérica, que se destacó por gobiernos hegemónicos por la élite terrateniente y por estrategias gubernamentales sostenidas por la violencia y la exclusión social y política de la mayoría de la sociedad. En definitiva, se trataba de gobiernos sostenidos por oligarquías familiares que monopolizaban el poder, con fuertes lazos con el capital extranjero. La naturaleza de estos grupos dominantes es caracterizada de la siguiente manera por numerosos analistas e historiadores de esos años:

No se trataba desde luego de coaliciones sólidas formadas en base de definidos intereses económicos; sino en cambio de pactos precarios que recurrían a las alianzas, clanes y rencillas familiares, por lo que los enfrentamientos entre los caciques regionales fueron frecuentes en el período y llegaban a comprometer a los grupos indígenas con los que mantenían relaciones de clientelismos y dominación. (Oliart, 2011: 24-25)

La consolidación del Estado nacional en el Perú estuvo fuertemente condicionada por la notable heterogeneidad geográfica y social, en los que la dispersión regional fue uno de los rasgos salientes. A diferencia de México y Argentina, en donde la regionalización fue fundamental para la centralización del poder a través del camino del federalismo, en el Perú, al igual que en Bolivia, la construcción política de los Estados nacionales en la etapa poscolonial fue de corte unitario y republicano.

Asimismo, la destacada presencia de los poderes locales —también llamados “gamonales” (*ibíd.*)—, influyó de manera determinante en el proceso de construcción del Estado. De allí que numerosos investigadores del período pongan en duda la existencia real de los poderes constitutivos del Estado nacional. Sustentan tales opiniones en el desconocimiento de muchas de sus formas de penetración estatales

(política, cultural, económica) y la persistencia, por encima de ellas, de lógicas culturales locales, incluso en sus formas de administrar las instancias decisorias para sus comunidades. De allí que, el referirnos al campo educativo, implique tener en cuenta estos rasgos normativos que van a enmarcar y diseñar las particularidades educativas en el Perú. En especial, aquellas configuraciones postcoloniales y la impronta que le imprimieron al sistema educacional moderno.

A comienzos de la era republicana, el interés por la educación pública se hace patente a través de las constituciones del Estado y de la organización ministerial. La Constitución de 1823 señala que el Congreso dictará:

... todo lo necesario para la instrucción pública por medio de planes fijos, e instituciones convenientes a la conservación y progreso de la fuerza intelectual y estímulo de los que se dedicaren a la carrera de las letras. (...) la instrucción es una necesidad común, y la República la debe igualmente a todos sus individuos. (Contreras, 2004: 33)

A partir de entonces, las normas educativas tomaron una clara orientación institucionalista, con evocaciones que eran denominadas por sus gestores como “democráticas”. Sin embargo, es sabido que el Estado tuvo serias limitaciones de orden político y económico para impartir la enseñanza pública, complementando la norma en la Constitución de 1828, cuando se le atribuye una mayor importancia a la educación al señalarse que eran atribuciones del Congreso proponer impulsar el sistema planificado de educación: “Es el Congreso quien debe impulsar los Planes Generales de Educación e Instrucción Pública, y promover el adelantamiento de las artes y ciencias”, cuya ejecución supervisarían las Juntas Departamentales. Ya en la Constitución de 1828 el Estado asume la responsabilidad de garantizar:

La Instrucción Primaria gratuita a todos los ciudadanos, la de los establecimientos en que se enseñan las ciencias, literatura y artes; la inviolabilidad de las propiedades intelectuales y los establecimientos de piedad y beneficencia. (Cerron Palomino y Aguirre Palomino, 1989)

En 1833, durante el proceso de consolidación de la educación primaria, fue creado el Departamento de Instrucción, incrementándose el número de planteles. Precisamente, el Presidente Gamarra en su segundo gobierno (1840)⁴ fundó la Dirección de Educación Primaria como órgano normativo encargado de preparar los planes y programas, así como de buscar la aplicación de un método único en la enseñanza. Los niveles educativos de aquella época en el Perú estuvieron definidos por la *educación primaria o elemental* y la *educación superior*. La primera se dio mediante las escuelas lancasterianas gratuitas, teóricamente con sustento legal democrático, pero en la práctica predominaba la instrucción colonial, es decir, la educación como un privilegio de casta en el que se marginaba al esclavo negro y al indio. La segunda se impartía en las universidades y colegios mayores.

Las universidades eran centros donde se obtenía un título después de haber recibido muy poca instrucción, mientras que los colegios mayores eran calificados como “centros de actividad educativa”. Funcionaban cinco universidades: San Marcos de Lima, San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho, San Antonio de Abad en el Cusco, Santo Tomás y Santa Rosa de Trujillo y San Agustín de Arequipa (58). Entre los antiguos colegios mayores de San Carlos, San Fernando y el de la Independencia se impartían enseñanzas de tipo universitario

4 Agustín Gamarra Messía fue presidente del Perú en dos períodos: de 1829 a 1833 y de 1840 a 1841. Este último no lo completó ya que falleció en batalla en Bolivia, durante el último intento de anexas dicha república al Perú. Gamarra expresaba la concepción del caudillo militar faccioso, ligado a los intereses oligárquicos, característico de esta etapa de la historia peruana.

en los campos de filosofía, derecho y medicina. La educación comenzaba en las escuelas de primeras letras y concluía en los colegios. Por su parte, las mujeres no tenían acceso a las universidades ni a los colegios mayores. La docencia universitaria y no universitaria en este lapso no fue la más alentadora, debido a dificultades de orden económico y a la discriminación por razón de sexo. A igual cargo, las mujeres docentes ganaban menos que los varones, habiéndose generado un déficit que, incluso ya en 1825, trató de suplirse haciendo un llamado a las señoras de la alta sociedad para que colaborasen en la enseñanza primaria.

En la historia oficial de la educación peruana se recuerda al general Ramón Castilla (Chang-Rodríguez, 2012) como uno de los tantos caudillos que alcanzaron el poder durante estos años (entre 1845 y 1851). Su gobierno llevó a cabo una serie de reformas que consolidaron el poder de la élite y lograron institucionalizarlo. Aplicó algunas de las reformas denominadas “liberales”, tales como abolir las cargas “feudales” que afectaban al campesinado y la tierra, así como también extender el derecho al voto de los analfabetos. En educación se presentó asimismo como el impulsor de la enseñanza pública a través de la organización administrativa, a partir de la promulgación del Reglamento de Instrucción de 1850. Con este dispositivo trató de poner fin —según afirmaba el propio Castilla— a “la desorganización administrativa y pedagógica imperante”, enviando al Congreso numerosas reformas en este terreno (*ibíd.*).

Sobre el campo educativo, ya en los mandatos constitucionales de 1828 y 1839 se otorgaba al Congreso proponer los “Planes Generales de Educación e Instrucción Pública”. En los hechos estos no se cumplieron, y terminaron generando en la educación pública una exigencia de renovación de acuerdo con la época. En el Reglamento de Instrucción de la época de Castilla, catalogado como la primera Ley de Instrucción Pública, previa aprobación del Congreso, fue

titulado “Reglamento de Instrucción Pública para las Escuelas y Colegios de la República”. Allí se abordaba la clasificación de los planteles, el funcionamiento de las escuelas, colegios y universidades, así como el régimen de política educativa, las directrices sobre la enseñanza pública y privada, régimen del profesorado, presupuesto educativo y atribuciones del Estado en la marcha de la educación nacional. En este reglamento la educación se dividía en pública y privada. La pública comprendía tres grados: primaria en las escuelas, secundaria en los colegios, y superior en los colegios mayores y universidades. La primaria se impartía en dos ciclos en las escuelas de primer y segundo orden. La secundaria se estudiaba en los colegios menores y mayores. Estos últimos estuvieron considerados como una antesala de la universidad. De acuerdo a dicho reglamento, las universidades incrementaron sus facultades, de cinco a seis: Ciencias Eclesiásticas (incluyendo Cánones y Derecho Eclesiástico), Derecho, Medicina, Matemática, Ciencias Naturales, Filosofía y Humanidades.

El Ministerio de Instrucción tenía como principal órgano ejecutivo a una Junta General de Instrucción con filiales dependientes en cada capital de Departamento, de provincia y en todas las parroquias. Es así que bajo el ordenamiento de este reglamento, la enseñanza privada se normaba por la reglamentación general, existiendo libertad para escoger el método de enseñanza más adecuada y los textos que se creyeran más convenientes. En los artículos referidos al magisterio se destacaba la mención a los derechos adquiridos, y se señalaba que en el futuro los postulantes a cargos pedagógicos debían rendir exámenes especiales, con excepción de docentes en las nuevas ramas de la enseñanza que se implantaran en el país. Asimismo, en su articulado específico se disponía sobre las sanciones para los docentes y alumnos, señalando para el último caso que el castigo “asegure la reforma de los educandos, sin degradar su corazón, como sucede con la flagelación, palmeta y demás castigos de este

género prohibido por las leyes” (Cerron Palomino y Aguirre Palomino, 1989: 55). En lo referente al financiamiento de la educación, este reglamento señala el origen y el destino de los fondos, estipulando que las rentas dadas por el estado se administren por las Tesorerías Departamentales y las de origen privado por los respectivos planteles, efectuándose todo gasto previo presupuesto mensual, elaborado por el Director con el visto bueno del Presidente de la Junta de Instrucción.

En el segundo gobierno de Ramón Castilla (1855-1862) se promulgó el Reglamento Liberal apoyado por un grupo de liberales, entre los que se encontraba Sebastián Lorente. Este dispositivo mantiene la división tripartita de la educación: la popular, impartida en las escuelas; la media, en los colegios; y la especial, impartida en las universidades, escuelas e institutos profesionales. El principio de este reglamento —según destacaban los documentos— fue la búsqueda de una educación integral del individuo y su perfeccionamiento “moral, intelectual, estético y físico”.

Dentro del género de la educación especial, paralelamente a las universidades —pero en rango menor—, estaban las escuelas e institutos cuyo fin era el cultivo de la “educación científica de algunas profesiones”. Condición indispensable para el ingreso a estos centros era haber concluido la instrucción popular y la instrucción media. Como medida complementaria, Castilla promulgó una ley en 1861 reconociendo al docente su calidad de profesional. El texto respectivo enunciaba que la docencia es una “profesión creadora de todas las demás que existen en la sociedad” (Contreiras, 2004: 52), debiendo sus miembros gozar de derechos y prerrogativas preferenciales. En consecuencia, declaraba la ley que el “profesorado es carrera pública” (54). Ya en 1872, el Presidente Manuel Pardo⁵ promovió un conjunto de medi-

5 Pardo ocupó la presidencia del Perú durante el período de 1872 a 1876, siendo el primer presidente civil de la historia republicana.

das destinadas a favorecer los intereses de la oligarquía. Pese a ello contó con cierto apoyo de la ciudadanía en nombre del civilismo, y con fuertes críticas al militarismo. Prometió más desarrollo e inversión en la educación pública y en la construcción de un sistema de instrucción más extendido. Sin embargo, a pesar de su declarado favoritismo por la “educación popular”, sus logros fueron exiguos: algunas pocas becas de estudio, y medidas tendientes a la castellanización de millones de indígenas a través de la impresión de ejemplares de gramática español-quechua, que expresaban poco o ningún respeto por las culturas originarias. Más bien buscaban *desindianizar* la sociedad peruana de entonces.

En este gobierno también promulgaron, a pesar de su declarado anticlericalismo, reglamentos en los que se incluyeron cursos de religión e historia eclesiástica al currículo de la escuela primaria. En un Reglamento General de Instrucción (1876) se mantenía la división tripartita: *primaria, media y superior*. La educación primaria comprendía tres grados. En dicho reglamento se establecían ciertas ordenanzas sobre las características que debían poseer los edificios escolares, y se proponía la formación de las Bibliotecas populares y la circulación gratuita entre los docentes del periódico *Educador Popular*. La media, por su parte, comprendía dos grados: el primero de cuatro años, y el segundo de dos. La educación superior comprendía además de las universidades, cuatro “institutos especiales”: Escuela de Ingenieros Civiles y de Minas, Escuela Superior de Agricultura, Escuela Naval, y Escuela Especial de Artillería y Estado Mayor, dependiendo las dos primeras del Ministerio de Instrucción y las otras dos del Ministerio de Guerra y Marina. En los centros de educación superior solo estuvo permitido el ingreso de bachilleres y licenciados. En 1895, el Presidente de la República Nicolás de Piérola nombró una comisión que redactará el Proyecto de Ley Orgánica de Instrucción, el cual dio como resultado la Ley Orgánica de Instrucción,

promulgado por el Presidente Eduardo L. Romaña en 1901. De esta ley se desprende la enseñanza dividida en: *primera, segunda y superior*. Se impartía la primera en escuelas de primer y segundo grado, la segunda en los colegios y liceos, y la superior en las universidades e institutos superiores. En los colegios de secundaria enseñaban “las materias que sirvan para las funciones generales de la vida social” con una duración de seis años. Asimismo, la ley declaraba la “enseñanza libre”, es decir, que cualquier persona que reuniese las condiciones de moralidad y capacidad suficientes podía “abrir al público un establecimiento de segunda enseñanza, con internado o sin él” (Contreras, 2004: 65).

La educación superior era impartida libremente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en las universidades de Cusco, Trujillo y Arequipa, bajo el control del Consejo Superior de Instrucción. Durante el primer período de gobierno de José Pardo (1904-1908)⁶ se consideraba a la educación como un elemento de mejoramiento ciudadano indispensable para todo programa de gobierno constructivo. Bajo este lineamiento se consideró urgente la reforma total de la educación, y un incremento preferente de la primaria, porque las deficiencias de ella traían consecuencias negativas para los otros grados —según afirmaban sus funcionarios—. Resolver el problema de la educación elemental era contribuir a la solución de un tema nacional, como es el mejoramiento de la vida del pueblo. Paralelamente, la influencia de su gestión se hacía patente en la educación laboral,

6 José Pardo fue presidente en dos ocasiones: entre 1904 y 1908, y entre 1915 y 1919. Era el hijo del fundador del Partido Civilista y presidente peruano, Manuel Pardo. José Pardo representó una nueva generación de civilistas con anhelos renovadores para el desarrollo del Perú. Durante su primer gobierno desarrolló políticas que tendieron a la consolidación del Estado nacional, sobre todo en el campo de la educación pública y la defensa nacional. Su segundo mandato se caracterizó por la violencia política y social, síntoma del agotamiento del civilismo como opción política, y de la crisis mundial derivada de la Primera Guerra Mundial. Su gobierno fue derrocado por otro gobernante que representaba los intereses oligárquicos del Perú.

normal, secundaria y superior. En un discurso de clausura universitaria, Pardo manifestó que “la prosperidad, la fuerza, el porvenir en suma de la República, requieren que el Estado desarrolle totalmente la educación nacional” (*ibíd.*). Pardo promulgó leyes con una fundamentación de tipo social en las que se destacan la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza bajo el control del Estado nacional. Las estadísticas educativas de 1905 mostraban el funcionamiento de 1.425 escuelas, con 100.000 alumnos y 1.500 docentes; en 1908 habían crecido en 2.500 aulas para casi el doble de alumnos y docentes. La educación media y superior también fueron reformadas y merecieron especial atención para dotación de recursos económicos que permitieran mejorar su infraestructura y la creación de nuevos centros.

Tanto el primer período de los caudillos militares como el acceso de los primeros gobiernos civiles durante las primeras décadas del siglo XIX, se caracterizó por ser una etapa de fuertes enfrentamientos armados y elevada inestabilidad política. Las luchas fratricidas, la puja de facciones y un republicanismo corrupto fueron el marco del diseño de un sistema educativo elitista, que conservó la base de privilegios para una minoría y la marginación social para la mayoría de la población indígena y negra, heredada de los tiempos coloniales.

La república aristocrática: Estado, educación y sociedad (1895-1919)

Estos gobiernos fueron la expresión de lo que algunos investigadores denominan como “república plutocrática” (Chang-Rodríguez, 2012: 67). Durante esta etapa los terratenientes (los llamados “barones” del azúcar y el algodón), los explotadores del subsuelo y la burguesía financiera y exportadora conformaron la llamada oligarquía gobernante, principal beneficiaria de la economía peruana, con fuertes vínculos con los capitalistas ingleses y norteamericanos.

Este proceso fue el telón de fondo sobre el que intervinieron y debatieron los intelectuales en la *república aristocrática*.

En las primeras décadas del siglo la vida universitaria e intelectual en el Perú estuvo marcada por la llamada *generación del '900*. Los intelectuales de entonces propugnaban el estudio científico de la realidad nacional, eran levemente anticlericales, y estaban opuestos a los factores negativos de la herencia hispánica. Pensaban que a esta herencia se debía la aversión al trabajo manual, y una cultura contemplativa y escolástica que impedía que la educación promoviese la igualdad de las oportunidades y que tuviese inclinaciones científicas, prácticas e industriales.

En un planteamiento congruente con los postulados civilistas, los intelectuales de la época estuvieron influenciados por ideas de modernización económica y orden político, en parte inspiradas en los principios positivistas europeos. Para ellos el progreso del país consistía en el crecimiento de una economía de exportación, el libre comercio, una democracia representativa limitada, y el desarrollo de una educación técnica y científica. Asimismo, consideraban que una autoridad fuerte era indispensable para conseguir estos objetivos.

Uno de los representantes más importantes de esta generación que defendió esta idea de modernización y autoridad fue Francisco García Calderón, hijo de quien fuera reconocido como presidente del Perú durante la ocupación chilena. Aunque su obra más conocida la escribió en francés y publicó fuera del Perú (*Le Pérou Contemporaine*, Paris, 1907), esta sirvió para catalizar y difundir en el exterior las ideas de un liderazgo político fuerte que viniera de una oligarquía educada y progresista. Esta élite serviría para fortalecer al Estado, atraer inversiones en la economía e incorporar a las masas indias a la vida nacional.

La educación fue considerada también como una manera eficaz de sumar a los indígenas, de socializar a los inmigrantes y de promover el progreso. Este fue el planteamiento de Manuel Vicente Villarán, un destacado profesor de letras y derecho de San Marcos, autor de trabajos como “Las

profesiones liberales en el Perú” y “El factor económico en la educación nacional” (Oliart, 2011: 22-24).

Sin embargo, hacia 1915 se produjo una reacción influenciada por la filosofía espiritualista contra el positivismo de la generación del ‘900. Esta reacción comprendió la crítica de las esperanzas puestas en la educación y la inmigración, y un reforzamiento de las ideas de la importancia de la autoridad y de la élite. Uno de los principales exponentes de estas ideas fue el profesor de filosofía de San Marcos, Alejandro Deustua, quien introdujo en el Perú las ideas de Feuillee y Bergson. Según Deustua, había que evitar el utilitarismo de la educación técnica, promover la formación moral, y consolidar una élite dirigente con valores humanistas. Sobre los indígenas, llegó a escribir: “¡Los analfabetos! Esos infelices no deben preocuparnos tanto. No es la ignorancia de las multitudes, sino la falsa sabiduría de los directores lo que constituye la principal amenaza contra el progreso nacional” (citado en Oliart, 2011: 24).

A pesar de la justificación al autoritarismo que puede avizorarse en estas frases, los intelectuales de comienzo de siglo estaban preocupados por definir e interpretar la identidad nacional. Uno de los primeros que insistió en ellos fue el escritor y político arequipeño Víctor Andrés Belaúnde, quien además tuvo una visión optimista sobre el futuro del país, al que no creía condenado al atraso por su composición racial indígena, el peso de la Iglesia católica o su tradición hispana. En las décadas del ‘20 y ‘30 las ideas y las publicaciones de Belaúnde polemizaron con los planteamientos indigenistas y marxistas y sirvieron para elaborar las bases políticas del social-cristianismo.

Importante fue asimismo el papel de la Asociación Pro Indígena (1906-1916) formada por Joaquín Capelo —un intelectual formado en el positivismo—, junto con otros escritores como Pedro Zulen y Dora Mayer. En su publicación *El Deber Proindígena* (1912-1915), estos pusieron al descubierto la

explotación del indígena en los centros mineros y las haciendas del interior, y se vincularon a las luchas sociales.

A fines de la Primera Guerra Mundial se desataron con mayor intensidad los conflictos sociales que se habían ido acumulando durante la “república aristocrática”. En enero de 1919, a fines del segundo gobierno de José Pardo, se produjo una huelga de trabajadores urbanos que exigieron, exitosamente, la jornada de ocho horas. Posteriormente, en abril de ese mismo año, se produjo un paro por el abaratamiento de las subsistencias. Asimismo, en 1919 una reforma universitaria en la que los estudiantes criticaban a los profesores y los cursos tradicionales atravesó las aulas de la Universidad de San Marcos.

Con el desgaste de la sucesión de varios gobiernos, el aparato productivo jaqueado por las luchas laborales y seriamente cuestionada la hegemonía intelectual del civilismo, la República Aristocrática se resquebrajaba irremisiblemente. (Chang-Rodríguez, 2012: 65)

El proyecto educativo en estos años estaba orientado por políticas raciales. El Perú no tuvo las políticas de inmigración promovidas desde el Estado que se dieron en otros países latinoamericanos, traducido en el proceso de “blanqueamiento” social como variante racista. Los liberales peruanos crearon su propia versión de la llamada *autogenia*, un proceso destinado a ayudar a la nación peruana a elevarse a través del mejoramiento de la salud y la alimentación, mejorando la educación de los grupos sociales considerados superiores. Desde esta perspectiva, la educación era vista como niveladora y salvadora de los posibles efectos “negativos” de la mezcla racial. La autogenia permitió diseñar un mestizaje no biológico, en el cual la noción de raza queda asociada a la educación adquirida y a la adaptación cultural.

El censo de 1902 mostraba que solamente el 23% de los peruanos de seis a catorce años sabía leer y escribir; como re-

acción a lo alarmante de estas cifras, el Estado comenzó un importante plan que se mantuvo durante cuatro décadas. Un gran número de escuelas fueron creadas en las áreas rurales, la educación primaria se hizo obligatoria, y se establecieron centros de formación docente dotados de cuidadosos planes de estudio, y con el financiamiento que garantizaba una formación de los maestros de más alta calidad.

Las escuelas normales contaban con maestros europeos y norteamericanos. Sin embargo, los resultados esperados no se dieron: el porcentaje de docentes formados en instituciones de educación superior era apenas el 12% en 1925. La respuesta del Estado fue crear más escuelas normales pero con un financiamiento menor que la primera etapa. En 1928 se fundaron escuelas normales en Arequipa, Puno, Cusco y Trujillo, abriendo aparte a la vez a instituciones de menor calidad. Al mismo tiempo los salarios de los maestros comenzaron a decaer, y con ellos también el prestigio de la profesión docente.

Es sabido que el impulso que los civilistas quisieron otorgarle a la educación no fue recibido con entusiasmo en los Andes. El investigador peruano Contreras afirma que, si bien es cierto que el proyecto fue verticalmente impulsado desde Lima, la resistencia se encontró principalmente en los terratenientes y gamonales. Gran parte de la literatura peruana ha reflejado el fácil acceso que los terratenientes tenían al poder público, su relación violenta con el campesinado indígena, y su actitud conservadora hacia la innovación y cualquier cambio que amenace el control sobre sus dominios. Modesto Málaga, un intelectual provinciano del Perú, describió el comportamiento de las autoridades frente a la educación de 1911:

Las autoridades de la sierra raras veces cumple con las obligaciones que tienen para favorecer la instrucción; y hay mucho que no solo no cumplen, sino que obstaculizan la enseñanza.

Igual resistencia hacen muchos parrocos. La razón de esta conducta es clara, a los explotadores no les conviene que los explotados se instruyan. (Citado en Contreras, 2004: 49)

A partir de 1919 y hacia 1930, durante el segundo gobierno de Augusto B. Leguía⁷ se promulgó otra ley educativa bajo el título de “Ley Orgánica de Enseñanza” (1920). Su texto comprende cuatro secciones. La primera, dedicada a la administración y a las autoridades educativas. La segunda, referida a la enseñanza primaria común y profesional; la común era obligatoria y comprendía dos ciclos de dos y tres años respectivamente; en las escuelas de indígenas se mandaba intensificar la enseñanza del castellano y tener docentes que hablasen quechua, aunque estaba prohibido el uso de libros en lengua quechua; la profesional suministraba conocimientos para desempeñar el cargo de preceptor elemental, agrícola, industrial y comercial o de labores domésticas. La tercera correspondía a la enseñanza secundaria, estando también dividida en común y profesional y a cargo de profesores, comprendiendo dos ciclos de tres y dos años respectivamente, en cuyo lapso se estudiaban nociones de educación religiosa, moral y cívica, castellano, geografía e historia, psicología, matemática, ciencias, física y naturales, inglés o francés, escritura, dibujo, modelado, trabajo manual, educación física y canto. Finalmente, en la cuarta se indicaba que la enseñanza superior tenía como centros a la Universidad Mayor de San Marcos, la Universidad de Escuelas Técnicas, las universidades menores de Cuzco, Arequipa y Trujillo, además de la Pontificia Universidad Católica del Perú en calidad de particular.

7 Augusto Leguía fue presidente del Perú durante cuatro períodos: 1908-1912, 1919-1925 (con un período transitorio), 1925-1929 y 1929-1930. Los tres últimos períodos suman once años consecutivos. En total gobernó quince años, siendo el mandatario peruano que más tiempo ha gobernado. Parte de su fortuna y negocios transitaron la actividad azucara y la actividad del seguro.

El impulso a la educación en el Perú se dio a inicios del siglo XX bajo el empuje de las élites que se presentaban a la sociedad como modernizadoras y liberales. Vieron en la educación el camino para la integración nacional; así, la educación de los indígenas era presentada como el elemento central para el desarrollo del país, y la castellanización, como la primera tarea a enfrentarse. Sacar al indio de la ignorancia implicaba un cambio que incluía una ruptura radical con sus tradiciones y cultura, pues eran la causa del atraso y de la falta de ímpetu del indio, según las perspectivas de la élite. El consenso era educar en el modelo criollo costeño que se asumía como el único valioso y posible. La nación requería homogeneizar a su población bajo la hegemonía de la propuesta occidental y moderna que el Perú asumía como propia. Esta propuesta, a pesar de las diferencias, era similar a la libertad en sus objetivos de alfabetizar a la población indígena serrana e integrarla a la nación peruana. Frente a estas iniciativas, las poblaciones campesinas rurales reaccionaron inicialmente con rechazo, alejándose de la escuela. Con el tiempo, la lucha por la escuela se convirtió en una importante reivindicación de los grupos campesinos, para quienes aparece como un canal de organización social, no exenta de controversias respecto a lo que el sistema caracterizaba como una educación que promovía “la movilidad y ascenso social”.

De hecho, en muchas zonas de Perú, la lucha por la escuela antecedió a la lucha por las tierras, y a pesar de los problemas, la educación desestabilizó el sistema de servidumbre y la opresión gamonal.

Las alternativas pedagógicas al modelo conservador-liberal

Cambios políticos, conflicto social y educación a comienzos del siglo XX

Tal como fue analizado, la construcción del sistema educativo nacional del Perú fue asumido por las élites gobernantes

como parte del proceso de construcción del Estado nacional, y en el escenario de consolidación del poder hegemónico de las clases terratenientes peruanas. Sin embargo, a pesar de que estas tendencias, primero conservadoras y luego liberal-conservadoras, predominaron en el escenario educacional, esto no significó que no se gestaran —conviviendo en conflicto con la gestión de alternativas— ideas y experiencias pedagógicas opuestas al modelo de la instrucción pública del régimen oligárquico peruano.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX fueron pocas las alternativas políticas que, incluso desde dentro del propio régimen, pudieron contar con iniciativas de corte popular. Una de las excepciones a esta sucesión de regímenes civilistas fue el breve y convulsionado “experimento populista” (Contreras, 2004: 176) del ex alcalde de Lima, Guillermo E. Billinghurst, en 1912. Este era un antiguo empresario salitrero, proveniente de los territorios arrebatados por la guerra del Pacífico, y se había alistado, como la mayoría de los hombres del sur, en las filas del Partido Demócrata de Nicolás de Piérola. Este gobierno contó con el apoyo de algunos sectores de trabajadores, estudiantes y en general de las clases populares urbanas, desconectadas por el alza del costo de vida que la bonanza exportadora y la fortaleza de la libra peruana habían traído consigo, así como el ya largo predominio civilista en el aparato de Estado. Prometió atender necesidades educativas de las clases populares y promover un modelo educativo alternativo al régimen conservador, basado en la atención de las necesidades de los trabajadores.

Billinghurst disminuyó los gastos militares y decretó un aumento generalizado de los salarios. La representación oligárquica conservadora se opuso y desaprobó las medidas tomadas por el presidente. El presidente decidió movilizar a los sectores del trabajo que lo apoyaban e inició la formación de milicias populares, además de preparar la disolución del Con-

greso y la convocatoria a nuevas elecciones legislativas. Finalmente, el civilismo oligárquico cerró filas en torno al ejército y lo desalojó del gobierno en 1914, cerrando así uno de los pocos intentos de reforma desde dentro del propio régimen.

Estas problemáticas se daban en un contexto de cambios sustanciales en la sociedad peruana. Las transformaciones demográficas del período comprendido entre 1876 y 1940, obtenido a partir de censos parciales realizados en Lima y en otras ciudades, indican un crecimiento de la población urbana y costeña en el contexto de un país que aun era mayoritariamente rural y andino. En 1890 se estimaba que había en Lima 114.788 personas y, según el censo de 1908, la ciudad había aumentado a 172.927 habitantes. Posteriormente, el crecimiento de la propia Lima iba a continuar. El censo de 1920 dio como resultado 223.807 personas en esta ciudad, es decir, un crecimiento de casi el 30%, y después, en 1931, la ciudad ya contaba con 376.097 personas (Contreras, 2004: 184). Este proceso de aumento de la población urbana se daba en un marco de creciente pauperización, bajo condiciones de sobre-trabajo, mala alimentación e insalubridad de la mayoría de la clase trabajadora, de la población infantil y de los pobres de la ciudad de Lima. Algunas clases sociales urbanas y masas indígenas que no fueron parte o fueron afectadas desfavorablemente por los procesos de crecimiento económico “hacia fuera”, fueron expresando su descontento, primero en protestas y mas adelante en rebeliones.

Indigenismo, anarquismo y socialismo. De González Prada a Mariátegui (1900-1930)

Fue desde el anarquismo y el socialismo donde se desarrollaron en el Perú las estrategias de las clases populares tendientes a oponerse al predominio del discurso conservador-liberal, tanto en el campo político general como en el terreno educativo.

En este escenario se destacaron las incipientes organizaciones de orientación socialista y anarquista. En 1904 se formó la Federación de Obreros Panaderos “La Estrella del Perú”, con un claro tenor anticapitalista. La nueva asociación tuvo como uno de sus principales objetivos la consecución de la jornada laboral de ocho horas de trabajo y se convirtió en uno de los principales animadores de las luchas obreras urbanas. Algunos años después surgieron organizaciones más extensas, como la que existió entre los obreros textiles de Vitarte, la Unión de Trabajadores de Tejidos y la Federación Obrera Local de Lima. Los trabajadores portuarios del Callao, entre quienes abundaban los de origen italiano, se convirtieron también en activos luchadores por mejores salarios y por la reducción de las horas de trabajo. Estos sectores organizaron las primeras huelgas laborales. La vida cultural de las clases trabajadoras empezó a quedar plasmada en círculos culturales obreros, en obras de teatro proletario y en revistas, algunas de ellas de corte anarquistas, como *El Oprimido*, *Las Parias*, *Armonía Social* y *Plumadas de Rebeldía*, siendo la más importante *La protesta*, publicada irregularmente entre 1911 y 1926.

Estos nuevos grupos sociales se rebelaron durante el gobierno de Billinghurst, creyendo ver un mayor margen político para la resistencia. Panaderos y zapateros marcharon en 1912 en reclamo de una alimentación popular. Una primera victoria para los trabajadores ocurrió en 1913 cuando Billinghurst decretó, aunque de manera restringida, la vigencia de la jornada laboral de ocho horas para algunos sectores laborales. La protesta social también se extendió por estos años a las plantaciones del norte. En 1912 se desató una huelga de varios días en Chicama, con el incendio de cañaverales. La jornada fue duramente reprimida por el ejército.

Otro sector que expresaba como pocos los problemas sociales que aun atravesaba el Perú fue el de los indígenas. En algunos departamentos como Puno se resistieron a la expansión

de las haciendas laneras a costa de sus propiedades comunales. La mayoría de los campesinos de Puno vivía en comunidades independientes que controlaban las tierras concedida por el gobierno colonial, las trabajaban en forma comunitaria, vendían sus cosechas, distribuían equitativamente el agua, realizaban regularmente fiestas patronales que soldaban la unidad del grupo, y disfrutaban de un grado importante de autonomía política. Las condiciones favorables del mercado de la lana hicieron que muchos hacendados incrementasen sus propiedades a costa de las tierras comunales. Algunas propiedades indígenas fueron literalmente asaltadas y absorbidas por las grandes haciendas. Esto provocó una serie de revueltas indígenas entre 1900 y 1920, todas sofocadas por la fuerza, con la ayuda de la gendarmería y el ejército.

La aparición de intelectuales desafectos de la oligarquía —en el área urbana— como Manuel González Prada, José Matías Manzanilla, Abelardo Gamarra y el arequipeño Francisco Mostajo, fue decisiva para consolidar y dar dirección ideológica a la protesta social, que llegó a tener una clara influencia anarquista. Ellos iniciaron la crítica al proyecto civilista y rompieron el cuasi-monopolio de la inteligencia que el Partido Civil había tenido en las décadas previas. Incluso intelectuales cercanos al civilismo, como Luis Miró Quesada y Alberto Ulloa, escribieron en los inicios de siglo acerca del derecho del trabajo y el problema de los salarios, deslizado críticas a la situación imperante.

De esta manera y bajo este influjo fueron creadas por las nacientes organizaciones obreras, escuelas populares, bibliotecas y centros de estudios con los que decidieron dar una desigual batalla por construir otra sociedad desde los intereses de las clases populares, con iniciativas que priorizaban sus necesidades e ideas y difundían y fomentaban valores libertarios y emancipadores. En este marco, se destacaron dos figuras, verdaderos referentes de las experiencias e ideas de las corrientes críticas del pensamiento anticapitalista del

Perú, y que con los años iban a provocar una fuerte influencia libertaria en el continente latinoamericano. La referencia es a los ya citados Manuel González Prada (1844-1918) y José Carlos Mariátegui (1894-1930).

Prada expresó los ideales librepensantes de su época, culpando al clericalismo por la existencia de la ignorancia en las clases populares. Por ello promovía la enseñanza de las letras y las ciencias sin ingerencia religiosa. Su paso por Europa (entre 1890 y 1898) lo puso en contacto con las ideas y representantes del pensamiento anarquista, republicano y socialista. Gran parte de sus escritos literarios recogen estas ideas encauzadas desde una cosmovisión del ser latinoamericano. González Prada reivindicaba, en las escuelas populares, el libre examen, las técnicas y el pensamiento revolucionario europeo, pero a la vez rechazaba el imperialismo y racismo de los países centrales. Con el tiempo se convirtió en uno de los escritores anarquistas más destacados de Latinoamérica. Sostenía una fuerte confianza en que la educación debía ser una de las soluciones y alternativas al orden oligárquico. Estudiosos actuales del Perú consideran de esta manera la evolución de su pensamiento contestatario:

Del liberalismo positivista evoluciona al anarquismo. De la literatura objetiva y social, impregnada de cientificismo y regida por el ideario del progreso, llegó a la literatura de propaganda y ataque a favor de la creación de una sociedad ácrata. El idealismo democrático se viste de bakunismo y el lenguaje sencillo y apasionado acentúa el carácter polémico y didáctico de su prosa. (Chang-Rodríguez, 2012: 163)

Uno de los más destacados discípulos de Manuel González Prada fue José Carlos Mariátegui. Sus aportes a la militancia social y al análisis del Perú en las primeras décadas del siglo XX lo ubican entre los más destacados pensadores de Latinoamérica. Parte de su producción sobre las condiciones

de explotación de las clases populares están presentes en sus textos publicados en la revista *Amauta* (1926). En ella esbozó parte de su revolucionaria teoría sobre la realidad peruana y reivindicó el socialismo, y analizó los problemas peruanos a través de la perspectiva marxista. Millares de trabajadores se sumaron a las filas del socialismo durante la década del '20. Y muchos de ellos compartieron con él los espacios de formación y difusión de estas ideas. Para Mariátegui, la educación, el indigenismo, los problemas sociales y la crisis política debían enfocarse a la luz de las leyes sociales y económicas, pero atendiendo a las particularidades de la sociedad andina. Esto significaba no excluir la cuestión indígena, de tal modo, que consideraba que era indispensable vincular el movimiento indígena con el socialismo (2005: 56). Como muchos intelectuales, se oponían al presente en nombre del pasado sin esforzarse en establecer un equilibrio entre lo moral y lo material; el “amauta” —como se lo conoce— se opuso al excesivo interés en los estudios clásicos que “en Latinoamérica suelen forjar espíritus idealistas y promueven equivocadas nociones de élite e idealismo reaccionario”, según afirmaba. Consideraba que el sistema educacional peruano era anticuado y regresivo. Por ello apoyó fervientemente la reforma universitaria producida en aquellos años. Y desde 1923 se dedicó a la educación de las masas obreras en la Universidad Popular González Prada, a cuyo elenco profesoral pertenecía por invitación de su fundador, Haya de la Torre.⁸

Tan pronto Juan Francisco Valega resultó elegido nuevo presidente de la Federación de Estudiantes Peruanos en octubre

8 Raúl Haya de la Torre (1895-1979) fue un reconocido dirigente peruano, creador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA). En sus orígenes destacaba que la organización política creada debía responder a los lineamientos antioligárquicos y antiimperialistas de cuño latinoamericano. Tuvo asiduos encuentros con González Prada, a quien consideraba uno de sus referentes políticos, y militó junto a Mariátegui en la juventud política del Amauta, con quien compartió aulas en las universidades populares.

de 1920, encomendó al presidente cesante la organización de las universidades populares. El 22 de enero de 1921, Haya de la Torre inauguró la primera universidad popular, a la cual el 18 de julio de 1922, cuarto aniversario del fallecimiento de don Manuel González Prada, y le dio el nombre de Universidades Populares Gonzales Prada. Sus profesores y alumnos eligieron a Haya de la Torre como primer rector, en reconocimiento de su labor fundadora y pedagógica. Entre los profesores de encontraba Raúl Cornejo Koster, Luciano Castillo, Julio Lecaros y otros estudiantes universitarios. Más tarde se sumaron Luis E. Heysen, Nicolás Terreros y, desde 1923, invitado por Haya de la Torre, José Carlos Mariátegui. (Chang-Rodríguez, 2012: 248)

Probablemente, se puede considerar que durante estos años el único campo de la educación en el que se avanzó en reformas de importancia que alteraron la matriz oligárquico-conservadora fue el universitario. En 1928, como efecto de la reforma, al promulgarse el Estatuto Universitario, se llevó a cabo la inspección de las universidades a cargo del Ministerio de Instrucción, asistido por el Consejo Nacional de Enseñanza Universitaria. No obstante, se reconoció a las universidades autonomía pedagógica, administrativa y económica dentro de los límites fijados por la ley. El estatuto de 1928 tuvo vigencia hasta la caída del régimen del “oncenio Leguista”.⁹ Posteriormente, se repuso la Ley Orgánica de Enseñanza de 1920, nombrándose en paralelo una Comisión de Reforma Universitaria (1930) que promulgó un Estatuto Provisorio (1931) mientras se preparaba la Ley Orgánica de Enseñanza Universitaria. En lo concerniente a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, José Encinas, al asumir el rectorado en 1931, inicia una verdadera reforma con el

9 Así se denomina al extenso período que el conservador Augusto Leguía gobernó el Perú.

decidido apoyo de maestros y estudiantes. El eje principal de la reforma fue la organización académica basada en la planificación, dando como resultado un trabajo trascendente calificado como un mensaje pedagógico renovador para el Perú.

La Asamblea Constituyente dictó leyes favorables al Manifiesto Estudiantil del Comité Revolucionario de Reforma, al que pertenecían destacados dirigentes, como fue el caso de Haya de la Torre. Esto es: libertad de cátedra; abolición de la perpetuidad de las cátedras; asistencia libre de las clases para permitir a los estudiantes trabajar y así costear sus gastos; creación de becas para estudiantes necesitados; cogobierno (el tercio estudiantil en el gobierno de la universidad); concurso obligatorio para nombrar a los profesores responsables de las cátedras; y despido de aquellos profesores vinculados al régimen conservador. Otro de los temas centrales que le otorgó a la reforma universitaria de 1919 un fuerte vínculo con los trabajadores de aquel entonces fue la creación de las universidades populares.

Consideraciones finales

En este trabajo se ha analizado el proceso de construcción del modelo de la instrucción pública en el Perú. Las iniciativas fueron coincidentes a los intentos de diseñar un Estado nacional desde la respectiva de los intereses del bloque social dominante, esto es, compuesto por diferentes sectores de la oligarquía rural y minera, que controlaron el poder económico y dirigieron el Estado bajo regímenes políticos de corte autocrático y “aristocratizante”. El rasgo adquirido en esos años fue un sistema que excluyó y subordinó política, económica y culturalmente a las clases populares indígenas y criollas. El regionalismo y la fragmentación social y política fueron las tendencias dominantes en la consolidación de un

Estado en el que sus instituciones represivas se desarrollaban por encima de otros campos, como la educación. Fue el propio regionalismo y poder de los *gamonales* que bloqueó la existencia de un sistema de instrucción pública centralizado y con pretensiones liberales universalistas, como ocurrió en el Río de la Plata.

Las reformas en los diferentes gobiernos oligárquicos del Perú —muchas veces impulsadas de manera vertical desde Lima— se limitaron a garantizar el acceso de las propias élites acomodadas a proceso de formación que les garantizase la conservación de sus estructuras administrativo-burocráticas, y la fuerte influencia de las tradiciones religiosas de origen colonial. La apelación de algunos intentos de “educación de las masas” desde los regímenes conservadores fueron limitados, tal como ocurrió durante el gobierno de Castillo y sobre todo con Billinghamurst. El proyecto educativo de los civilistas estaba orientado por políticas raciales; el régimen dominante del Perú no tuvo las políticas de inmigración promovidas desde el Estado que se dieron en otros países latinoamericanos y que permitió diseñar un mestizaje no biológico, en el cual la noción de raza quedaba asociada a la educación adquirida y a la subordinación cultural.

Finalmente, se ha analizado la resistencia al proceso de consolidación del estado capitalista de exclusión social y cultural, que luego de la etapa independentista se localiza en las rebeliones indígenas rurales de fines de siglo, e incluso en aislados pero insistentes acciones durante las primeras décadas del siglo XX. Estos movimientos eran síntoma del rechazo de estas comunidades —mayoritarias, por cierto, en la sociedad andina— a los intentos de *desindianización* y *blanqueamiento* de la sociedad peruana. La castellanización y la difusión de los valores occidentales fueron incluidas con contundencia en las diferentes reformas educativas de la etapa.

El otro campo de resistencias contrahegemónicas, en este caso de raíz urbana, se localizaron en las tradiciones

del incipiente movimiento obrero de las primeras décadas, y en las producciones e iniciativas de destacados pensadores peruanos pertenecientes al anarquismo y al socialismo. Las escuelas y universidades populares impulsadas por estas corrientes fueron verdaderas alternativas de educación popular al sistema de la instrucción pública de cuño oligárquico que aspiraron a incluir, por ejemplo, la problemática indígena y latinoamericana en los procesos de creación de las nuevas alternativas pedagógicas. Estas experiencias recorrieron un amplio campo comprendido por iniciativas autogestionadas de base obrera, como las promovidas por los seguidores de González Prada, hasta la gestación de las universidades populares creadas luego de la reforma universitaria por los estudiantes y profesores de las propias universidades públicas.

Ya en las décadas del '30 y '40 se gestaron en el Perú nuevas iniciativas que van a incorporar, desde organizaciones indigenistas y destacados intelectuales, reformas educativas y sociales que aspiraban a universalizar el sistema educativo peruano, atendiendo a las particularidades indias y mestizas de la región. Los problemas de la exclusión social, el analfabetismo y los elevados índices de deserción escolar, además del debate acerca del rol reproductivista o socializadora que debía cumplir la institución escolar en este proceso, fueron los tópicos salientes en los debates de las décadas siguientes.

Bibliografía

- Barrantes, E. (comp.). 2003. *Ensayos sobre educación peruana*. Universidad Ricardo Palma / Centro de Investigación.
- Basadre, J. 1983. *Historia de la república del Perú*, tomos VIII-IX. Lima, Universitaria.
- Burga, M. y Flores-Galindo, A. 1979. *Apogeo y crisis de la República Aristocrática*, 2da. parte, caps. 1-4. Lima, Rikchay.
- Burga, M. y Reátegui, W. 1979. *Lanas y capital mercantil en el sur. La Casa Rickets 1895-1935*. Lima, IEP.

- Cerron Palomino, J. y Aguirre Palomino, R. 1989. *Historia y filosofía de la educación peruana*. Huancayo.
- Contreras, C. 2004. *Historia del Perú contemporáneo*. Lima, IEP.
- Chang-Rodríguez, E. 2012. *Pensamiento y acción en González Prada, Mariátegui y Haya de la Torre*. Lima, Fondo Editorial.
- Deere, C. D. 1992. *Familia y relaciones de clases: el campesino y los terratenientes en la sierra norte del Perú, 1900-1980*. Lima, IEP.
- Flores-Galindo, A. 1972. *Los mineros de la "Cerro de Pasco" 1900-1930*. Lima, PUCP.
- González, O. 1996. *Sanchos fracasados. Los arielistas y el pensamiento político peruano*. Lima, PREAL.
- Kapsoli, W. (ed.). 1977. *Los movimientos campesinos en el Perú, 1879-1965*. Lima, Delva.
- Klarén, P. 1974. *La formación de las haciendas azucareras y los orígenes del APRA*, caps. 2 y 3. Lima, IEP.
- Larson, B. 2007. "La invención del indio iletrado", en De la Cadena, M. (ed.), *Formaciones de indignidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Popayán, Envión.
- Mariátegui, J. C. 2005. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires, El Andariego.
- Miller, R. 1988. "La oligarquía costera y la república aristocrática en el Perú, 1895-1919", en *Revista de Indias*, pp. 182-183. Madrid, CSIC.
- Oliart, P. 2011. *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima, IEP.
- Quijano, A. 1996. *Colonialidad del poder*. Lima, Cies.
- Wilson, F. 2001. "Una historia interrumpida: escuela y maestros en Perú", en Wilson, F. (ed.), *Violencia y espacio social. Estudios sobre conflicto y recuperación*. Lima, EDN.

Los autores

Roberto Elisalde

Doctor en Historia (UNLP), Posdoctor en Educación (UNESP-Brasil), y profesor e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Director de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL-CLACSO). Co-fundador de la revista *Encuentro de Saberes*. Coordinador del programa “Movimientos sociales y educación popular” (FFyL-UBA). Co-organizador de la CEIP, organización impulsora de los Bachilleratos Populares en movimientos sociales. Autor de numerosas publicaciones sobre educación y movimientos sociales.

Martín Alberto Acri

Profesor y Licenciado en Historia (UBA), y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Dicta clases en las Escuelas Técnicas Raggio (CABA), en la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y en la Carrera de Historia en la Universidad de los Trabajadores (UT-IMPA). Escribió artículos sobre educación popular en la Argentina y Latinoamérica, la enseñanza de la historia y el sindicalismo docente. Es coautor de los libros *La educación libertaria en México y Argentina (1861-1945)*; *La educación y el trabajo en la Argentina (1776-1983)*; *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*; y *Mariano Moreno, la Revolución en persona*, entre otros. Es co-coordinador del Museo Archivo Tecno-Educativo Lorenzo Raggio, e impulsor del resguardo del patrimonio y la documentación histórica en el Archivo Histórico de las Escuelas Técnicas Raggio.

Daniel Duarte

Profesor en las carreras de Historia y Sociología de la Universidad de Buenos Aires, y doctorando en la Facultad de Filosofía y Letras. Becario del CONICET. Integrante del proyecto UBACyT dirigido por Pablo Rieznik radicado en el Instituto Gino Germani. Es militante del Partido Obrero y activista del sindicalismo docente universitario. Publicó varios artículos y dos libros en coautoría: *La revolución rusa en el siglo XXI* (2008) y *1968, un año revolucionario* (2009).

Cintia Candela Osorio

Estudiante de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Adscripta en la materia Problemas de la Historia Americana (2012-2014). Integrante del Proyecto-Tutorías “Alumnos avanzados, tutores de alumnos ingresantes”, correspondiente al Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL-UBA).

Carla Andrea Gutiérrez

Estudiante de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, adscripta en la cátedra de Problemas de la Historia Americana. Se desempeña como docente en el Bachillerato Popular para jóvenes y adultos “Ejército de los Andes”.

Sabrina Asquini

Estudiante del profesorado de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde también fue adscripta a la cátedra Historia Argentina II B. Forma parte del proyecto de investigación “Argentina no era una fiesta. Aportes para una historia social y política de los trabajadores en Buenos Aires (1870-1910)”. Participó de la publicación de la selección de fuentes homónima sobre los trabajadores durante el Centenario (1910). Su trabajo como cursante de la materia Problemas de Historia Americana ha sido seleccionado para ser incluido en el presente volumen. Sus siguientes trabajos desarrollan distintos aspectos de la actividad del Partido Socialista en su período fundacional. Es militante del Partido Obrero.

María Laura Díaz

Profesora de Historia en la UBA. Ayudante de primera en la cátedra Historia Social General D, y adscripta a la cátedra de Problemas de Historia Americana, a cargo de Elisalde y Acri. Trabaja como profesora de educación media, y participa de la materia Historia de la Educación Popular en la Universidad de los Trabajadores (UT-IMPA).

Patricia Bacchetta

Profesora de Historia de Enseñanza Media y Superior de la UBA, y Profesora de Enseñanza Primaria especializada en Ciencias Sociales, en Adultos y en Comunicación. Profundizó sus estudios sobre la conformación de subjetividades mediáticas en FLACSO. Trabajó en los ámbitos de la educación primaria y secundaria públicos. Actualmente se desempeña en el cargo de Conducción y Coordinación en el Área Primaria. Es adscripta a la cátedra de Problemas de Historia Americana, a cargo de Elisalde y Acri. Cursa actualmente la Diplomatura de Pensamiento Social Latinoamericano en CLACSO.

Ariel Rapp

Estudiante avanzado en la licenciatura de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y adscripto a la cátedra de Problemas de Historia Americana (a cargo de Elisalde y Acri), de la misma Facultad. Educador e Integrante del equipo pedagógico del Bachillerato Popular “Alberto Chejolás-huellas” del barrio 31 (MOI-CTA).

Iván Wrobel

Estudiante avanzado de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y adscripto a la cátedra de Problemas de Historia Americana, de la misma Facultad. Desarrolla su investigación sobre las experiencias de educación popular latinoamericanas a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Forma parte del equipo de profesores del Bachillerato Popular “Miguelito Pepe” (MOI-CTA) del Área de Investigación del Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado.

Pablo Scolaro

Estudiante avanzado del Profesorado de Historia (FFyL-UBA). Realiza actualmente una investigación sobre el programa educativo libertario en Chile y Latinoamérica, en el marco de su adscripción a la cátedra Problemas de Historia Americana. Se desempeña como docente de nivel medio en escuelas de gestión estatal del GCBA y de la Provincia de Buenos Aires. Mantiene una participación activa en programas de extensión estudiantil así como en otros espacios académicos en los que se trabaja el devenir histórico de la educación popular en la región.

Virginia Álvarez

Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). Desde el año 2008 participa en el equipo de investigación “Antropología y Sexualidades. Procesos, prácticas y representaciones” (FFyL-

UBA), en carácter de investigadora, y como parte del equipo docente en el seminario de grado dictado durante el año 2011. Actualmente se desempeña como profesora adjunta de las materias de Antropología y Fundamentos de Sociología en la UdeMM (Facultad de Humanidades), y como docente de nivel medio en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Adscripta en la cátedra de Problemas de la Historia Americana, participó asimismo en diversos proyectos de educación popular.

María Soledad Rodríguez

Profesora de Historia (UBA). Cursa actualmente la Maestría en educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas (UBA). Trabaja en escuelas del Gran Buenos Aires y en los Bachilleratos Populares Rodolfo Walsh y Barrio Ibáñez. Forma parte de la cátedra Problemas de Historia Americana (FFyL, UBA). Participó en varios equipos de investigación de historia de la educación y del gremialismo docente en Argentina, junto a Roberto Elisalde y Martín Acri. Es co-autora del libro *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*.

Heber Dante Reinoso

Estudiante de Historia. Su trabajo como cursante de la materia Problemas de Historia Americana ha sido seleccionado para ser incluido en el presente volumen. Se desempeña como Asistente Técnico Pedagógico en escuelas secundarias de educación técnica en el desarrollo de Planes de Mejora INET. Es asimismo profesor de “Sistema y Procesamiento de Datos” y de “Análisis de Sistemas”.

Luciano Martín Alderete

Docente en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, y docente en la Escuela Técnica N° 32 DE-14. Es asimismo miembro del equipo técnico del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires en el área de educación técnica.

Leandro Salvarrey

Profesor de Historia e investigador (UBA). Se desempeña como docente en diferentes escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como también en la Universidad de los Trabajadores (UT-IMPA). Participó de la publicación *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina (1881-1973)*.

Marina Ampudia

Licenciada en Antropología, con formación de posgrado y doctoranda en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde también es profesora e investigadora. Es Secretaria Académica de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de Latinoamérica (RIOSAL-CLACSO). Co-fundadora de la Revista *Encuentro de Saberes*. Coordinadora del programa "Movimientos sociales y educación popular" (FFyL-UBA). Co-organizadora de la CEIP, organización impulsora de los Bachilleratos Populares en movimientos sociales. Autora de numerosas publicaciones sobre educación y movimientos sociales.

Índice

Introducción	5
<i>Roberto Elisalde y Martín Acri</i>	
1^{RA} PARTE	
La educación en Argentina. El proyecto del Estado y las propuestas contrahegemónicas (1870-1930)	9
Introducción al caso argentino	11
<i>Daniel Duarte</i>	
Capítulo 1. La política educativa argentina en la década de 1870	19
<i>Daniel Duarte</i>	
Capítulo 2. Estado, inmigración y crisis. Continuidades y rupturas de un sistema educativo en formación	37
<i>Cintia Osorio</i>	
Capítulo 3. La educación de adultos en Argentina	53
<i>Carla Gutiérrez</i>	
Capítulo 4. Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos del siglo XX	63
<i>Sabrina Asquini</i>	
Capítulo 5. Cambios y continuidades a partir de la crisis del '30	91
<i>María Laura Díaz</i>	

2^{DA} PARTE

La educación en Brasil, Chile, Cuba, México y Perú 111

Capítulo 6. Las propuestas educativas en el Brasil de la Primera República 113

Patricia Bacchetta, Ariel Rapp e Iván Wrobel

Capítulo 7. Para propender a la instrucción de los hijos del pueblo. Lo que el proletariado chileno buscó consolidar en la crisis hegemónica (1892-1926) 141

Pablo Scolaro

Capítulo 8. Orígenes del sistema educativo cubano y experiencias de educación popular 157

Virginia Álvarez, Soledad Rodríguez y Heber Reinoso

Capítulo 9. La educación popular en México: luchas, resistencias y experiencias pedagógicas contrahegemónicas (1857-1940) 203

Martín Acri, Luciano Alderete y Leandro Salvarrey

Capítulo 10. Orígenes del sistema educativo en Perú. Conflictos sociales y alternativas de educación popular (1850-1930) 251

Marina Ampudia y Roberto Elisalde

LOS AUTORES 285

