



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS**

**“MOVIMIENTOS SOCIALES POPULARES Y REPRESENTACIONES
POLÍTICAS EN CHILE REPUBLICANO (XIX-XX)”:**

LA EDUCACIÓN LIBERTARIA EN EL MOVIMIENTO POPULAR,
CHILE 1898-1925.

INFORME DE SEMINARIO DE GRADO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN HISTORIA

Estudiante: Santiago Urrutia Reveco.

Profesor Guía: Sergio Grez Toso.

Santiago, 2012.

*A mi querido padre, mi primo Felipe y mi buena familia,
Mis surcos, mis valles
todos mis muertos con los que todavía sueño y a los que amo aun con vida.*

Haced el día en las conciencias, todos los
crímenes se aprovechan de la sombra.
(*Pluma Rebelde*, Santiago, mayo 1917)

Introducción.

Esta investigación se propone estudiar la educación libertaria a principios del siglo XX en Chile. En específico, sus características principales y su vinculación con el movimiento popular chileno desde 1898 hasta 1925.

Ambas son fechas claves para la problemática que se plantea. La primera coincide con la fundación del periódico *El Rebelde*, una de las tempranas publicaciones en autoproclamarse anarquista en Chile¹, y con el inicio de una actividad sistemática de la corriente ácrata al interior del movimiento popular chileno.

La segunda fecha es concomitante con el evidente debilitamiento de las experiencias de educación libertaria en Chile, ocasionado, entre otras cosas, por el definitivo acercamiento entre obreros -fundamentalmente aquellos asociados en la Federación Obrera de Chile (FOCH)- y profesores representado en la Asamblea de Asalariados e Intelectuales en la cual se propone, en conjunto, una reforma al sistema nacional de educación dejando de lado las experiencias autogestionadas y más radicales llevadas a cabo por trabajadores al margen de la legalidad. Asimismo, es coincidente, *grosso modo*, con un período de inestabilidad generalizada a nivel nacional, en la cual se suma a la crisis de la oligarquía y la llamada “cuestión social”, años sumamente difíciles y críticos para el sistema formal de enseñanza, evidenciado por la cantidad de debates y escritos en los que se discutió sobre la suerte de la educación popular pública chilena, y que culmina con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), y con ello, la consolidación de un nuevo sistema fiscal de enseñanza, en la Constitución de 1925.

El estudio pretende aproximarse de una manera distinta a la problemática de la educación en Chile, la que ha sido abordada mayoritariamente por la historiografía en su aspecto institucional, formal y administrativo. Es decir, en la dimensión emanada desde el

¹ En realidad, el primer periódico en autoproclamarse “comunista anárquico” fue *El Oprimido*, que se comenzó a publicar en 1893 en Valparaíso, y posteriormente en Santiago.

Estado, dejando de lado su relación con la sociedad en su conjunto, el movimiento popular y sus proyecciones sociopolíticas.

Perseguimos, en consecuencia, reconstruir las experiencias libertarias, no formales y autogestionadas de educación llevadas a cabo por el movimiento popular de la época desde sus propias reflexiones, discursos y acciones, durante parte del período de la denominada “cuestión social” y de la consolidación del sistema nacional de enseñanza, fijando nuestra atención específicamente en las iniciativas emanadas desde los trabajadores y sus organizaciones al interior del movimiento anarquista y de la FOCH -fundamentalmente entre los años 1920-1925, bajo influencia del Partido Obrero Socialista (POS) y posteriormente el Partido Comunista de Chile (PCCh).

Consideramos que para abordar de manera más profunda nuestra problemática no se pueden dejar de lado la multiplicidad de factores y elementos que conformaron el complejo contexto histórico que dio nacimiento a la experiencia de pedagogía libertaria al interior del movimiento popular chileno. Pues sólo así se podrán comprender mejor sus características prácticas y discursivas, y también cuál fue el vínculo que se dio entre ésta y su marco histórico. Hemos realizado, por tanto, una reconstrucción del panorama global de la sociedad chilena de las primeras décadas del siglo XX y del proyecto educativo levantado, en este escenario, por las elites dirigentes para ponerlo en tensión con la propuesta de enseñanza libertaria del movimiento popular.

Para ello, será conveniente utilizar, además de fuentes tradicionales (debates oficiales, decretos, y bibliografía pertinente), periódicos obreros (principalmente anarquistas, socialistas y comunistas), boletines y revistas, que retraten dicho proceso desde sus mismos cultores.

La evidente “visión de los vencedores” que pesa sobre la historiografía chilena en relación a la educación nacional -aquella que opta por describir cronológicamente “el esfuerzo desplegado por el Estado y, en su defecto, por un sector privilegiado de la sociedad en pro de la instrucción de las llamadas ‘clases bajas o subalternas’² sustentando así la visión de una “educación popular” que se construye unilateralmente desde el Estado a través de sus decretos y legislaciones- ha dejado implícitamente establecida una visión común en la que la enseñanza debe ser vista únicamente como un ámbito de la administración del Gobierno que se

² Salvador Delgadillo, *Educación y formación en el discurso obrero chileno (la Federación Obrera de Chile 1920-1925)*, Tesis para optar al Grado de Licenciado en Humanidades con mención en Historia, Santiago, Universidad de Chile, 1992.

autoproclama neutral, circunscrita además solamente al ámbito de las escuelas y universidades reconocidas y formalizadas por el Estado, y que, asimismo, nada tiene que ver con los movimientos sociales, y que por tanto, carece de una dimensión sociopolítica.

Lo que ha implicado, igualmente, que se haya prestado nula atención a las iniciativas educativas emanadas desde los sectores populares o que cuando se consideren, se refiera a estas “alternativas” como experiencias marginales o accidentales³.

Podemos sostener que el avance de “nuevos paradigmas” de la disciplina histórica no se ha desplegado en todas sus dimensiones: respecto a la problemática histórica de la educación, la visión preponderante en Chile todavía es historicista, es necesario fortalecer una “historia social de la educación” con “política incluida” que permita enriquecer el estudio y comprensión de la enseñanza en una dimensión nueva, alejada de una perspectiva oficialista y meramente instructiva, para subrayar los aportes de ésta en su vinculación con los movimientos sociales tanto como su proyección sociopolítica, es decir, una historia que se encuentre dirigida al “carácter social de la educación y su profunda imbricación en las luchas sociales”⁴.

Lo constatación de este evidente vacío historiográfico obliga, por un lado, a reconocer el carácter exploratorio de este trabajo y, por otro, a proponer una visión crítica respecto a la literatura tradicional sobre la educación en Chile, proponiéndose como objetivo general el estudio de los discursos, prácticas y propuestas de la educación libertaria y su relación con el movimiento popular de Chile desde 1898 a 1925, en tanto ésta puede ser considerada, como sostiene Mario Garcés, pilar fundamental de su “cara interna”, es decir, aquella que le da el grado de identidad, permanencia y organicidad necesario para su desenvolvimiento. Asimismo, será necesario, para llevar a cabo dicho objetivo, dilucidar en qué medida la educación libertaria contribuyó mediante sus medios de difusión y práctica pedagógica (periódicos, Centros de Estudios Sociales, escuelas autogestionadas) a fortalecerlo e identificar así la dimensión sociopolítica, y no meramente técnica instructiva, de este modelo educativo.

Reformulando el esquema elaborado por Reyes podríamos reunir, en líneas generales, la bibliografía existente en torno a la educación en tres grandes grupos.

³ Adriana Puigross, *Presencias y ausencias en la historiografía latinoamericana*, Miño y Dávila editores, BB.AA,1996.; Iván Núñez, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*, REDUC, Santiago, Chile, 1990.

⁴ Leonora Reyes, *Movimientos de educadores y política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Santiago, Universidad de Chile, 2005. pág. 10.

En el primero, que hemos denominado “historia institucional” de la enseñanza, situamos obras como las de Amanda Labarca (*Historia de la Enseñanza en Chile*, 1939) y Fernando Campos (*Desarrollo educacional 1810-1960*, 1960). Es decir, textos que “describieron y analizaron el estado de las distintas ramas del sistema formal de enseñanza para sus posibles mejoramientos, estudiaron la labor de connotados educadores y pedagogos, confeccionaron programas de estudio y escribieron las primeras historias generales de la enseñanza Chile”⁵ con un énfasis en las instituciones oficiales de educación, a pesar de que su postura pudiese ser crítica respecto a ellas como es el caso de Labarca.

En un segundo gran conjunto podemos ubicar obras que integran a la visión institucional aspectos y preocupaciones sociales pero siempre como correlato de lo primero y contenido en su marco, con escasa atención a las formas “alternativas” emanadas desde los movimientos sociales populares. Es decir, a pesar de haber incorporado “lo social” a sus relatos “persistió la tendencia a delimitar sus estudios dentro de las fronteras del sistema escolar formal”⁶. Aquí encontramos los escritos de Miryam Zemelman, María Loreto Egaña, María Angélica Illanes principalmente.

Es evidente la postura crítica que tienen estas autoras respecto a la educación, reflejado en el interés por retratar los distintos intereses que tras ella se conjugan. Incluso más, despachan en un par de líneas las experiencias pedagógicas que han tenido una clara relación con los movimientos populares. Sin embargo, éstos son visto como casos excepcionales, extraños, pues en el desarrollo de la educación en Chile, como declara una de ellas, “ha ido quedando incorporado el paso de reformas, de planes y de programas diversos, ha ido reflejando los cambios sociales y políticos ha quedado impregnado en ella su origen público estatal”⁷. La historia de la educación en Chile, según esta visión por tanto, es dinámica, entendiendo al tema de la enseñanza como integrado y condicionado por un contexto histórico, en donde pueden haber interferido en ella movimientos sociales, creando sus propias iniciativas educativas, aunque con una relevancia histórica aparentemente menor al sistema oficial, ya que se entiende que su esencia e hilo conductor es su origen estatal.

⁵ *Ibidem*, pág 11.

⁶ *Ibidem*.

⁷ María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, LOM, Santiago, 2000, pág 14.

Finalmente se encuentra el grupo constituido por las obras más vinculadas con nuestra propuesta y perspectiva, en cuanto ponen énfasis en la relación entre movimientos populares y educación, y en las proyecciones sociopolíticas que tiene ésta. Estas obras -Nuñez (1982), Delgadillo (1992), Reyes, (2005)- han sido de gran aporte teórico tanto como historiográfico y podríamos considerarlas, sobre todo la de Reyes, como una propuesta de “historia social de la educación”.

La Tesis de Salvador Delgadillo, titulada *Educación y formación en el discurso obrero chileno (la Federación Obrera de Chile 1920-1925)*, publicada en 1992 es sin duda un hito relevante para la historiografía de la enseñanza chilena, por la perspectiva y problemática innovadora que ésta propone.

En primer lugar, en la Introducción a su investigación referida a la educación autogestionada llevada a cabo por los trabajadores agrupados en la Federación Obrera de Chile (FOCH) dirigida a ellos y sus familiares entre 1920 y 1925, da cuenta del vacío investigativo al respecto: “La historiografía de la educación chilena en general, no ha profundizado en el tratamiento de una de sus modalidades: la educación no formal, en particular, la implementada por organizaciones que escapan al sistema nacional de educación”⁸.

Es el primer estudio histórico relevante que conocemos realizado en Chile dirigida a analizar dicha problemática. De esta manera legitimó a la educación como objeto de investigación en su profundo vínculo con el movimiento popular alejándola de la etiqueta únicamente “institucional” que pesaba sobre ella.

En segundo lugar, es interesante la conclusión a la que llega respecto al grado de importancia que le dio, en el discurso y la práctica, la Federación -que significaba parte representativa del movimiento social de la época- a la enseñanza.

Demuestra, al revisar sus estatutos en 1909, cuando se llamaba “La Gran Federación Obrera de Chile” de carácter más conservador y mutualista, que desde un comienzo el tema educativo se presenta en ella como una dimensión con igual rango de importancia que lo económico y lo político.

Revela, finalmente, que el debilitamiento de la alternativa racionalista y libertaria de educación autogestionada sostenida por la FOCH a partir del año 1925 estuvo condicionada por la consolidación de la alianza efectuada con el movimiento de profesores reunidos en la

⁸ Delgadillo, S, ob. cit, pág 12.

Asociación General de Profesores de Chile (AGP), plasmada en la Asamblea de Asalariados e Intelectuales, proponiendo en conjunto una reforma legal al sistema de educación y por tanto, la elaboración de un “Proyecto Nacional de Educación, con activa y decisiva participación de sectores medios” que lo alejará de su antiguo ideal de educación más radical de clase y autogestivo, plasmado en la idea “educación del pueblo por el mismo pueblo y las escuelas federales”⁹.

A pesar de lo positivamente “innovador” de la propuesta, es necesario destacar lo acotado que es su análisis, fundamentalmente en dos aspectos. El primero tiene que ver con lo estrictamente “preso” que se encuentra su reflexión respecto a su marco temporal. Para referirse al proceso de formación del discurso educativo fochista, el autor se remonta a sólo un par de años atrás, extendiendo su visión únicamente al marco de la Federación, desestimando así una mirada más amplia que tiene que ver con una tradición antigua remontable hasta las organizaciones de artesanos, mutuales y mancomunales, pasando por las experiencias de los Centros de Estudios Sociales, bibliotecas populares, y otras experiencias que ha sido identificado con el concepto de “cultura obrera ilustrada”¹⁰. Lo cual impide ver la educación libertaria al interior del movimiento popular como una experiencia instalada en un proyecto de larga duración.

En segundo lugar, existe nula o muy poca reflexión teórica sobre el paradigma pedagógico implementado por la FOCH. Tanto sus métodos, prácticas, consignas y discursos son simplemente descritos pero no analizados.

Un avance en cuanto a profundidad teórica e historiográfica respecto al trabajo de Delgadillo es la Tesis Doctoral de Leonora Reyes, llamada *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)* publicado el año 2005.

Su investigación está dirigida a “contribuir a ampliar la mirada histórica que se tiene sobre los procesos educativos en Chile”¹¹ reconociendo el papel jugado por la movilización y organización social en ella, reconociéndola no sólo como receptora de políticas educacionales estatales, sino también como creadora de propuestas pedagógicas. Identificando igualmente la

⁹ Delgadillo, S, ob cit.

¹⁰ Eduardo Deves, *La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico*, en *Mapocho*, (N 30), 127-137, 1991.

¹¹ Reyes, L, ob cit, pág 13.

educación como uno de los fundamentos de los movimientos populares mediante la cual se consolidan espacios e identidades que permiten darle permanencia y organicidad a éstos.

Además de este sustento teórico proporciona buena cantidad de datos historiográficos a nuestro tema en particular sobre la educación libertaria en Chile. En relación a la apreciación de esta problemática tomamos, sin embargo, distancia respecto a la autora ya que para ella, la pedagogía libertaria parece tener un fin restringido a sí misma: “ensayar los cimientos de la Sociedad Nueva”. Constituyéndose así, sin más, en una actividad con una capacidad de proyección sociopolítica con valor por sí sola, separada de la acción material en otros ámbitos (político, sindical, etc) ejecutada por el movimiento popular.

Al respecto nosotros creemos que este tipo de educación tenía un valor y una proyección sociopolítica vinculada y funcionando *con* y *para* el movimiento por la transformación social. Es decir, era una dimensión de éste, que contribuía a su desarrollo y fortalecimiento funcionando en relación con las demás áreas en las que éste luchaba y manifestaba su organicidad.

La educación era vista como una herramienta para conseguir la “emancipación de los trabajadores” no solamente mediante la práctica pedagógica, sino en cuanto ésta contribuiría en la toma de conciencia y politización del movimiento popular encargado de realizarlo y en la formación en los valores y principios afines con esta tarea. La creación de la “Sociedad Nueva” no se haría milagrosamente gracias a la educación libertaria, y la finalidad de ésta no era únicamente la creación de espacios de socialización donde forjar identidad y solidaridad.

Por sus concepciones político-ideológicas, la pedagogía libertaria, no se propone conquistar el poder del “alejado espacio estatal,” pero tampoco esperaba convivir infinitamente con la sociedad que lo sustentaba, en forma de práctica societal alternativa que los hiciera sentir estar viviendo en una sociedad distinta y mejor. Su intención era contribuir a transformarla, como lo reconocían los mismos trabajadores en su proyecto de “educación social”.

Esta discusión se sustenta en distintas formas de ver lo que se denomina “historia social”. En nuestro trabajo se opta, como se dijo más arriba, por una “historia social” con la *política incluida*, lo que significa, entre otras cosas, darle mayor rigurosidad al concepto de movimiento popular, entendiendo que éste no se construye por el sólo hecho de generar mediante distintas prácticas, muchas veces inconscientes, identidades opuestas o en tensión

respecto al modelo dominante, sino una proyección más consciente y consistente, que requiere de una permanencia, organicidad y objetivos, en fin, de un *ethos* común.

En una óptica teórica similar a la de Reyes, se encuentra el artículo de Gabriel Salazar llamado “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile”, aparecido en el número 15 de la Revista Propositiones.

Este autor si bien recalca un hecho significativo, que es la larga duración que ha tenido el proyecto autoeducativo al interior de los sectores populares, tiende a extender el concepto de autoeducación popular para legitimar así, desde una perspectiva histórica, ciertas acciones que son más prácticas de supervivencia y que constituyen “rebeldías primitivas” como verdaderos ejercicios de emancipación consciente, como las ejecutadas por peones y labradores, por ejemplo.

No podemos finalizar este balance historiográfico sin mencionar las dos obras que más directamente se relacionan con nuestra investigación - *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898-1915)* escrita por Diego Herrera, y *La educación libertaria en la Argentina y México (1861-1945)* Martín Acri y María del Carmen. Aunque sus estudios se centran en otros países, la cercanía entre los objetivos y problemáticas propuestas son obvias. Así como también los períodos de gran conflictividad social y política, en plena crisis de los Estados oligárquicos y decadencia del modelo monoexportador en Latinoamérica en que se dan estos fenómenos.

Sus principales aportes tienen que ver con nociones teóricas y la contrastación de las experiencias establecidas en los diferentes países.

En cuanto a bibliografía de apoyo concomitante al estudio, es necesario subrayar la importancia de dos obras recientes (Sergio Grez 2011; Jorge Rojas Flores 2010¹²) que si bien no se enfocan directamente en nuestra problemática son tangenciales en cuanto a la experiencia de las Escuelas Federales y Racionalistas sostenidas por la FOCH entre 1920 y 1925 principalmente, aportando con sugestivos datos e interpretaciones.

También fue útil el trabajo de Sergio Pereira¹³ quien desde una mirada más cultural nos da indicios y alusiones sobre las actividades educativas y culturales promovidas por el movimiento anarquista en sus primeras décadas de existencia. En una óptica similar podríamos

¹² Sergio Grez, *Historia del Comunismo en Chile. La era Recabarren (1912-1924)*, Santiago, LOM Ediciones, 2011; Jorge Rojas Flores, *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*, Santiago, JUNJI, 2010.

¹³ Sergio Pereira, *Dramaturgia anarquista en Chile*, Santiago, Editorial USACH, 2005.

considerar la obra de Manuel Rojas, quien se refirió, a pesar de hacerlo mediante la literatura, a los círculos anarquistas en su ámbito más vivencial. También sus escritos periodísticos y los de su compañero González Vera en el libro recopilatorio de Carmen Soria¹⁴ es una importante fuente documental.

Respecto a la bibliografía referida al movimiento anarquista y de la organización de trabajadores en Chile, prestamos atención principalmente la obra de Sergio Grez (1997; 2007), Peter De Shazo (2007)¹⁵, las Tesis de Ignacio Bastías (2007) y Macarena Bornard (2003)¹⁶. Para comprender también en un plano más ideológico el contexto en el que se sitúa la investigación, la obra de James Morris (1967) y Eduardo Devés (1990)¹⁷.

En un plano teórico, es necesario definir la perspectiva metodológica que asume la investigación, además de los conceptos fundamentales sobre los cuales ésta se construye, me refiero a movimiento popular y educación libertaria.

Como hemos expresado, nuestra opción es la de una historia social “con política incluida”, pues consideramos que la práctica política es un aspecto constitutivo de los movimientos populares, por tanto necesaria de ser historiada. Por este motivo aquí sí se le asigna importancia a “las ideologías, programas e instrumentos políticos”¹⁸-por supuesto, en una visión amplia que se extiende más allá de los usos legales e institucionales.

Creemos que en la utilización y sistematización de estos elementos es posible el cuestionamiento y enfrentamiento serio y continuado con las bases del sistema de dominación de una forma más propositiva.

El reconocimiento de que la historia social debe incluir la política, y que ésta no es solamente la actividad de “los políticos” y del Estado, sino también la tensa interlocución entre movimientos sociales y el Estado, no quiere decir que los mecanismos que vincula a ambos

¹⁴ Carmen Soria, *Letras Anarquistas*, Santiago, Editorial Planeta Chilena, 2005.

¹⁵ Sergio Grez, *De la “regeneración del rueblo” a la Huelga General. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, Santiago, RIL Editores, 2da edición, 2007; *Los anarquistas y el movimiento obrero. La arbolada de la Idea en Chile 1893-1915*, LOM, Santiago, Chile, 2007; Peter Deshazo, *Trabajadores urbanos y sindicatos en Chile: 1902-1927*, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago, Chile, 2007.

¹⁶ Ignacio Bastías, *Política libertaria y movimiento anarquista chileno, 1917-1927*, Informe de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, 2007; Macarena Bornard, *La decadencia del anarquismo chileno, 1927-1931*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2003.

¹⁷ James Morris, *Las elites, los intelectuales y el consenso: un estudio de la cuestión social y del sistema de relaciones industriales en Chile*, Santiago, Chile, Editorial Del Pacifico, 1967; Eduardo Deves, *El pensamiento chileno en el siglo XX*, México: FCE, 1990.

¹⁸ Sergio Grez, *De la “regeneración ...*, ob. cit , pág. 32.

sólo puedan ser los institucionales- partidos, sufragio, parlamentos - y que cualquier enfrentamiento contra el Estado está necesariamente dirigido a la “conquista del poder”, si fuera así sería imposible historiar al movimiento anarquista o caeríamos en el error de no considerarla una corriente de pensamiento y acción política.

De lo que se trata es de entender las relaciones sociales organizadas y encaminadas en función de empoderar a los movimientos sociales para la resolución de sus problemáticas y la obtención de sus objetivos, para lo cual deberá de alguna u otra forma ponerse en relación con y enfrentarse al Estado. Un movimiento social es por tanto, desde nuestra óptica, profunda y esencialmente político.

Nuestra noción de historia social con la política incluida condiciona, evidentemente, el concepto de sujeto (o sector) y movimiento popular que utilizamos.

Respecto a los sectores populares, lo consideramos como “un proceso fluido que elude el análisis si intentamos detenerlo en seco en un determinado momento y analizar su estructura”¹⁹, es decir, es necesario tener en cuenta que su principal característica es su dinamismo, su historicidad: no “son” sino que “están siendo”. En este mismo sentido, como propone Romero, éste es un concepto altamente tensionado y dialéctico, ya que en él residen fuerzas unificadoras y otras tendientes a la fragmentación, por ello es un término que sólo tiene validez en tanto su construcción se haga a partir del contexto específico y “del análisis concreto de una situación determinada”²⁰ ya que “en torno del campo popular se aglutinan los que en otras circunstancias formarían parte de las llamadas capas medias”²¹. En fin, un concepto dinámico, dialéctico y heterogéneo no creado unilateralmente como “producto” de la estructura económica, sino que en su formación también influyen “los discursos, el posicionamiento en el conflicto social y el conjunto de prácticas culturales [que] acercarían o alejarían a determinados sujetos de dicho campo en permanente construcción”²².

Para los efectos de este estudio utilizaremos el concepto de “sectores populares” o “bajo pueblo” como sinónimos, y agruparemos en él al conjunto heterogéneo de individuos que se encuentran, en nuestro período de investigación, tanto estructuralmente como culturalmente subordinados a la oligarquía, quienes vivían más directamente la marginación y explotación del

¹⁹ E.P, Thompson, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Critica, 1989.

²⁰ Grez, S, *De la “regeneración...”, ob cit, pág. 44.*

²¹ Luis Alberto Romero, *Los sectores populares urbanos como sujetos históricos*, en *Proposiciones* (19), Ediciones SUR, 1990, págs. 268-278.

²² Grez, *De la “regeneración...”, ob cit, pág. 44.*

sistema liderado por ella, así como las dos experiencias macro y de larga duración utilizadas por Julio Pinto como pilar de definición: la pobreza y la dominación.

Dejamos de antemano explicitado el hecho que nuestro trabajo hace énfasis únicamente en las experiencias de educación libertaria llevadas a cabo por los trabajadores y sus organizaciones para ellos y sus familias. Excluimos, por tanto de forma definitiva y consciente, las experiencias llevadas a cabo por estudiantes de la educación superior -a los agrupados en la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) - estando al tanto de la evidente participación que dicho grupo tuvo al interior del movimiento popular, sobre todo en la corriente libertaria principalmente a partir de 1920.

Al movimiento popular debemos concebirlo como la puesta en acción o la “movilización” del sujeto popular para conseguir un objetivo planteado en vías de transformar la realidad social considerada adversa. Para ello es necesaria la constitución de un *ethos* común, que podemos entender como objetivo general unificador, gracias al cual la asociación de sujetos en torno a diversos intereses adquiere una identidad común más fuerte en tanto le da una mayor centralidad de objetivos, permanencia y organicidad.

Lo anterior presupone dos cosas que nos ponen en tensión con otras visiones al interior mismo de la llamada historia social.

Entender, en primer lugar, al movimiento popular como algo que no “debe confundirse con el mero rechazo colectivo contra la injusticia”²³ es decir, con aquellas prácticas que más bien son una forma de “resistencia” ante ciertas circunstancias injustas derivadas de un sistema opresivo pero que no conllevan necesariamente una “proposición” de una realidad nueva, un proyecto por el cual se luche mediante objetivos claros y una organización más permanente.

Y por otro, la de no considerar como movimiento la pura asociación de sujetos y la creación de identidades, sino ver estas como pre condiciones necesarias para establecerlo con reales proyecciones sociopolíticas.

Para nosotros la pedagogía libertaria tuvo, en relación al movimiento popular chileno de las primeras dos décadas del siglo XX, un rol importante en tanto fortaleció la “cara interior” del movimiento, contribuyendo a la asociatividad, educación, politización, construcción de identidad y organicidad de sus integrantes, siendo de esta forma un complemento en la acción

²³ Sergio Grez, “Historiografía, ciudadanía y política” en Pablo Aravena, *Los recursos del relato: Conversaciones sobre Filosofía de la Historia y Teoría Historiográfica*, Programa de Magister en Teoría e Historia del Arte.

revolucionaria que también se daba a nivel de sindicatos, partidos políticos, etc. Esto principalmente a partir del rol jugado por ella al interior de la corriente ácrata durante este período, y de la FOCH en el quinquenio 1920-1925. Tal era su vínculo con el movimiento popular por la “emancipación de los trabajadores”, su proyección sociopolítica estaba justamente en ser parte integrante de él. Así se sostiene el hecho que la educación libertaria fue revolucionaria tanto en su práctica pedagógica como en su compromiso sociopolítico en la transformación revolucionaria de la sociedad.

En relación a la noción de educación libertaria es preciso primero definir lo que entendemos por educación *en y para* los movimientos sociales.

Evidentemente aquí la educación no se ve, como parece ser la norma actual, como una práctica con un único fin instructivo que se pretende neutra y acotada a un espacio físico determinado (las aulas o la “escuela”).

La educación siempre ha tenido una intencionalidad social muy clara. En Chile esto es evidente incluso para el sistema formal de enseñanza, como se puede desprender de los debates de sus primeros ideólogos a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Para ellos, la intención fue educar al “bajo pueblo” para consolidar una identidad nacional homogénea que legitimara su poder, y también para formar sujetos más “útiles” y afines al proceso de modernización que lideraba este grupo.

Es decir, la educación fue entendida como artefacto modelador de una sociedad a su gusto: “formar en cada hombre un ser social, ejercitar todas y cada una de las facultades para convertirlo en un instrumento moral y económicamente útil a la sociedad en que vive”²⁴.

Para entender la educación como un ámbito más amplio que el restringido espacio institucional, tomamos algunos conceptos de lo establecido por José Bengoa bajo la noción de una “educación para los movimientos sociales”.

Ésta tiene una actitud crítica en dos aspectos: en primer lugar, respecto a un sistema formal y nacional de enseñanza, regido bajo ciertas normas afines a los intereses del Estado y de quienes lo manejan, y, en segundo lugar, en el sentido en que busca contribuir a fortalecer los movimientos sociales en vías de una transformación social.

²⁴ Arturo Alessandri, *Sesión de la Cámara de Senadores*, 4 de agosto de 1919, en, Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, Tomo I, Santiago, ZigZag, 2001, pág. 34.

Si bien este tipo de educación es fundamentalmente “desescolarizada”-no depende de la institución de la “escuela”- y evidentemente heterogénea en sus fines específicos y metodologías, pues no busca constituir un “plan unificador”, sí comparte objetivos generales que nos permiten definirla: “la construcción de procesos de democratización sustantiva de la sociedad” mediante la generación de nuevas formas de relaciones sociales en la práctica misma de la educación.

Adoptando esta definición de educación para los movimientos sociales que destaca una concepción societal y democratizadora, la reconocemos al mismo tiempo como insuficiente para explicar el fenómeno que denominamos educación libertaria, ya que en ella identificamos esta dimensión democratizadora como uno de sus aspectos, pero no el único, puesto que a ésta la entendemos como una educación para la transformación estructural del sistema, y no solo en la dimensión de formas nuevas y alternativas de relacionarse al margen de él. Es por ello, que nunca la entendemos como una práctica hermética, sino necesariamente vinculada con el movimiento popular y sus distintos soportes de lucha. Es decir, además de la dimensión societal-democratizadora tiene una evidente proyección sociopolítica. Lo anterior implica que no se percibe en convivencia permanente con el sistema y orden establecido, sino en continuo enfrentamiento ya que es una pedagogía militante, pues se encuentra “comprometida ideológicamente con la transformación revolucionaria de todo el tejido social”²⁵.

Si bien se le dedicará un apartado a este tema, es necesario, para introducirnos al estudio, una definición más teórica de la educación libertaria.

Dentro de ella se ha tendido a identificar distintas tendencias. Una no directiva y otra directiva o de carácter sociopolítico²⁶. Aunque antes bien, es necesario destacar una serie de conceptos generales que definen toda educación libertaria: antiautoritaria (en la práctica misma pedagógica, es decir, borrar el concepto jerárquico de maestro-alumno, y también como renegadoras de instituciones tales como el Estado, Patria, Iglesia, etc), integral (es decir, integra la dimensión intelectual con la manual), racional, mixta y autogestionada.

²⁵ Sergio Pereira, *Dramaturgia anarquista...* ob cit.

²⁶ Francisco José Cuevas, *La propuesta sociopolítica de la educación libertaria* [en línea] www.kclibertaria.com.br/lhtml/1074.html; Silvio Gallo: *El paradigma anarquista de educación* [en línea] <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0126.html>.

La primera corriente ha sido histórica y socialmente menos influyente. A grandes rasgos la podríamos definir una pedagogía individualista, en cuanto se presta suma atención a la libertad del individuo por sobre la social.

El deber del educador, según esta perspectiva, es evitar cualquier influencia coactiva en el desarrollo del educando, a quien debe dejarse en completa libertad. Es decir, la educación está vista, dentro de esta tendencia, como una herramienta para consolidar la libertad del individuo, anteponiendo sus intereses y su propio aprendizaje a la influencia de la sociedad. Dentro de esta corriente encontramos la concepción educativa del anarcoindividualista Max Stirner.

La segunda corriente es la más influyente y extendida, y la que con mayor seguridad se instala en Chile. Ésta tiene un marcado rasgo social y político, antes que individual. Según ésta, la libertad no es un atributo natural del ser humano en las sociedades de hoy, tampoco puede ser entendida la libertad individual al margen de la social, concibiéndola de este modo, como una herramienta política: “la educación anarquista, para estas tendencias, debe educar para el compromiso moral y político de transformación de la sociedad, no debe ni puede renunciar a transmitir ideología (no a dogmatizar), porque de lo contrario la sociedad capitalista inculcará la suya propia sobre los educandos”²⁷.

Al interior de ella también hay diversas corrientes. Una denominada racionalista, identificable principalmente con los postulados de Ferrer Guardia, que se dirige a entregar un corpus de enseñanzas científicas y racionalistas, siempre críticas del sistema, desde donde se faculte una toma de conciencia y posición respecto a la sociedad. Sus postulados se expandieron asombrosamente por el mundo, siendo muy utilizada como metodología por los movimientos populares obreros, y adoptada independiente de la militancia con el anarquismo, en distintos países, en Latinoamérica son conocidas las experiencias por ejemplo en México, Argentina y Chile.

Y otra más directamente revolucionaria, enfocada a educar, crítica y no dogmáticamente, a luchadores sociales contra el Estado y el Capital, que sería la concepción de Mijail Bakunin. Para quien la educación está directamente relacionada con el proceso y la lucha por la emancipación social en todos los ámbitos: “La educación debe consistir en ayuda directa para despertar toda la energía necesaria de la que uno es capaz”. La enseñanza es la herramienta

²⁷ *Ibid*

necesaria para conseguir, mediante la lucha, la libertad: “toda educación racional no es en el fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad”²⁸.

Habiendo definido corrientes y acepciones distintas dentro del macroconcepto de educación libertaria, cabe expresar cómo aplicamos y acotamos, de forma introductoria, esta noción al caso chileno. En primer lugar, debemos decir que nos fijaremos tan sólo en las experiencias directivas o sociopolíticas, en tanto son las que más registros dejan y con mayor facilidad pueden encontrarse en las fuentes, y también porque son las que efectivamente estuvieron vinculadas al movimiento popular chileno de principios del siglo XX.

Es necesario también subrayar el hecho de que la educación libertaria no es una práctica que se pueda circunscribir sin más al movimiento ácrata, por esta razón no la denominamos educación anarquista. La pedagogía libertaria, como hemos visto, consta de una serie de concepciones, prácticas y objetivos que fueron compartidos por militantes de otras corrientes al interior del movimiento popular chileno de principios del XX, como queda demostrado en la iniciativa emprendida por la FOCH entre los años 1920 y 1925, aunque como afirman varios autores durante estos años esta organización era heterogénea y en ella convivieron, no sin tensiones, anarquistas, socialistas, comunistas, demócratas, independientes, etc²⁹.

Asimismo, pretendemos destacar el hecho que la educación libertaria, a pesar de ser un concepto amplio y heterogéneo, tiene líneas básicas que la definen en su particularidad, por este motivo no debe identificarse o confundirse la autoeducación popular. La primera es un concepto general que define prácticas llevadas a cabo por los trabajadores organizados, por lo menos, desde la segunda mitad del siglo XIX-artesanos fundamentalmente- y que en dicho contexto respondía, principalmente, al *ethos* común de “regeneración del pueblo”. La educación libertaria es una experiencia particular de diversas al interior de este concepto general, y participa en el movimiento popular chileno de las primeras dos décadas del siglo XX, cuando su *ethos* común era el de “emancipación de los trabajadores”.

²⁸ Mijail Bakunin *Escritos de filosofía política*, Madrid, Alianza, 1990.

²⁹ Peter DeShazo *Trabajadores urbanos... ob cit*; Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, Tomo III, 4ed, Santiago, Chile, Santillana del Pacífico, 1987.

Primera Parte. Contexto histórico general: Chile 1890-1925.

Capítulo 1:

Desarrollo económico y social.

Las casi cuatro décadas que transcurren entre 1890 y 1925 es uno de los períodos más significativos en el devenir histórico nacional, en tanto durante estos años se configuran importantes transformaciones en el ámbito económico, social y político que determinaron el hecho que Chile ingresara a la década de 1930 con rasgos marcadamente distintos.

A partir de 1860, los individuos que componían la sociedad chilena de entonces fueron partícipes de un proceso de transición a la industrialización lento y difícil. Dicha evolución, llena de enfrentamientos de distintas fuerzas sociales y económicas, estuvo altamente condicionado por la colisión entre una anticuada “economía colonial” -que durante el período estudiado conoce su franca decadencia- y el fuerte empuje de la modernidad económica -fundamentalmente extranjera-, que en Chile significó la inclusión plena al mercado mundial de la economía capitalista de la época, en un rol de país primario exportador principalmente³⁰.

En su superestructura, dicho proceso estuvo coronado por dos grupos de gran influencia, que, respectivamente, representaban y defendían a cada uno de estos modos de producción. Por un lado, estaba la oligarquía criolla de “prosapia colonial” que poseía sus principales intereses pecuniarios en el sector más tradicional de la economía chilena, a saber, la agricultura. Por el otro, el complejo mercantil extranjero -fundamentalmente inglés- que, con mayor tranquilidad, desde la consolidación de la Independencia chilena había estado ingresando en la economía nacional, infiltrando y ocupando los lugares estratégicos de mayor importancia de ésta, lo que finalmente se tradujo en: “intercambios desiguales, cuasimonopolio del comercio exterior y de los transportes interoceánicos, establecimiento de casas comerciales que desarrollaban al mismo tiempo operaciones de carácter eminentemente bancario”³¹ y, finalmente, en el control casi exclusivo de la actividad minera del salitre -eje de desarrollo industrial durante casi todo este período-, lo que en su conjunto

³⁰ Gabriel Salazar, *Historia de la acumulación capitalista en Chile*, Santiago, LOM Ediciones, 2003, pág. 80.

³¹ Sergio Grez, *De la “regeneración ... ob cit*, pág. 74.

implicaba, *de facto*, una supremacía en la economía de Chile³².

El resultado más evidente que esta dialéctica tuvo para la industrialización chilena, fue hacer de ésta un proceso, que por diversos historiadores, ha sido calificado como “espurio”, “incompleto”, y otra serie de denominativos que pretenden demostrar el hecho que fue un desarrollo invertido, cuyo objetivo -desarrollar una industria nacional independiente, con capacidad de valerse por si misma, y que de resultas trajera un desarrollo económico y social integral para todo el país- haya sido “frustrado”³³.

El proceso de transición hacia el industrialismo en Chile, como demuestra Luis Ortega, se inició en 1860: “con anterioridad a la Guerra del Pacífico, Chile poseyó un sector industrial de dimensiones considerables y características modernas, el que constituyó la primera fase del largo proceso de industrialización del país”³⁴.

Sin embargo, el impulso definitivo a este proceso de transición fue dado aproximadamente a partir de 1880. Prueba de ello son los resultados de un censo industrial recopilado en 1895 por la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) que registró un gran aumento manufacturero a partir de esta década³⁵.

Un factor importante para entender este suceso se deriva de la adquisición de los territorios septentrionales, en específico, la zona salitrera, como resultado de la Guerra del Pacífico de 1879, ya que en torno a la explotación del salitre que ésta permitió, se impulsó el desarrollo de una red integrada de diversas actividades económicas, siendo la más directamente robustecida la fundición minera y metalúrgica que tuvieron un rol protagónico en el proceso de transición pues “fue allí precisamente, en los ferrocarriles y plantas procesadoras de minerales, donde se conformó el primer sector plenamente industrializado en Chile. Tanto por su equipamiento como por la forma en que se organizaban sus faenas”³⁶

Como correlato de lo anterior, por estos mismos años se consolidaba la decadencia de la economía colonial a partir del quiebre del sistema monetario del peso de 48 peniques convertible en oro; la caída en las exportaciones de los principales pilares de la economía chilena hasta entonces: cobre, plata y trigo; y por último, la pérdida ya casi absoluta del

³² Gabriel Salazar, *Mercaderes, empresarios y capitalistas (Chile, siglo XIX)* Santiago de Chile, Sudamericana, 2009.

³³ Aníbal Pinto, *Chile, un caso de desarrollo frustrado*, Santiago, Editorial Universitaria, 1959; Salazar, *Historia...ob. cit.*

³⁴ Luis Ortega, *Acerca de los orígenes de la industrialización chilena, 1860-1879*, en *Nueva Historia. Revista de Historia de Chile*. No 2, Londres, septiembre 1981, pág. 1.

³⁵ Deshazo, *ob. cit.*, pág. 41.

³⁶ ORTEGA, L y PINTO, J, *Expansion minera y desarrollo industrial: un caso de crecimiento asociado (Chile 1850-1914)* Santiago, Departamento de Historia, Universidad de Chile, 1991, pág. 109.

control sobre los flujos comerciales³⁷. Paradójicamente, a pesar de haber sido este el modo tradicional de producción en Chile por siglos, su declive no provocó una crisis generalizada en la economía, antes bien “obligó a la evolución del sistema económico, apurando el advenimiento del capitalismo, es decir, del modo de producción en el que la plusvalía se realiza en capital, generándose el ciclo de inversión reproductiva”³⁸.

No obstante, la economía chilena en este periodo de transición estaba “enferma”, prueba de ello era el monopolio y la concentración industrial:

“Así como las industrias de mayor envergadura abarcaban la mayor parte de la fuerza laboral, estas también monopolizaban la producción (...) A fines del período, una o dos grandes firmas habían establecido el control de la producción de cigarrillos, cemento, productos derivados del papel, maquinaria confeccionadora de zapatos, cerveza, galletas, dulces, azúcar refinada, químicos, vestimenta y fósforos”³⁹.

Lo desarmónico de este proceso, significó en términos prácticos una sociedad de profundos contrastes, marcada por espantosas desigualdades como lo afirmó un testigo de la época para el Centenario:

“La impresión más viva que recibe el viajero observador al estudiar nuestra organización social, es la que produce el contraste entre la gente adinerada y la clase trabajadora, porque en Chile hay solo dos clases sociales, ricos y pobres, esto es, explotadores y explotados”⁴⁰.

A la par de este tortuoso camino hacia la industrialización, en la sociedad chilena se operaron otras evoluciones y transformaciones históricas, que en su convergencia fueron moldeando una nueva realidad nacional. Durante todo este periodo estudiado rigió en Chile lo que se ha tendido a llamar el Estado oligárquico, que en lo hechos fue el “gobierno sin contrapeso” por parte de la oligarquía criolla, ya que “entre esas fechas manejó el país sola,

³⁷ Grez, *De la “regeneración... ob cit y Salazar, Historia...ob cit*

³⁸ Grez, *De la “regeneración... ob cit , pág. 103.*

³⁹ Deshazo, *Trabajadores urbanos... ob cit. pág. 44.*

⁴⁰ Alejandro Venegas, *Sinceridad: Chile íntimo en 1910*, Santiago, Imprenta Universitaria, 2da edición, 1910.

sin que nadie le hiciese sombra política, económica, social ni culturalmente”⁴¹.

Sin embargo, fue justamente en el transcurrir de estos años cuando, según la opinión de diversos historiadores, este grupo social conoce su “crisis” y “decadencia” significando con ello el cambio del Estado oligárquico al Estado de Bienestar o Compromiso, que estaría fundamentado en la Constitución de 1925.

Los factores que incidieron en este proceso, como en todo suceso histórico, fueron múltiples. Uno de ellos tiene que ver con lo que se ha denominado “muerte empresarial” de la oligarquía⁴². Dicho fenómeno se encuentra directamente vinculado con la crisis final de la economía colonial sobre la cual este grupo sustentaba su hegemonía social y política.

Esta decadencia, como se dijo, transcurrió de la mano con el avance y consolidación de los mercaderes extranjeros en la economía chilena. De esta forma, gran parte de la oligarquía criolla vio reducido los campos de su influencia, y acotó su acción a la administración del Estado: “la muerte empresarial (en el área del mercado) fue piadosamente tapada por la misma oligarquía mediante una vigorosa vitalización de su empresariado político (en el área del Estado)”⁴³ desde donde pudo seguir siendo el socio comercial del conglomerado extranjero, por medio de la actividad tributaria, crediticia y aduanera. Estableciéndose de esta forma, *de facto*, la fase del Parlamentarismo (1891-1925) en Chile, que al decir de Gonzalo Vial, fueron los “años decisivos” del Estado oligárquico, los años en los que conoció su fin.

Habiéndose producido esta pérdida de gravitación en el ámbito económico, la oligarquía tuvo ahora que responder como clase política y social hegemónica hacia la sociedad chilena, en el contexto en que, “las deformaciones y contradicciones que engendraba la transición hacia la modernidad económica dejaban su marca en múltiples manifestaciones de la vida social”⁴⁴, tuvo que hacer frente así a la denominada cuestión social que era el cumulo de consecuencias que la “espuria” transición legaba a los sectores populares. Esto es, siguiendo a Mario Garcés, un fenómeno definido por dos amplias dimensiones: “Como deterioro de las condiciones de subsistencia popular y como protesta

⁴¹ VIAL, G, *Historia de Chile, Tomo II*, ob cit, pág. 10.

⁴² Salazar, *Historia...* ob cit.

⁴³ *Ibid* pág. 80

⁴⁴ Grez, *De la “regeneración...* ob cit, pág 163.

social en contra de ese deterioro”⁴⁵.

La aparición incesante de la protesta social y política emanada de los sectores populares se manifestó con fuerza durante este período, y estuvo acompañada del surgimiento de distintos espacios y formas organizativas que iban desde Centro de Estudios Sociales (CES) a sindicatos, sociedades de resistencia, mutuales y partidos políticos.

Ante tal situación la oligarquía que ahora se encontraba refugiada en el Parlamento y demás órganos de Estado respondió cobardemente primero negando la existencia de la cuestión social, diciendo que ésta en realidad no existía sino dentro de los individuos que se dejaban llevar por las distintas “ideologías disolventes” -socialismo y anarquismo fundamentalmente- y simultáneamente de manera salvaje, callando “a sangre y fuego” la protesta y el descontento⁴⁶. Con esto, la oligarquía iba empujándose a sí misma hacia su propio derrotero, cada día se deslegitimaba más social y políticamente, y por ello se levantaron voces críticas durante el Centenario que representaban a gran parte de la población, y ya no eran solo los sectores más pobres, la clase media también se manifestaba: lo hizo notoriamente en la Asamblea de Asalariados e Intelectuales.

Al respecto, los grupos dirigentes ya eran conscientes, y se lamentaba de ello: “se nota un malestar que no es de ciertas personas ni de ciertas regiones del país, sino de todo el país y de la generalidad de los que lo habitan”⁴⁷. Para el quinquenio 1920-1925, las movilizaciones que se efectuaron no iban únicamente dirigidas a criticar las subsistencias o un tema en específico considerado injusto, sino la ilegitimidad y la pudrición del Estado oligárquico en su totalidad, de ahí que hayan iniciado una nueva fase constitucional, siguiendo el objetivo de reformular todo el Estado.

No existe duda alguna que la Constitución de 1925 no manifestó del todo las aspiraciones y proyectos del movimiento popular de la época, pero sí, significó “que los tiempos del autoritarismo y del oligarquismo habían pasado” ya que en ella Alessandri tuvo que reconocer la existencia de los distintos grupos sociales, lo cual quedó demostrado, por ejemplo, en la “apertura política” y de representación, como en la legislación social, para así elaborar un nuevo “consenso social”. Con lo cual “rescató el sistema político evitando su

⁴⁵ Mario Garcés, *Crisis sociales y motines populares en el 1900*, Santiago, LOM Ediciones, 2003, pág 10.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Gabriel Salazar, *Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile*, en *Proposiciones*, (15), diciembre 1987, pág. 198.

ruptura revolucionaria a que lo arrastraba su crisis, rescatando con ella a la oligarquía política que lo controlaba, a la vez que neutralizó y despotenció, uno a uno, todos los movimientos sociales”⁴⁸.

Producto de estas y otras transformaciones que se efectuaban desde todos los flancos se hizo inevitable la aparición de una nueva realidad histórica. Por este motivo, la “decadencia de la oligarquía” y el parlamentarismo, que fue el régimen político, *de facto*, en el que ésta se refugió durante los años considerados en nuestro estudio, no puede ser entendidos solamente como conceptos que den cuenta de una crisis política, ni menos de un sector social específico, sino un proceso histórico en el cual todos los elementos que lo constituyen -económico, político, social, cultural, etc- conocieron importantes cambios. En este mismo sentido, nos parecería incompleto e imparcial decir que en este período *únicamente* “la sociedad popular, enfrentaba, en realidad, una de sus más agudas crisis históricas”⁴⁹, puesto que, siendo dicho diagnóstico absolutamente cierto, no fue solamente el sector popular el afectado, sino toda la sociedad.

La crisis de la educación oficial o formal que vivió Chile en esa época fue sólo una de la variedad de manifestaciones en las que se hacía evidente la cuestión social y la crisis generalizada del Estado oligárquico que se iba desmembrando, por este mismo motivo las propuestas más radicales en materia de educación, no sólo se plantearon como objetivo la transformación del sistema de enseñanza, sino la sociedad en su conjunto.

⁴⁸ Gabriel Salzar y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile, Tomo I*, Santiago, LOM, 1999, pág. 44.

⁴⁹ Garcés, ob cit.

Capítulo 2:

Panorama general educación formal y crisis.

La educación popular de fines del siglo XIX y principios del XX fue una respuesta desde las elites amparadas en el Estado oligárquico para hacer frente a las transformaciones sociales y culturales que el proceso de modernización económica generó durante ese período. Asimismo, está directamente relacionada con los procesos de construcción y formación de Estados nacionales en Latinoamérica, por lo que el caso chileno comparte diversas similitudes con los demás países de la región⁵⁰.

Dos fueron, según diversos autores, las ideas fuerzas que movilizaron estas iniciativas por crear un sistema nacional de enseñanza para integrar a los sectores populares -las elites recibían su educación particular desde antes-, en un cuerpo uniforme, centralizado en la figura del Estado Docente, a saber, la moralización - disciplinamiento de este bajo pueblo, que desde el pensamiento Iluminista de la oligarquía liberal chilena de la época se entendió como “civilización”, y la construcción de una identidad nacional. De ahí que dicha iniciativa estatal se haya concebido en Chile como “educación para el orden social”⁵¹. Es decir, ha sido, y es: “un sistema de coacción política institucionalizada”⁵².

Como se desprende de lo anterior, la educación popular fue entendida por la elite dirigente, desde sus inicios, no como una mera actividad instructiva restringida al aprendizaje de ciertos campos de saber, sino que respondió más bien a las necesidades que los fenómenos socioeconómicos y políticos que se gestaban por entonces, explicados en la sección anterior, determinaban.

No se puede, por tanto, comprender la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria en 1920, como el puro resultado de cierto debate político intelectual coyuntural, sino como indicio de un proceso histórico que tiene como telón de fondo la crisis del Estado oligárquico chileno y el desarrollo de la cuestión social.

En la perspectiva de la elite dicho contexto legó como necesidad de conservación la inclusión y disciplinamiento de los sectores más marginados para establecer el “orden” en este

⁵⁰ María Loreto Egaña, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, LOM, Santiago, 2000

⁵¹ Leonora Reyes, ob cit.

⁵² Myriam Zemelman e Isabel Jara, *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*, Santiago, Chile, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2006.

período de gran agitación social, y así alejarlos de proyectos autoeducativos más autónomos y radicales en los cuales se daba libre vuelo a las “ideologías disolventes”.

Nuestra apuesta es, por tanto, a entender la educación popular -distinta a la autoeducación popular- en su versión estatal, como un fenómeno histórico bajo el cual se dan distintos componentes políticos, económicos y sociales, y a la dictación de la Ley de 1920, como el resultado de un proceso de larga duración de transformaciones ocurridas durante las primeras dos décadas del siglo XX.

En términos generales, las condiciones de la instrucción primaria en las escuelas públicas para los sectores populares era dramática y evidentemente distinta a la que se daban en los colegios particulares, preparatorias y liceos para las clases más pudientes. Es que el sistema educativo chileno funcionaba a la imagen de la sociedad marcadamente biclasista que lo engendraba. Y es así como lo percibió, en 1910, L.S. Rowe, profesor universitario de ciencias políticas en Estados Unidos, de paso por Chile:

“El progreso de la educación en Chile contrasta notablemente con el de la Republica de Argentina. En este ultimo país, el desenvolvimiento democrático iniciado en 1850 condujo al desarrollo preferente de la educación primaria (...) La organización social aristocrática en Chile, a la inversa, condujo a la concentración de los esfuerzos en favor de la educación secundaria. Desgraciadamente, la educación primaria fue descuidada durante muchos años y esto produjo el estado de ignorancia en las masas populares que la barrera que separa allí a las diversas clases sociales se hizo infranqueable”⁵³.

En Chile, pues, el sistema educativo estuvo durante todo este período, notoriamente bifurcado, dividido entre clases sociales, y organizado de manera tal que, aunque los padres o el niño lo quisiese, no pudiese completar siquiera sus años en la primaria, ni hablar de pensar en una educación secundaria ya que en primer lugar los Liceos exigían como obligación para optar a sus servicios haber asistido a sus propios cursos preparatorios -pagados-, y más aun, si de alguna forma lograba ingresar a dicha institución, su estadía no estaba asegurada ya que se le ordenaba mantener ciertas condiciones -como el uniforme limpio todos los días o materiales en

⁵³ *Ibid*, pág. 19.

buen estado- que los sectores populares no podían costear⁵⁴.

El contraste entre las condiciones materiales de las escuelas primarias públicas y los liceos eran la prueba física más palpable de este sistema de enseñanza bifurcado. Los niños del bajo pueblo se tuvieron que acostumbrar durante este período a asistir a escuelas que la mayoría de las veces no era un edificio construido para este fin, sino más bien habitaciones populares arrendadas por el Estado -solo un 22,3 % estaban instaladas en edificios fiscales- en los sectores urbanos pobres:

“rara vez fueron algo más que un rancho, es decir, que una habitación típica de bajo pueblo. Allí, durante muchas décadas, un preceptor o preceptora de extracción peonal, con sueldo de peón y formado rápidamente en escuelas filantrópicas para peones, instruía como podía a un grupo etariamente heterogéneo de ‘peoncitos’”⁵⁵.

Las condiciones higiénicas y ambientales -el frío, el agua y el barro filtrándose en invierno- hacían de ese espacio un lugar sin incentivos para asistir. El bajo presupuesto del Estado para la educación era evidente, en promedio fue de 5,4 % entre 1850 y 1900 -se fue incrementando a partir de este año, cuadruplicándose para 1920- mientras el que se otorgaba al Ministerio de Guerra y Marina fue como promedio en la misma época de 30,1%⁵⁶. Además de las condiciones materiales expresadas hay que destacar el hecho de que las tasas de inasistencia fueron altas -en 1900 el 63,7 % de los alumnos matriculados asistían regularmente a la escuela, y en 1920 había bajado a un 60,8 % - porque en los sectores populares la escuela en verdad no era vista como un lugar que fuese útil, pues el mal estado de las instalaciones y la conciencia de que con la educación impartida en las escuelas fiscales no llegarían muy lejos -el sistema de enseñanza, como se vio, se encontraba desvinculado entre educación primaria (escuelas) y secundaria (liceos)- dieron la razón a las familias pobres para sostener que los niños eran más valiosos ayudando en los labores de la casa, que asistiendo a la escuela:

“Para la cultura popular de subsistencia, los hijos eran más necesarios en el hogar y no en las escuelas, porque estas no ofrecían condiciones materiales ni posibilidades de ascenso

⁵⁴ Jorge Rojas, *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*, Santiago, JUNJI, 2010.

⁵⁵ Salazar, en *Proposiciones (15)* ob cit , pág. 91.

⁵⁶ *Ibid* pág. 22.

económico o social, ventajas que la hubieran hecho imprescindible para el proyecto familiar. Lo que se aprendía en las escuelas primarias era considerado lejano, ajeno e inútil, pues lo que se necesitaba era trabajar y subsistir”⁵⁷.

Aunque a comienzos del siglo XX, Chile tuviera una tasa de alfabetización más alta en relación a Latinoamérica, la verdad es que en 1910 existían un 60 % de analfabetismo en la población total, y el 62,7% eran niños entre 6 y 14 años⁵⁸. Evidentemente, el alfabetismo era mayor en los hombres que en las mujeres -en 1907, el 42% de los hombres sabía leer versus el 37% de las mujeres-, y menor en las zonas rurales que en las urbanas. Había un solo profesor por cada 770 habitantes, en circunstancias en que entre 1895 y 1920, se había triplicado el número de alumnos de enseñanza primaria⁵⁹. Asimismo, una inspección que se realizó a 88 escuelas fiscales de las 121 que funcionaban el año de 1903 en Santiago, catalogó, en términos de higiene, a tan solo una como óptima, 21 buenas, 24 malas y 4 horribles⁶⁰. Complementando a este panorama de déficit técnico y estructural de la enseñanza oficial en Chile, las condiciones de salud de los propios alumnos hacían de este panorama un espacio triste y desesperanzador. Así fue como lo manifestó, el 3 de noviembre de 1918, el Comité Nacional pro Dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria:

“Los educadores de muchos años constatan que el niño enviado por las clases proletarias a nuestras escuelas, se inclina a la tristeza, sus actividades psíquicas acusan la desnutrición, sus voliciones son perezosas, las asociaciones de ideas lentas y deficientes”⁶¹

2.1 1912, el “año pedagógico”: Debate oficial sobre educación formal.

Por sí solo, el magro panorama de la educación primaria estatal chilena que hemos descrito sucintamente en el apartado anterior, es muy probable que no hubiera alentado a intelectuales y políticos de elite a debatir seriamente sobre la suerte de la enseñanza en Chile, puesto que si bien lo habían hecho antes -desde fines del siglo XIX aproximadamente- de manera

⁵⁷ Reyes, ob cit, pág. 29.

⁵⁸ Zemelman, ob cit.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ DeShazo, ob cit, pág. 124.

⁶¹ Zemelman, ob cit, pág. 41.

intermitente, estas discusiones de carácter más bien teórico, habían tenido poca influencia en la realidad. En cambio, la intensidad, sistematicidad y las iniciativas de que los debates se transformaran en hechos reales, hacen de 1912- años antes, años después- una fecha particular para la suerte de la instrucción nacional.

En la siguiente sección, que básicamente se propone retratar este debate oficial en torno a la educación de las primeras décadas del siglo XX, sostenemos que este aumento del interés estuvo altamente condicionado por una preocupación evidente por parte de las elites de recuperar el “consenso social amenazado” o la “unidad nacional” mediante la instauración de un sistema de instrucción unificador y obligatorio en el contexto de fuertes enfrentamientos de clases como sucedieron durante estos años signados por la agudización de la llamada cuestión social.

Dichos debates, antes que una acción *propositiva* de parte del Estado oligárquico y sus políticos e intelectuales para educar al bajo pueblo, nos parece un ejercicio emanado *en respuesta* al desenvolvimiento del movimiento popular, en el sentido de restablecer el “orden” que los individuos que lo componían habían estado resquebrajando, por la influencia de “ideas disolventes” y su “falta de moralidad”. En el contexto de este tipo de Estado, los movimientos sociales no se les tomó, en los hechos, en consideración como un interlocutor válido, y si se les reconoció fue puramente como un ente pasivo -en el sentido de su capacidad intelectual y de conciencia- del cual no emanaban propuestas o ideas originales, sino que se movilizaba involuntariamente según las pautas de las ideologías con las cuales se identificó -anarquismo, socialismo, comunismo- por eso la escuela era vista como un lugar fundamental para el “rescate” de los individuos respecto a estas doctrinas.

El resultado de esta poca contemplación y deslegitimación como actor social fue la evidente falta de atención a sus intereses y expectativas en la formulación la Ley de 1920, sobre la Instrucción Primaria Obligatoria, un decreto impuesto a la sociedad mediante el cual el Estado pretendía resolver “el problema educacional no desde la perspectiva de los intereses estrictamente nacionales, sino más bien desde el marco comprimido de sus complejos y agudizados problemas liderales”⁶².

Como se ha visto, en este preciso momento sus “problemas liderales” eran muy profundos, por lo cual la elite social y política de la época tuvo que resolver sus intestinas

⁶² Salazar, en *Proposiciones* (15) ob cit , pág. 85.

disputas -la enseñanza tenía que ser laica o católica, de iniciativa privada o estatal, etc-, y reconocer -mediante una pomposa promulgación- a nuevos sujetos como parte integrante de la sociedad. En este sentido, el Estado Docente que se consolidó por estos años no nació como “proyecto educacional de consenso de la ‘sociedad civil’ [...] el Estado Docente implementado en parte a través de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, representó un intento inter – elite por frenar la radicalización de los movimientos sociales del período denominado la Cuestión Social”⁶³

Fue, por tanto, en función de “rescatar” a los sectores populares que estaban desarrollando sus propias pautas culturales e identitarias -expresado por ejemplo en Escuelas Racionalistas, Centro de Estudios Sociales, Ateneos Obreros, Filarmónicas, etc⁶⁴- que la clase hegemónica que comandaba el Estado oligárquico decidió aplicar un sistema de enseñanza basado en la homogeneidad y el centralismo. Es decir, según nuestra posición, fue una decisión absolutamente política.

Es por esto que entendemos los debates de 1912 y la promulgación de 1920 más como una respuesta defensiva que una ley propositiva. Arturo Alessandri mientras era Senador definió esta visión explícitamente: “así también en las civilizaciones robustas y luminosas, aparecen ideas malsanas y subversivas que, cristalizadas después en sentimientos colectivos, constituyen elementos de desorden y destrucción. El antídoto más poderoso contra esos venenos sociales es la instrucción del pueblo”⁶⁵

Como se dijo anteriormente, el debate sobre la obligatoriedad en la enseñanza primaria de origen estatal fue largo, remontándose con claridad hacia las postrimerías del siglo XIX, pero fueron las circunstancias históricas específicas de las primeras décadas del XX las que hicieron efectiva su realización.

Los antecedentes más evidentes en esta dirección que tenemos datan del año 1889 cuando se efectuó un Congreso Nacional Pedagógico, en el que José María Muñoz Hermsilla, presentó al Parlamento un proyecto de ley en pos de la obligatoriedad, el cual fue - indefinidamente- pospuesto bajo la ambigua cláusula de que debía desarrollarse antes un estudio técnico sobre la condición real de la enseñanza en el país, inspección sobre la cual no se

⁶³ Leonora Reyes, *Educando en tiempos de crisis: El movimiento de escuelas racionalistas de la Federación Obrera de Chile 1920 – 1926*, en *Cuadernos de Historia*, (31), 91 – 122, septiembre 2009.

⁶⁴ Pereira, ob cit.

⁶⁵ Arturo Alessandri, *Sesion de la Camara de Senadores*, 4 de agosto de 1919, en, Gonzalo Vial, *Historia de Chile*, Tomo I, Santiago: Zigzag, 2001, pág. 34.

tiene ningún dato sobre su realización. Luego en 1900 el senador radical Pedro Bannen presentó un proyecto en el mismo sentido, el cual fue definitivamente impugnado por toda el ala conservadora del Parlamento. Para el año 1917, ya habiéndose realizado una serie de debates y con varias experiencias encima, se exhibió un proyecto propugnado por la facción radical, directamente vinculado con la propuesta del educador Darío Salas y su influyente obra *El Problema Nacional*, como también una propuesta desde el ala conservadora elaborado por Rafael Luis Gumucio y Tomás Concha, que fue congelado por los senadores⁶⁶.

En general, las discusiones típicas en las que se entramparon senadores y diputados y que finalmente terminaban por congelar y desestimar estos proyectos eran de antigua data y tenían que ver, principalmente con el contenido de dicha enseñanza, es decir, si esta tenía que ser laica o religiosa, cuál sería institución sobre la que caería el control del proceso -el Estado o los privados- y si era el Estado, las discusiones discurrían en si era o no económicamente viable, cuáles serían los incentivos y/o castigos que debían crear para hacer efectiva dicha ley. Sin embargo, como sostienen diversos autores, a partir de 1912 con gran notoriedad, la discusión sobre si debía o no ser obligatoria la enseñanza ya estaba casi absolutamente zanjada y consensuada, y es que como lo expresaba Alessandri en la cita anterior, era una medida - desde la perspectiva estatal- política y socialmente necesaria. Es por esto que a partir de este año el cariz de las discusiones comienzan a cambiar y hacerse cada vez más técnicas.

Como lo expresa Myriam Zemelman, el autor que dio inicio al “año pedagógico”, llamado así por la numerosa cantidad de congresos, jornadas, debates en torno a la educación nacional, en la que además de políticos e intelectuales de renombre participaron los estudiantes -representados en la Federación de Estudiantes de Chile- y la opinión pública en general a través de los periódicos, fue Francisco Encina con su obra *Nuestra inferioridad económica* publicada en 1911. La tesis fundamental estaba sostenida sobre un fuerte sentido aristocrático y nacionalista. Explicaba que era en las capas superiores de la sociedad en donde mejor se expresaba la psicología económica del país, por tanto, había que atender a dicho grupo social dándole una educación eminentemente económica y productivista.

Alegaba la falta de nacionalidad de los sistemas de enseñanza y su currículo en el sentido de que los

⁶⁶ Fernando Campos, *Desarrollo educacional 1810-1960*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960.

“copiaron de los sistemas más en boga en Europa (...) No comprendieron que la educación, corriente en los pueblos europeos, no puede ser trasplantada a un pueblo menos desarrollado y cuya evolución se realiza en condiciones sociológicas sustancialmente distintas, causando gravísimos trastornos morales” sentenciando finalmente “La segunda peculiaridad de nuestra enseñanza es su descastamiento, o mejor dicho, la ausencia de todo sabor y tendencia nacionales”⁶⁷

Objetaba, asimismo, que este modelo pedagógico importado irresponsablemente desde Europa no convenía a Chile puesto que era profundamente iluminista y *abstracto*, mientras que lo que el país necesitaba era uno económico productivista.

En respuesta a este trabajo, en el año 1912 Enrique Molina publicó su obra *La Cultura y la Educación General*, en la cual se oponía a Encina en el sentido de que defendía el tipo de educación que se daba en los liceos, y no concedía el argumento de que el problema económico en Chile se derivaba del tipo de enseñanza impartida en ellos. Según él, la enseñanza de tipo humanista que se daba en dichos establecimientos ayudaba a formar un mejor y más completo criterio sobre el funcionamiento de la realidad y en este sentido, una herramienta para saber enfrentarse a ella.

Para Molina, la educación debía ser integral y universal, en el sentido de tratar de abarcar todas las formas de conocimiento y no dar prioridad de una por sobre otras. En definitiva

“No correspondía al liceo, argumentó Molina, preparar para las ocupaciones industriales ya que el espíritu específicamente industrial no se avenía al fin de la educación general, que debía garantizar una preparación integral, compartida por todos los ciudadanos, y porque, además, existían los establecimientos destinados a satisfacer esa necesidad”⁶⁸.

Este mismo año respondería Encina en su libro *La educación económica y el Liceo*, en el cual explicitó agriamente su opinión sobre la doctrina de educación integral, volviendo a reafirmar su oposición respecto a ella y su defensa por una educación productivista:

⁶⁷ Zemelman, ob cit, pág. 25.

⁶⁸ *Ibid*, pág. 29.

“Añeja doctrina, anterior a la sicología colectiva que, confundiendo el alma individual con el alma social, aspiraba a desarrollar en cada individuo todas las características que deben adornar a una civilización... con la pretensión de formar al individuo a imagen y semejanza de la sociedad en que va a vivir”⁶⁹.

Otro autor que se destacó de manera considerable en el debate sobre la educación durante estos años, fue el educador Darío Salas.

Su pensamiento sobre la educación no tenía como eje central la economía, sino más bien la sociedad en su conjunto, viendo a la enseñanza como un problema de tipo político. Sintetizó, en realidad, parte del pensamiento -y el temor- de la oligarquía de la época.

En 1913, en un Congreso de Educación Popular, organizado por la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), dio a conocer su pensamiento en su conferencia titulada “*Nuestra educación y sus falencias*”. Para referirse al problema de la enseñanza en Chile haciendo una analogía entre el país y el cuerpo humano diciendo:

“Más: la salud y el vigor exigen determinado régimen y determinados ideales de vida, que son el resultado principalmente de la educación, y en particular, de la educación moral, que casi en parte alguna se recibe convenientemente entre nosotros. De ese régimen y de esos ideales, carece, por lo tanto, nuestro pueblo, y de ahí también su decadencia (...) no se ve acaso que si algo urge en esta educación que nos enorgullecido hasta hace poco, es dirigir la sanidad moral de nuestra raza?”⁷⁰.

Sumado a este aspecto sumamente moralizante de la educación, visto como un remedio social para determinados “ideales de vida” dañinos para la salud del país, el discurso oficial de la época constituido por intelectuales y políticos agregó la importancia de la homogenización y centralización que ésta debía tener.

Uno de los personajes que más explicitaron esta idea fue el futuro presidente Arturo Alessandri Palma. La educación era sin duda vista por él como una herramienta política

⁶⁹ *Ibid*, pág. 32.

⁷⁰ *Ibid*, pág. 34.

mediadora y apaciguadora de los conflictos sociales, en definitiva, útil para restablecer la “unidad patria”:

“Al Estado moderno, científicamente considerado, y como poder regulador, le corresponde buscar y producir la armonía dentro de la corrección y el orden, entre los que sufren y los que gozan, entre los que tienen y los que carecen de todo, entre el capital y el trabajo, entre todos los intereses que luchan y se estrellan en las febriles actividades de la vida moderna”⁷¹.

Para que la enseñanza, sostenía Alessandri, efectivamente pudiera llegar a alcanzar ese objetivo a nivel nacional debía ser, por un lado, homogénea: “para alcanzar este objetivo es indispensable dar a todos los educandos una orientación mental homogénea para que sus espíritus converjan y comulguen en una común y armónica verdad” y por otro lado, fuertemente centralizada en un Estado Docente “si hay algo que no admite descentralización en un país, eso es la instrucción pública y principalmente la instrucción primaria” puesto que su función era la creación del “alma nacional”:

“Por eso la instrucción primaria no puede estar disgregada, no puede obedecer a diversos criterios, a diversas orientaciones, pues, si tal cosa ocurre, lejos de contribuir a la organización social y a la homogeneidad del alma nacional se va a la disgregación, al desorden y al caos (...) La instrucción primaria, su atención, desarrollo y orientación, se la reserva el poder central porque ella representa la unidad mental”⁷².

Evidentemente dichas ideas y advertencias resonaron con mucho mayor estruendo en los oídos de la elite dominante al mismo tiempo que escuchaban a los sectores populares desfilando en las calles en “*las marchas del hambre*”, el descontento social, los enfrentamientos con la policía y el ejército, los gritos y los rifles, ante la constatación también de que el bajo pueblo de cara a la miseria de sus condiciones de vida no se habían quedado de brazos cruzados, todo lo contrario, se organizó en partidos políticos, en mutuales y en

⁷¹ Arturo Alessandri, Sesión de la Cámara de Senadores, 23 de julio de 1919.

⁷² *Ibid.*

sociedades de resistencias, en Centros de Estudios, y elaboraron sus propias Escuelas Racionalistas para educar de distinta forma a sus hijos, los encargados de seguir adelante con la transformación social que buscaban. Y por esto fue, aunque a regañadientes por parte de muchos conservadores, que se decidió la promulgación el 26 de agosto de 1920 la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Desde la perspectiva conservadora, aceptar el Estado Docente significaba una vuelta de muñeca, ya que ellos siempre habían abogado por una educación particular y por la libertad de enseñanza, para poder así levantar sus propias instituciones –religiosas en gran mayoría- en oposición a los liberales que abogaban por un sistema público y laico. Sin embargo el temor fue más poderoso, la reflexión del intelectual conservador Cruz Coke, es en este sentido, muy significativa: “Pero entre la dictadura del proletariado y del individuo, inmutable y sereno, entre la anarquía y la tiranía” prefirieron la obligatoriedad y el dominio central del Estado, aunque:

“La autoridad docente reside, pues, en los padres, siendo el papel del Estado amparar el derecho de éstos, lo mismo que todos los derechos del individuo. Pero el Estado, al proteger el derecho de educar, puede y debe promover y vigilar la instrucción, de manera que se encamine a formar seres útiles a la sociedad, aptos en la lucha por la vida, impidiendo la enseñanza de doctrinas disolventes y anti sociales”⁷³.

En suma, el Estado Docente fue visto por las distintas facciones de la elite como algo políticamente necesario. Por ello el consenso y la posterior promulgación fue entendida por ella como una victoria, un triunfo en defensa del avance del movimiento popular. La exagerada ceremonia que se estipuló para su promulgación da cuenta de ello:

“la Inspección de Instrucción Primaria envió una circular dando a conocer una propuesta de plan de fiesta. Al momento de la sanción oficial de la ley las escuelas del país deberían izar el pabellón nacional y entonar canticos patrióticos, mientras los profesores darían a conocer a los alumnos el significado de la ley. Se proponía coordinar el momento del anuncio, de tal modo que al sonido de las campanas de las parroquias y la sirena de los cuarteles de bomberos, la población embanderaría sus casas. Las bandas

⁷³ Eduardo Cruz-Coke, “El problema educacional”, *Revista de la Juventud Católica*, Santiago, 19 mayo de 1925, 897-900.

militares y privadas de las localidades deberían recorrer las calles, y una comisión de maestros pasaría a saludar y felicitar a las autoridades. La escuela mantendría izada la bandera durante tres días. El domingo siguiente a la fecha de la promulgación, durante la mañana los alumnos visitarían las tumbas y monumentos de personajes dedicados a la enseñanza. En la tarde se realizarían matinés gratuitas para los alumnos en los teatros, biógrafos y circos y en la noche se organizaría una gran velada en los colegios”⁷⁴.

2.2 La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: contenido del decreto.

La ley comenzó a ser vigente el 26 de febrero de 1920 con el número 3.654, y en 1925 tuvo la categoría de precepto constitucional, en la Constitución de dicho año.

Con ella, la enseñanza que estuviese bajo dirección estatal o municipal pasaba a ser obligatoria, debiendo en esto considerar a ambos sexos. La educación era solamente obligatoria durante cuatro años, es decir, no durante los seis que duraba la enseñanza primaria.

Asimismo, se exculpaba de la completa observación de la ley “en caso de no existir escuelas gratuitas cercanas, de no haber vacantes en los establecimientos situados a menos de 3 kilómetros del domicilio, de no disponer de medios gratuitos de transporte o en caso de impedimento físico o moral del escolar (artículo 6). La indigencia no fue considerada excusa válida”⁷⁵

Prohibió trabajar a los menores de 16 años en fábricas o talleres sin que hayan cumplido con sus años de estudio. Estipulaba también la creación de Juntas Comunales de Educación que tenían como fin realizar censos anuales para hacer valer las disposiciones de la Ley.

Se establecieron también castigos a los padres o apoderados que no cumplieran con el decreto, principalmente en la forma de multas. Que iban desde \$2 a \$20 y penas de presidio en caso de no pagarlas. También a los apoderados que adulteraran la edad del niño a la hora de la matriculación para así acomodarla a su propia situación, se les imponían multas que iban desde \$1 a \$30, y también el presidio.

Para conciliar las posiciones conservadoras con las liberales, el ramo de religión católica no fue eliminado de la malla curricular, sin embargo, se dio la potestad a los padres o apoderados para eximir a sus hijos de dicho ramo si así lo quisiesen. El currículo básico fue

⁷⁴ Rojas, ob cit, pág. 234.

⁷⁵ Zelman, ob cit, pág. 48.

Lectura y Escritura, Idioma Patrio, Doctrina y Moral Cristiana, Higiene, Ejercicios Gimnásticos y Militares, Canto, Dibujo, Aritmética, Trabajos Manuales para Hombres y de Aguja para Mujeres, Geografía e Historia Patrias, Educación Cívica y Nociones Elementales de Derecho Usual y Economía Política⁷⁶.

Las instituciones de enseñanza quedaron clasificadas en primarias fiscales, particulares y municipales, y según el grado de enseñanza en elementales, superiores y vocacionales. También se tenía contemplado la creación de escuelas para adultos que habían tenido que dejar la primaria por motivos socioeconómicos y otros.

El impulso expansivo que tenía la Ley determinó la creación de una escuela primaria para hombres y mujeres por cada mil habitantes en las comunas más apartadas. Asimismo, se obligó a hacendados que tuvieran más de dos mil hectáreas “quinientos mil pesos de renta anual, y con una población mayor de veinte alumnos, estarían obligados a mantener, por su cuenta, una escuela elemental”⁷⁷.

Con la intención de conectar los distintos períodos o niveles educativos del sistema de enseñanza, se exigió la eliminación, aunque no instantáneamente, de los cursos preparatorios que impulsaban los liceos para poder entrar en ellos. El decreto, sin embargo, no contemplaba dentro de las funciones del Estado Docente el apoyo material -útiles escolares, alimentación, etc- a las familias más pobres para poder subir las tasas de asistencia. Los Consejos encargados de fiscalizar tampoco fueron creados inmediatamente, más bien, éstos se demoraron mucho en surgir, no lo hicieron en todos los lugares, y su desempeño y duración los hizo instituciones poco efectivas, blancos de las constantes críticas que la sociedad comenzaría a levantar en contra de la Ley.

En suma, si bien los datos indican que la década transcurrida entre 1920 y 1930 tuvo índices evidentemente positivos -mejoró la cobertura educacional y la asistencia escolar y disminuyó el alfabetismo- la reforma educacional se planteó -igual que hoy- en el sentido de una inyección más abundante de recursos, pero no en un verdadero mejoramiento estructural del sistema educativo, que contemplara nuevos métodos de enseñanza o un real cambio en el currículo instructivo, en la fiscalización de su cumplimiento, en la mayor participación de la comunidad y los docentes en los procesos educativos, en definitiva, en una democratización educativa.

⁷⁶ Salazar, en Propositiones (15) ob cit.

⁷⁷ Zemelman, ob cit, pág. 51.

2.3 Conclusiones Primera Parte

En esta primera parte se ha realizado una descripción general del contexto histórico en el cual se sitúa nuestra problemática. Sobre este amplio panorama se ha instalado y mostrado el tema de la educación para los sectores populares, vista desde una perspectiva oficial. Punto de vista útil, pero que nos parece incompleto, arbitrario e ideológicamente sesgado, y que en la segunda parte de la investigación pretendemos problematizar.

Respecto a ella, las ideas principales que se sostienen es que, en primer lugar, debe ser entendida en la calidad de fenómeno histórico, mucho más amplio que el reducido espacio estatal compuesto por leyes que modelan un sistema nacional de enseñanza. Por esto es necesario integrarla a un panorama extenso, dando cuenta de su complejidad en tanto que proceso histórico, remitiendo a aspectos políticos tanto como socioeconómicos. La descripción del proceso de transición hacia el capitalismo industrial, los conflictos sociales generados por éste representados en la llamada cuestión social, y la decadencia del Estado Oligárquico cumplen dicha función.

Situado en un período específico, hemos también postulado que la formalización del sistema nacional de enseñanza y del Estado Docente, respaldado en una ley constitucional, respondió a ciertos intereses de clase o grupo social. En este caso de la elite oligarca chilena de las primeras décadas del siglo XX, en su preocupación por establecer el orden y el disciplinamiento moral, mediante la puesta en práctica de un modelo pedagógico autoritario, homogeneizador y centralista, entendiéndolo como herramienta política defensiva en relación al fortalecimiento y el desarrollo de iniciativas tendientes a reforzar una cultura independiente, clasista y crítica por parte del movimiento popular.

El contexto general de permanente enfrentamiento de clases significó, evidentemente, el choque de intereses y proyectos entre los distintos sectores sociales, por lo que se verán durante estos años un aumento de las prácticas y actividades que tendían a fortalecer esta cultura popular autónoma y también aquellas emanadas desde la elite que iban en oposición a estas iniciativas, y se abocaban en un sentido homogenizador y centralizador. A continuación, en esta segunda parte, nos centramos en la actividad pedagógica desarrollada por el bajo pueblo.

Segunda Parte. La educación libertaria en el movimiento popular.

Capítulo 3:

La autoeducación popular.

Ante el panorama evidentemente deficitario en educación, los sectores populares a lo largo de la historia han realizado sus propias estrategias para auto instruirse. En el caso del movimiento popular en Chile esta ha sido una actividad efectuada desde temprano, como al respecto asevera Puigross: “los aspectos pedagógicos de la práctica del movimiento obrero chileno son uno de los primeros intentos educativos populares realizados en América Latina”⁷⁸.

Las elites dirigentes han visto con temor y desconfianza dichas iniciativas por lo que han desarrollado paralelamente una labor educativa en el sentido de expandir la enseñanza oficial hacia el bajo pueblo, con la clara intención de “recuperar a la clase obrera alejada por las doctrinas disolventes”⁷⁹. Para lo cual utilizó muchas veces los mismos medios que los empleados por “las doctrinas enemigas” tales como Centros de Estudios Obreros, Universidades Populares, etc.

Es necesario, por tanto, hacer una distinción entre lo que son las iniciativas emanadas *del* movimiento social, es decir, la autoeducación popular, y las surgidas *para* el bajo pueblo, que es la educación popular proveniente del Estado o en general de los grupos sociales dirigentes y conservadores, la cual está direccionada a moralizarlo y convertirlo en sujetos conformistas y útiles al tipo de sociedad que se les impone.

Los grupos hegemónicos que llevaron a cabo este tipo de iniciativas de educación particular para los sectores populares, en realidad, buscaban darle mayor cobertura al aspecto moralizante y disciplinatorio de la educación formal.

Los primeros establecimientos relevantes en este sentido surgieron en la segunda mitad del siglo XIX, a la par de la acción autoeducativa que se comenzó dando en las mutuales o sociedades de socorros mutuos. En el caso del sector católico conservador fue la *Asociación Católica de Obreros* de 1878, y de los laicos liberales fue a partir principalmente de la iniciativa masona en la *Unión de Artesanos de Santiago* y su *Escuela Benjamín Franklin* a principios de la década de 1870⁸⁰.

Como demuestra Grez, a pesar de que la modalidad de acción de ambos grupos respecto a los

⁷⁸ Adriana Puigross, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Editorial Nueva Imagen, 1984, pág. 102.

⁷⁹ Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit.

⁸⁰ Grez, *De la “regeneración...* ob cit.

sectores populares fue distinta, los objetivos eran los mismos, el cual era ganar influencia política e ideológica en dichos sujetos.

En los primeros años del siglo XX estas iniciativas proliferaron aun en mayor cantidad, en la medida en que el movimiento popular se hacía en la práctica política y en materia ideológica más independiente respecto a la doctrina dominante, y se identificaba con otras corrientes de pensamiento como el socialismo y anarquismo que declaraban abiertamente la guerra a los grupos dirigentes y a todo el edificio social.

Comenzaron de esta forma a surgir diversos Centros de Estudios, Círculos Obreros, Patronatos Infantiles, Universidades Populares y otras formas de organización que en su origen eran populares, pero ahora con el respaldo material e ideológico de grupos católicos, conservadores y liberales.

Una de estas instituciones de tendencia católica fue la Sociedad de Obreros San José que declaraba hacia 1909 la necesidad de la “fundación de escuelas nocturnas, para formar virtuosos cristianos, obreros honrados, buenos padres de familia e hijos amantes a sus padres y a su hogar”⁸¹. Asimismo, una publicación de carácter conservador anunciaba la urgencia de este tipo de iniciativas para “ilustrar al pueblo y arrancarlo de los antros del socialismo revolucionario”⁸².

Por estos años también los grupos liberales multiplicaron su labor instructiva al interior de las diversas organizaciones de trabajadores. Aplicando el mecanismo de la escuela – taller. Es decir, establecimientos educativos en los cuales además de transmitir las operaciones básicas de alfabetización, álgebra, geometría y otras, se preocupaba por la especialización laboral mediante la implantación de cursos técnicos útiles para los distintos gremios: “la instrucción técnica entonces, se convertía en el único remedio tanto para el despegue de la industrialización interna como para los males y las amenazas que conllevaba el avance de las ‘ideologías perniciosas y disolventes’”⁸³

En definitiva, y dejando de lado estas discusiones sobre la forma y sobre aspectos doctrinales, para liberales tanto como para conservadores, para católicos y laicos de las elites dominantes, se trataba, en general, de debilitar al movimiento popular de esos años, “salvándolo” de las ideologías revolucionarias para así restablecer el orden.

Asimismo, fue visto como una herramienta para forjar trabajadores más calificados y útiles para

⁸¹ “Estatutos de la Sociedad ‘Obrera de San Jose’”, 1909.

⁸² Citado en Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit, pág. 89.

⁸³ *Ibid.*

las tareas que requería el proceso de desarrollo económico. Es decir, fue vista como una necesidad política tanto como económica, anticipando en este sentido lo que sería el motivo del consenso inter elite para la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920.

Por otro lado, la autoeducación popular surge con notoriedad al interior del movimiento social desde la segunda mitad del siglo XIX, desarrollándose y politizándose progresivamente hasta las primeras décadas del siglo XX. Dentro de esta evolución encontramos el caso de la educación libertaria que es una manifestación de autoeducación popular con sus características particulares que la hacen, como veremos, un tipo de iniciativa específica.

En efecto, como expone Grez, la autoeducación en los trabajadores estuvo presente en la “primera fase de expansión de las organizaciones populares”, entre 1861 y 1879, cuando la corriente del “liberalismo popular” tenía como *ethos* común la *Regeneración del pueblo*, y aun compartían varios aspectos ideológicos y valóricos con las corrientes radicales del liberalismo de la elite.

Desde siempre la educación fue un campo de acción para estas primeras organizaciones de trabajadores que eran las mutuales o sociedades de socorros mutuos. A pesar de que en estas instancias lo que se enseñaba no era muy distinto a lo de las escuelas del Estado y de los grupos dirigentes, es decir, la transmisión de saberes que en definitiva servían para la mantención del orden, es posible reconocer “una lectura popular del ideario liberal”, lo que en definitiva ayudó a la “autoafirmación de una conciencia y una cultura popular”⁸⁴.

A pesar de lo valioso de esta iniciativa, su postura no era aun muy crítica con el orden social mismo, como tampoco lo eran las organizaciones que la mantenían. En definitiva, al ser una “lectura popular” de un ideal de elite, seguían con ella compartiendo muchas nociones y expectativas. La educación era vista por los trabajadores asociados como una herramienta para la ilustración y la moralización de ellos mismos, pensando que con ello podrían conseguir también una mejora de las condiciones de vida. De hecho, como demuestra Grez, en estos primeros años del movimiento popular la educación que se impartía en las asociaciones de trabajadores como las mutuales, era muchas veces llevada a cabo por masones y liberales laicos, como fue el caso de la Escuela Benjamín Franklin.

Es decir, no se planteaba como herramienta revolucionaria para la transformación radical de la sociedad, sino más bien como artefacto iluminador para mejorar la existencia dentro de las mismas condiciones estructurales. Por ello deberíamos ser cuidadosos al afirmar, como han hecho algunos

⁸⁴ Grez, *De la “regeneración... ob cit, pág. 451.*

autores, que la autoeducación popular *siempre* ha sido un instrumento de transformación social, como forma de esencializar así este tipo de prácticas sociales⁸⁵.

Lo que sí queda claro es que los sectores populares han tendido a ver la educación como un factor importante para su constitución como sujeto y para mejorar y transformar ciertas condiciones para su beneficio, pero no para revolucionar necesariamente toda la sociedad.

Iniciativas más clasistas y sociológicamente independientes comenzaron a ser elaboradas por el movimiento popular a fines del siglo XIX y principios del XX de la mano de los trabajadores organizados en las mancomunales. Creando de esta forma rasgos de identidad y cultura cada vez más autónomos y propios de los sectores pobres.

Un caso paradigmático para este tipo de experiencias fue la escuela nocturna para niños y adultos fundada por la Combinación Mancomunal de Obreros de Iquique en 1904. En realidad, aun la instrucción es vista más como elemento “regenerador” que como herramienta revolucionaria. Sin embargo, de a poco se comienzan demostrar denominaciones más clasistas.

Respecto a la fundación de la escuela opinaba el periódico oficial de la organización, *El Trabajo*: “danto este paso, habremos abandonado el vicio y la miseria; si se nos da instrucción, instruyámonos hasta llegar a la civilización: después seremos los obreros, vergel social; más tarde representaremos millones de ciudadanos virtuosos”⁸⁶.

Como se ve, su discurso pedagógico no es aun demasiado crítico ni con la sociedad ni tampoco con la metodología aplicada en las escuelas del Estado. Es decir, no emite objeciones en contra a las formas de enseñanza y los valores transmitidos en los establecimientos oficiales, por tanto, es aun cercano al discurso pedagógico de las mutuales. No obstante, como postula Reyes, el ejercicio educativo se va convirtiendo cada vez más en este tipo de asociaciones en “pilar de su actividad política”, en la medida en que las mismas mancomunales se hacían cada vez más ideológicamente radicales y clasistas.

En efecto, como sostienen Deves y Cruzat en su trabajo sobre el movimiento mancomunal, en estas organizaciones la enseñanza la consideraban absolutamente como un mecanismo útil para su desenvolvimiento político, ya que educación y asociación los veían como factores fuertemente vinculados que se potenciaban el uno al otro: “la educación hace darse cuenta de lo que se vive y llama a la unidad en la lucha por mejorar la condición de exclusión, mientras la unidad posibilita la creación de organizaciones, de escuelas, de

⁸⁵ Salazar, en *Proposiciones* (15), ob cit.

⁸⁶ *El Trabajo*, Iquique, 20 de mayo de 1904.

periódicos y a través de ellos, se difunde la ilustración”⁸⁷.

Igualmente importante es destacar el hecho que fueron también las mancomunales, como demuestran estos autores en la misma investigación, una de las primeras formas de organización de trabajadores que comenzaron a recopilar y catalogar las obras de anarquistas y socialistas que llegaban desde Europa, permitiendo de este modo a los asociados leer e instruirse con el estudio de los autores más radicales y críticos con el sistema social de la época.

En suma, las experiencias autoeducativas llevadas a cabo al interior de las mutuales y mancomunales dan registros de un proyecto de larga duración gestado por el movimiento popular chileno. Ante la constatación de que la enseñanza pública fiscal no era, por diversas razones, accesible ni considerada útil por el bajo pueblo, y que en cuanto a la educación popular privada llevada a cabo por los grupos dirigentes “ni unos ni otros ofrecieron al bajo pueblo algo más que una educación dirigida a asegurar su buen comportamiento y su conformismo social”⁸⁸, desarrollaron sus propias estrategias para autocultivarse.

Al respecto hay que señalar que hubo evidentes transformaciones en cuanto al método y los discursos transmitidos en estas diversas experiencias. Por lo que es necesario destacar la diferencia que existe entre el proyecto autoeducativo de las mutuales, con el de las mancomunales y por último, el de la educación libertaria, que pese a ser parte de este proyecto histórico autoeducativo de larga duración llevado a cabo por el movimiento popular, tiene sus particularidades que la hacen claramente distinguible.

Es evidente que a través de estos experimentos los sectores pobres adquirieron experiencia y sabiduría para llevar a cabo este tipo de iniciativas que cada vez se hicieron más autónomas en lo ideológico, autogestionadas en lo práctico, al mismo tiempo que políticamente más clasistas y revolucionarias. En ellos, los individuos conocieron su capacidad de crear tipos de asociaciones independientes de cualquier influencia que fuera externa a su extracto social, organizaciones de carácter popular en las que la acción cultural se convertía en una actividad política, y la educación en un factor importante para el proceso de transformación social. Un claro ejemplo de lo anterior es la pedagogía libertaria que estudiaremos a continuación.

⁸⁷ Ximena Cruzat y Eduardo Deves, *El movimiento mancomunal en el Norte Salitrero: 1901-1907*, Santiago, CLACSO, 1981, pág. 146.

⁸⁸ Salazar, en *Proposiciones* (15), ob cit, pág. 99.

Capítulo 4:

La educación libertaria.

A la lucha por la emancipación que ésta se conseguirá estudiando el problema obrero.
(*La Luz*, Santiago, 6 enero 1904)

4.1 Aspectos generales.

Los anarquistas conciben la gestación de la revolución social como un proceso de transformación integral.

Es decir, para llevar a cabo la emancipación radical de la sociedad, entienden que deben darse importantes cambios acaecidos en los propios individuos (tales como toma de conciencia; deslegitimación y desobediencia a ciertos comportamientos y prácticas convencionales fundadas en una moralidad -burguesa- impuesta, como la noción del amor institucionalizado en la familia y el matrimonio, o las *buenas costumbres*; liberación de los dogmas fundantes del *status quo*, Religión, Patria y Estado; e incluso la opción por modificar el estilo de vida, como ser vegetarianos, no consumir tabaco ni alcohol, y otros) en paralelo a la lucha por modificaciones estructurales que comprendían a toda la sociedad.

Por este motivo, la educación fue un tema de profunda atención y reflexión para los individuos que practicaban y cultivaban teóricamente dicha filosofía política: “Un proyecto de revolución integral no puede llevarse adelante sin un cambio educativo igualmente radical. Un cambio educativo radical no puede salir adelante si no está vinculado con un proyecto revolucionario integral. La educación es una tarea política; la política es una tarea educativa”⁸⁹. La enseñanza desde esta óptica, por tanto, no es vista como una actividad aparte o desligada del proceso revolucionario, sino como una herramienta que debe utilizar el movimiento social para conseguir sus objetivos.

Tal fue el lugar que ocupó la instrucción en la teoría revolucionaria del anarquismo que desde sus inicios sus principales representantes intelectuales se ocuparon de reflexionar sobre ella para idear metodologías pedagógicas afines a sus propias ideas, contrarias a las prácticas

⁸⁹ Félix García Moriyon, *Senderos de libertad, los anarquistas en los movimientos sociales*, La Plata: Terramar, 2009, pág. 190.

utilizadas en los sistemas oficiales de educación bajo el alero de los intereses de los Estados modernos. Es decir, la enseñanza debía ser revolucionaria tanto en su práctica y metodología pedagógica, como en sus objetivos y proyectos políticos al estar vinculados con los movimientos sociales.

Por este motivo, el año 1898 se fundó el Comité pro Enseñanza Anarquista, cuyos integrantes fueron nada menos que Pedro Kropotkin, Eliseo Reclus, Leon Tolstoi, Carlos Malato, Paul Robin, y Juan Grave, entre otros, con el fin de sintetizar ciertas ideas comunes para la práctica de una pedagogía libertaria, entendida como:

“una enseñanza respetuosa con el más alto criterio posible de libertad debe, en su aspecto educativo, romper con las tres formalidades siguientes: a) la disciplina, que engendra el disimulo y la mentira; b) los programas, anuladores de la originalidad, iniciativa y la responsabilidad; c) las clasificaciones, que generan rivalidades, celos y odios”⁹⁰.

Asimismo, en sus distintos modelos, la educación libertaria se planteó como una práctica *integral* (es decir, que prestara atención al desarrollo y fortalecimiento de capacidades tanto intelectuales, físicas como manuales en los educando); *racional* (óptica muy extendida durante el siglo XIX y principios del XX, es decir, fundada en la razón, particularmente en los principios de la ciencia moderna y en contraste a cualquier tipo de dogma o religión); *mixta* (donde existe una coeducación integrada entre ambos sexos); *antiautoritaria* (libre de todo tipo de jerarquías, eliminación de la figura del maestro, superior y naturalmente distinto a los educandos, y contra las principales instituciones coactivas, Estado, Iglesia, Patria, etc) y *autogestionada* (esto es, autosustentable, llevada a cabo por la propia comunidad interesada lejos de todo financiamiento o relación con cualquier otra institución con intereses distintos a ella misma, y que pueda significar algún tipo de coerción).

No obstante este cuerpo general de ideas fuerza que constituye parte de la peculiaridad de la educación libertaria respecto a otras formas de autoeducación popular, en la práctica misma de ella, se llevaron a cabo distintas experiencias. Los diversos autores que han trabajado en mayor profundidad este tema, definen dos grandes tendencias, a saber, la no directiva y la

⁹⁰ Citado en: *Presentación* del libro de Juan Grave, *Las aventuras de Nono*, Madrid, Libertarias, 1991.

directiva o sociopolítica⁹¹.

En la primera perspectiva se entiende, y siguiendo en esto a Rousseau, que el hombre es bueno por naturaleza, que es la sociedad y sus instituciones la que lo va corrompiendo. Así el deber del educador es evitar cualquier interés e iniciativa por guiar al educando, tratando de eliminar toda influencia en el desarrollo de él, dejándolo en completa libertad de acción, desarrollando un proceso absolutamente personal y autoeducativo.

La postura más paradigmática en esta tendencia es la concepción del anarcoindividualista Max Stirner. Para él la educación es entendida como un mecanismo útil para la consecución y consolidación individual de la libertad, apartado de un proceso social. Es decir, bajo esta perspectiva lo que importa es sobreponer los intereses y las posibilidades particulares de alcanzar la libertad a la sociedad, en el entendido de que es la influencia de ésta la que opera en contra de esta liberación.

El proceso educativo es, por tanto, una experiencia directa y personal. En contra de cualquier tipo de coacción, ya sea en la figura del maestro, del Estado o la Iglesia Docente, Stirner proponía: “La pedagogía no ha de pretender civilizar a los hombres, sino formar personas libres, caracteres soberanos y la voluntad individual, tan duramente oprimida hasta ahora, no debe debilitarse más”⁹².

Otro influyente pensador libertario al que se le considera cultor de este tipo de pedagogía no directiva, es el escritor ruso León Tolstoi, su metodología está fundada sobre una visión muy optimista del ser humano.

El concepto de libertad, de crecimiento espiritual y naturaleza, son los preceptos más importantes en su perspectiva. Su modelo pedagógico lo desarrolló en la Escuela Yasnaia Poliana que estaba a su cargo. En ella se dejaba libremente discurrir la espontaneidad del niño, entendiendo que este proceso autoformativo en un sano y fuerte vínculo con la naturaleza eran los mejores condimentos; “La verdadera instrucción se adquiere con la vida, no con la escuela” fue el lema.

La figura del maestro en esta perspectiva queda del todo des-autorizada, en el sentido que no es visto como un individuo jerárquicamente superior que debe *guiar* el desenvolvimiento

⁹¹José Francisco Cuevas, *La propuesta sociopolítica de la educación libertaria*, [en línea] www.klibertaria.comyr.com/lhtml/1074.html; Silvio Gallo, *El paradigma anarquista de educación*, <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0126.html>.

⁹²Max Stirner, *Falso principio de nuestra educación*, [en línea], <http://es.scribd.com/doc/2318066/Stirner-Max-El-Falso-principio-denuestra-educacion>.

del educando, sino como compañero del niño en su propio proceso, mientras él mismo continúa educándose.

Para Tolstoi, el aprendizaje debía ser un proceso de cultura antes que de instrucción, en el sentido en que con él se debían adquirir herramientas útiles para desenvolverse en sociedad: “otorgarle a la persona la libertad completa para disponer ellos mismos de la enseñanza cuyas respuestas necesitan”⁹³.

La segunda corriente -directiva o sociopolítica- es la que más se expandió al interior de los sectores populares en los distintos países de Latinoamérica⁹⁴ y la más influyente en el movimiento popular chileno. A la que prestamos, por tanto, mayor atención en nuestro estudio. En contraste con la tendencia anterior -sobre todo con la de Stirner- ésta tiene un marcado rasgo social y político.

Otro elemento distintivo, es que según esta perspectiva, la libertad no es un atributo natural en los individuos de esta época, sino que debe ser conseguida voluntariamente, luchar por ella. Asimismo, no puede ser concebida individualmente, independiente de la sociedad, ya que al ser el hombre un ser social, sólo podrá alcanzar la liberación en tanto la sociedad en la que vive sea libre. En este sentido se comprende el fuerte vínculo que une esta práctica pedagógica a los movimientos populares en pos de un proyecto común, la transformación social. La práctica de la libertad como rasgo pedagógico, que sin duda también existe en esta tendencia, no se entiende así como el fin en sí mismo del cual pueda surgir una nueva sociedad, sino como un medio para la lucha por conseguirla.

Al tener esta tendencia una clara orientación social y política, se admite abiertamente que esta pedagogía no es neutra -acaso si realmente la hay- sino que transmite expresamente una ideología -no equivalente a dogma- y un objetivo, el cual es la emancipación y transformación social. Es decir, en esta tendencia se asume “el carácter sociopolítico de la educación pero no queriendo ponerlo ya al servicio del mantenimiento de un orden social, sino de su transformación, denunciando las injusticias y desenmascarando los sistemas de dominación, despertando en los individuos la conciencia de la necesidad de una revolución social”⁹⁵.

⁹³ León Tolstoi, *La Escuela Yasnaia Poliana*, [en línea] <http://peuma.unblog.fr/files/2012/06/La-Escuela-de-Yasnaia-Poliana-de-Tolstoy1.pdf>.

⁹⁴ Martín Acri, *La educación libertaria en la Argentina y México (1861-1945)*, Utopía Libertaria, BB. AA, 2011.

⁹⁵ Gallo, S, ob cit.

Se encuentra, fundamentalmente representada en dos corrientes distintas, pero en ningún caso opuestas. En primer lugar, tenemos la concepción de Bakunin. Su punto de partida es una profunda convicción filosófica materialista, por lo que se opone tajantemente a la influencia religiosa y de otras abstracciones en el proceso educativo, ya que entendía cómo en las escuelas la sociedad moldeaba al hombre, a la imagen de los intereses dominantes. Asimismo, ve la libertad como un objetivo que no existe de forma natural en la condición actual, sino que hay que luchar por conseguirla, mediante la lucha de los individuos asociados voluntariamente. Entendía al *hombre como realidad social*, lo que implicaba, entre otras cosas, que la liberación del individuo sería efectiva únicamente cuando la sociedad sea libre.

En forma explícita la educación es vista como herramienta para la emancipación social y política, “La educación [sostenía Bakunin] debe consistir en ayuda directa para despertar la energía revolucionaria de la que uno es capaz”. Es decir, la veía como una actividad necesaria para fortalecer al movimiento popular, y que debía comenzar a hacerse antes de llevar a cabo la transformación social, con una afanosa actividad expansiva: “la educación debe difundirse entre las masas con generosidad, transformando todas las iglesias, todos esos templos dedicados a la gloria de Dios y a la esclavitud de los hombres, en otras tantas escuelas de emancipación humana”⁹⁶.

En cuanto al modelo pedagógico específico, postulaba que no se dejase al niño desde un inicio en completa libertad, ya que en dicha circunstancia, se transmitirían los valores del *status quo* en el contacto con la sociedad y la educación formal. La autoridad del profesor para niños más pequeños, debía estar fundamentada sólo en base a la razón y con el único objetivo de irse diluyendo en la medida en que el educando crecía y su propia conciencia revolucionaria se fortalecía: “toda educación racional no es en el fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad”⁹⁷. Por esta razón, para los adultos se obviaría este tránsito por la autoridad y se instalarían especies de academias populares para compartir desde los conocimientos y experiencias de cada cual, donde no habrá espacio para autoridades, ni profesores, conformando así una “fraternidad intelectual”⁹⁸, muy parecido a la actividad emanada de los Centros de Estudios Sociales, que diversos grupos anarquistas fundaron en Chile durante las primeras dos décadas del siglo XX.

⁹⁶Mijail Bakunin. *Escritos de filosofía política*. Tomo II, Barcelona, Atalaya, 1998

⁹⁷*Ibid*, pág. 108.

⁹⁸*Ibid*, pág. 109.

En segundo lugar, tenemos la propuesta pedagógica de Francisco Ferrer Guardia ensayada en la Escuela Moderna, caracterizada por sus principios racionalistas y libertarios. Esta perspectiva fue por lejos la más expandida y practicada en los movimientos populares de diversos países. Tal fue su influencia y popularidad alcanzada que incluso, tendió a confundirse como sinónimo de la educación libertaria en su totalidad. Siendo que, como se desprende de lo hasta ahora expuesto, la pedagogía libertaria es un concepto más amplio del cual la educación racionalista de Ferrer es sólo uno de sus constituyentes.

La buena recepción que tuvo la pedagogía postulada por Ferrer significó que no se remitió, en la práctica, solamente al movimiento anarquista –del cual él era militante-, siendo ejercida y defendida igualmente por socialistas y comunistas, como fue el caso chileno a partir de la experiencia de la Federación Obrera de Chile (FOCH), principalmente en el quinquenio 1920-1925, e incluso de mentes progresistas y racionalistas, de tendencias más bien liberales, pero sin ningún compromiso militante con ninguna doctrina política, como en el caso argentino⁹⁹.

Pese a que, a simple vista, Ferrer presta menos atención que Bakunin a la transmisión de una ideología revolucionaria de forma directa y explícita a los educandos, igualmente están entre sus objetivos la transformación y emancipación social, pero a través de una metodología pedagógica revolucionaria y del examen científico crítico de la realidad.

La educación, para él, es evidentemente un problema político, ya que ve en los sistemas nacionales de educación formal una herramienta de dominación de la clase dirigente, por medio del cual ésta asegura sus intereses a través de un currículo elaborado en función de ellos, declaraba: “ellos saben mejor que nadie que su poder se basa casi exclusivamente en la escuela”.

La enseñanza científica y racionalista, por tanto, estaba encaminada a forjar en los educandos una mirada crítica y alejada de los dogmas para que “el niño conozca el origen de la desigualdad económica, la falsedad de las religiones a la luz de la ciencia, el error del patriotismo y el militarismo y la esclavitud que supone la sumisión a la autoridad.”¹⁰⁰

⁹⁹ Diego Herrera, *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898-1915)*, Tesina para optar al Grado de Licenciado en Historia, Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires, 2009.

¹⁰⁰ Francisco Ferrer, *La Escuela Moderna*, [en línea], <http://www.klibertaria.comyr.com/libros.html>.

Asimismo, estaba fundamentada en métodos y nociones libertarias como era la atención en los intereses del niño, la coeducación de sexos, la enseñanza al aire libre, defensa de la no competitividad, el libre desarrollo del pensamiento, la educación integral, entre otras, como lo expresaba el anuncio de la Escuela Moderna, éste se constituiría en un espacio en el que se gozara de “una insólita libertad, se realizarán ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social, desaparecerán los exámenes y los premios y los castigos”¹⁰¹.

Es decir, entendida como un problema de naturaleza política, la pedagogía racionalista propugnaba por Ferrer, fue vista, por tanto, como herramienta revolucionaria en dos ámbitos. Como metodología pedagógica, caracterizada por ser libertaria y racionalista, y también por su oposición a la escuela oficial y al Estado que la legitimaba, donde evidenciaba su cariz político y su vinculación con los movimientos populares de la época: “Queremos hombres capaces de renovar constantemente los ambientes y a sí mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que jamás se sujeten a nada [...] La sociedad teme a tales hombres: no se puede, pues, esperar que quiera jamás una educación capaz de producirlos”¹⁰². Esta profunda unión y compromiso con las luchas sociales de la época le costó, de hecho, la muerte por fusilamiento tras ser inculpado como mentor de los sucesos de la “semana trágica” en octubre de 1909 en Barcelona, España.

En suma, de todo lo anteriormente expuesto en esta sección podríamos concluir que el concepto de educación libertaria es de naturaleza amplia y heterogénea. No obstante, existen ciertas nociones pedagógicas y principios sociopolíticos que la hacen reconocible como un corpus distinto a otras formas de autoeducación popular.

Estas últimas, como vimos, para el caso chileno tenían una función casi meramente instructiva, bajo una idea de iluminismo popular en las circunstancias de un movimiento popular para la “regeneración del pueblo”.

En efecto, a pesar de que las mancomunales, como ve Reyes, “representó la primera ocasión donde se da una mayor sistematicidad a un discurso pedagógico crítico hasta ahora espontáneo y disperso”¹⁰³, no presenta este mismo discurso una sólida crítica a la teoría pedagógica oficial, ni tampoco propone un proyecto alternativo en un sentido revolucionario, es

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit, pág. 110.

decir, no piensa a la educación como herramienta fundamental para la transformación radical de la sociedad, como fue el caso de la pedagogía libertaria.

Parece más bien, sobre todo en las mutuales, un tipo de enseñanza destinada a suplir los vacíos estructurales de la educación popular pública, al estilo de la instrucción privada para el bajo pueblo propugnada por católicos y masones. La educación libertaria, como veremos, generó espacios de identidad y de creación de una cultura popular autónoma, como en parte también lo venían haciendo las escuelas y espacios culturales de mutuales y mancomunales, pero lo acompañó de un claro discurso revolucionario y una práctica pedagógica distinta.

Es necesario destacar que fue la larga tradición autoeducativa ya fuertemente asentada al interior del movimiento popular la que fertilizó y facilitó el terreno sobre el cual se instalarían nuevas experiencias, como la libertaria cuyo modelo pedagógico –al igual que su discurso, sus objetivos y proyectos- era conscientemente revolucionario.

Ha quedado de manifiesto también ciertas confusiones que es necesario aclarar antes de iniciar los siguientes capítulos. En primer lugar, no confundir a la educación racionalista influenciada principalmente por la teoría pedagógica de Ferrer que propugnaron en Chile tanto socialistas, comunistas como anarquistas, con la libertaria que es un concepto más amplio que contiene al primero. De lo anterior se desprende asimismo que es imparcial intentar relacionar unívocamente educación libertaria con movimiento anarquista, aunque es claro que por temas ideológicos y de concepciones revolucionarias la participación de individuos y organizaciones ácratas es mucho mayor en este sentido. Como se verá, su actividad en el ámbito pedagógico fue insistente y duradera aunque menos orgánica que la experiencia llevada a cabo por socialistas y otras tendencias al interior de la FOCH.

Hemos indicado que fijaremos la atención principalmente en la perspectiva de educación libertaria directiva o sociopolítica, ya que su existencia es la que más evidente se hace en los periódicos y documentos de la época y también porque es la que sin duda alguna mayor influencia tuvo en el movimiento popular de la época. Dentro de esta tendencia, hemos, asimismo, identificado dos corrientes. La primera inspirada en los postulados principalmente de Bakunin, más decididamente anarquista, que hemos circunscrito a la actividad realizada principalmente en los Centros de Estudios Sociales de organizaciones ácratas. Vemos por este lado un tipo de actividad educativa más confrontacional e ideológicamente ácrata,

“desescolarizada”, con una orgánica y funcionamiento menos definido y más flexible, típico de las organizaciones ácratas de la época.

La segunda, la enseñanza de tipo racionalista y libertaria inspirada en la experiencia de Ferrer, y que en el caso chileno fue llevado a cabo en las Escuelas Racionalistas o Federales, por grupos anarquistas, y en también por la FOCH durante el quinquenio 1920-1925.

Es necesario, por último, dejar establecido que nuestra atención aparte de restringirse a estas dos manifestaciones principalmente, prestará atención únicamente a aquellas experiencias emanadas desde los trabajadores y sus organizaciones que sean absolutamente autónomas - respecto al Estado o cualquier tipo de institución que no sea puramente popular y que persiga por tanto sus intereses -y autogestionadas por ellos mismos. Dejamos así excluidos de forma consciente a universitarios -y sus experimentos con la Universidad Popular y otros Ateneos Obreros- y la Asociación General de Profesores de Chile (AGP). Sin ánimo de desmerecer ni desconocer las relaciones que existieron entre el movimiento popular de esta época y estos actores históricos, en virtud de nuestros objetivos y capacidades dichas manifestaciones no serán estudiadas, salvo cuando tangencialmente sea necesario referirlas.

a) El “proyecto integral” de la educación libertaria.

“*Dichoso tú que cosecharás mis siembras de libertad*”. Esperanzadora y simbólica frase que aparecía bajo una significativa imagen en el periódico anarquista *Acción Directa* el año 1924: un niño en las manos de un obrero revolucionario.

Con ello, el niño quedaba expuesto como compañero de lucha, en tanto que futuro guardián de la semilla revolucionaria y justificaba de este modo la atención que prestaba el movimiento popular -y la corriente ácrata con mayor notoriedad- por el factor educativo como herramienta sociopolítica en el proceso de transformación social. En efecto, como sostiene Puigross “es interesante observar que en esas escuelas la palabra del alumno tenía un lugar destacado y se le otorgaba un papel político”¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Puigross, *La educación popular...* ob cit, pág. 103.



(*Acción Directa*, Santiago, 1 de mayo 1924)

El mismo periódico, que por lo demás era el órgano oficial de propaganda de la Industrial International Workers (IWW) en Chile, afirmaba: “Organización, Educación y Emancipación son las tres estrellas que complementan el timbre universal de la IWW no son un simple dibujo decorativo, es la síntesis del objetivo máximo”¹⁰⁵

La educación, la acción revolucionaria y el niño son entendidas como un todo integrado, un continuo coherente en lo que hemos denominado “proyecto integral” de la educación libertaria, que es, a grandes rasgos, el modo en que, según los mismo integrantes del movimiento popular, la instrucción crítica y racional podía llegar a ser un arma revolucionaria: “La revolución social no se hará sólo con revólveres ni bombas de dinamita: ¡se usará primero, el libro, después, la conciencia! ¡El libro! He aquí nuestra invencible arma de combate [...] un libro libertario que reclame el derecho a la vida para vuestros hijos”¹⁰⁶ versaba un sugestivo artículo aparecido en el periódico *La Batalla*, muy influyente en el movimiento anarquista de la época.

¹⁰⁵ *Acción Directa*, Santiago, segunda quincena de marzo de 1925.

¹⁰⁶ “El Libro”, *La Batalla*, Santiago, 1era quincena de julio de 1913.

La instrucción, de este modo, se veía como la primera tarea revolucionaria: “Para alcanzar el anhelado régimen de justicia social que preconizamos, es necesario comenzar desde luego por extirpar del cerebro todos los prejuicios”¹⁰⁷

La transformación social, en realidad, no fue vista por parte importante del movimiento ácrata de las primeras dos décadas del siglo XX en Chile como un impulso inconsciente ni instantáneo, como académicos y políticos han pretendido mostrar a lo largo de la historia. Según varios artículos de los periódicos anarquistas revisados, ésta para ser realmente efectiva no podía ser entendida como un levantamiento visceral apresurado, sino como un trayecto largo y consciente en el cual, por esto mismo, los niños -en tanto *futuras generaciones*- tenían un rol preponderante.

La educación que era, según hemos analizado, parte integrante de este “proyecto”, cumplía diversos roles. En primer lugar, era vista como la herramienta para hacer conscientes a los hombres de su realidad circundante injusta e incitar a cambiarla “convertid en hombres conscientes por medio del estudio de libros sociológicos y científicos y así aprenderás a luchar por vuestra libertad y a conocer vuestros derechos y entonces comprenderéis que las miserias y sufrimientos de que somos víctimas, no tienen razón de ser”¹⁰⁸. Pues era considerado poco útil realizar un proceso revolucionario, a tientas, sin la suficiente preparación intelectual para ella:

“Vano es querer exaltar la ignorancia y las pasiones de las multitudes en los momentos de propaganda, si el efecto de ella es transitorio, si cuando llegara el momento necesario esas exaltaciones momentáneas fracasarían, se esfumarían como lo que son, sin base, sin fundamento no pueden tener consistencias. Es por eso, para formar el cimiento de la sociedad futura, para formar conciencias, para vigorizar cerebros, para templar energías, es necesario llegarse a la conciencia”¹⁰⁹

En este sentido, tendió a asociarse, desde una perspectiva evidentemente ilustrada, con lo luminoso, en contraste con la oscuridad que caracterizaba a la ignorancia: “idea es luz, y luz es claridad, y claridad es ver el camino que nos toca seguir para luchar por nuestra

¹⁰⁷ ” Educación Libertaria”, *Verba Roja*, Santiago, segunda quincena de noviembre de 1922.

¹⁰⁸ *La Batalla*, Santiago, 2da quincena de julio de 1913

¹⁰⁹ “Educar”, *Verba Roja*, Santiago, 2da quincena de enero de 1920.

emancipación económica”¹¹⁰. De ahí, también, la gran cantidad de periódicos y revistas que usarían esta metáfora como nombre: *La Luz*, *Luz i Vida*, *Claridad*, *El Alba*, etc.

En segundo lugar, se consideraba como un instrumento necesario para hacer capaces a los hombres que llevaran a cabo el proceso de transformación radical de la sociedad de proponer un nuevo orden, consecuente con sus ideales, pero también sustentable y viable: “De nada nos serviría alzarnos contra el régimen ignominioso del capitalismo y ampararnos de la orientación de la sociedad si no podríamos oponer una labor de capacidad a la incapacidad capitalista [...] instruir e instruirse es también laborar por la revolución”¹¹¹.

A su modo de ver, “destruir un estado de cosas es fácil. Basta despertar el entusiasmo irreflexivo en las multitudes descontentas, agitando sus pasiones con la descripción de sus miserias y de sus dolores [...] Lo que no es tan fácil es crear un régimen nuevo y fundamentarlo de una manera sólida y duradera”¹¹². Esto lo conseguirían, en su opinión, “con el estudio, con la razón y la verdad roturar el duro suelo de la oscuridad y la ignorancia, y en los surcos abiertos como una dulce promesa arrojar la semilla que fructificara al sol gallarda y fuerte”¹¹³

Finalmente, la educación específicamente para niños fue entendida como un espacio de disputa cultural, política e ideológica contra el Estado, y las iniciativas privadas -sobre todo las religiosas- puesto que sobre estos individuos se posaban las esperanzas del futuro de la revolución: “Apoderarse del niño es apoderarse del porvenir. En ese ser que todavía no habla, habla el futuro”¹¹⁴.

Estando los más adultos consientes del rol de los niños como encargados de seguir con la tarea transformadora, cosechando los triunfos revolucionarios, se consideraba que debían ser guiados hacia ideales coherentes con la nueva sociedad que se quería implantar:

“No criemos nuestros hijos para soldados y siervos del capitalismo, ni para que se destrocen en guerras fratricidas, queremos hijos para la humanidad que ama la tierra, los niños y las aves, queremos hijos para que destrocen los últimos vestigios del capitalismo

¹¹⁰ “La Idea es Luz”, *El Obrero Libre*, Santiago, 25 de junio de 1904.

¹¹¹ “Acción Cultural”, *Verba Roja*, Santiago, 1era quincena de mayo de 1924.

¹¹² “Ideas”, *El Sembrador*, Valparaíso, 12 de diciembre de 1915.

¹¹³ “Educar”, *Verba Roja*, Santiago, 2da quincena de enero de 1920.

¹¹⁴ *Pluma Rebelde*, Santiago, mayo de 1917.

y del Estado, y para que logre unir a todos los productores en una sola y grande unión libre, justa, pletórica de amor y rebosante de alegría”¹¹⁵

En este sentido, es evidente que para los simpatizantes de las ideas anarquistas, que por entonces eran parte importante del movimiento popular, “la obra educativa es también obra revolucionaria. Tanto como la lucha es la preparación y capacitación para esta lucha”¹¹⁶, por lo tanto era una actividad que era preciso practicar anterior a la consolidación revolucionaria, es decir, era necesario educar *antes de* y *para* la emancipación social: “Es cierto que las escuelas morirán con el régimen, pero el obrero puede ya despreciarlas y formar escuelas libres, sin religión y sin patriotismo”¹¹⁷

La Federación Obrera de Chile (FOCH), mediante sus medios de difusión también se manifestó en esta dirección, aunque sólo lo hace de manera notoria en un sentido similar a los grupos anarquistas -de asociar la educación del niño con la revolución- a partir de 1920, después de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, cuando comienza a exhibir un interés por la educación racionalista, y ver en ella una verdadera herramienta de transformación social.

Asimismo, es notorio que en los órganos comunicacionales de la Federación el espacio que se dio a la reflexión teórica sobre la educación libertaria y racionalista fue mucho menor que los periódicos ácratas y más bien tenían que ver con noticias que daban cuenta sobre hechos prácticos relacionados con la educación.

Sus referencias a la enseñanza mostraron, asimismo, posiciones y opiniones diversas a través de sus páginas. Por un lado, hubo quienes propugnaron, en primera instancia, la defensa y difusión de la Ley de 1920, y posteriormente se transformaron en voces de crítica, y de apoyo por la apuesta reformista que planteaba el magisterio reunido en la Asociación General de Profesores (AGP). Y paralelamente, sobre todo durante 1921 y 1925, hay una importante emisión de noticias sobre el funcionamiento y actividades importantes de sus Escuelas Federales, más que debates y cavilaciones de carácter teórico.

Queda así de manifiesto que en el seno de la Federación existieron durante el quinquenio 1920-1925 de forma evidente dos posiciones distintas respecto a la educación que se condecía

¹¹⁵ “Nuestra Propaganda”, *Acción Directa*, Santiago, 2da quincena de septiembre de 1922.

¹¹⁶ “Acción Cultural”, *Verba Roja*, Santiago, 1era quincena de mayo de 1924.

¹¹⁷ “Nuestra escuela libertaria”, *Acción Directa*, Santiago, segunda quincena de mayo de 1922.

con la heterogeneidad de tendencias ideológicas y políticas que convivieron en su interior durante esos años, antes de que se convirtiera definitivamente en el brazo sindical del Partido Comunista de Chile, como varios autores han hecho notar¹¹⁸.

Una de estas tendencias propugnaba una Enseñanza Nacional, elaborada a partir de un proceso democrático en donde participara la sociedad civil, profesores, políticos en consenso y formalizada en una ley, y la otra sostenida por lo que se ha tendido a llamar “bases autogestionarias”¹¹⁹ compuesta por un grupo heterogéneo de “comunistas a la chilena”, anarquistas, anarcosindicalistas, demócratas, etc, que abogaban por una educación libertaria, en su expresión racionalista, siguiendo los modelos de la Escuela Moderna de Ferrer.

Esta heterogeneidad, sin embargo, no nos impide sostener que las “bases autogestionarias” mantuvieron un “proyecto integral” de educación libertaria, muy similar al que preconizaron los anarquistas.

En este sentido, el periódico *La Federación Obrera* expresaba:

“Hoy nadie puede negar que la educación es el factor más revolucionario, y que todas las transformaciones que intente realizarse sin su intervención serán incompletas. Toda obra revolucionaria, para que sea eficaz ha de destruir, reconstruyendo al mismo tiempo. Y esta clase de revoluciones, las conscientes, no pueden hacerse sin la cooperación de la educación. Ella destruye en la conciencia de los individuos los viejos y falsos valores, sustituyéndolos por otros nuevos y verdaderos [...] Con la participación de la educación, la revolución será una acción consciente, preparada para el pensamiento”¹²⁰.

Igualmente mostraba el interés por el niño en tanto que generación venidera: “los niños que son los materiales que darán formas al mañana. Si se les educa para la libertad, ellos no se resignarán mañana a ser esclavos”¹²¹. De ahí la importancia que -demostrada en datos empíricos- le dieron a la fundación de Escuelas Racionalistas o Federales, porque percibían “la influencia funesta de la escuela del Estado en la mentalidad del niño obrero [que] prepara al

¹¹⁸ Peter Deshazo, ob cit ; James Morris, *Las elites, los intelectuales y el consenso: estudio de la cuestión social y del sistema de relaciones industriales en Chile*, Santiago de Chile : Del Pacífico, 1967; Gonzalo Vial, ob cit; Leonora Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit; Grez, *Historia del Comunismo en Chile...* ob cit.

¹¹⁹ Con este concepto denominaremos a los grupos que pertenecían a los distintos Consejos Federales que sin pertenecer específicamente a una tendencia política, son identificables por su marcada acción autogestiva y antiestatista.

¹²⁰ “La Educación”, *La Federación Obrera*, Santiago, 22 de febrero de 1922.

¹²¹ *Ibidem*.

niño para la perpetuación del injusto régimen social en que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida del pasado”¹²².

El “proyecto integral” de la educación libertaria, sin embargo, no acababa allí. La preocupación por la enseñanza del niño en tanto continuador de la tarea revolucionaria, y por la del adulto como actividad que despertara las conciencias y les diera herramientas para la sustentación teórica de una nueva realidad, no tenía ningún sentido, si es que todas las ideas no eran posteriormente convertidas en acción. En efecto, debía mantenerse vinculada esta labor educativa e intelectual a una dimensión más práctica, a la actividad realizada por los sindicatos revolucionarios y los partidos políticos populares más fieles con el proyecto emancipador.

En este sentido consideramos “integral” este proyecto educativo, en tanto relaciona los distintos ámbitos de la acción transformadora del movimiento popular en función de un objetivo común.

La fe en este proyecto muchas veces se manifestó como algo mecánico: “después de la primera labor del estudio sociológico, la concepción sublime de una posición mejor se establece en el cerebro del individuo y entonces la huelga viene por si sola”¹²³. El proceso revolucionario del cual esta pedagogía debía ser parte constitutiva necesitaba abarcar y utilizar todos los medios posibles para ser efectivo, intercalando el estudio y la acción, la pluma y el arma: “Sería una candidez rayana a la impotencia pretender especializar la lucha en una sola forma y en táctica única de acción [...] La lucha por el ideal abarca todos los medios y acepta diversidad de temperamentos entre sus luchadores”¹²⁴.

En suma, pese a que la labor educativa era vista como una etapa inicial y fundamental para la revolución social, no era la única, debía -si quería realizar una transformación efectiva- estar fuertemente vinculada en un todo integrado con una segunda fase:

“no es posible la realización de ninguna obra, de ningún acto, debiendo siempre de ir siempre acompañada la idea con la acción material [...] la cuestión social no la puede resolver solamente la acción evolutiva de las ideas, ni las ternezas del sentimentalismo, sino que deben ir acompañadas de la acción revolucionaria”¹²⁵.

¹²²“Escuelas obreras”, *La Federación Obrera*, Santiago, 17 de abril de 1922.

¹²³“Para los trabajadores ferrocarrileros”, *La Luz*, Santiago, 22 de noviembre de 1901.

¹²⁴“La lucha por el ideal”, *La Batalla*, Santiago, 2da quincena de diciembre de 1913.

¹²⁵“Labor demoledora”, *La Batalla*, Santiago, 1era quincena de enero de 1914.

En síntesis, lo que hemos denominado “proyecto integral” de educación libertaria, constituía, como ellos mismos lo declaraban, una “labor demoledora”, y era pieza fundamental del proceso de emancipación social. Un trabajo realizado en el terrero de las conciencias y desde la teoría, pero que quedaba incompleto si no era integrado a la “acción material” de los sindicatos, partidos políticos revolucionarios, etc. El subtítulo con el que se editaba el periódico anarquista de gran difusión *La Batalla* es en este sentido muy aclarador: “Nuestra batalla es de brazo y cerebro: usemos pues la pluma y el acero”.

La educación libertaria se explicitaba así como un tipo de enseñanza absolutamente revolucionaria y militante, en el sentido discursivo de su crítica social, como también en el aspecto práctico como espacio de asociación y concientización en su vinculación con el movimiento popular. Pero igualmente lo era en su teoría y práctica pedagógica misma, tema del cual trata nuestra siguiente sección.

b) Rechazo a la escuela oficial: práctica pedagógica libertaria.

Como hemos visto, la teoría y práctica de la educación libertaria, entendida como elemento constitutivo del proceso revolucionario no nació –al menos en parte importante del movimiento anarquista chileno y mundial- únicamente como una respuesta a la escuela oficial amparada en el Estado o en instituciones privadas conservadoras –como la Iglesia- sino como propuesta política independiente, instrumento útil con valor propio para el proyecto de transformación social. Es decir, en buena parte se construyó positivamente, y no necesariamente como negación de la enseñanza formal.

No obstante lo anterior es evidente que se veía a sí misma como una antípoda, diametralmente opuesta y crítica respecto a los valores y los métodos pedagógicos sobre los que se sustentaba el modelo educativo “para el orden”, en tanto éste se encargaba de perpetuar -a través del currículo de la enseñanza para niños y los modelos de enseñanza- el *status quo*, transmitiendo, por tanto, los valores y la moral coherente con él. Y así lo entendía buena parte del bajo pueblo, como expresaba lúcidamente un periódico obrero de la época: “La sociedad burguesa y su intelectualismo, no se imponen tanto sobre las masas productoras por medio del

actual régimen del salario, como por la red de prejuicios con que las revuelven desde la infancia en la escuela”¹²⁶.

La educación oficial, sostenían, estaba ideada tanto en los discursos y prejuicios que transmitía como en la forma de entregar la enseñanza, a imagen y semejanza de la sociedad que el movimiento popular quería derribar y transformar. En este sentido, la pedagogía libertaria se planteaba como la propuesta revolucionaria en el plano de la conciencia, de las ideas y de la creación de valores e identidades culturales. Como bien plantea Sergio Pereira, la intención de ésta no era la de “rellenar el vacío educativo” que el sistema de enseñanza nacional, por razones tanto políticas como económicas, evidenciaba. Esa había sido más bien la dirección que habían dado otras propuestas de educación popular, como las iniciativas privadas -católicas y masonas, principalmente¹²⁷- o también algunas iniciativas autogestionadas emanadas de algunas organizaciones populares como las mutuales.

La propuesta libertaria en educación se entendía, en cambio, como una disputa directa con la educación formal -y con la sociedad toda- por tanto, con evidentes tintes ideológicos y políticos. Uno de sus principales objetivos era crear un espacio autónomo y crítico, acorde con los valores e intereses de los sectores populares, ayudar así al fortalecimiento de una propia identidad como sector social, contribuir en la toma de conciencia analítica respecto de su situación en la sociedad, e invitar a la organización y politización, y así vigorizar el movimiento social popular. Esa labor, por un lado, de organización, politización y preparación para la acción revolucionaria, y por otro, de elaboración de un espacio autónomo de contracultura fue muy evidente -además de las Escuelas Racionalistas o Federales de anarquistas y fochistas- en los Centros de Estudios Sociales que, como han dicho varios autores, constituían una de las principales formas de organización al interior del movimiento anarquista de la época¹²⁸.

Tres fueron, a grandes rasgos, el tipo de críticas que se levantaron desde el movimiento popular identificado con la propuesta libertaria de educación hacia la enseñanza oficial.

La primera de ellas iba dirigida en contra de los valores que el Estado a través del currículo y los maestros quería inculcar a las nuevas generaciones. Principalmente sus denuncias fueron hacia el patriotismo, la religiosidad, el autoritarismo y el dogmatismo. En segundo lugar, contra los métodos de enseñanza, juzgados como amargamente dañinos, por ser

¹²⁶ “Escuelas obreras”, *La Federación Obrera*, Santiago, 8 de abril de 1922.

¹²⁷ Grez, *De la “regeneración...”*, ob cit; Reyes, *Movimiento de educadores...*, ob cit.

¹²⁸ Pereira, ob cit; Bastias, ob cit; Grez, *De la “regeneración...”*, ob cit.

violentos, autoritarios, disciplinatorios, etc. En tercer lugar, algo que adelantamos anteriormente y que tiene que ver con la lectura crítica que hacían de toda educación estatal o cualquiera propugnada por instituciones que en general respondieran a intereses de las clases dominantes, al concebir que su intencionalidad y mayores propósitos eran la perpetuación del orden de cosas y la sumisión permanente de gran parte de la población. En menor grado, se expresaron en relación a temas puntuales como era la defensa de la higiene y la enseñanza sexual

Respecto al primer tipo de objeciones en contra de la enseñanza oficial, el grueso de sus denuncias iban en contra de la metódica transmisión del respeto y adoración a las principales instituciones y valores fundados sobre la noción de autoridad.

En materia educativa, esta aberración por la autoridad se respaldaba en la defensa a una enseñanza fuera de cualquier tipo de dogma: “Aquella educación que teniendo por faro y por luz del espíritu la emancipación humana, y por base un amplísimo concepto de la libertad en sentido creador y afirmativo, no trate de impartirle criterio ni dogma alguno”¹²⁹

Patria y Religión fueron sus principales objetivos, en cuanto ambos encarnaban de manera más evidente la noción de autoridad y orden que la oligarquía infiltraba en las escuelas oficiales. El discurso pedagógico libertario se manifestaba así opositor respecto a las escuelas fiscales en las que:

“Resuenan en nuestros oídos las predilectas frases con que nos educan: respetar las leyes, servir a la patria, pagar las contribuciones al Estado para mantener un sermil de parásitos, sostener por medio de la política el sistema autoritario y amparar la religión que embrutece nuestra conciencia y nos vuelve mansos corderos y nos hace soportar la carga en esta vida para tener recompensa en la otra. ¡Que falsas y absurdas son estas frases!”¹³⁰.

Respecto a la transmisión del patriotismo en las escuelas públicas, prontamente tomaron conciencia de la importancia que la enseñanza de la historia tenía en esta dirección: así lo dejó lúcidamente expuesto un profesor primario de tendencia ácrata en un artículo titulado “Palabras de un maestro” en el reconocido periódico quincenal *Verba Roja*:

¹²⁹ “Educación integral”, *Pluma Rebelde*, Santiago, mayo de 1917.

¹³⁰ *El Alba*, Santiago, 1era quincena de marzo de 1906.

“¿Y qué hemos hecho los maestros en nuestras largas jornadas docentes, sino que mantener latente en las generaciones que cruzaron por nuestras aulas esos sentimientos de rivalidad, de competencia y aun de odio entre los hombres? [...] Enseñando nuestra historia patria, para despertar los sentimientos de la nacionalidad creemos que es necesario llevar retrospectivamente a los niños a los campos de batalla del pasado y así hacemos odiar a los que rindieron sus vidas en las ‘filas enemigas’ [...] Enseñamos la historia no para formar el espíritu de solidaridad humana que mira al porvenir, sino para excitar odios y rivalidades que ya tuvieron su tumba”¹³¹.

En este mismo sentido, un artículo titulado “Nuestros maestros” aparecido en el periódico *La Federación Obrera* afirmaba que los profesores “nos enseñan algo que nosotros no debemos agradecer, por el contrario debemos despreciar a esos que se llaman maestros y que nos enseñan a adorar falsedades, como el tal ‘dios’ y la famosa ‘patria’”¹³².

El patriotismo enseñado en las escuelas oficiales no se transmitía a los niños únicamente mediante las lecciones de historia y la intervención de los profesores, sino también por la realización de ciertas prácticas infladas por el sentimiento nacionalista y militar: “No es posible concebir cuál sea el objeto práctico que se persigue con esta educación militar, tan perniciosa para los niños, ni qué ventajas puede reportar estos ejercicios de marcha y contramarchas con que atosigan a los educandos durante más de medio año”¹³³.

Además de esta educación eminentemente patriótica, la pedagogía libertaria lanzaba sus dardos contra la de tipo religioso, oponiendo a ella su noción racionalista, alegando que en los establecimientos confesionales “se principia por obstaculizar el desarrollo del cerebro infantil, con dogmas de fe”¹³⁴, impidiendo de este modo el examen y análisis crítico de la realidad en pos de su transformación radical.

Desde el periódico *Pluma Rebelde* se emitían fuertes sentencias a la religión en oposición a una enseñanza racionalista:

¹³¹ “Palabras de un maestro”, *Verba Roja*, Santiago, 1era quincena de octubre de 1922.

¹³² “Nuestros maestros” *La Federación Obrera*, Santiago 25 de octubre de 1921.

¹³³ *Luz i Vida*, Antofagasta, octubre de 1911.

¹³⁴ “Educación racionalista”, *La Batalla*, 2da quincena de noviembre de 1913.

“Escuchad un momento, oh fraile corrompido que babeas los cerebros y los dejás borrachos de ignorancia, minotauro feroz, que hasta ahora te habéis alimentado de las conciencias. Ya pasaron los afligidos tiempos de la historia favorable a vuestros criminales sofismas, ya se fueron junto con todos tus prejuicios y las necias generaciones de ayer. La religión agoniza. La religión ha sido derrotada por la ciencia”¹³⁵.

Al entender de los anarquistas, y en general de quienes defendían una educación libertaria y racionalista, la superación del principio valórico de la autoridad no estaba determinada únicamente por la eliminación material de las personas o instituciones físicas que la representaban simbólicamente. Era necesario también proporcionar una instrucción crítica acorde con los ideales de transformación social que lograra emancipar las conciencias respecto de estos ídolos que son la Patria y la Religión¹³⁶:

“Nuestra enseñanza libertaria, debe penetrar en todas partes a hacer ver que el fanatismo religioso que se basa sólo en la fe y repudia la razón, al decir por ejemplo ‘siempre habrá gobernados y gobernantes, superiores e inferiores, ricos y pobres’ todo lo cual constituye un peligro para la humanidad, ya que de esas concepciones se derivan todas las plagas de guerra y hambre que ha venido contemplando el hombre. Desarrollemos pues, a la par nuestra lucha con el capitalismo, la enseñanza libertaria, que ha de exterminar todo vestigio de autoridad divina y humana”¹³⁷.

Otros valores que desarrollaron las distintas manifestaciones educativas llevadas a cabo por el movimiento popular de la época fueron la higiene y la educación sexual. Al respecto de esta última el periódico *Verba Roja* daba una especie de instructivo sobre cómo debería entregarse este tipo enseñanza: “La escuela debe realizar una instrucción sexual directa en el segundo período escolar, cuando los alumnos pasan de catorce años y previo el consentimiento de los padres”¹³⁸.

¹³⁵ “Escuchad!”, *Pluma Rebelde*, Santiago, mayo de 1917.

¹³⁶ Un análisis más profundo sobre la importancia que el movimiento ácrata de Chile le otorgó a los valores y prácticas cotidianas en Eduardo Godoy, *Lucha temperante y ‘amor libre’. Entre lo prometeico y lo dionisiaco: El discurso moral de los anarquistas chilenos al despuntar el siglo XX*, en *Cuadernos de Historia* (34), junio 2011, pp127-154.

¹³⁷ *La Batalla*, Santiago, 2da quincena de diciembre de 1925.

¹³⁸ “Sobre educación”, *Verba Roja*, Santiago, 1era quincena de diciembre de 1923.

En relación al segundo foco de críticas referidas a los métodos pedagógicos utilizados en la instrucción oficial, éstas comenzaron como ataques y objeciones a la práctica de educación en las escuelas oficiales, la que caracterizaban como demasiado autoritaria y represiva, con transmisión de saberes dogmáticos y abstractos -o metafísicos-, lejana a los principios libertarios y racionalistas que ellos propugnaban.

Posteriormente, en la medida en que proliferaron, por iniciativas de organizaciones populares comprometidas con la educación, más establecimientos destinados a la enseñanza libertaria y racionalista -que se llamaron indistintamente Escuelas Racionalistas, Federales, Libres u Obreras- fueron explicitando de manera más sistemática una propuesta pedagógica que iba teniendo cada vez más fundamento y comprobación en sus propias experiencias.

Como se dijo, en términos de práctica pedagógica -ya no de valores- destacó la denuncia en contra del autoritarismo y violencia, como también a la enseñanza de tipo idealista y abstracta. En octubre de 1912 -el “*año pedagógico*”- en el periódico anarquista de Antofagasta llamado *Luz i Vida*, se refería al respecto “Nada de abstracciones metafísicas y de complicaciones teosóficas (...) nada de programas escolares y de libros aprendidos de memoria; nada de patrias, ni religión, ni autoridades”¹³⁹.

El anterior registro da cuenta de una característica que fue mucho más común para las Escuelas y las diversas formas educativas fundadas por los grupos anarquistas que las experiencias llevadas a cabo por la FOCH, a saber, la negativa a realizar programas de enseñanza, mallas curriculares, exámenes, etc.

Para los primeros, el concepto libertario de educación primó muchas veces por sobre el cumplimiento riguroso de un programa racionalista: “el colegio libre, completamente libre, dando lecciones en el campo o en espacios locales, con elementos y útiles que el niño pueda comprender lo que se le explica (...) que la escuela sea un jardín de recreo donde se vaya a correr libremente y aprender cosas de la vida, en la vida misma”¹⁴⁰. En cambio, se puede percibir que en las Escuelas Racionalistas fundadas por la FOCH entre 1920 y 1925 se le entregaba mucha importancia a un programa de estudio, lo mismo que a los exámenes, inclusive se estipulaba premiar a los educandos, mecanismos que, como se ha mostrado, no eran bien recibido por los principales teóricos de la educación libertaria.

¹³⁹ *Luz i Vida*, Antofagasta, octubre de 1912.

¹⁴⁰ *Ibid.*

El 4 de enero de 1923, por ejemplo, aparecía un artículo en *La Federación Obrera* titulado “Organización de Escuelas Federales” en el que se expresaba: “Una vez que el maestro ha trazado un programa para desarrollar sus clases, cualquiera que ese sea, debe cumplirlo de modo que los educando no repitan un mismo tema, ni lo traten superficialmente”¹⁴¹.

Cabe agregar también, que posiblemente todos los planes de enseñanza que los maestros desarrollaran para sus educandos en las Escuelas Racionalistas de la FOCH, hayan estado fundado sobre las bases del Programa de Instrucción Obrera que se había consagrado con el título XV en la Convención Nacional de la FOCH realizada a fines de diciembre de 1921 en Rancagua cuando se aprobaron los Estatutos y Programa de la Federación¹⁴². Dicho documento auspiciaba también la realización de exámenes a los alumnos de las Escuelas: “Los alumnos se aprestan entusiastas apresurando sus estudios, a fin de responder a los diversos trabajos que deberán presentar ante la Comisión Examinadora”¹⁴³.

Lo anterior comprueba nuestra sospecha planteada anteriormente en el sentido de que el término educación libertaria es bastante amplio, y en él conviven diversas visiones y prácticas.

La aparente oposición a los planes de instrucción que los anarquistas propugnaban en materia de educación no era, en realidad, un ataque contra todo método pedagógico de por sí, sino contra el establecido en las escuelas oficiales y en las religiosas caracterizados por su extrema rigidez y monotonía que malograba la actitud crítica, reflexiva y creativa del niño. De hecho, ellos mismos concebían un método específico de enseñanza basado en la libertad y voluntad del educando: “El niño, no aprende sin querer, todo lo que es forzar su voluntad da mal resultado”.

La objeción, por tanto, iba a que los planes educativos utilizados eran impuestos autoritariamente por un profesor a través de un método violento: “La jerarquía del maestro, se asemeja a la del rey; los niños salen del colegio hechos vasallos en vez de salir instruidos”¹⁴⁴.

En este mismo sentido expresaba el periódico *Pluma Rebelde* que:

“Educar no es modelar. Educan los espíritus amplios. Modelan los sectarios (...) Los racionalistas pueden educar porque no enseñan un criterio determinado y lo enseñan todo.

¹⁴¹“Organización de Escuelas Federales”, *Federación Obrera*, Santiago, 4 de enero de 1922.

¹⁴² *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 14 de marzo de 1922.

¹⁴³ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 21 de noviembre de 1924.

¹⁴⁴ “Educación racionalista”, *La Batalla*, Santiago, 2da quincena de diciembre de 1923.

Los patriotas, los religiosos no pueden educar, porque enseñan un criterio único y limitado y sólo una parte del todo”¹⁴⁵.

En definitiva, la educación libertaria para niños conceptuada por los anarquistas, en materia pedagógica, tenía que ver con entregar las herramientas sobre todo en cuanto a crítica social necesarias para que él mismo finalizara su propio proceso. Esta es la noción “autoreguladora” de la que habla el teórico de la pedagogía libertaria, Lamberto Borghi:

“El éxito de la educación se mide por las conquistas que asegura, por la capacidad de un pensamiento autónomo, internamente motivado, que se realiza como invento, como investigación y descubrimiento de los diversos modos que permitan superar la situación de parón, o de crisis, en que, de vez en cuando, se coloca la experiencia, a través de la formulación de hipótesis y su verificación”¹⁴⁶

Como expresa Sergio Grez, aquello parece haber sido un método común en las organizaciones ácratas en la época, las que, en general, no ponían especial énfasis “en la constitución de una orgánica que luchara por la aplicación de un programa sino en la difusión de ideas que serían como semillas que germinarían más tarde”¹⁴⁷.

La elección del espacio educativo también fue materia diversa para quienes protagonizaron las distintas experiencias de educación libertaria. En efecto, la gran mayoría escogió como lugar edificios amueblados que muchas veces eran los mismos salones de reuniones de los sindicatos, por ejemplo la de Peñaflores que funcionaba en el edificio del Sindicato Único de dicho pueblo, o también la Escuela Racionalista fundada por el Gremio de Panaderos el 1 de mayo de 1925 -una de las últimas fundaciones de Escuelas- también en su local sindical.

Pero igualmente se plantearon experiencias al aire libre, como *Generaciones Nuevas* fundada el 5 de octubre de 1919, en una salida al campo, que tenía “como objetivo principal el instruir a los niños de los compañeros y los trabajadores en general en el entretenimiento y la

¹⁴⁵ “Educar y modelar”, *Pluma Rebelde*, Santiago, mayo de 1917.

¹⁴⁶ Lamberto Borghi, El papel de la pedagogía libertaria, [en línea] <http://grupogomezrojas.org/2012/10/22/educacion-el-papel-de-la-pedagogia-libertaria-por-lamberto-borghi/#more-2850>. Citado el 22-10-2012.

¹⁴⁷ Sergio Grez, *Los anarquistas y el movimiento obrero. La arbolada de la Idea en Chile. 1893-1915*, LOM, Santiago, Chile, 2007, pág. 54.

sana alegría, dando lecciones al aire libre”¹⁴⁸, o el intento de las Colonias Racionalistas, mayormente influenciadas por las ideas de Tolstoy que pretendían instalarse en las cercanías de Santiago donde habían “grandes extensiones de terrenos que no son cultivados por los terratenientes que se dicen sus propietarios [ahí] los niños educarían su cerebro sin los prejuicios de la escuela del Estado o textos religiosos, y aprenderían a ganarse el pan por sí mismos, no siendo su carga para la sociedad”¹⁴⁹.

Otro elemento que se criticaba insistentemente al método de enseñanza pública era la violencia:

“La violencia es el dogma funesto, convertido en buitres, que picotea el cuerpo y el alma de los chicuelos, hasta no dejar en ellos ni la sombra de la personalidad, ni una sombra de carácter, ni una sombra de voluntad [...] Así se enseña hoy en día, así se educa en las escuelas burguesas, así se educa al futuro hombre. Nada hay más embrutecedor que este sistema del palo, nada más denigrante, nada más bárbaro”¹⁵⁰.

En suma, lo que era de común acuerdo era que “la enseñanza libertaria [estaba] basada en la ciencia, el sentimiento y la justicia”¹⁵¹. Ciencia en tanto se fundaba en los preceptos de una educación racional; el sentimiento porque se consideraba en gran parte como un proceso personal en el que la propia conciencia se enfrentaba a la realidad y aprendía mediante la experiencia; y justicia porque, como hemos visto, era una instrucción destinada a la transformación y emancipación social.

Como corolario de las críticas realizadas respecto a los valores transmitidos y los métodos de enseñanza en las escuelas del Estado e instituciones conservadoras, el otro motivo que se objetó y denunció ampliamente a la educación oficial fue en tanto artefacto útil, por parte de los grupos hegemónicos, para mantener el *status quo*.

Segmentos del movimiento popular comprendieron que mediante el control ideológico y la práctica autoritaria de la educación la elite aseguraban su posición socio económica y el “orden”, consenso o unidad.

¹⁴⁸“Nuevos entusiasmos”, *Verba Roja*, Santiago, 2da quincena octubre 1919.

¹⁴⁹“Colonias escolares racionalistas”, *Federación Obrera*, Santiago, 28 de noviembre de 1922.

¹⁵⁰“Educación burguesa”, *La Federación Obrera*, Santiago, 1era quincena de abril de 1923.

¹⁵¹“Educación libertaria”, *Verba Roja*, Santiago, 2da quincena de noviembre de 1922.

En efecto, proponían que “las escuelas actuales son incubadoras de lacayos y dementes. Ahí se forman los esclavos modernos que se llaman ciudadanos. La escuela de hoy lo mismo que la Iglesia y el Ejército, es un sostén de la burguesía canalla¹⁵²”. Evidentemente, no era sólo a la burguesía la que perpetuaba la educación oficial, sino más aun a todo el edificio social “La enseñanza oficial prepara al niño para la perpetuación del injusto régimen social en que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida del pasado”¹⁵³

En síntesis, se ha efectuado en estas secciones un acercamiento a la definición de la experiencia de educación libertaria llevada a cabo en Chile desde sus propios registros, describiendo sus principales discursos y objetivos así como sus características metodológicas. Hemos identificado así, una práctica educativa fundada sobre los principios pedagógicos de la libertad y el racionalismo, que es crítica respecto a la educación oficial y al orden social, oponiendo a los valores que lo sustentan -autoridad, violencia, patria, religión, entre otros- nuevos y propios principios, discursos y prácticas con la intención de concientizar y politizar a los educandos y de este modo aportar al movimiento popular en pos de la transformación revolucionaria de la sociedad. A continuación se pretende elaborar un panorama amplio de dicha experiencia situada en tiempo y espacio, para reconocerla así como proceso histórico. Se pondrá énfasis a las experiencias más relevantes y significativas, así como también a la tensión que existió con el Estado y otras instituciones.

4.2 La educación libertaria y el movimiento popular anterior a 1920: Centros de Estudios Sociales y experiencias anarquistas.

Situar el año específico en el que se dio inicio a la actividad de educación libertaria en la región chilena es algo sumamente complejo, y por lo demás un ejercicio bastante prescindible.

Ello porque la práctica de la pedagogía libertaria al interior del movimiento popular es, en cierto sentido, la continuación del largo y antiguo proyecto autoeducativo llevado a cabo por éste, pero con características específicas, revisadas en las secciones anteriores, que hacen de ella un proyecto original e identificable. Ya que si bien “la tradición mutua y mancomunal ya había realizado su aporte, demostrando que podían auto – gestionarse escuelas” en los hechos “éstas

¹⁵² “Nuestra escuela libertaria”, *Acción Directa*, Santiago, 2da quincena de mayo de 1922.

¹⁵³ “Escuelas obreras” *La Federación Obrera*, Santiago, 17 de abril de 1922.

siguieron más o menos los patrones de la escuela formal”¹⁵⁴. En cambio, la educación libertaria deslegitimó dichos “patrones” y ayudó a la elaboración de unos propios *desde y para* los sectores populares.

Es decir, lo verdaderamente nuevo de estas experiencias llevadas a cabo por anarquistas, federados, y comunistas entre otros, no fue precisamente la autogestión, sino que “dieron un paso adelante al tomar distancia consciente del currículo de las escuelas populares formales en las cuales ellos mismos se habían formado”¹⁵⁵. En suma la autoeducación popular -llevada a cabo en mutuales, mancomunales, escuelas nocturnas para obreros, entre otras- es una experiencia de larga data para el movimiento popular chileno, que puede ser remontado al menos hasta la mitad del siglo XIX. En este sentido, ello implicó un terreno fértil sobre el cual se instalaría posteriormente la práctica de educación libertaria, aportando con sus nuevas metodologías pedagógicas y con un discurso político, filosófico y revolucionario más radical, al fortalecimiento del movimiento popular de las primeras décadas del XX. Como sostiene al respecto Puigross: “a principios del siglo XX el movimiento obrero [chileno] tomó un carácter más clasista pero heredó del mutualismo su preocupación educativa”¹⁵⁶.

Las manifestaciones educativas y culturales al interior de la corriente ácrata surgieron al unísono con su participación activa en el movimiento social popular. Pues, como se ha dicho anteriormente, para los anarquistas el proceso revolucionario se ve como una transformación integral que comprende tanto al individuo -su conciencia, su forma de vida, etc- como a la estructura socioeconómica. En este sentido, entendieron la enseñanza como una orgánica dirigida a combatir los espacios creadores y difusores de la ideología dominante, como eran los medios de comunicación y las escuelas oficiales entre otras, en pos de crear una identidad y una cultura crítica, autónoma y emancipadora que aportara al proceso de transformación de los individuos.

Esta “labor demoledora” se inició, para los anarquistas, en los Centros de Estudios Sociales que “fueron sociedades generadoras de resistencia cultural en cuyo seno se comenzaron a gestar respuestas alternativas elaboradas de las capas culturales sedimentales

¹⁵⁴ Reyes, en *Cuadernos de Historia*, ob cit.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ Puigross, ob cit, pág. 101.

comprometidas ideológicamente con la transformación revolucionaria de todo el tejido social y cultural de la nación”¹⁵⁷.

Este tipo de organización, pese a que muchos de ellos tuvieran una corta e interrumpida existencia, fue de gran importancia ya que significaron lugares de reunión y de politización, en donde se leían y estudiaban a los principales autores libertarios como también a aquellos que presentaran importantes aportes para la capacitación intelectual de los asociados en vías de la transformación social.

Muchos de ellos lanzaban sus propios periódicos por el cual cumplían con una función “agitadora de masas y también educadora de militantes”¹⁵⁸. Asimismo, varios de estos Centros desarrollaron una labor editorial. En definitiva, fue la primordial célula asociativa para los ácratas, y desde donde desplegaban sus principales aportes al movimiento social de la época¹⁵⁹.

El órgano difusor de los CES, el periódico *Tribuna Libertaria*, aclaraba que el principal rol de ellos era “desplegar la actividad libertaria”, y que de hecho eran “el nervio de la propaganda ideológica y la vanguardia de la organización libertaria”¹⁶⁰. Asimismo, respecto al movimiento popular en general se adjudicaban a sí mismos la función de “cooperar a la organización obrera preconizando desde la tribuna y el periódico el principio de asociación entre los trabajadores” diciendo que:

“los compañeros de los C. de E.S que se sientan animados por ideas renovadoras y libertarias y que quieran sacrificarse por estas ideas, deben propagar el principio de organización y estar en ellas para vaciar sus ideas con la seguridad de que surtirán el efecto de un caudal fertilizante por donde pasa hace brotar inquietudes revolucionarias y aspiraciones de libertad”¹⁶¹.

Como se ha dicho, los CES y posteriormente las Escuelas fueron soportes estratégicos utilizados con el fin de oponerse y neutralizar la actividad de los medios oficiales que transmitían la ideología dominante, creando en su contra estos mecanismo elaboradores de identidad, conciencia social y política, y asociatividad.

¹⁵⁷ Pereira, ob cit, pág. 15.

¹⁵⁸ Bastías, ob cit, pág. 71.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Tribuna Libertaria*, Santiago, 2da quincena de agosto de 1923.

¹⁶¹ *Tribuna Libertaria*, Santiago, 1era quincena de octubre de 1923.

En este sentido, se puede sostener que en estos espacios la actividad pedagógica fue entendida antes bien como “acción cultural”, y no como meros lugares de instrucción doctrinaria en los cuales se repasara el mismo currículo de la escuela oficial, siempre y cuando se entienda la cultura como un ámbito de disputa política ideológica, y no únicamente como un reducto de regocijo artístico y estético¹⁶².

Como bien sintetiza Sergio Pereira, cinco eran los principales objetivos de estos Centros:

“Por una parte, se cumplía con la misión de capacitar al obrero para la lucha social y para emancipación moral, intelectual y cultural. En segundo lugar, hacer de estas comunidades centros de producción de la doctrina y la información anarquista, lo que contribuiría, además, a alimentar el conjunto de publicaciones afín. Tercero, crear las condiciones docentes y materiales para poner en marcha el proyecto educativo alternativo dirigido al trabajador y su familia. Cuarto, disponer de sus reservas culturales e intelectuales y de sus elementos logísticos para la realización de manifestaciones publicas de protesta y de movimientos huelguísticos contra la autoridad. Por ultimo, hacer de estos centros espacios culturales alternativos de estudio y reflexión que habilitaran a sus miembros para ejercitar una conciencia critica sobre la realidad presente y futura de la nación”¹⁶³

Es importante subrayar el hecho que los Centros eran principalmente concurridos por obreros jóvenes y adultos -y no niños- que mediante la asociación y la instrucción política y revolucionaria pretendían solidarizar con el movimiento social. Es decir, no eran instituciones pensadas para la educación de los más pequeños. No existían, en ellos, ni programas, ni profesores, ni exámenes. Sólo el estudio consciente y el debate crítico. Por este motivo afirmamos que estas manifestaciones educativas y culturales se encuentran mucho más cercanas a lo postulado al respecto por Bakunin, en el sentido de las “fraternidades intelectuales”, que a los principios sostenidos por Ferrer, dirigida preferentemente a niños.

La admiración que ellos prestaron, no obstante, a la figura de Francisco Ferrer, fue profunda y temprana: “fueron las organizaciones anarquistas, las que adoptando la figura de

¹⁶² Al respecto autores como Gramsci y posteriormente con Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall y otros integrantes de los denominados Estudios Culturales.

¹⁶³ Pereira, ob cit, pág. 56.

Centros de Estudios Sociales, mencionaron por primera vez a Ferrer Guardia entre sus homenajes y noticias a través de sus publicaciones periódicas y boletines”¹⁶⁴.

Para principios del siglo XX ya se contaba con un número mayor a doce de estos Centros sólo en Santiago, siendo que la existencia de ellos se expandía por casi todo el territorio. De hecho, en 1909 en Antofagasta, el Centro Instructivo de Obreros “Luz i Vida” publicaba diversos artículos en torno a la figura del pedagogo barcelonés¹⁶⁵. Pocos años después, en febrero de 1913, se fundaba en Santiago el Centro de Estudios Sociales Francisco Ferrer.

Un registro aun más revelador que demuestra el rol fundamental que tuvieron los CES anarquistas en la adquisición, estudio y difusión de la pedagogía propugnada por Ferrer, y que evidencia asimismo, la temprana actividad que la corriente ácrata tuvo en materia de educación libertaria, es un artículo aparecido en el periódico *La Agitación*, de Estación Dolores, en Tarapacá, que ya en el año 1905 expresaba:

“Los trabajadores que forman el Grupo de Estudios Sociales Instrucción Libertaria, hacen actualmente las necesarias economías para encargar en breve, a la Escuela Moderna de Barcelona, España, una partida de obras revolucionarias, comprendiendo pedagogía, sociología, filosofía, literatura, historia y ciencias naturales, a fin de poseer una selecta biblioteca para la sala de lectura que más tarde se inaugurara”¹⁶⁶.

La importancia para la problemática que nos convoca del hallazgo citado y de otros artículos referentes a educación libertaria es profunda. Ya que no solamente confirma lo que veníamos planteando anteriormente en cuanto a la labor temprana de difusión y estudio del pensamiento pedagógico de Ferrer en Chile por parte de grupos anarquistas, sino que también nos habla de un comercio teórico y de información con el más importante centro educativo en materia de enseñanza racionalista como era la Escuela Moderna, cuando su fundador, Francisco Ferrer, aun se encontraba con vida (murió en octubre de 1909).

¹⁶⁴ Reyes, *Movimiento...* ob cit, pág. 118.

¹⁶⁵ “El Cristo Moderno”, “Mas sobre Ferrer”, “La Gran injusticia. Como y porque murió Ferrer” “Francisco Ferrer. Apuntes biográficos”, “El pensamiento de Ferrer”, entre otros. Publicados entre 1909 y 1912.

¹⁶⁶ *La Agitación*, Estación Dolores, 11 de agosto de 1905.

Esto nos abre las puertas para poder sostener que hubo un vínculo y tránsito bastante cercano entre CES y Escuelas Racionalistas, de hecho, posteriormente algunos Centros sostendrán sus propias escuelas o apoyarían mediante sus actividades a éstas. Lo anterior, evidentemente no implica postular que existe una fórmula general mediante la cual se pueda explicar que todos los CES se transformaron posteriormente en Escuelas Racionalistas, es más, la convivencia simultánea de los dos tipos de experiencias demuestran lo contrario. Sin embargo, nos parece necesario reconocer que no fue solamente una labor difusora la que relacionó a la primera con la segunda, sino una convergencia más compleja. Finalmente, demuestra de manera definitiva el rol importantísimo que tuvieron estos Centros y en general los militantes anarquistas, en los inicios del desenvolvimiento de la educación libertaria en Chile.

De hecho, fue a partir de la iniciativa de una organización de tendencia predominantemente ácrata y varios años antes a 1920 -y no a partir de la acción de la FOCH desplegada a partir de la constatación del fracaso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, como diversos autores han sostenido¹⁶⁷- cuando surgió la primera institución educativa que se autoproclamó Escuela Racionalista. Este establecimiento se fundó bajo el alero de la Sociedad “El Despertar de la Mujer” y la incansable actividad del anarquista Daniel Antumaño, en la ciudad de Viña del Mar en el año de 1914.

Antes de esta década, sin embargo, nos parece que existen ciertas experiencias que muestran un intermedio entre la tradición autoeducativa del movimiento popular más tradicional y los nuevos planteamientos de educación libertaria racionalista propugnada por Ferrer.

Por ejemplo, en 1901, en el periódico *La Luz*, que era el órgano difusor de los Trabajadores del Ferrocarril, un artículo titulado “Modelo” instaba a sus asociados a “Abrir y mantener en cada pueblo, una Escuela para obreros, de enseñanza primaria, secundaria y superior, basada en los principios del libre examen y destinada a formar ciudadanos libres por medio de la difusión del materialismo científico”¹⁶⁸.

Esta Escuela, a pesar de estar “basada en los principios del libre examen” y de estar interesada por “la difusión del materialismo científico” vemos que no propone ciertamente una real crítica al sistema oficial de enseñanza -de hecho, persiste en hablar de educación primaria,

¹⁶⁷ Reyes, *Movimiento de educadores...*, ob cit, págs. 116-121 ; Flores, ob cit, págs. 387-400.

¹⁶⁸ “Modelo”, *La Luz*, Santiago, 22 de noviembre de 1901.

secundaria y superior, como fue la tendencia de las asociaciones mutualistas y mancomunales- como tampoco evidencia la propuesta de un modelo pedagógico inspirado en los preceptos racionalistas y libertarios de Guardia. Su propuesta, sin embargo, estaba ya más notoriamente influenciada por conceptos que provenían de teorías modernas sobre emancipación social.

Lo que condicionó y consolidó, a nuestro parecer, este viraje definitivo fue una conjunción de factores y situaciones diversas. En primer lugar, el terreno fértil preparado por el largo proyecto autoeducativo del bajo pueblo. Luego, el radicalismo en el discurso y la práctica que alcanzaba por esos años un ya experimentado movimiento popular, que se venía reponiendo de las matanzas de la década anterior. A lo anterior debe sumársele también la difusión de la teoría pedagógica libertaria -en la cual Ferrer fue el principal ícono, pero también hemos encontrado artículos sobre Paul Robin, y Sebastian Faure- por parte de los CES, en paralelo a su propia actividad autoeducativa.

Como factores detonantes para la plena experimentación en materia de educación libertaria inspirada en la teoría pedagógica de Ferrer, tenemos su asesinato, lo que significó un increíble aumento en la difusión de su imagen y pensamiento, y, por último, pero muy significativo, debemos considerar el contexto de debate local que en materia educativa se estaba dando.

Estos dos últimos elementos nos parecen esenciales para entender el hecho que no existan registros explícitos sobre fundación de Escuelas Racionalistas anteriores a 1914. En efecto, sólo se dieron luego de la muerte de Guardia – acaecida el 13 de octubre de 1909- y de la expansión e intensificación del debate educativo -1912, “el año pedagógico”. El semblante del artículo aparecido en el periódico *Luz i Vida*, en octubre de 1912, nos parece, justifica este último supuesto: “Como lo esperábamos, el Congreso Pedagógico celebrado en Santiago, ha resultado una de tantas cosas insustanciales y sin resultado práctico y concreto, como resultan la mayoría de los decantados congresos y asociaciones inspiradas en la rígida moral burguesa”¹⁶⁹.

El paso definitivo en dirección a la formación de una Escuela Racionalista, que decididamente difundiera y practicara las ideas de Ferrer fue, como dijimos, el dado por la Escuela Racionalista de Viña del Mar, en cuya fundación Daniel Antumaño desplegó todo su pasión por la causa libertaria y educativa, y que Manuel Rojas, amigo y compañero de él, retrató en una de sus obras: “tenía gran empeño en enseñar, ¿enseñar qué?, lo que aprendiera; el obrero

¹⁶⁹ *Luz I Vida*, Antofagasta, octubre de 1922.

no tiene tiempo de estudiar ni de aprender nada, la sociedad capitalista se lo impide; es necesario que lo haga alguien y le enseñe, hay que fundar una Escuela Moderna, como las que quería Ferrer”¹⁷⁰.

Al respecto de ella *La Batalla* comentaba: “Después de un corto período de aparente estacionamiento, vuelve hoy a reabrirse la Escuela Racionalista que había patrocinado y llevado a buen término la asociación ‘Defensa y Despertar de la Mujer’ de Vina del Mar”¹⁷¹.

Además expresaba las expectativas de su reapertura y las ansias de que los asociados e interesados apoyaran la causa enviando a sus hijos como también materiales, informando que:

“Las horas de clases para los niños de ambos sexos, serán de día de 9 a 11 am y de 1 a 4 pm. Las clases nocturnas se llevaran a efecto todos los martes, jueves y domingo de 7 a 9 pm”. Culminaba el artículo exhortando a “todos los compañeros amantes de la educación racional de la infancia, esperamos nos ayuden en lo posible en la obra emancipadora que nos hemos impuesto”¹⁷².

Asimismo, cerca de un mes después el mismo periódico se refería a un Comité Pro Escuela Racionalista, afirmando que “esta agrupación fundada el 1 de junio del presente año, sigue recibiendo adhesiones y donaciones”¹⁷³, y entre sus objetivos se encontraba, evidentemente, la creación, organización y mantención de escuelas en distintos sindicatos y organizaciones.

Algunos aspectos que nos llaman la atención de dicho documento es, en primer lugar, el hecho evidente de que esta Escuela ya llevaba un tiempo funcionando, pero no se explicita su fundación inicial, por lo que no sabemos la fecha exacta en la que comenzó su actividad. Sin embargo, a partir del texto se desprende que no fue muy anterior a la aparición de dicho artículo, por lo que se puede presumir que fue alrededor de 1914.

Otro elemento que nos parece necesario comentar es la sospecha que nos surge por la forma en que se refiere a la Escuela y su actividad. En ningún momento se hace alusión a que es

¹⁷⁰ Manuel Rojas, *Sombras contra el muro*, Santiago, ZigZag, 2012, pág. 173.

¹⁷¹ “Escuela Racionalista en Vina del Mar”, *La Batalla*, Santiago, 1era quincena de junio de 1915.

¹⁷² *Ibid.*

¹⁷³ “Pro Escuela Racionalista”, *La Batalla*, Santiago, 2da quincena de julio de 1915.

la primera experiencia de su tipo en Chile, y tampoco se tienen muchas noticias de ella posteriormente, de hecho, no se sabe con seguridad cuándo dejó de existir.

La anterior actitud de naturalidad nos parece sospechosa en el sentido de que es probable que hayan existido algunas otras experiencias simultáneas e inclusive anteriores que permitieran referirse a ellas como un suceso nada espectacular. En efecto, como demuestra Lagos, muchas iniciativas de esta naturaleza quedaron registradas sólo como anécdotas de sus protagonistas, pero sin una referencia directa a ella. Ese fue el caso, por ejemplo, de Juan Onofre Chamorro, quien al salir de la cárcel el mes de febrero de 1921 comentaba como sin interés “la escuela nocturna que fundé hace años en el Cerro Cordillera, Callejón Largo, es una manifestación evidente de mis propósitos de sacar del analfabetismo al pueblo trabajador”¹⁷⁴.

A pesar de que nuestro objetivo es relatar y analizar aquellas experiencias sobre las que hay fuentes y documentos afirman su existencia, es posible elucubrar que como el de Onofre Chamorro pueden haber otros ejemplos de Escuelas Racionalistas que fueron fundadas a lo largo de Chile pero que no quedaron registradas.

En abril del mismo año de 1914, se informa que “se ha fundado en Iquique una escuela con el nombre de Escuela Moderna”. Su objetivo era, según la declaración de Rene Valbert, protagonista en su gestación, “propagar las ideas del mártir de Montjuich”¹⁷⁵ (nombre de la fortaleza en la cual fue fusilado Francisco Ferrer). A pesar que respecto a ella surgieron algunas objeciones en el sentido de si seguía o no fielmente los ideales de Ferrer -aunque el mismo fundador de la experiencia lo aseverara-, lo claro es que la iniciativa de fundación de Escuelas Racionalistas, por parte de organizaciones anarquistas por estos años pasaba a ser una realidad ya constatable y que no se circunscribía a alguna región en específico, sino que se extendía por diversas zonas de Chile.

Nuevamente en Viña del Mar, se fundaba en 1917 otra institución inspirada en las ideas pedagógicas libertarias y racionalistas de Ferrer, llamada Escuela 1 de Mayo, que fue sostenida por la *Unión i Defensa del Trabajo*. Al respecto informaba un periódico de la zona “La unión i Defensa del Trabajo de Viña del Mar, compuesta por elementos muy desheredados de la fortuna tiene un plantel de educación en Arlegui número 179, y cuyo establecimiento se llama 1 de Mayo”. Respecto a su financiamiento explicaba su orgánica autogestiva “ese nuevo templo del

¹⁷⁴ Manuel Lagos, *Viva la Anarquía: Sociabilidad, vida y prácticas culturales anarquistas*. Santiago, Valparaíso, 1890-1927, Tesis para optar al grado académico de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 2009.

¹⁷⁵ *La Batalla*, Santiago, 2da quincena de abril de 1914.

saber, en donde se educan e instruyen seres de padres proletarios, vive del calor de unos pocos obreros, quienes con sacrificio mantienen este establecimiento”¹⁷⁶.

Ese mismo año, en Santiago, la Federación de Zapateros y Aparadoras, de marcada tendencia anarquista, sostenía una Escuela situada en calle Arturo Prat con Copiapó, según un testigo que escribió en la *Voz del Pueblo*, “Allí no sólo aprenden lo indispensable, sino que también comparten, se conocen, y sociabilizan. Pero más aun se instruyen en la lucha social”¹⁷⁷, uno de sus mayores objetivos era que “abriera conciencias desde la niñez, tal cual lo había hecho Ferrer en España”¹⁷⁸

También en 1917, y a instancias del Comité Pro Escuela Racionalista fundado algunos años antes, se creaba una Escuela Racionalista en la Casa del Pueblo¹⁷⁹. Dos años más tarde el influyente periódico anarquista *Verba Roja*, informaba que “El 5 del mes en curso, con la primera salida al campo, quedó constituida, en Santiago, una nueva institución, Generaciones Nuevas.”, afirmando que dicha entidad “tiene como objetivo principal el instruir a los niños de los compañeros y los trabajadores en general en el entretenimiento y la sana alegría, dando lecciones al aire libre”. Asimismo, indicaba que en ella “Se enseñará declamaciones, gimnasia sueca y canciones de la Escuela Moderna”¹⁸⁰

En suma, del recuento general que hemos realizado en este apartado podemos concluir que la actividad de grupos y organizaciones de tendencia anarquista en relación a la educación libertaria fue temprana, al despuntar el siglo XX, y también diversa, ya que se desplegó por medio de los Centros de Estudios Sociales y de la fundación de Escuelas para niños a partir de los preceptos educativos de Francisco Ferrer.

Esta heterogeneidad de experiencias comprueba asimismo que no existió un único modelo por el cual se efectuó la práctica de la instrucción libertaria a lo largo de las primeras dos décadas del siglo XX en Chile. En efecto, hemos identificado que en el caso de los CES su praxis coincide mayormente con los postulados pedagógicos de Bakunin -en el sentido de ser espacios de instrucción revolucionaria fundamentalmente de adultos, sin maestros ni ningún tipo de autoridad, sin programas ni exámenes, ni clases programas, sino más bien como lugar de debate crítico en torno a temas como la organización social, el contexto socioeconómico como

¹⁷⁶ *El Chileno*, Valparaíso, 20 de agosto de 1917.

¹⁷⁷ *La Voz del Pueblo*, Valparaíso, agosto de 1917.

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ Manuel Lagos, ob cit.

¹⁸⁰ “Nuevos Entusiasmos”, *Verba Roja*, Santiago, 2da quincena de octubre de 1919.

también teoría de autores anarquistas o revolucionarios en general en la forma de “fraternidad intelectual”-, mientras las experiencias de las Escuelas, beben directamente de la teoría de Ferrer.

Al respecto de estas escuelas, la información rescatada no es muy constante, lo que dificulta poder realizar una descripción más detallada de estas experiencias. No obstante lo anterior, se puede sostener que para antes del año de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920) este tipo de establecimiento libertario y racionalista ya existía con seguridad en distintos puntos de la región chilena, y habían surgido a partir de la iniciativa de diversos grupos y asociaciones laborales de tendencia anarquista. Ello no nos sorprende puesto que, como hemos visto, esta corriente otorgaba un espacio privilegiado a la educación dentro de su modelo revolucionario, al mismo tiempo que, en los hechos, había mostrado interés, a través de los Centros de Estudios Social, por las ideas de Ferrer desde muy temprano

Pese a la heterogeneidad de formas en las que se expresó la práctica de la educación libertaria, es necesario subrayar que los objetivos que se perseguían era en todos los casos el mismo: “fomentar un cambio revolucionario en las maneras canónicas de pensar, actuar y organizarse”¹⁸¹ y así preparar a nuevas y viejas generaciones para la emancipación social.

La constatación de la pobreza y miseria de las condiciones materiales de vida de los sectores populares, las injusticias acometidas contra él y las violentas desigualdades sociales respecto a la terca elite dominante, hacían de esa realidad despreciable un verdadero motivo para comprometerse con el movimiento popular en pos de la transformación social, que “podía ser erradicado a través de un proyecto educativo alternativo que el movimiento estaba dispuesto a encauzar por medio de los ateneos o centros libertarios y por la red de escuelas que disponía”¹⁸².

Queda de esta forma desmentida la noción según la cual la actividad del movimiento anarquista en relación a la educación libertaria se redujo únicamente a los CES, los cuales “dieron mayor importancia al trabajo editorial y a la instalación de bibliotecas y salas de lectura que a organizar Escuelas” mientras que sería únicamente la FOCH quien iniciaría y llevaría a

¹⁸¹ Pereira, ob cit, pág. 62.

¹⁸² *Ibid.*

cabo los preceptos de Ferrer mediante la fundación de Escuelas entre 1920 y 1925 aproximadamente¹⁸³.

Para los anarquistas, la enseñanza era una labor inicial y fundamental en el proceso revolucionario y por ello su propuesta educativa autónoma y alternativa fue temprana y diversa. Igualmente por este mismo motivo, en sus medios difusores siempre se prestó mucho interés a la reflexión teórica en materia educativa, ya sea objetando al sistema oficial, proponiendo y discutiendo modelos pedagógicos, reflexionando acerca de su propia acción y labor educativa, etc.

Su posición siempre fue crítica y opuesta respecto a la enseñanza institucionalizada y respaldada por el Estado o propugnada por otras instituciones de carácter conservador, y jamás se mostró a favor de la dictación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, como sí sucedió, como se verá, con importantes sectores de trabajadores asociados en la FOCH.

Al respecto proponemos que la actitud de esta Federación en materia educativa estuvo altamente influenciada por el contexto oficial de la educación, es por esto que, no casualmente, la fundación de sus Escuelas Racionalistas comenzaron sólo a partir de 1921, tras un año de la dictación de la Ley sobre educación, y cuando empezaban a hacerse evidentes los primeros atisbos de su fracaso como sostiene Salvador Delgadillo y Leonora Reyes. No obstante todo lo anterior es necesario finalizar reconociendo que efectivamente fue la FOCH “quien llevaría a la práctica con mayor sistematicidad y rigor el proyecto de la Escuela Racionalista Moderna de Ferrer Guardia”¹⁸⁴.

4.3 La educación libertaria y el movimiento popular posterior a 1920: la FOCH y las Escuelas Federales Racionalistas.

Ante la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria dictada el 26 de agosto de 1920 el movimiento popular de entonces no manifestó una única opinión, sino muy por el contrario, una gran variedad de visiones y objeciones.

Los anarquistas, fieles a su posición filosófica y política de negación tajante de la autoridad y del Estado mantuvieron desde siempre una actitud radical respecto a esta ley de

¹⁸³ Reyes, *Educando en tiempos de crisis; Movimientos de educadores...* ob cit.

¹⁸⁴ *Ibid*

enseñanza, que entendían como un dispositivo político de poder utilizado por la elite dirigente en función de intentar (re) establecer el orden y la “unidad nacional” que por estos años de la llamada cuestión social se evidenció para ellos amargamente destruida.

Agregado a esta oposición permanente a toda ley, los anarquistas realizaron un interesante análisis sobre lo que implicaba el decreto de enseñanza obligatoria:

“Cuando se examinan los sistemas de enseñanza que hoy están en vigencia, se nota, sin dificultad, que están subordinados a un concepto de clase. La nobleza y la clerecía tenían sus métodos, y la burguesía, desde las revoluciones que le han dado el poder publico, tiene el suyo. Cuando establece la instrucción obligatoria, piensa en su utilidad, no en la de las masas. Para que el asalariado pueda desarrollar el rol que le ha asignado en el mecanismo económico, es indispensable que tenga un rudimento de conocimientos. Para ahogar en él los pensamientos de revuelta que germinarían, se le inculca, por una especie de catecismo, el respeto de las cosas establecidas, del orden presente. La escuela primaria, a los ojos de los que la han creado y multiplicado, era un instrumento de dominio”¹⁸⁵.

En razón de lo anterior y de su desconfianza a todo Estado, y de ahí a toda Constitución y leyes que lo legitimen, desde siempre buscaron soluciones autónomas que comenzaron a ser llevadas a cabo en la medida en que la toma de conciencia y las posibilidades materiales se lo facilitasen. Es por ello que su actividad pedagógica tenía cierta consistencia tanto teórica como práctica al menos una década anterior a la dictación del decreto. De esta forma, podemos sostener que en este ámbito la posición de la corriente ácrata era bastante homogénea -de completa oposición y negación- a pesar de que hubo diversas formas de manifestarla y de practicar un modelo educativo alternativo.

La Federación Obrera de Chile (FOCH), por el contrario, fue en todo sentido más heterogénea, en la medida en que como se ha dicho, en ella convivían diversas tendencias ideológicas que fundamentaron sus propias propuestas.

En efecto, como sostiene Reyes, nos parece que esta Federación debe ser entendida:

¹⁸⁵ *Revista Claridad*, Santiago, 13 de agosto de 1921.

“en tanto que organización que agrupó a la mayor cantidad de sindicatos y sociedades obreras, no como una homogénea y unívoca, sino como una en la que confluyeron diversas corrientes de pensamiento, y que se propusieron diversas líneas de acción crítica frente al modelo estatal y de mercado vigente en ese entonces”¹⁸⁶.

En este mismo sentido James Morris ha explicado que al interior de la FOCH, antes de su identificación absoluta con el Partido Comunista de Chile, “un número significativo de miembros apoyaron siempre al Partido Democrático en lugar del POS, mientras que otros, aunque parezca discordante, permanecían comprometidos con el anarquismo y el anarcosindicalismo”¹⁸⁷. Aun más lejos llegan tanto DeShazo como Reyes quienes coinciden en que por estos primeros años de la década de 1920, antes de la “bolchevización” de la FOCH, ésta “presentaba una clara inclinación anarco sindicalista, cuestión que se manifestó a través de la realización de una serie de actividades conjuntas con la IWW entre 1921 y 1923”¹⁸⁸.

Esta última posición nos parece, sin embargo, un tanto ingenua y exagerada, ya que estas acciones comunes no implican tajantemente una identidad común, pues antes bien deben ser entendidas en el contexto en el que surgieron. En efecto, como explica Grez estos acercamientos tienen que ver con la coyuntura específica: “la necesidad de enfrentar las ofensivas patronales movió a la FOCH y al POS a formular proposiciones de unidad en la acción a las organizaciones anarquistas y anarcosindicalistas”¹⁸⁹.

En un momento clave también para el POS en el sentido de optar por la elaboración de un Partido Laborista o “Frente Único de la clase obrera”, o ejecutar su transformación a Partido Comunista según los parámetros de la III Internacional. Es decir, a pesar de que efectivamente durante estos años la composición de la FOCH era bien laxa y heterogénea, su identidad preponderante y fuerza política movilizadora más sobresaliente era el socialismo propugnado por el POS, y no por anarquistas ni anarcosindicalistas.

Por último, huelga reiterar que, como lo han hecho diversos autores, nos referiremos aquí a estos grupos de tendencia más libertaria que conformaban los diversos Consejos Federales, con la denominación de “bases autogestionarias”.

¹⁸⁶ Reyes, *Movimiento de educadores...*, ob cit.

¹⁸⁷ Morris, ob cit, pág. 98.

¹⁸⁸ Reyes, *Movimiento de educadores...*, ob cit.

¹⁸⁹ Sergio Grez, *Historia del Comunismo en Chile...* ob cit, pág. 163.

La central sindical fue fundada en 1909 con el nombre de Gran Federación Obrera de Chile, y en sus inicios tuvo una marcada tendencia mutualista y conservadora, hasta, más menos el año 1919, en el que consolida su viraje en un sentido más revolucionario y radical. Proceso en el cual el POS tuvo un protagonismo incuestionable¹⁹⁰.

Desde sus primeros días, y como corolario de su origen mutual, se planteó ella el tema de la educación como aspecto central de su actividad, con el mismo rango de importancia que el aspecto social y económico¹⁹¹, lo cual es la comprobación de que la enseñanza fue un tema al que se prestó mucha atención al interior de los diversos tipos de organizaciones en las que se asoció el movimiento popular chileno, al menos desde la segunda mitad del siglo XIX.

Así quedó estipulado en el proyecto de Estatutos para la Gran Federación:

“a medida que las circunstancias lo permitan, la Gran Federación realizará (entre otros) los siguientes objetos: (...) g) Abrir escuelas para la instrucción primaria de los descendientes y hermanos de los federados [...] h) Establecer cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados y de los obreros en general, y al perfeccionamiento del ejercicio de los oficios”¹⁹².

No obstante el interés que era común, las formas de manifestarlo, como se dijo, fueron distintas. En específico, respecto a la Ley de Instrucción Primaria del año 1920 es posible visualizar, al menos, dos posturas marcadas. Por un lado, tenemos la posición mantenida en general por los dirigentes de mayor rango y los de tendencias ideológicas menos radicales.

Así, por ejemplo, el socialista Carlos Alberto Martínez, entonces Subsecretario de la Junta Ejecutiva Federal de la FOCH, habló en un acto en celebración de la promulgación de la Ley en septiembre de 1920, en el Teatro Municipal, en donde también se encontraba el Ministro de Instrucción Pública, Lorenzo Montt:

“en estos tiempos, en que se habla de reivindicaciones obreras, viene en buena hora la ley, llamada a despertar tantas conciencias dormidas, que mañana no permanecerán indiferentes ante los problemas que retardan la justicia social en nuestro país. La clase

¹⁹⁰ *Ibid.*, págs. 81-105.

¹⁹¹ Delgadillo, ob cit, págs. 14-29.

¹⁹² Delgadillo, ob cit.

trabajadora tiene profunda fe en que ha de ser esta ley la que renueve nuestra nacionalidad”¹⁹³.

En el mismo sentido se expresaba en el periódico *La Federación Obrera*, “Muy grata a la mente de los educadores y de los ciudadanos chilenos es la noticia que podemos dar ahora, sobre la decisión del gobierno de establecer la escuela común”, aseverando con profunda esperanza que gracias a ella “no habrá más escuelas para ricos y para pobres, colegios para los niños decentes y para los rotos”¹⁹⁴.

La profunda y genuina fe que ciertos sectores de la FOCH mostraron hacia el decreto de 1920 determinó el hecho que a través de sus medios de comunicación se diera además de apoyo, un espíritu solidario con él por lo cual se transformaron en mecanismos difusores del contenido de la ley, para que tanto padres como empresarios se enterasen de sus disposiciones¹⁹⁵.

Poco tiempo después, estas manifestaciones de pleno apoyo, comenzaron a transformarse en voces descontentas respecto a este decreto, no en un sentido radical que la juzgara en tanto que ley, sino que objetaba su aplicación, el desenvolvimiento que en los hechos estaba teniendo y las consecuencias de éste, y comenzó así a surgir al interior de la Federación las primeras manifestaciones en pro de una reforma educacional.

Por esta razón en octubre de 1921, crearon en el periódico oficial de la Federación, la llamada Sección Educativa que estaría dirigida por el Grupo Reforma Educacional y que, exponían:

“Daré a Cesar lo que es de Cesar, aplaudiré a los buenos maestros, defenderé a las víctimas de la tiranía y del abuso, dignificaré al Magisterio, apoyaré toda idea benéfica, impulsaré toda iniciativa noble, celebraré la acción altruista de los educadores, y prestaré el concurso más decidido a la obra social de la escuela, la universalidad. La Federación Obrera propiciará una reforma fundamental de la educación”¹⁹⁶

¹⁹³ *La Comuna*, Viña del Mar, 4 de septiembre de 1920.

¹⁹⁴ “La escuela común”, *La Federación Obrera*, Santiago, 11 de diciembre de 1921.

¹⁹⁵ “Instrucción Primaria Obligatoria”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 17 de mayo de 1921.

¹⁹⁶ *La Federación Obrera*, Santiago, 2 de octubre de 1922.

Ya un par de meses antes la decepción se hace patente en la FOCH, declarando que “la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria es un fracaso” ya que el número de escuelas eran:

“insuficientes para la enorme cantidad que debería ir a ellas (...) ocurriría que los niños ni podrían concurrir a ellas porque, en su inmensa mayoría, carecen de vestidos, de alimentos, de todo (...) y es que los útiles no los proporciona el Estado. Los niños cuyos padres no tienen lo suficiente para alimentarlos y vestirlos, tienen con esta una nueva dificultad”¹⁹⁷.

En resumen, se criticaba el hecho que el Estado establecía la educación como obligatoria y castigaba, al menos textualmente, el no cumplimiento, sin embargo, no contemplaba ni se hacía cargo de las condiciones y ayudas materiales necesarias para que los sectores populares realmente pudiesen educarse, como era el hecho, por ejemplo, de que le asegurara una alimentación. De esta forma, aunque quedaba reglamentada la obligación de dar enseñanza a todos los niños, las condiciones reales de su aplicación no impedían que para las familias de las clases populares el niño fuese más útil ayudando en las labores de su hogar y trabajando, que asistiendo a la escuela. Es decir, *de facto*, el Estado no se hacía cargo de la enseñanza de los niños más pobres.

Asimismo, reclamaba la tardanza en la creación de las Juntas Comunales que, como ellos mismos expresaban, “son las llamadas a hacer cumplir la obligación escolar”, y en las pocas zonas en las que efectivamente estaban funcionando se criticaba el hecho de estar compuestas por individuos “incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios”¹⁹⁸.

Este artículo, aparecido en septiembre de 1924, ya evidenciaba de manera clara el nuevo perfilamiento que iban teniendo ciertos sectores de la FOCH, cual era el apoyo al proyecto educativo reformista que comandaba la Asociación General de Profesores (AGP), declarando que, a su modo de ver, “La Ley ha fracasado; porque nuestros políticos olvidaron el estudio pedagógico para girar sobre el doctrinario; se discutió con pereza, sin fe y sin orientación” y por ello sostuvieron que “las reformas educacionales deben salir del profesorado mismo, puesto que

¹⁹⁷ *La Federación Obrera*, Santiago, 10 de junio de 1922.

¹⁹⁸ “La política en educación”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 18 de septiembre de 1924.

este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y errores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria”¹⁹⁹.

En paralelo a este proceso de desencanto respecto a la Ley sobre enseñanza, y la activación de un celo reformista, comenzaron a aparecer este mismo año de 1921 las primeras Escuelas Federales, a partir del impulso dado por las “bases autogestionarias”.

Como se ha dicho anteriormente, estas “bases” siempre existieron al interior de la FOCH mientras hubo en su seno una heterogeneidad de tendencias ideológicas. Seguramente, ellas habían sido las encargadas de sostener durante mucho tiempo las Escuelas Nocturnas para obreros que muchos Consejos mantuvieron, y con ello se fueron instruyendo y adquiriendo experiencia en la organización de actividades educativas autogestionadas, preparando un fértil terreno para lo que sería la instalación de una práctica de pedagogía racionalista basada en los preceptos de Ferrer.

Asimismo, plantearon desde un inicio una crítica a la educación oficial y la necesidad de sostener iniciativas propias, en un tono muy similar a lo que habían hecho los anarquistas años antes:

“Los trabajadores necesitan de una educación que los haga prácticos para todas las necesidades previstas antes de lanzarse a la revolución. Esta educación no se la darán los burgueses porque se pasarían de ingenuos. Deben procurárselas los obreros mismos, deben dárselas sus organizaciones”²⁰⁰.

Gracias a este valorable impulso, para finales del mismo año, la Federación ya contaba con un Programa de Instrucción Obrera, que había sido garantizado en el número XV, del documento sobre los Estatutos y Programa que la central había consolidado el mes de diciembre en Rancagua en la Convención Nacional de la FOCH, cuyo antecedente directo es el bosquejo de “Programa de Instrucción Racionalista” presentado tres meses antes por el muy activo en materia educativa federado Sandalio Montenegro.

Dicho documento predecesor contempló fundamentalmente seis puntos, cuales eran: (1) la formación de “Juntas de Instrucción” en todos los Consejos; (2) los maestros deben ser

¹⁹⁹ *Ibid.*

²⁰⁰ “Sepamos preparar la revolución”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 25 de enero de 1921.

elementos de reconocida sinceridad y estar de acuerdo con nuestros ideales de redención; (3) la enseñanza federal será racionalista; (4) “Las juntas de instrucción que tengan escuelas a su cargo, deben procurar siempre, que la instrucción sea práctica, rápida y se den a los niños cuantas facilidades sean posibles, a fin que las dificultades económicas de los padres, no sea un obstáculo para que envíen los niños a instruirse”; (5) la fundación en Santiago de un establecimiento de instrucción secundaria y por último, (6) el establecimiento de una cuota del 10 por ciento de las entradas en cada Consejo, para la mantención de una escuela ²⁰¹.

El Programa definitivo apareció en el periódico *La Federación Obrera* el 1 de enero de 1922, no varió en lo sustantivo en relación al primer documento, solamente dio mayor profundidad a diversos temas, como por ejemplo, sobre el financiamiento:

“Los medios económicos para sostener las escuelas federales, pueden formarse de tres modos: uno, disponiendo, por ejemplo, de un 10 por ciento de los fondos generales destinados a los gastos ordinarios de los Consejos; dos, acordando una cuota especial que rija después que se hayan terminado de pagar la que estaa destinado Pro Imprenta propia; y tres, la constitución de un fondo escolar a cargo de la Juntas de Instrucción que debe tener cada Consejo”²⁰².

Concertaba también la creación de un Comité pro Escuelas Racionalistas, cuya función era la difusión y administración de la iniciativa. Por último, el artículo referido también daba el índice de contenidos que abordaba la obra en la cual quedaba estipulado el programa de enseñanza de la Federación llamado “Plan General de Instrucción para las Escuelas Federales”, el cual contemplaba en cuanto a la “Formación de la Escuela” artículos referidos a los maestros, locales, textos y temas de higiene.

La segunda parte del documento se denominaba “Los planteles de enseñanza de la Federación” y en ella se trataba principalmente temas como la coeducación (educación mixta), los ramos de enseñanza, y sobre el funcionamiento de las Escuelas Regionales mantenidas por los distintos Consejos. La tercera parte consideraba principalmente los “Elementos auxiliares de

²⁰¹ “Programa de Instrucción racionalista para las Escuelas Federales”, *La Federación Obrera*, Santiago, 26 de diciembre de 1921.

²⁰² “Enseñanza sostenida por la Federación Obrera”, *La Federación Obrera*, Santiago, 1 de enero de 1922.

educación para el proletariado” en donde se le dio especial importancia a los Centros de Estudios Sociales y Ateneos Obreros.

La última parte es la más significativa en términos teóricos pues en ella se plantean los “Principios generales de enseñanza obrera” y sus capítulos en específico son: I. Nueva orientación instructiva a las masas obrera, II. Circulo demostrativo de la enseñanza y cultura federal, III. Gradación de las escuelas obreras de perfecciona social entre los trabajadores organizados, IV. Cooperación de los padres de los educandos al maestro y V. Acción social de los niños.”²⁰³

En este y en otros artículos aparecidos en los distintos medios de difusión de la FOCH se dio a conocer el tipo de enseñanza que la Federación propugnaba, ésta fue llamada por sus mismos cultores “educación social”, cuyos propósitos y objetivos, al igual que lo habían postulado anteriormente los anarquistas, era el aporte a la concientización y politización del movimiento popular para la consecución de la transformación social:

“La educación social depende de la estructura económica y política de la sociedad, es una imagen de toda la vida social y ligada a ella íntimamente. La educación social tiene por objeto preparar a todos los miembros de la sociedad para que su futura actividad sea en beneficio de toda la humanidad”²⁰⁴.

El mismo periódico declaraba que esa educación debía ser crítica y racionalista “para así poder derrocar el actual imperio que hoy tantos males ocasiona”²⁰⁵. Uno de los elementos por las cuales se llevó a cabo esta “educación social” fue mediante la integración de la “historia social” como parte de las materias que las Escuelas Racionalistas entregaban a sus educandos²⁰⁶.

La “acción social” también fue otro aporte de este tipo de educación, aunque no en el sentido caritativo en el que se entendía en las instituciones religiosas, ya que en ellas:

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ “Los comunistas y la educación social”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 24 de julio de 1923.

²⁰⁵ “Eduquémonos”, *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 10 de agosto de 1921.

²⁰⁶ *Justicia*, Santiago, 22 de noviembre de 1924.

“los maestros de nuestros centros educacionales habrán de desarrollar aquellas lecciones sobre las actividades sociales del proletariado, con sencillez y honradamente a fin de despertar en las mentes infantiles, una justa aversión por todo cuanto sea injusto y pueda tender a la nulidad de las libertades de cada ser humano”²⁰⁷.

También enfatizaba en el hecho de que los niños deberían aprender a ser responsables “sin recibir castigos ni premios” sino mediante la persuasión “inculcándoles la idea de la triste condición en que viven los obreros y obreras ignorantes”²⁰⁸.

Respecto al establecimiento, daba énfasis a la importancia de la higiene, y que los educandos mismos debiesen hacerse cargo de su limpieza. En relación a la importancia de tener en cada Escuela una biblioteca, nos da datos acerca de los elementos básicos que ésta debía tener “un diccionario, un atlas geográfico, textos de historia, en especial las que relatan períodos de la historia social, obras de pedagogía racionalista, obras sobre ciencias naturales, físicas, químicas y cosmográficas”²⁰⁹.

La amplitud que la FOCH había alcanzado en el movimiento popular a nivel nacional le otorgó un respaldo social que permitió la expansión de esta iniciativa a lo largo del territorio de Chile abarcando no solamente un ámbito urbano, sino que también se manifestaron experiencias en zonas rurales, como era el caso de la famosa Escuela Racional de Peñaflor, fundado por su Sindicato Único de Campesinos, e incluso en alejadas zonas mineras como la fundada en la Mina El Toldo, en Tocopilla.

Prueba de este respaldo fue la rapidez con que se difuminó esta iniciativa. Así, el 8 de abril de 1922, *La Federación Obrera* declaraba que “En la región chilena, felizmente se han realizado, hasta la fecha, esfuerzos eficaces en el sentido de fomentar la instrucción entre los niños obreros” mediante “la multiplicación de sus Escuelas Racionalistas (...) en Calama, Pampa Unión, Boquete, Aguas Blancas, Mejillones y Antofagasta”²¹⁰ afirmando que en algunos casos-como en Antofagasta y Tarapacá- los consejos levantaron más de una Escuela.

²⁰⁷ “Organización de Escuelas Federales”, *La Federación Obrera*, Santiago, 4 de enero de 1923.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ *Ibid.*

²¹⁰ “Escuelas obreras”, *La Federación Obrera*, Santiago, 8 de abril de 1922.

Declaraba, finalmente que “La Escuela Federal, ha sido una magnífica realidad, no sólo en el norte, sino también en el centro y en las minas de carbón”²¹¹. Además de estas experiencias nortinas hasta 1922, sabemos de la fundación de varias más a lo largo de la región chilena como fue en Talca, Maule, Lota, Chuquicamata, Osorno, Curanilhue, Calera, Chacabuco, San Antonio, Peñaflor, Puente Alto, Santiago entre 1921 y 1926²¹².

Revisaremos a continuación algunas de las experiencias más emblemáticas -y sobre las cuales hay más registros- de Escuelas Racionalistas fundadas por la FOCH, con el fin de verificar su funcionamiento en la práctica misma y desde ahí poder elaborar conclusiones que nos permitan definir el modelo peculiar de enseñanza racionalista llevado a cabo por la Federación.

a) Experiencias emblemáticas: La Escuela Federal de Puente Alto y la de Peñaflor.

El 22 de noviembre de 1922, *La Federación Obrera* expresaba que era “urgente que organicemos nuestras propias escuelas, donde estén desterrados los dogmas y prejuicios”²¹³, lo que más que ser una exhortación a iniciar una labor en dicho sentido, fue un grito de aliento para que se siguiese expandiendo y diversificando, pues meses antes ya habían comenzado a funcionar varias Escuelas Racionalistas.

Una de estas fue la que se fundó en Puente Alto, “a mediados de julio de este año [1922] con una matrícula de unos quince alumnos, que muy pronto aumentaron a 20 y luego a 50”²¹⁴. La iniciativa había logrado ser llevada a cabo gracias a la activa labor del “compañero Sánchez y un corto grupo de federados”. Siendo sostenida desde la fecha de fundación por el Sindicato Único del Consejo de dicha comuna, no teniéndose de ella más noticias a partir de 1925.

Cinco meses aproximados después de su creación, la Escuela ya rebasaba con creces las expectativas, y por esto se afirmaba al respecto que “es un franco éxito, bajo muchos aspectos”.

Uno de ellos, se manifestaba en que la cantidad de alumnos siguió creciendo permanentemente y para entonces ya contaba con 70 alumnos, 20 de los cuales eran niñas y 50 niños. Otra de las pruebas de este buen comienzo fueron las expectativas de mejorar el local mediante la “ampliación del local, adquisición de materiales escolares, tales como cuadros

²¹¹ *Ibid.*

²¹² Delgadillo, ob cit; Reyes, ob cit, págs. 124-127.

²¹³ “Fundación de una Escuela Racionalista”, *La Federación Obrera*, Santiago, 22 de noviembre de 1922.

²¹⁴ *Ibid.*

morales, organización de un gimnasio, taller para trabajos manuales, etc”²¹⁵, todo ello, como el mismo artículo declaraba, practicando la autogestión, es decir, “sin ninguna ayuda ajena”.

Con respecto al ámbito pedagógico y su relación con el movimiento popular, se afirmaba que “los educandos de la Escuela Obrera, se habitúan desde la infancia a practicar los principios de solidaridad de clase, que es la fuerza moral en que posamos hoy todas las esperanzas para el completo triunfo de nuestros sublimes de redención y de justicia”²¹⁶ lo cual implicaba la transformación revolucionaria de la sociedad.



(Escuela Federal de Puente Alto. Fuente: La Federación Obrera enero 1923)

La Escuela era vista por el Sindicato que la sostenía como un espacio que evidentemente aportaba al fortalecimiento de la organización popular ya que “ha contribuido bastante al progreso mismo del Sindicato Único, el cual, de un número más menos reducido de federados

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ *Ibid.*

con que contaba no hace muchos meses, ahora se siente fuerte y sus filas están cada vez más vigorosas”²¹⁷, gracias al efecto de lo que nosotros hemos denominado como “proyecto integral” de la educación libertaria, en sus propias palabras, “porque los niños forman un poderoso lazo de unión entre los hogares proletarios, la escuela y la organización”²¹⁸.

Es decir, estos establecimientos de enseñanza se convertirían en verdaderos aportes al movimiento social por diversos factores. Por un lado, su labor intelectual que fortalecía la concientización y politización de los sectores populares. Y por otro, este estudio se realizaba practicando paralelamente los valores y tipos de relaciones en los cuales, se pretendía, estaría fundada la nueva realidad social a la cual se aspiraba, tales como, libertad, igualdad, solidaridad, etc. Con ello se vigorizaba en estos espacios una identidad autónoma y distinta respecto a la que imponía la elite dirigente. Lo anterior tenía como objetivo final el incitar a la acción material, por lo cual debía estar necesariamente vinculada con los otros ámbitos de manifestación y enfrentamiento del movimiento popular como el político y el económico.

Por último, y también de manera sincrónica, fortalecía y le daba mayor consistencia a las distintas asociaciones populares que sostenían este tipo de iniciativas en tanto establecía un vínculo directo y permanente de la familia –hijos, mujeres, etc- con las organizaciones, permitiendo la participación de más gente de forma íntegra y coherente en donde niños y padres, en línea continua, formaban un pasado, presente y futuro con un único objetivo: el cambio revolucionario y profundo de la sociedad escrutada.

En razón del temprano y relativo éxito que obtuvo esta iniciativa, los ataques contra ella por parte de las autoridades y de los grupos sociales más acomodados y conservadores se dejaron caer rápidamente: “Ciertas gentes de criterio injusto y malévolo, le hacen una guerra sorda, debido a que no comprende el noble y elevado espíritu que anima a los trabajadores al echarse sobre ellos una tarea como la de sostener este simpático foco de ilustración”²¹⁹.

Este tipo de tensiones entre los sectores populares y las autoridades fueron, como se verá, comunes para otras experiencias de pedagogía libertaria y están condicionadas por la incomodidad que generaba en las elites dirigentes el surgimiento de estos espacios autónomos en los que se fortalecía una identidad cultural y una conciencia de clase independiente, mediante el estudio y

²¹⁷ *Ibid.*

²¹⁸ *Ibid.*

²¹⁹ *Ibid.*

reflexión crítica de la sociedad. Así estas iniciativas fueron entendidas pronto por la clase dominante como factores “disolventes” de una identidad nacional y una conciencia sumisa, y se intentaron disolver.

Evidentemente, hay que ser cuidadosos y no considerar este conflicto como una consecuencia concitada absolutamente por el establecimiento de escuelas libertarias, sino como parte de un enfrentamiento mayor y más profundo entre el movimiento popular y la oligarquía del cual el elemento de la pedagogía libertaria fue una de sus manifestaciones y puntos de choque. Es decir, las iniciativas de la elite dominante por diluir estas experiencias deben ser entendidas en un contexto en el cual era necesario a toda costa controlar y restringir los espacios organizativos y políticos de los sectores populares.

A principios de enero del año siguiente -1923- se daba inicio con gran optimismo al proceso de exámenes de la Escuela. Se decía al respecto que “Con asistencia de un número considerado de alumnos de ambos sexos, dio comienzo a las pruebas”²²⁰ a cuya evaluación estaría a cargo una comisión integrada por Hernán Rodríguez -quien por entonces era el director de la Escuela- y otros federados.

Grata sorpresa se llevaron al finalizar estas pruebas y ver que “respondieron en una forma sencilla y clara a las preguntas que se hacían”, puesto que ello significaba la confirmación de que “los métodos de enseñanza libre” por los cuales se encaminaba la Escuela eran realmente efectivos. El éxito con que veían el funcionamiento de la institución tanto como de los métodos pedagógicos impulsaban el deseo de sus protagonistas por expandir este tipo de iniciativas.

En efecto, este optimismo expresado pudo ser respaldado ya no sólo por quienes formaban parte activa de la Escuela, ni de quienes integrando o no la FOCH miraban con buenos ojos este tipo de experiencias. El 13 de marzo de 1923, tras la visita del Gobernador del departamento de Puente Alto, “acompañado del Comandante de Policía, y con una escolta de policía”²²¹, el periódico *La Federación Obrera* editaba un artículo titulado “Significativo triunfo de las Escuelas Federales”, en donde se daban los detalles de las positivas impresiones que generó esa visita, la cual estuvo guiada por Hernán Rodríguez “el cual informó ampliamente a los señores visitantes de todo canto deseaban saber incluso sobre el método de enseñanza”²²².

²²⁰ “Exámenes de la Escuela Racionalista”, *La Federación Obrera*, Santiago, 3 de enero de 1923.

²²¹ “Significativo triunfo de las Escuelas Federales”, *La Federación Obrera*, Santiago, 13 de marzo de 1923.

²²² *Ibid.*

Después de terminada la visita, según informa el artículo, el Gobernador declaró su aprobación y admiración por la Escuela, constatando “la comodidad e higiene que tiene el local escolar y al mismo tiempo, la buena instrucción que en él se da a los alumnos”, felicitando a Rodríguez y en general a quienes sostenían el establecimiento. Incluso llegó a decir que “contaba con su más entusiasta adhesión en esta obra y que le prestaría su concurso”, con esto quedaba claro, como sostenían los mismos federados, que la Escuela “tendrá en adelante algunos enemigos menos con quienes combatir, cuando más empeñado se ha encontrado en llevar a buen término su hermosa y útil obra educacional”²²³.

Finalmente, este “triumfo” llevaba nuevamente a sus protagonistas a exhortar a los demás Consejos a seguir expandiendo la labor educativa revolucionaria.

Pocos meses después de este ánimo positivo, sin embargo, los senadores reunidos en el Congreso expresaban su opinión respecto a este tipo de establecimientos al Presidente de Chile, manifestando con ello el temor que despertaban estas actividades en las elites:

“Del mismo modo, es cierto hasta la evidencia, que los profesores no tienen el derecho de hablar o escribir contra la patria, tal cual lo están haciendo en la más públicas de las formas los citados (...) Uno de estos librepensadores de pacotilla, volteriano de medio pelo que ahora están brotando por ahí, ha tenido la osadía de escribir entre muchas otras inepticias de la misma fabrica cerebral”²²⁴.

Experiencia igualmente paradigmática fue la que anunció un artículo aparecido el 23 de noviembre de 1922 en *La Federación Obrera*.

En dicho registro se dejaba estipulada para el día domingo 26 del mismo mes la fundación de una Escuela Racionalista en la zona rural cercana a Santiago llamada Peñaflores, a instancias del Sindicato Único de Campesinos de la referida localidad. Anunciado que para ello “Necesitamos libros, mapas, pizarras, cuadernos, bancos y demás útiles escolares”²²⁵.

Según la misma publicación esta iniciativa estaba inspirada en “la investigación científica” y se planteaba como una propuesta abiertamente opuesta y contraria a la escuela oficial en la cual “se somete

²²³ *Ibid.*

²²⁴ Vial, Gonzalo, *Historia de Chile, Tomo III*, ob cit, págs. 110-111.

²²⁵ “Fundación de una Escuela Racionalista”, *La Federación Obrera*, Santiago, 23 de noviembre de 1922.

al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios”²²⁶.

El discurso que sustentaba la fundación de esta Escuela era el mismo que había hecho la iniciativa puentealtina y las experiencias anarquistas. Éste planteaba que “de la orientación nueva que se da a la enseñanza depende mucho la formación de revolucionarios” puesto que “toda la esperanza del porvenir está en los niños”. Declaraba finalmente de manera tajante algo que para una importante parte del movimiento popular era ya una verdad incuestionable: “Una de las obras más urgentes para la redención del proletariado es esa, la Escuela Libre o Moderna”²²⁷.

En síntesis, se afirmaba que mediante la puesta en práctica de la educación libertaria:

“se liberta al niño del ambiente corrompido y corrupto del régimen capitalista y se le prepara para ser el luchador consciente y decidido del mañana, el productor fecundo sostenedor de la vida, y el amante precursor de la sociedad del porvenir”²²⁸.

Sumada a estas motivaciones de un carácter más teórico-ideológico, que coincidían perfectamente con lo planteado por anarquistas, el órgano oficial de la Federación declaraba las razones coyunturales que hacían necesaria su obra, a saber, la situación específica en materia educativa por la que pasaba Chile: “Ante el problema de la Instrucción Primaria, los trabajadores tienen el deber de ocuparse seriamente de sus niños”²²⁹, verificando así nuestra sospecha en el sentido del importantísimo rol que jugó la Ley sobre enseñanza obligatoria en el perfilamiento de la propuesta fochista respecto a la educación en el sentido libertario y racionalista inspirada en los principios de Ferrer.

En relación a los resultados de la fundación, se manifestó el 5 de diciembre que habían asistido “un regular número de alumnos”, exhortando a los federados e interesados a la inscripción en la dicha Escuela, pues “la matrícula continuaba abierta”.

²²⁶ *Ibid.*

²²⁷ “Organización de Escuelas Libres”, *La Federación Obrera*, Santiago, 22 de noviembre de 1922.

²²⁸ “Escuela Racionalista Luis E. Recabarren”, *Justicia*, Santiago, 12 de abril de 1925.

²²⁹ “Fundación de una Escuela Racionalista”, *Justicia*, Santiago, 23 de noviembre de 1922.

Unas semanas después el órgano se alegraba de los efectos que el establecimiento iba adquiriendo, sobre todo a partir de la motivación que al respecto iban mostrando los mismos niños: “Las clases de historia y ciencias naturales han producido en los alumnos un verdadero placer”²³⁰.

Tiempo más tarde se explicitaba que la Escuela contaba con cursos diurnos y nocturnos, asistiendo cerca de 15 alumnos al primero y 35 al segundo, contando sólo a los hijos de federados. No obstante este éxito, el órgano difusor anunciaba que “hacemos presente a los compañeros federados de Santiago, que necesitamos a la brevedad posible unos 50 silabarios Matte y los compañeros que deseen obsequiar algún libro, cuaderno, lápiz y papel pueden dirigirse al compañero Alfredo Montecinos”²³¹. Dando cuenta así también de la forma autogestionada y solidaria en que se sostenía.

A raíz de la temprana popularidad que la Escuela alcanzó, para el 25 de diciembre, el órgano difusor obrero editaba un artículo titulado “Los elementos clericales combatiendo nuestras escuelas”, en el cual se hacía una reflexión respecto a la acción del periódico conservador *El Diario Ilustrado* dirigida hacia las autoridades con el fin de exigir de parte de ellas mayor control y represión a estas iniciativas.

Ésta publicación había lanzado el 20 de diciembre fuertísimas acusaciones en contra de la Escuela Racionalista titulado una noticia “Una escuela en el que el niño chileno aprende a odiar a la Patria”, afirmando que la Escuela se encontraba dirigida por “maleantes” que enseñaban “doctrinas anarquistas y subversivas”. Nos entrega datos, además, sobre el funcionamiento de dicho establecimiento: “Allí concurre diariamente una veintena de niños de ambos sexos menores de 15 años”.

Estos pequeños, hacía énfasis la publicación conservadora, “aprenden a odiar al Gobierno y a renegar de la Patria, a inmolar los más caros sentimientos en aras de una reorganización social absurda e imposible”²³².

La transcripción de una supuesta entrevista realizada por el reportero a un niño estudiante de la Escuela da cuenta de los prejuicios patrióticos y las aprensiones conservadoras que pesaban en la mente de los acérrimos defensores del orden oligárquico:

“¿Quien te manda aquí?- le preguntamos a un chico de 10 años que concurre a la escuela soviética.

²³⁰ *Justicia*, Santiago, 20 de diciembre de 1922.

²³¹ *Ibid.*

²³² *El Diario Ilustrado*, Santiago, 20 de diciembre de 1922.

Mi padre-nos contesta resueltamente. Aquí se aprende más que en las escuelas del Gobierno. Aquí aprendemos a conocer la vida sin gastar en libros y sin que se abuse con nosotros.

¿Pero has ido tu a alguna escuela fiscal?

No señores, pero mi padre, que las conoce, me lo ha dicho.

¿Quieres a tu Patria?

¿Cuál Patria?

La tuya, la única, Chile.

Bah! ¿Por qué voy a quererla si no ha hecho nada por mi?

¿Como puedes decir eso? ¿No sabes que si quieres ser feliz debes empezar por amar a tu patria que, como tu madre debe ser sagrada para ti?

Así será, pero mi padre la quería y ahora es pobre y estuvo preso...

Haría algo malo tu padre...

Mi padre no ha hecho nada malo, fue la fatalidad... Lo mismo hacen los burgueses, y son ricos, y no caen en la cárcel.

Una voz ronca y alcohólica llamó al chico y nos privó de seguir sondeando esa cabecita tierna que ya se abría al influjo de la maldad y el delito. Bastan esas palabras para comprender la horrible realidad. El Gobierno está obligado a intervenir en este asunto que constituye un peligro nacional que si logra difundirse traerá, sin duda, funestas consecuencias para el país”²³³

En respuesta al dicho ataque realizado por periodistas de la prensa burguesa, el órgano de la FOCH expresaba “En lugar de indignación, estos malandrines de la pluma, más bien nos arrancan una sonrisa desdeñosa, porque comprendemos cómo se doblegan para ganarse un amargo pan”, afirmando provocativamente: “Sembraremos el territorio de la República con nuestras escuelas”²³⁴.

Huelga decir que el local en el que funcionaba la Escuela Racionalista también era utilizado para la realización de charlas y conferencias, así como para otras manifestaciones de carácter cultural como obras de teatros, presentaciones musicales y de artes. Al quedar éste recinto “instalado en el interior de una zapatería en la plaza principal del mismo pueblo”²³⁵, la asistencia en general era bastante significativa.

El Centro “El Despertar” tuvo un rol fundamental en la confección de dichas actividades, las cuales muchas veces estaban destinadas al financiamiento mismo de la Escuela, mediante la ejecución

²³³ *El Diario Ilustrado*, 20 de diciembre de 1922.

²³⁴ “Los elementos clericales combatiendo nuestras escuelas”, *La Federación Obrera*, Santiago, 25 de diciembre de 1922.

²³⁵ *El Diario Ilustrado*, 20 de diciembre de 1922.

de veladas que los periódicos fochistas tendían a difundir, como también a través de los actos conmemorativos por la muerte de Ferrer²³⁶.

Así declaró en una de tantas ocasiones:

“Esta corporación de activa propaganda cultural, llenando su misión que tiene para solidarizar con todos los actos que sean en provecho de la cultura y de la educación del pueblo y conforme a un acuerdo existente en esta colectividad se deberá efectuar hoy martes a las 8.30 pm, la velada en favor de la Escuela Racionalista de Peñaflor”²³⁷.

Gracias a esta forma de sostenimiento y al apoyo que prestaba la comunidad de Peñaflor, esta iniciativa funcionó, no sin conflictos, durante todo 1923 y 1924.

En octubre de 1923 se tienen datos de otro conflicto que la Escuela mantuvo con habitantes del sector, específicamente hacía mención a una “guerra despiadada que el cura y los beatos peñaflorinos han desencadenado en ese hermoso y fructífero establecimiento de enseñanza”²³⁸.

En efecto, por esos meses otra publicación de tendencia oligárquica y conservadora había atacado al establecimiento, su preocupación recaía sobre varios puntos. En primer lugar esta “escuela soviética” como la denominaban era dirigida por un “afiliado al comunismo”. Luego, impartía una enseñanza mixta. Finalmente se lamentaban de que “por los datos que se dan, los pequeños alumnos son ya aventajados comunistas, que odian a Dios, a la Patria, a las autoridades y los ricos”, opinando de manera definitiva:

“que la autoridad debe impedir que se siga cometiendo este crimen. No es posible que al amparo de nuestras leyes excesivamente liberales se permita una escuela en que se forman criminales de puñal y de dinamita, que más tarde atentaran, llenos de odio, contra el orden social”²³⁹.

Ciertamente la autoridad se hizo cargo de las obstinadas quejas de los sectores conservadores a través del continuo hostigamiento de funcionarios públicos en materia educativa a dicho establecimiento. Por ello *La Federación Obrera* se quejaba de que “El 12 del presente [octubre] fue nuevamente

²³⁶ Reyes, *Movimiento de educadores...*, ob cit.

²³⁷ *La Federación Obrera*, Santiago, 26 de agosto de 1924.

²³⁸ *La Federación Obrera*, Santiago, 11 de octubre de 1923

²³⁹ *La Revista Católica*, Santiago, octubre de 1923.

sorprendida nuestra Escuela por un visitador pedido por la Comisión de Instrucción Primaria de este pueblo” luego de ya haber sido visitada y revisada en reiteradas ocasiones desde el mes de junio.²⁴⁰

Este evidente acoso fue entendido por los obreros como otro obstáculo igualmente difícil que el que significaba poder sostener económicamente la Escuela: “y todavía tiene que luchar contra las asechanzas de sus enemigos, los burgueses, que buscan sin descanso poner tropiezos a la obra cultural y emancipadora que la Escuela realiza”²⁴¹.

En definitiva, la intención por parte de las autoridades era poder declarar al establecimiento como no apto para proporcionar enseñanza, ya sea por las condiciones materiales del edificio o por la calidad de los profesores. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de tentativas en esta dirección no lo habían conseguido, en gran parte, por la activa y comprometida participación del Centro “El Despertar” mediante el aporte desinteresado de útiles escolares, de “concurso artístico” y “en las fiestas que a menudo han organizado” con el fin de generar recursos para su sostenimiento.

Terminaba por expresar valerosa y provocativamente: “Pese al comandante sayón y masacrador, pese a los burgueses intransigentes e ignorantes, la Escuela Racionalista, apoyada por la conciencia popular, cumplirá su destino”²⁴²

Superado el difícil año de 1923, a principios de octubre del año siguiente, y con motivo de la celebración del aniversario de la iniciativa educativa revolucionaria, en el periódico *Justicia* –publicación que se transforma en el nuevo órgano difusor de la Federación Obrera de Chile y del Partido Comunista de Chile, tras la desaparición de *La Federación Obrera*- aparece un artículo en el cual se incita a un mayor trabajo cultural y propagandístico en el sentido que lo hacía el Centro “El Despertar” que, afirmaban, “cada dos meses realizaba una velada a beneficio de esta escuela”²⁴³ logrando obtener en la última de ellas la, para la época, nada despreciable suma de \$75.

Un mes después, a finales de noviembre de este mismo año, se anunciaba la realización de los exámenes finales de la Escuela un día domingo a las 9.30 am, fecha y hora escogida explícitamente para que los familiares de los niños pudiesen asistir. La comisión examinadora

²⁴⁰ “La escuela racionalista contra sus enemigos”, *La Federación Obrera*, Santiago, 29 de diciembre de 1923.

²⁴¹ *Ibid.*

²⁴² *Ibid.*

²⁴³ *Justicia*, Santiago, 11 de octubre de 1924.

estuvo compuesta por activos participantes del Centro “El Despertar”, tales como Emilio Zapata, Rolando Molina, Segundo Godoy “y otros capacitados dirigentes obreros”.

Respecto a la actitud de los alumnos anunciaba que éstos:

“se aprestan entusiastas apresurando sus estudios, a fin de responder a los diversos trabajos que deberán presentar ante la Comisión Examinadora. Los exámenes principiarán por las siguientes clases: lectura, escritura, caligrafía, castellano, aritmética, dictado, composición, recitación, dibujo, geografía, canto, racionalismo o naturalidad de las cosas e historia social”²⁴⁴

Pasados los exámenes y con el fin de celebrar el fin del año escolar, se programó para el 16 de diciembre un acto en beneficio de la Escuela en el cual evidentemente el Centro “El Despertar” tuvo un rol protagónico en conjunto con la orquesta Espartaco, éste primero convidaba a la participación y cooperación, ya que, sostenía “es menester obsequiarle un regalo a los niños después de sus exámenes para que así vuelvan con entusiasmo el próximo año a recibir la educación laica revolucionaria”²⁴⁵. Asimismo, se estableció la necesidad de premiar a los alumnos “por su amor al estudio y al trabajo”²⁴⁶.

El 19 de diciembre de ese mismo año, el connotado e incansable dirigente del movimiento obrero, Luis Emilio Recabarren, se suicidó. Por este motivo, la Escuela de Peñaflor decidió homenajearle poniéndole su nombre al establecimiento a principios de 1925, reconociendo de esta forma la importante y profunda labor educacional que este luchador había efectuado²⁴⁷ en paralelo a su trabajo político y social organizativo.

Para ese entonces la Escuela seguía funcionando como de costumbre, de hecho se anunciaba que “con todo entusiasmo continúanse matriculando alumnos”²⁴⁸. Sin embargo, a finales de ese año se dejan tener mayores noticias de esta y las demás Escuelas mantenidas por la FOCH. Para 1925, como veremos más adelante, el desperfilamiento de una práctica educativa más clasista –esto es, elaborada *por* y *para* el movimiento popular, en función de la revolución social- y autogestionada se hace evidente tras el acercamiento ya consolidado con el movimiento de reforma educacional propugnado por la Asociación General de Profesores de Chile que tenía el objetivo de reformular legalmente la

²⁴⁴“Exámenes Escuela Peñaflor”, *Justicia*, Santiago, 21 de noviembre de 1924.

²⁴⁵ *Justicia*, Santiago, 11 de diciembre de 1924.

²⁴⁶ *Justicia*, Santiago, 11 de diciembre de 1924.

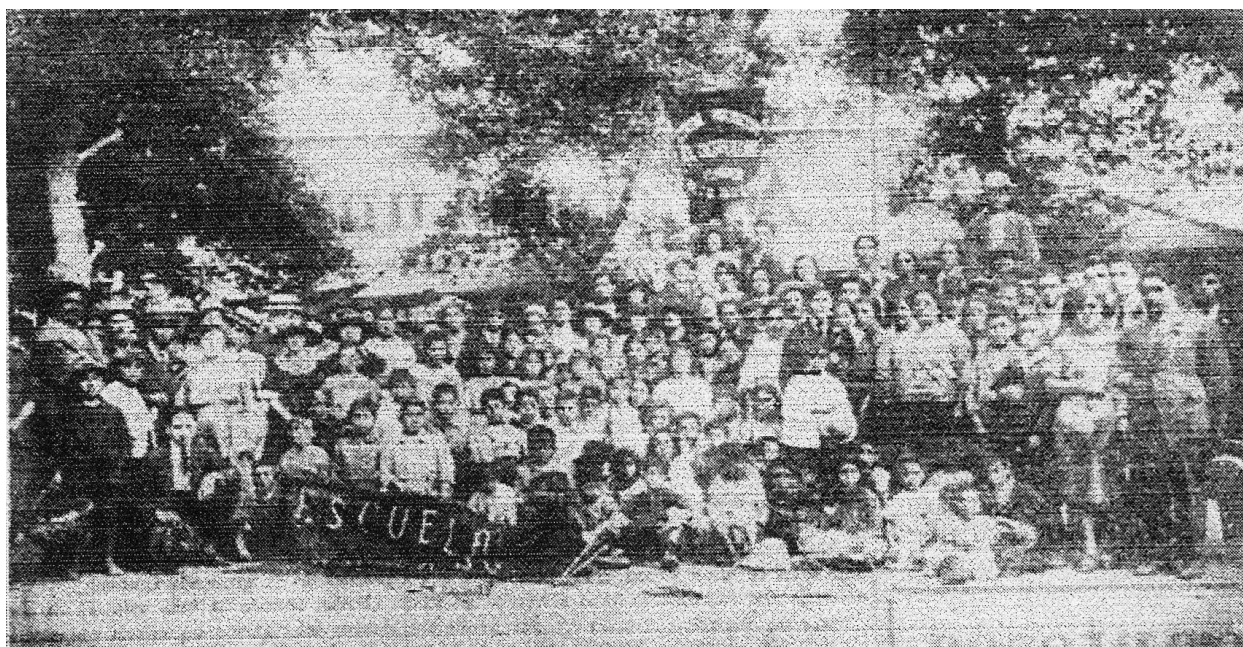
²⁴⁷ “Escuela Racionalista Luis E Recabarren”, *Justicia*, Santiago, 12 de abril de 1925.

²⁴⁸ “Peñaflor”, *Justicia*, Santiago, 12 de marzo de 1925.

enseñanza para establecer un nuevo sistema educacional de carácter nacional, con bases societales y democráticas mucho más profundas que el que se encontraba vigente.

Muestra de la opinión que Recabarren tenía respecto a esta labor educativa autogestionada, se puede demostrar mediante la admiración que manifestó por Ferrer, como expresa la siguiente cita:

“esa escuela [la escuela oficial] así organizada, forma al niño, lo moldea, le construye su cerebro en condiciones falsas para su propio bien. Hace del niño un esclavo, un autómeta, un cómplice de los errores, un idólatra, un bandido, un inmoral. Quienes como Francisco Ferrer , comprenden el mal que trae para la humanidad futura el montón de desgracias que eso produce, trabajan para obligar a la sociedad a transformar el sistema escolar [...] Y empezó a nacer en España una Nueva Humanidad libre y sana, llena de amor a lo real, llena de amor al ser humano, que debe ser lo más amado. Entonces la sociedad contrariada por estos hechos mató a Ferrer, no pudiendo matar a los miles de niños que ya tenían dentro de su cerebro la inextinguible chispa de la Nueva Vida”²⁴⁹.



(Escuela Racionalista de Peñaflor, rebautizada Luis Emilio Recabarren. Fuente: *Justicia*, Santiago , 12 de abril de 1925)

²⁴⁹ *El Socialista*, Valparaiso, 9 de octubre de 1915.

La defensa realizada por él ante la Cámara de Diputados, cuando ocupaba aquél cargo en el Congreso, tras el cierre de la Escuela Federal de la mina “El Toldo”, el día 28 de marzo de 1924, ubicada en zona minera al norte de Chile, da igualmente cuenta del apoyo de Recabarren y la importancia que él le daba a este tipo de iniciativas. Asimismo, entrega noticias acerca de la reacción que causaba en los políticos de aquella época.

Dicho suceso, acaecido entre los meses de abril y mayo de 1924, fue largamente cubierto por el periódico *El Despertar de los Trabajadores* de Iquique, órgano oficial de la FOCH en el puerto. Parte informando Recabarren que esa iniciativa era posiblemente el único establecimiento educativo que existía en esa zona “donde podía creerse que no ha llegado la ‘civilización’, porque no hay vapores que recalén continuamente en aquella caleta, porque no hay ferrocarriles que lleguen a ninguna de esas partes”²⁵⁰. Luego, daba cuenta del origen del establecimiento, diciendo que había nacido como iniciativa de algunos federados que habían conseguido el permiso de la Administración de la Mina El Toldo para instalarlo.

Más adelante, afirmaba con pesar que había sido cerrada por el Gobierno dicha Escuela: “donde los chicos y las chicas de los peones, de los jornaleros, de los obreros que ayudan a la riqueza ajena, estaba poniendo siquiera un poco de la belleza de la instrucción en la apartada caleta”. Seguido de esto, lee un documento muy importante, en el cual el Ministro de Instrucción daba cuenta de las razones por las cuales se había clausurado el establecimiento, afirmando que “la clausura de una escuela es siempre un acto profundamente doloroso, porque aun cuando en ella se propaguen doctrinas erradas, algún provecho se obtiene del contacto de los niños con el silabario” Pero se justificó diciendo “las autoridades superiores de la Republica al ordenar la clausura de la escuela de la mina El Toldo, responde a una necesidad imperiosa; es un acto de legítima defensa”²⁵¹.

En definitiva, el documento pone en evidencia el miedo que recorría la mente de los políticos y grupos afines con la ideología del Estado oligárquico respecto a este tipo de iniciativas, en tanto, como se ha dicho, contribuían a la concientización y politización de los sectores populares en pos de concretizar la ansiada transformación social.

²⁵⁰ Citado en Reyes, ob cit, pág. 135.

²⁵¹ *Ibid.*

A pesar de que la declaración se encuentra infundida por los mayores prejuicios en contra de este tipo de experiencias y de las ideologías que las sustentaban, da buenos indicios acerca del rol que jugaron las Escuelas al interior del movimiento popular, y porqué significaron elementos tan incómodos para la mantención del “orden” y la “unidad nacional”:

“se daba mayor importancia que a la enseñanza del alfabeto, la formación del criterio de los niños en los más profundos errores; se procuraba, afanosamente, en seres llenos de odio a la actual sociedad y convencidos que es necesario de destruir. Allí se predicaba contra la patria en forma constante y sistemática, enseñando a los niños a burlarse de la bandera, a despreciar nuestras gloriosas tradiciones, a considerar a nuestros ejércitos ennoblecidos en un siglo de heroísmo, como hordas de asesinos”²⁵².

Expresando de manera definitiva que “era la escuela de la mina El Toldo una luz, porque era una escuela, pero era una luz envenenada. Se ha hecho bien en apagarla”.

La discusión al interior del Congreso se sostuvo en torno al hecho de si era legal o no la clausura de la Escuela, puesto que este establecimiento era particular, y rigiendo por entonces, como hoy, la Ley sobre libertad de enseñanza, cabían bastantes dudas sobre la transparencia del proceso, como lo hizo ver uno de los Diputados del Partido Liberal que se encontraba discutiendo el suceso: “¿Y con qué derecho el Gobierno ha podido suprimirla, siendo que el artículo 10 de la Constitución garantiza la libertad de enseñanza?”²⁵³.

Para Recabarren el asunto estaba claro “no son sino calumnias, que sólo tienen fines de bastarda politiquería”²⁵⁴. En efecto, teniendo en cuenta la garantía constitucional se preguntaba del porqué a las congregaciones religiosas sí se les permitía hacer uso de la libertad de enseñanza, “¿cuál es el artículo de nuestro Código que establece que es un delito apreciar con distinto criterio el concepto de patria?”²⁵⁵, pues ninguno “porque obedece a fines de mezquina política”. En suma, entendía que la clausura de la Escuela no tenía nada que ver con aspectos docentes, ni tampoco con la calidad material del establecimiento, sino meramente con fines

²⁵² *Ibid.*

²⁵³ *Ibid.*

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ *Ibid.*

ideológicos, saliéndose con ello del marco de la legalidad, puesto que se pasaba a llevar la garantía constitucional sobre libertad de enseñanza.

Respecto a la suerte de esta Escuela no se volvieron a tener noticias, y todo parece indicar que no retomó sus actividades, siguiendo con ello los designios de la gran mayoría del Congreso y de la elite en general. Sin embargo, la instalación de esta discusión en esta instancia administrativa, sumada a los demás actos represivos que en contra de estos establecimientos se efectuaron, dan cuenta del valor que éstas llegaron a tener, no tan sólo al interior del movimiento popular, sino como preocupación para los grupos dominantes.

b) La IWW, las experiencias anarquistas y otras.

Por estos años la FOCH no fue la única organización popular que se encomendó la tarea de la fundación de Escuelas Racionalistas. De hecho, además de este tipo de establecimientos y de los Centros de Estudios Sociales, se tienen para este período aisladas noticias de una iniciativa fundada sobre los principios libertarios aplicados por León Tolstoi en la Escuela Yasnaia Poliana.

Antecedente directo de esta particular iniciativa fue la Colonia Tolstoyana fundada a las afueras de Santiago, en San Bernardo, en 1905. Las intenciones de ésta en un principio fue crear una comunidad de acuerdo a los preceptos del escritor ruso, tales como la práctica de la autogestión alimenticia y material, el contacto directo y permanente con la naturaleza, el desenvolvimiento de una vida sana que alternara una buena alimentación, con la lectura y el ejercicio físico, todo ello ejecutado en paralelo a un trabajo educativo con la gente de la localidad.

Sin embargo, dichos objetivos no se llevaron a cabo con mucha profundidad y se transformó más en una especie de comunidad artística, en donde participaron conocidos literatos y pintores de la época, tales como Augusto D Halmar, Baldomero Lillo, Benito Rebolledo, Pablo Burchard entre otros con el motivo de inspirarse en el paisaje y el debate conjunto para la creación de sus obras personales²⁵⁶. En los hechos, como asevera Grez, “tuvo

²⁵⁶ Fernando Santivan, *Memorias de un tolstoyano*, Santiago, ZigZag, 1955.

nula influencia en los movimientos populares, [y] y terminó siendo una simple comunidad de artistas y escritores alejada del pensamiento del escritor ruso que la inspiró originalmente”²⁵⁷

Un experimento similar, pero más estrictamente cercano a la experiencia de la Escuela Yasnaia Poliana de León Tolstoi, es la que al parecer quisieron llevar a cabo más de quince años después “tres jóvenes, idealistas, entusiastas y decididos”²⁵⁸ que pretendían fundar en las cercanías rurales de Santiago una “Colonia Escolar”, cuya enseñanza debía estar fundada en los principios del racionalismo y financiada según la lógica de la autogestión “con su terreno científicamente cultivado creemos nosotros que se bastaría a sí sola, para costear la alimentación, ropa y textos de enseñanza que tuviera la Colonia misma”²⁵⁹.

Asimismo esta experiencia defendería principios valóricos opuestos a los transmitidos en las instituciones oficiales, ya que en la Colonia “los niños educarían su cerebro sin los prejuicios de la escuela del Estado [...] y aprenderían a ganarse el pan por si mismos, no siendo carga para la sociedad”²⁶⁰.

Sobre la suerte de esta iniciativa no existen mayores noticias, salvo unos artículos en los que se discute teóricamente sobre los aspectos pedagógicos de la “Escuela Yasnaia Poliana”, en los que se trata sobre sus argumentos filosóficos y en ejemplos sobre práctica en diversos lugares²⁶¹. A pesar de esto, me parece significativo destacar el hecho de que la discusión en torno a la educación y la escuela del Estado era algo ya muy ampliamente difundido al interior del movimiento popular. Asimismo, se defendían y/o ensayaban distintas formas de educación alternativa, cuyos principios fundamentales eran los de la pedagogía racionalista y libertaria.

Respecto a la fundación de Escuelas Racionalistas, las asociaciones de tendencia anarquista por estos años siguieron aportando a esta iniciativa, como lo venían haciendo desde la década anterior, aunque, según evidencian las fuentes, en un número más reducido y menos sistemático que la Federación Obrera.

Hay que añadir también, que la actividad político educativa y cultural de los Centros de Estudios Sociales tanto anarquistas como de otras tendencias revolucionarias no menguaron por estos años su actividad. De hecho, en la caso de las organizaciones motivadas por grupos libertarios este tipo de experiencias se vio más fortalecida. Por ello, no es casualidad, que se

²⁵⁷ Grez, S, *Los anarquistas...* ob cit, pág. 69.

²⁵⁸ “Colonias escolares racionalistas”, *La Federación Obrera*, Santiago, 28 de noviembre de 1922.

²⁵⁹ *Ibid.*

²⁶⁰ *Ibid.*

²⁶¹ “La Escuela de Yasnaia Poliana”, *La Federación Obrera*, Santiago, 16 de octubre de 1921.

haya publicado entre 1923 y 1925 el periódico ácrata *Tribuna Libertaria* que se auto declaraba como “Órgano de los Centros de Estudios Sociales”, con el fin de ser un espacio de debate y reflexión en el cual se mantuvieran vinculados estos Centros que se iban multiplicando, al mismo tiempo que difundir las distintas actividades que ellos proponían.

Por estos años otra importante organización de trabajadores que se dedicó a la fundación de Escuelas fue la sindicalista Industrial Workers of the World (IWW) que en Chile siguió una marcada tendencia ácrata, a pesar que su origen es el sindicalismo revolucionario, independiente de cualquier doctrina política²⁶².

En las páginas de *Acción Directa*, que fue el periódico oficial de la sede regional chilena de esta sindical internacional, se refirieron mucho a la enseñanza. Tanto criticando el modelo educativo y las escuelas oficiales, como también proponiendo y difundiendo la práctica de la educación libertaria.

En un artículo aparecido en la publicación referida en la segunda quincena de mayo de 1922, Manuel Márquez, reconocido anarquista profundamente involucrado con la enseñanza libertaria que luego se alejaría de la IWW, expresaba que “la escuela de hoy lo mismo que la Iglesia y el Ejército, es un sostén de la burguesía canalla [...] En estos establecimientos todo es autoridad, y a voz de mando, se mueven los alumnos [quienes] tienen que soportar la tiranía del maestro, con rigurosa atención y las manos cruzadas”.

Por este motivo, seguía manifestando:

“urge una reforma radical, desde la supresión de los locales hasta el modo de barrer. Es cierto que las escuelas morirán con el régimen, pero el obrero puede ya despreciarlas y formar escuelas libres, sin religión y sin patriotismo [...] Las escuelas primarias deben ser libertarias. Ya que se enseña para la vida, debe enseñárseles en la vida misma [...] Por eso se habla de boicotear las escuelas del Estado y formar escuelas libres, sin local si es posible, en el medio de la naturaleza, gozando del sol, donde los niños corran y canten, como las aves y vivan sanos como las flores de los campos”²⁶³.

²⁶² Moriyon, ob cit, págs. 53-80.

²⁶³ “Nuestra escuela libertaria” *Acción Directa*, Santiago, 2da quincena de mayo de 1922.

Finalmente terminaba impulsando con ánimo a los demás integrantes de la IWW al fortalecimiento de este tipo de iniciativas, recordando que al interior de la central internacionalista “hay un Comité de Escuela Racionalista, y en el que podemos emplear nuestros esfuerzos para demostrar que miramos a todo el horizonte y que estamos formando los cimientos de un mundo”²⁶⁴. Puigross se refería al mismo organismo diciendo que “se llegó a formar un comité de escuelas racionalistas, vinculado a la IWW que articuló las experiencias de este tipo que se desarrollaron en gran parte del país”²⁶⁵.

Meses más tarde este mismo educador libertario opinaba que la coyuntura social específica en la que se estaba, era muy favorable a la formación de Escuelas Racionalistas, ya que “en el ambiente flota el ansia de nuevos horizontes de destrucción del carcomido régimen que empieza a flaquear por su base: la enseñanza educacional”. Volviendo a exhortar con pasión a los trabajadores asociados a la mantención y multiplicación de este tipo de experiencias advirtiendo que “no olvidéis que el preámbulo de nuestra IWW termina declarando nuestra voluntad de ‘formar la estructura de la nueva sociedad dentro del cascarón de la vieja’”²⁶⁶. Dejando explícita la visión según la cual la escuela libertaria, era un espacio en donde mediante la práctica de valores morales y culturales distintos era posible enfrentarse a la hegemonía ideológica de los grupos dominantes, viviendo de esta forma en los principios y *ethos* de la nueva sociedad, aunque lo anterior no significara plantear que con ello la tarea revolucionaria estaba resuelta, de hecho, como se vio en secciones anterior el “proyecto integral” de la educación libertaria veía fuertemente vinculada la teoría, con la práctica societaria y la acción revolucionaria.

La Escuela de la IWW se creó a fines de 1922, gracias a la esforzada labor del Comité pro Escuela Racionalista, con ayuda de algunos asociados a la Unión de Estucadores de Santiago, entre ellos, Evaristo Lagos.

A pesar de que las referencias a este establecimiento son más bien pocas, se tienen muchos datos sobre las actividades que el Comité realizaba para el sostenimiento de la escuela. Así por ejemplo, se informaba que el “Comité pro Escuela Racionalista, cita a reunión para hoy

²⁶⁴ *Ibid.*

²⁶⁵ Puigross, ob cit, pág 103.

²⁶⁶ “La reforma educacional y los sindicatos”, *Acción Directa*, Santiago, 2da quincena de julio 1922.

a las 8.30 con objeto de nombrar una comisión que se encargará de la distribución de folletos y tratar del pedido de libros para la fundación de dicha escuela”²⁶⁷.

Respecto al período de existencia de esta Escuela, nos basamos en este tipo de informaciones que hablan sobre las actividades realizadas por el Comité en pos de su mantenimiento para sostener que la vida de esta iniciativa fue relativamente corta, con mucho entre finales de 1922 y principios de 1923.

Lo que no cabe duda es que la acción de tipo cultural y educacional emprendida por la IWW se llevó a cabo principalmente por medio de los CES que funcionaban a partir de la iniciativa de distintos grupos asociados a ella, como fue el caso del Centro de Estudios Sociales “Alborada” que “A medida de sus fuerzas fundará bibliotecas, editará periódicos, folletos de propaganda racionalista y estudios sociológicos”²⁶⁸ así como también por medio de ciertas clases que se realizaron en distintas sedes locales de Santiago y Valparaíso donde se daban “cursos de matemáticas, castellano, inglés, economía política y dibujo aplicado a la industria, a cuyos cursos tiene acceso todo trabajador organizado y que quiera aprovechar esta oportunidad para mejorar su condición de explotado”²⁶⁹.

Una iniciativa de la que sí se tienen mayores noticias respecto de su existencia, es la levantada por la Unión Sindical de Panaderos, una asociación de tendencia predominantemente anarquista que pese a estar en permanente contacto con la IWW no era parte formal de ella.

El órgano difusor de este sindicato, *El Obrero Panadero*, fue siempre muy elocuente acerca del pensamiento educativo que mantenía la asociación. En una de sus primeras publicaciones declaraba que al obrero le “falta mucha educación, y la ignorancia es mala consejera”²⁷⁰.

Años después su posición sería aun más explícita, afirmando en la Declaración de Principios de la Unión Sindical de Panaderos de Santiago que “la Junta Administrativa implantará en cada Sindicato, bibliotecas y escuelas racionalistas a fin de que cada compañero sea un elemento consciente del rol que le corresponde desempeñar en este régimen de inicua explotación del hombre por el hombre”²⁷¹. Dejará también explícito que su actividad educativa no se restringiría únicamente a la fundación de escuelas, como hemos sostenido anteriormente,

²⁶⁷ Citado en Lagos, ob cit, sin numeración.

²⁶⁸ “Centro de Estudios Sociales Alborada”, *Acción Directa*, Santiago, 2da. quincena de mayo de 1922.

²⁶⁹ *Acción Directa*, Santiago, 2da. quincena de mayo de 1922.

²⁷⁰ “Nuestro ideal”, *El Obrero Panadero*, Santiago, 5 de abril de 1921.

²⁷¹ *El Obrero Panadero*, Santiago, 1 de septiembre de 1924.

ya que “también organizará ateneos culturales y publicará periódicos de propaganda libertaria [...] para la mejor comprensión de la solidaridad internacional libertaria”²⁷² .

La real concreción de las expectativas de esta organización sólo se llevó a cabo, sin embargo, en el año 1925, lo cual es realmente significativo si se tiene en consideración no sólo lo mucho que se tardaron en consolidar la iniciativa, sino también el hecho que para 1925, como se ha dicho, el movimiento popular mostraba un claro retroceso respecto a la fundación y mantención de escuelas racionalistas. Respecto a la FOCH, por ejemplo, no se tienen más noticias sobre la fundación de nuevos establecimientos en este año, y más aun, se deja de comentar en sus órganos difusores sobre sus propias Escuelas, al tiempo que es evidente el avance que iba teniendo la conjunción de intereses con la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), en pos de la reforma al sistema nacional de enseñanza.

Decíamos que en este año la Unión Sindical de Panaderos:

“tienen el orgullo los sindicatos de panificadores de inaugurar la Escuela Racionalista [...] A nosotros, los padres nos llena de regocijo la iniciativa de los panaderos, porque arrancaremos al Estado nuestros hijos para que sean hombres mañana y no pacos ni milicos, ni carabineros. Que sean productores, como nosotros, manual o intelectualmente”²⁷³

Sin embargo, la noble iniciativa que se levantó en el local de reunión del Sindicato, no pudo perdurar mucho tiempo antes de ser duramente atacada por las autoridades. Seguramente, resaltaba más su actividad al ser de las pocas Escuelas Racionalistas que iban quedando en funcionamiento.

Para julio del mismo año, declaraba *El Obrero Panadero*, que habían decidido “suspender por breve tiempo” el funcionamiento de la Escuela mantenida esforzadamente por el Sindicato. Afirmaba al respecto que:

“cuando vino aquello de los allanamientos a nuestros locales, creíamos prudentemente que no convenía dar molestias a nuestros profesores, exponiéndolos quizás a algún

²⁷² *Ibid.*

²⁷³ *El Obrero Panadero*, Santiago, 1 de mayo de 1925.

vejamen de los pesquisas que se habían situado en la puerta del local de la Junta y que dirigían miradas inquisitorias a todo el que entraba o salía de ella”²⁷⁴.

La intransigencia represiva de las autoridades quedaba patente: estas iniciativas (cada vez más) aisladas de tendencia autogestionaria era necesario eliminarlas de raíz.

El valiente y combativo sindicato, sin embargo, persistió en la lucha que consideraba justa. Por este motivo, un año después, en la Cuarta Convención del gremio uno de los asociados expresaba:

“Nuestra escuela debe continuar funcionando y formando los nuevos hombres a quienes la historia tiene encomendado el porvenir. La escuela, arma indiscutible para la defensa de nuestros derechos; la escuela, antorcha que desgarrar las tinieblas de la ignorancia, debe continuar lanzando su benéfica luz sobre el obrero panadero [...] lo que más falta hace a los obreros panaderos es la instrucción”²⁷⁵.

Pese a la focalizada represión, y a lo “extraordinario” que pareciera entonces la fundación de Escuelas Racionalistas, para noviembre de 1926, la Unión Sindical, aprueba un proyecto que constaba de ocho puntos para la ejecución de ellas, a continuación transcribimos los tres primeros que nos parecen los más expresivos respecto de la experiencia:

- 1-. La USP se interesa por la creación de escuelas libres para los trabajadores en todas las localidades cuyos sindicatos cuenten con los medios necesarios.
- 2-. La enseñanza de estos planteles estará basada en los principios y las normas pedagógicas de Francisco Ferrer.
- 3-. Las escuelas contarán con los cursos siguientes: a) cursos de primeras letras para los compañeros que no posean conocimientos primarios; b) curso elemental, para los que sólo posean los primeros rudimentos de instrucción; c) curso superior, distribuido en

²⁷⁴ *El Obrero Panadero*, Santiago, 1 de julio de 1925.

²⁷⁵ *El Obrero Panadero*, Santiago, 10 de octubre de 1926.

series de lecciones que comprenden todo género de conocimientos humanos: castellano, contabilidad, higiene, geografía, historia y nociones sobre el universo²⁷⁶.

La Unión Sindical siguió sufriendo en adelante una asfixiante represión que incluso se veía a ratos incrementada cuando habían noticias sobre el funcionamiento de su Escuela, que era, según informan las fuentes, uno de los últimos reductos de enseñanza libertaria y racionalista sostenido por organizaciones de trabajadores que abiertamente se declararan seguidores de la teoría pedagógica de Ferrer y que igualmente la entendieran como una herramienta fundamental para el proceso de transformación social.

Su periódico dejó de salir pocos meses después, y con ello, también dejamos de tener noticias sobre este tipo de iniciativas levantadas por el movimiento popular en Chile, puesto que las iniciativas de autoeducación popular, como demuestra Reyes, tomará un rumbo distinto en las siguientes décadas, mucho más influenciado por la preminencia que la ideología comunista adquiriría al interior de los sectores populares organizados. En este sentido, podríamos decir, que en gran medida las referencias a la educación racionalista propugnada por Ferrer y las experiencias autoeducativas influenciadas en ella fueron esfumándose casi paralelamente en la medida en que lo hacían las “bases autogestionarias” en la FOCH y las prácticas e influencias libertarias al interior del movimiento popular en general.

4.4 Ocaso de la educación libertaria y el nuevo perfilamiento educativo del movimiento popular.

Los factores que provocaron el debilitamiento de la experiencia de educación libertaria al interior del movimiento popular en Chile a partir del año 1925 son diversos. Algunos tienen que ver con profundas transformaciones que comenzaron a vivir por entonces influyentes organizaciones constitutivas del movimiento popular, y otros con la consolidación de procesos que cambiaron la relación de éste respecto al Estado.

Antes de explicar dichos factores es necesario aclarar que aquí entendemos este “debilitamiento” más bien como el nuevo perfilamiento político e ideológico de la propuesta educativa del movimiento popular antes que la extinción o desaparición radical del proyecto

²⁷⁶ *El Obrero Panadero*, Santiago, 20 de noviembre de 1926.

libertario de educación. No obstante, no cabe duda alguna que dejó de ser un tipo de práctica ampliamente difundida y ejercida por el movimiento popular posterior a 1925, ya que éste enfocó mayoritariamente su acción educativa en otro modelo, principalmente reformista que tenía que ver con la readecuación del sistema nacional de enseñanza amparado en la Constitución según las demandas y expectativas de la sociedad civil. Este nuevo perfilamiento estuvo representado en el proyecto impulsado por la Asociación General de Profesores de Chile (AGP) apoyado por la FOCH, y que luego fue respaldada por la Asamblea Constitucional de Asalariados e Intelectuales.

Aun así, no es posible aseverar que efectivamente hayan desaparecido de raíz y para siempre este tipo de iniciativas, puesto que, como se ha visto, muchas de éstas pudieron haberse llevado a cabo sin haber dejado registros documentales de su existencia. Además, en relación a los Centros de Estudios, existen fuentes que permiten asegurar que no se extinguieron del todo y siguieron funcionando.

En definitiva, lo que se quiere plantear es que es preciso reconocer que la pedagogía libertaria como práctica autoeducativa evidentemente dejó de ser una praxis ejercida con amplitud y notoriedad en el movimiento popular a partir de 1925, y los elementos que explican este debilitamiento son los que se expondrá a continuación. Sin embargo, es necesario decir que esta tendencia se diluyó al interior de la torrentosa corriente de autoeducación popular que la parte organizada del bajo pueblo de Chile ha practicado desde al menos la segunda mitad del siglo XIX, pero que no desapareció del todo, por ello no se perdió esta información, y dependiendo de las coyunturas y circunstancias históricas como la de la actualidad, iniciativas similares vuelven a emerger.²⁷⁷

Lo anterior se explica, porque a lo largo de la historia en el interior del movimiento popular “nada se pierde; las causas antiguas aunque atenuadas, actúan todavía secundariamente y el buscador puede encontrarlas en las corrientes escondidas del movimiento contemporáneo, lo mismo que el agua, desaparecida del lecho primitivo de la superficie, se encuentra en las galerías de las cavernas profundas”²⁷⁸

Uno de los factores importantes para comprender este debilitamiento, fue lo que varios autores han identificado como una decadencia de la corriente ácrata, que generalmente ha sido

²⁷⁷ *Diatriba. Revista de pedagogía militante*, Santiago, Chile, No 1, noviembre 2011.

²⁷⁸ Eliseo Reclus, *El Hombre y la Tierra*, México, FCE, 1986, pág. 102.

situada entre los años 1927 y 1930²⁷⁹. No obstante, como demuestra Bastías, este declive tuvo variados ritmos, es decir, las distintas dimensiones de la acción revolucionaria de los anarquistas conocieron en diferentes años su decaimiento, aunque ya era evidente una tendencia general: “sobre todo a partir de 1925, el movimiento anarquista comenzó a decaer: sus periódicos aparecían con menor regularidad y las posibilidades de la movilización popular por vía de la acción directa se redujo, ya sea por la mayor efectividad de la represión o por la puesta en marcha de mecanismos de mediación”²⁸⁰.

En este sentido, una de las dimensiones que tempranamente comenzaron a debilitarse fue la educación libertaria ya que, a pesar de existir el ejemplo de la de la Escuela Racionalista sostenida por la Unión Sindical de Panificadores (1925-1926), la constante represión por parte de los organismos del Estado y la falta de organicidad al interior del movimiento anarquista dificultaron las posibilidades de mantener este tipo de iniciativas.

La década de 1920 comenzó para la corriente ácrata con el signo de la muerte: el incansable Julio Rebosio y el “poeta cohete” José Domingo Gómez Rojas morían ese año, el 26 de abril y el 29 de septiembre respectivamente; la prisión y los fallecimientos se convirtieron en una constante para los libertarios de aquella década.

Asimismo, como demuestra Bastías, entre los militantes anarquistas hubo una gran dispersión y una falta de “pautas de coordinación conjunta”. Por ejemplo, entre quienes apoyaron la Asamblea de Asalariados e Intelectuales y los más doctos que se oponían tajantemente en tanto ésta proponía una Constitución política para Chile. También entre quienes apoyaban la organización de carácter más orgánica y centralista de la IWW y los federalistas que se oponían a cualquier tipo de organización de carácter general y pangremial. El anterior desequilibrio fue significativo ya que tuvo entre otras consecuencias la disminución de la prensa ácrata. Durante estos años, por ejemplo, perdió el movimiento dos de sus grandes órganos difusores, *Verba Roja* y *Tribuna Libertaria*²⁸¹.

También, influyó la triste emigración hacia otras tendencias políticas: “muchos militantes del anarquismo, durante estos años, abandonaron los postulados ácratas”²⁸², y cambiaron su militancia por las filas del Partido Radical, del Partido Obrero Socialista o el Democrático, entre

²⁷⁹ Bastías, ob cit; Macarena Bornard, *La decadencia del anarquismo chileno, 1927-1931*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2003.

²⁸⁰ Bastías, ob cit, pág. 54.

²⁸¹ Osvaldo Arias, *La prensa obrera en Chile*, Chillán, Universidad de Chile, 1970.

²⁸² Bastías, ob cit, pág. 57.

otros. O también, como fue muy común en los anarquistas de la primera generación, por el espiritismo y teosofía ²⁸³. Es decir, corrientes distintas y en muchos casos opuestas a lo que había sido su credo ácrata.

Otro factor relevante en este proceso de declive del movimiento anarquista, fue el avance en la legislación laboral y apertura de procedimientos legales para la acción popular con fuerte impulso a partir de 1920. Lo que ocasionó, entre otras cosas, la pérdida de influencia de la acción directa –propugnada principalmente por libertarios– como forma de acción política, condicionando el aislamiento de la postura ácrata y su estrategia revolucionaria. Ya que, como postula Grez, gracias al arribo a la presidencia de Alessandri “la influencia de anarquistas y socialistas, trabajosamente construida a lo largo de muchos años, pareció desvanecerse ante la ilusión y el encantamiento que el ‘León de Tarapacá’ generó en amplios sectores del mundo del trabajo”²⁸⁴

Una imagen bien lúcida respecto al panorama del movimiento popular de entonces la da Gonzales Vera, quien acusó la desorientación ideológica de la IWW en el sentido de un “sindicalismo puro”, ya no anarquista, y la completa identificación de la FOCH con el Partido Comunista de Chile, y así la pérdida de gravitación de los ácratas:

“Este 1 de mayo encuentra a la organización obrera, quizá, peor que nunca. De un lado están los sindicalistas netos, la IWW, encasillados en su espíritu de clase, adormecidos con discursos y preocupados exclusivamente de sus intereses. En otro plano, la Federación Obrera, que debió ser una de las organizaciones más poderosas de Chile, se orienta cada vez más francamente hacia el comunismo, perdiendo, en consecuencia, la cooperación de los trabajadores independientes”²⁸⁵.

No obstante la importancia que tuvieron en la puesta en práctica de la pedagogía libertaria, el aislamiento de la corriente anarquista respecto al movimiento popular no explica por sí sólo su debilitamiento como práctica emancipadora, puesto que, como se ha dicho, ésta

²⁸³ Aunque para una época anterior, es un buen punto de referencia sobre esto el Capítulo IV: “El agotamiento del primer impulso y el Capítulo VIII: “Conversos y renegados”, del libro de Grez, *Los anarquistas...* ob cit.

²⁸⁴ Sergio Grez, *El escarpado camino hacia la legislación social: debates, contradicciones y encurcijadas en el movimiento obrero y popular (Chile: 1901-1924)* [en línea] <http://www.archivochile.com/entrada.html>.

²⁸⁵ “Ideas y críticas”, *Claridad*, Santiago, junio de 1924.

no fue la única tendencia ideológica en ejercerla, aun más, para esta década de 1920 cuando fue muy relevante la acción de la FOCH en este sentido.

Al respecto, son dos los procesos que ayudan a explicar, en términos generales, el desperfilamiento pedagógico racionalista y libertario al interior de la Federación. Por un lado, lo que se ha tendido a llamar la “bolchevización de la FOCH”²⁸⁶ y por otro, la consolidación del acercamiento entre la Federación y la Asamblea General de Profesores, que significó el traslado de una labor educativa autogestionada, antiestatista y clasista, por una nacional y normada en la Constitución.

Un registro claro y significativo respecto a la fusión entre la FOCH y el PC chileno fue la aparición en 1924 del periódico *Justicia*, que se declaraba indistintamente órgano del Partido Comunista de Chile y la Federación. No obstante, como indica Grez, este proceso había comenzado antes, cuando el POS consiguió el predominio en la dirigencia de la FOCH aproximadamente en 1919 y así el viraje de ella en un sentido revolucionario²⁸⁷

Siguiendo a Grez, este estrecho vínculo entre la FOCH y el PCCh no significó una inmediata “bolchevización” ni del Partido ni menos de la Federación, pues la inserción del PC chileno al movimiento comunista internacional, aceptando las normas y principios del Komintern, fue bastante gradual y lento ya que “el modelo orgánico heredado del POS estaba lejos del de tipo bolchevique que la Internacional Comunista pretendía imponer a sus partidos miembro y simpatizantes. No existía la organización celular que se implantaría varios años después de la muerte de Recabarren [...] La democracia predominaba ampliamente por sobre el centralismo”²⁸⁸.

No obstante lo anterior, la conexión y confusión entre ambas instancias sí implicó el comienzo de una homogenización ideológica al interior de la Federación, pues “hacia fines de 1923 la hegemonía comunista sobre esta central sindical era total”²⁸⁹ lo que en términos factuales trajo como consecuencia el continuo debilitamiento y posterior desaparición de las “bases autogestionarias” compuestas por independientes, algunos anarquistas, y de otras tendencias. La FOCH cada vez más dejaba de ser un espacio heterogéneo donde convivían

²⁸⁶ Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit; Olga Ulianova, El partido comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibanez (1927-1931), *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Vol 68, n 111, (2002), pág., 396-7, 391-2 y 403-4.

²⁸⁷ Grez, S, *Historia del Comunismo En Chile...* ob cit, págs. 209-225.

²⁸⁸ *Ibid*, pág. 214.

²⁸⁹ *Ibid*, pág. 221.

diversas vertientes ideológicas, y se convertía en una estructura sindical donde predominaba notablemente el comunismo.

En efecto, para 1925 ni el Partido ni tampoco la Federación se habían aun convertido en “capilla política ortodoxa” del Comunismo de la III Internacional como plantea apresuradamente Reyes²⁹⁰, pues esto ocurrió aproximadamente a partir de 1927. Sin embargo, sí es evidente que al interior de la FOCH “el problema de la educación dejó de tener la mirada societaria y propositiva, pero sobre todo autonómica, autogestiva y antiestatista que tuvo durante el primer quinquenio de la década de 1920”²⁹¹ en la medida en que tiempo después de la muerte de Recabarren, la Federación caminaba junto al PCCh hacia su centralización ideológica y orgánica.

Como consecuencia de lo expuesto es notable cómo a través de las páginas de los medios oficiales de la FOCH a partir de fines de 1925 dejan de haber referencias al funcionamiento de sus Escuelas Racionalistas –ni hablar de reflexiones teóricas sobre la educación libertaria, las que en realidad fueron muy pocas durante todo el quinquenio 1920 – 1925, en todo caso, mucho menores a las aparecidas en los periódicos anarquistas- y se consolida la tendencia que se venía dando con fuerza desde 1923, es decir, las muestras de apoyo al movimiento reformista de profesores de la AGP.

En definitiva, sostenemos que la nueva definición ideológica que adquiriría la FOCH que tendía a homogenizarse en la doctrina del PCCh, hizo desaparecer en buena medida –aunque probablemente no del todo- la pluralidad de pensamiento en su interior, y con ello se inició el debilitamiento de las “bases autogestionarias” compuestas por la diversidad de tendencias ideológicas que componían hasta entonces la Federación, y que habían sido las preocupadas de la mantención y administración de Escuelas Racionalistas en los distintos Consejos lo que trajo como consecuencia el declive de la propuesta libertaria en educación al interior de la central sindical.

Aunque la enseñanza siguió siendo entendida por la FOCH como una herramienta para la emancipación social, el nuevo modelo de acción de ésta se dirigió en un sentido distinto, ya no clasista y antiestatista, sino uno que comprendía la noción de un sistema nacional de enseñanza que estuviera legitimado por la Constitución del Estado.

²⁹⁰ Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit, págs. 138-144.

²⁹¹ *Ibid.*

El otro proceso útil para la comprensión del debilitamiento de la práctica de educación libertaria al interior de la FOCH, se desprende del anterior, y tiene que ver con la consolidación de la unión solidaria entre la ella y la AGP.

Este vínculo nacía del similar diagnóstico que ambas instancias elaboraron frente a la crisis de la educación chilena. Rápidamente, vastos sectores de la Federación reconocerían el papel primordial que tendrían los profesores en un proceso de reforma, manifestando de esta forma el apoyo y adhesión a su movimiento: “Las reformas educacionales deben salir del profesorado mismo, puesto que este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y errores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria”²⁹².

Años después el mismo periódico fochista confirmaría la acérrima alianza afirmando que la AGP no debía “abandonar jamás la alianza con los obreros. Debe triunfar y caer con ellos”, ya que, según representantes de la Federación “cuando abandone esta alianza empezará a cavar su tumba”²⁹³.

En términos prácticos esta unión se consolidó en la Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales que proponía la reforma de la institucionalidad del Estado chileno mediante la proposición de una nueva Constitución, la que tendría, entre otros puntos, un proyecto para reformular el sistema nacional de enseñanza. Respecto a esta propuesta, la Asamblea afirmaba que:

“[la] única intervención del Estado en la enseñanza pública debe ser la de proporcionarle los fondos para que ésta realice sus fines propios y la de ejercer el control de la capacidad técnica de los educadores, respetando en forma absoluta la libertad a la cátedra”²⁹⁴.

Lo que evidentemente representaba la oposición a la doctrina dominante en materia educacional del Estado Docente, ya que le daba mayor participación y autonomía a la sociedad respecto a la administración y gestión de la enseñanza.

Fue en una de las reuniones de esta Asamblea efectuada en marzo de 1925 cuando la FOCH reconoció, de hecho, su completo apoyo y adhesión al proyecto reformista en materia educativa propugnado por el magisterio, desestimando de esta forma, al menos de manera

²⁹² *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 22 de mayo de 1924.

²⁹³ *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 29 de abril de 1924.

²⁹⁴ Citado en, Reyes, *Movimiento de educadores...* ob cit, pág. 139.

oficial, la alternativa más autónoma y clasista levantada por las “bases autogestionarias”. Lo que significaba que “la Escuela Federal, representando una versión más sistemática y ordenada de un ya antiguo proceso de autoeducación popular no había logrado convertirse en unanimidad. La Federación obrera, a pesar de ello, se comprometía a luchar por la opción reformista del profesorado”²⁹⁵.

El último factor que influyó en este proceso de debilitamiento de las experiencias de educación libertaria al interior del movimiento popular, dice relación con la manera en que, aproximadamente desde 1920 con mayor notoriedad, comenzó a vincularse éste con el Estado²⁹⁶.

En efecto, durante esta década la relación entre las organizaciones de trabajadores y el gobierno cambió de forma en la medida en que desde las elites dirigentes comenzaron a darse impulsos para hacer cada vez más efectiva “la aplicación de la legislación social, que hasta entonces había estado más en el papel que en la realidad”²⁹⁷.

Como sostienen distintos autores, esta nueva actitud -que daba muestras del tránsito que se estaba gestando entre lo que comúnmente se ha denominado Estado Oligárquico hacia el Estado de Compromiso- fue una reacción de los grupos dominantes hacia las presiones que el mundo popular y del trabajo organizado manifestaba hace décadas, es decir, fue en gran medida un “mecanismo de conciliación”, para recomponer el “contrato social bastante maltrecho por la miseria, la agitación popular y la represión oficial”²⁹⁸ lo cual consistía, a grandes rasgos, en que:

“A cambio del reconocimiento y la protección social estatal, éstos debían comprometerse a despolitizar sus organismos de representación gremial, aceptar los mecanismo institucionalizados de arbitraje y dejar el recurso de la huelga sólo como instancia final. En términos más globales, debían aceptar el orden socio político existente e insertarse en sus canales aceptados de participación”²⁹⁹

²⁹⁵ Leonora Reyes, *Educando en tiempos de crisis...* ob cit.

²⁹⁶ Al respecto véase Grez, “El escarpado camino... ob cit; “Autonomía o escudo protector? El movimiento obrero y popular y los mecanismos de conciliación y arbitraje (Chile 1900-1924)”; James Morris, ob cit; Jorge Rojas Flores, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*, Santiago, DIBAM, 1993.

²⁹⁷ Rojas Flores, *La dictadura de Ibáñez...* ob cit, pág. 61.

²⁹⁸ Julio Pinto y Verónica Valdivia, *Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932)*, Santiago, LOM Ediciones, 2001.

²⁹⁹ *Ibid.*

Es decir, la intención era refundar el “contrato social”, bajo la lógica de “un proyecto de conservación social a través de reformas sociales y políticas”³⁰⁰. Este “nuevo trato” fue, a juicio nuestro, significativo en la composición ideológica del movimiento popular, a la vez que en la elección de los medios y herramientas para encauzar su acción política.

Como se dijo más arriba, esta nueva estrategia estatal de dominación, implicó en buena medida el aislamiento y el debilitamiento en términos sociales de la corriente ácrata al interior de los sectores populares, en paralelo al avance y consolidación de otras doctrinas como el comunismo que, como explica Grez, a pesar de no ser, en un comienzo, un decidido defensor de la legislación social, sino antes bien a veces bastante crítico respecto a ella, tanto por su pasado como Partido Obrero Socialista y por asuntos prácticos, sus militantes “no podían oponerse por principio a los beneficios que los trabajadores obtendrían de estas leyes”³⁰¹.

El mismo autor indica que respecto al PCCh, a principios de los años 20, “la única política dable a la izquierda era la anarquista, pero –como es sabido- esta revelaría pronto su gran fragilidad”³⁰², y ello podría haber influido en este cambio de composición ideológica al interior del movimiento popular, donde el comunismo “que empleó pues, los medios de ‘la política’ que los anarquistas se negaban a utilizar”³⁰³ comenzó a ocupar un lugar más preponderante.

Independiente de si fue por “la fragilidad” de la política anarquista, su falta de logros fácticos en las luchas que dieron, por oportunismo político o por verdadera convicción, lo cierto es que sí quedó en vastos sectores del movimiento popular desestimada la acción directa propugnada mayormente por ácratas como práctica revolucionaria, en tanto, pensaron muchos, era posible conseguir beneficios reconocidos legalmente mediante la intermediación y representación política. Y cuando el Estado estuvo dispuesto a abrir cada vez más estos canales de mediación, gran parte del movimiento popular optó por esta estrategia, virando de una práctica principalmente antiestatista y autogestionada –la cual no había sido utilizada, como se ha visto a lo largo de este estudio, únicamente por anarquistas en el movimiento popular chileno, pues, al menos hasta la década de 1920 la “pureza” y ortodoxia ideológica no era común en su interior- , a otra que consideró cada vez más los canales de mediación política y la lucha por una legislación considerada más justa.

³⁰⁰ Grez, S, *Historia del Comunismo en Chile...* ob cit, pág. 286.

³⁰¹ Grez, “El escarpado camino hacia la legislación social...” ob cit.

³⁰² Grez, S, *Historia del Comunismo en Chile...* ob cit, pág. 353.

³⁰³ *Ibid.*

El “legalismo” del movimiento no se inició en 1920 –ésta fue, por ejemplo, la forma de acción política del Partido Democrático desde sus orígenes a fines del siglo XIX- , pero es cierto que las prácticas autogestivas y antiestatistas eran muchos más comunes hasta comienzos de dicha década que marca un punto de inflexión a partir de la cual el Estado oligárquico, para salvar el sistema de dominación y no tener que refundarse mediante la propuesta de la Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales, comenzó a alternar los mecanismos para debilitar y cooptar al movimiento popular, combinando su ya patentada acción brutal y represiva con la legislación laboral.

Al respecto tuvo, al menos en un comienzo, buenos resultados ya que, como sostiene Grez, “aunque la aspiración a la ‘revolución’ estuvo presente en el imaginario de vastos sectores populares durante el primer cuarto del siglo XX, sus asideros ideológicos eran más bien débiles. Bastaba un sustantivo cambio de política del Estado respecto de la ‘cuestión social’ o el surgimiento de un caudillo populista (como Alessandri Palma) para que, los mismos segmentos de trabajadores transitaran desde posiciones ‘revolucionarias’ a posturas proclives a la integración y la cooptación”³⁰⁴.

En síntesis, fue en la conjunción compleja y diversa de estos distintos factores que la educación libertaria en tanto que proceso histórico conocía su declive y su desestimación como herramienta sociopolítica para la emancipación social al interior del movimiento popular de Chile. Con ello queda en gran medida concluida una importante y valiosa etapa del proyecto autoeducativo del bajo pueblo y de la historia de la educación en Chile.

³⁰⁴ *Ibid*, pág. 48.

Conclusiones Finales

A lo largo de esta investigación se ha demostrado que es un ejercicio reduccionista el intentar acotar, como se ha hecho generalmente en la historiografía chilena, la problemática histórica de la educación al ámbito oficial de ella, pues ha quedado en evidencia que es un tema que rebasa con creces este estrecho marco. Sobre todo cuando se amplían y profundizan nuestras preguntas al respecto, y se deja de plantear tan sólo la tarea de describir la historia institucional del sistema de enseñanza nacional, teniendo únicamente en consideración los decretos que lo constituyen. Es posible (y también necesario) superar esta perspectiva cuando empezamos a cuestionarnos también por los contextos históricos y las luchas sociales que subyacen a todos los procesos educativos, o cuando enfocamos igualmente nuestra atención en las experiencias educativas que han levantado los sectores organizados de la sociedad en función de sus propias expectativas e intereses. Lo cual justifica considerar a la educación como una problemática abordable por la historia social y política.

En fin, la literatura especializada ha tendido a fijar su atención en el aspecto legalista e institucionalizado de la enseñanza. Sin embargo, existe una amplia e inexplorada dimensión de la problemática que tiene que ver con la relación de ésta con los movimientos sociales.

Ése fue nuestro propósito y énfasis al plantearnos el objetivo de realizar una historia social de la educación. Lo que, en nuestra perspectiva, no implica sesgar *nuevamente* la mirada y abocarse únicamente al estudio de las experiencias educativas levantadas por los movimientos sociales populares, como si éstas pudiesen ser consideradas fuera y aparte de un contexto nacional más vasto.

Nuestra intención ha sido la de escrudñar la problemática de la educación en un sentido amplio. Reflexionar sobre un período específico de ésta, considerando para su análisis factores políticos, económicos y sociales, dando atención a su aspecto “oficial” o institucional como al social popular, en la forma de educación libertaria que es nuestro objetivo principal.

Igualmente, cuando analizamos la educación en su dimensión popular, la entendimos siempre vinculada con las distintas manifestaciones de enfrentamiento y organización del movimiento popular (sindical, partidos políticos, etc), y no como un factor hermético e independiente de éstas. Sólo así puede comprenderse la educación libertaria como un aporte en el proceso de emancipación social con una proyección sociopolítica.

Es decir, hemos intentado identificar, aunque de manera acotada, la multiplicidad de factores y elementos que conformaron el complejo contexto que dio nacimiento a la experiencia de pedagogía libertaria al interior del movimiento popular chileno, para poder así comprender mejor sus características prácticas y discursivas, y también cuál fue el vínculo que se dio entre ésta y su marco histórico.

Como se constató al inicio del estudio, las primeras décadas del siglo XX fueron de largos debates en materia educativa para las elites dirigentes, en función del (re) establecimiento del orden social en el contexto en que se manifestó fuertemente la llamada “cuestión social”. Por tanto, es para nosotros evidente que, sobre todo en el ámbito de la enseñanza oficial, “los procesos educativos nacionales han estado coronados, superestructuralmente, por el conflicto interno del liderazgo y por la pugna ideológica entre las elites efectivamente dirigentes”³⁰⁵.

No obstante, a nivel de sociedad civil, y en específico en los sectores populares organizados, la historia ha sido diferente.

El movimiento popular ha desarrollado sus propias formas autoeducativas en busca de cumplir sus objetivos particulares, que se alejan bastante de los que se plantean los grupos dominantes. Entre otras cosas, sus proyectos no se constituyen para conservar el orden, sino para transformar y mejorar su situación en paralelo al proceso de transformación de la realidad. Ni en función de dominar a otro, sino para poder gobernarse a sí mismo, en fin, “su objetivo último no es tanto preparar generaciones jóvenes para el mejor servicio de la sociedad existente, sino para el advenimiento de una sociedad refundada y socialmente reajustada”³⁰⁶.

Analizando de esta forma la problemática de la enseñanza –tensionada, por un lado, entre el contexto general y los sucesos específicos, y, por otro, entre los distintos proyectos sociopolíticos que se dan al interior de la sociedad (entre la elite y los sectores populares en este caso)- nos parece que se está enfocando (y aportando) en una perspectiva de una historia social de la educación.

Siguiendo esta lógica, la experiencia de educación libertaria al interior del movimiento popular chileno, la hemos situado en un contexto específico cual era el Chile de las dos primeras décadas del siglo XX, que vivía una lenta y confusa transición al capitalismo

³⁰⁵ Salazar, en *Proposiciones* (15), ob cit, pág. 99

³⁰⁶ *Ibid*

industrial, proceso que estuvo signado por otros dos grandes sucesos que fueron la “cuestión social” y la decadencia de la oligarquía y el Estado oligárquico.

Asimismo, la pusimos en conflicto con el proyecto educativo levantado, en este escenario, por la elite dirigente, simbolizado en la fuerte centralización y uniformidad del Estado Docente, que sería en definitiva la consolidación del sistema nacional de enseñanza en 1920. Por último, también hemos identificado esta experiencia como parte constitutiva de un proceso de larga duración que ha sido labrado por el movimiento popular durante muchos años, que es su propuesta autoeducativa. Estableciendo respecto a ella, las diferencias que nos permiten identificar la peculiaridad de la práctica libertaria de educación.

La experiencia de pedagogía libertaria al interior del movimiento chileno conoció su mayor auge durante las primeras dos décadas del siglo XX, y tuvo como sus grandes impulsores dos instancias organizativas que por esos años tenían un papel muy relevante y destacable: “entre 1900 y 1927, tanto la Federación Obrera de Chile como la tendencia anarquista libertaria realizaron una amplia labor educativa”³⁰⁷.

Como se ha expuesto, sus formas de manifestación fueron bastante diversas, aunque en cantidad hubo en Chile menos que en otros países de Latinoamérica tales como Argentina y México³⁰⁸. Éstas iban desde los CES hasta las iniciativas por crear comunidades tolstoyanas, pasando por la fundación de Escuelas Racionalistas.

Por este motivo, hemos sido meticulosos distinguiendo e identificando los distintos tipos de expresiones que tuvo la educación libertaria en Chile, diferenciando, por ejemplo, las experiencias de los Centros de Estudios Sociales y las Escuelas Racionalistas. En este mismo sentido, se ha puesto atención en destacar que educación libertaria y pedagogía racionalista, no son lo mismo. Pues, tal como plantea al respecto Acri: “la educación libertaria, según la época, comprendió no sólo la formación de escuelas libres o racionalistas –como la mayoría de los autores sostienen- sino a diferentes prácticas en múltiples espacios”³⁰⁹.

El primero, es un término más amplio. Formado por un cierto número de preceptos comunes, dentro del cual, sin embargo, se dan una variedad de modelos y experiencias siendo la pedagogía racionalista uno de éstos.

³⁰⁷ Puigoss, ob cit, pág. 102.

³⁰⁸ En ambos casos la experiencia de educación libertaria tuvieron una historia más larga que la chilena, en lo cual influyó bastante la llegada de vasta cantidad de obreros extranjeros venidos desde Europa y Estados Unidos.

³⁰⁹ Acri, M, ob cit, pág 423.

En términos generales, la pedagogía racionalista la hemos relacionado directamente con los principios educativos de Francisco Ferrer y la fundación de Escuelas Racionalistas ya sea por organizaciones anarquistas o por los Consejos de la FOCH.

Respecto estas Escuelas, según los datos encontrados podemos asegurar con firmeza que existieron entre 1914 y 1926, y que fueron anarquistas y no integrantes de la Federación Obrera quienes iniciaron su proceso de fundación.

Dentro de ellas se promovieron estilos de enseñanza y valores opuestos a los que se transmitían en las escuelas oficiales. Al igual que en otras manifestaciones de pedagogía libertaria, las Escuelas Racionalistas mostraron un franco rechazo al autoritarismo, tanto de la figura jerárquica del profesor y la violencia ejecutada por él, como del patriotismo o la religión. Practicaron la autogestión para su sostenimiento. Se desterró el sexismo en su interior, mediante la coeducación de los sexos. Y se le dio un claro sentido político y de denuncia social a la educación, coherentes con los objetivos del movimiento popular.

No obstante, y siendo meticulosos, aquí tampoco se encuentra una homogeneidad en cuanto a modos de funcionamiento, siendo distinguible la experiencia anarquista y la levantada por la FOCH.

En primera instancia, nos parece que es la pluralidad de corrientes ideológicas la que condiciona esta heterogeneidad de ejecución. Es decir, por un lado, la práctica de la pedagogía libertaria no puede ser reducida sólo a los anarquistas. Y por otro, es incierto lo que sostiene al respecto de las Escuelas Racionalistas Reyes cuando asevera que: “en Chile, quien logró llevar a la práctica su propuesta pedagógica fue solamente la FOCH junto con la colaboración del Partido Comunista”³¹⁰, puesto que, se ha demostrado que las iniciativas partieron en 1914 y gracias al impulso de una organización preponderantemente anarquista, y que durante esta década y la siguiente seguirían sosteniendo sus propios establecimientos.

En relación a las diferencias que existieron entre las experiencias de Escuelas mantenidas por ácratas y por las “bases autogestionarias” fochistas, podemos decir que en general, las iniciativas llevadas a cabo por grupos anarquistas pusieron mayor énfasis y practicaron más los principios de la libertad y la espontaneidad en el proceso educativo que la FOCH, que enfocó más su teoría en función de una pedagogía racionalista, llevando a cabo para

³¹⁰ Reyes, “Educar en tiempos de crisis”... ob cit, pág. 112.

tal objetivo una serie de prácticas como la elaboración de planes de enseñanza o exámenes finales que, en general, las escuelas levantadas por los primeros no tuvieron.

La Federación constituyó un programa más orgánico y unificado para sus Escuelas, lo que sin duda contribuyó a la mayor sistematicidad y regularidad de su experiencia.

Por otro lado, en los periódicos anarquistas es notable la gran cantidad de artículos y ediciones dedicadas a la reflexión teórica en materia pedagógica, y también en el homenaje a la labor educativa de ciertos personajes reconocidos de la educación libertaria como fueron Ferrer, Faure o Robin. Los medios de difusión de la FOCH, en cambio, dieron menor cobertura a estos temas, otorgando mayor énfasis a cuestiones más prácticas. Como fue en su inicio el apoyo a la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, luego su rechazo y apoyo al movimiento reformista de la Asociación General de Profesores, y también sobre el funcionamiento de sus propias Escuelas, y acerca de las actividades surgidas en su apoyo.

El año 1920 fue, sin duda, importante, pero no fundacional para la educación libertaria y racionalista en Chile. Fue en este año y, en gran parte, ante la decepción que generó en la Federación el funcionamiento de la Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria, que sus Consejos Federales iniciaron un organizado y sostenido proceso de fundación de Escuelas Racionalistas, que diversos autores han tendido a ver como el nacimiento de la experiencia de educación libertaria. Sin embargo, a pesar de que efectivamente la FOCH fue la que desarrolló con mayor grado de constancia y sistematicidad la práctica de pedagogía libertaria y racionalista, ésta fue posterior al impulso que habían dado en este sentido las organizaciones anarquistas casi una década antes.

El punto en común donde sí coincidieron ácratas con fochistas fue en torno a la consideración de la educación como una labor revolucionaria, fundada en los preceptos pedagógicos libertarios y racionalistas del educador barcelonés Francisco Ferrer. En función de ello, ambas instancias entendieron la fundación de escuelas racionalistas como parte de lo que hemos denominado, un “proyecto integral”, que vinculaba la formación de los niños en los principios y valores afines a la tarea revolucionaria, en tanto se les entendía como los continuadores y futuros defensores de la labor transformadora y emancipadora. Igualmente relacionaba esta formación crítica e intelectual con la necesidad de la acción material cotidiana y aportar en todas las luchas y organizaciones que dirigían sus esfuerzos en razón de la consecución de los objetivos del movimiento popular. Es decir, entendieron la educación

libertaria como una práctica que debía estar necesariamente vinculada con las demás dimensiones de lucha donde se desempeñaba el movimiento, tales como las políticas (partidos políticos u otras asociaciones) y económicas (sindicatos).

Es así que entendemos que la educación libertaria fue, por tanto, revolucionaria en dos dimensiones. En su práctica y teoría pedagógica, proponiendo nuevas metodologías de enseñanza, fundadas en valores distintos a los de las ejecutadas en las escuelas oficiales, tanto como en su discurso político emancipador y en su vínculo directo con el movimiento - y con los demás ámbitos de lucha de éste.- popular que es innegable, en tanto fueron sus propios integrantes quienes impulsaron la iniciativa educativa.

Por esta razón, creemos que la identificación de los aportes que esta práctica autoeducativa legó al movimiento popular durante esta época no deben buscarse en términos prácticos o utilitaristas en el sentido de verificar su contribución a la alfabetización o moralización de éste. Pues, ello implicaría no apartarse de la visión típica con la que se ha analizado la problemática de la educación en la historiografía chilena, sumamente presa del ámbito estatal y oficial. Las contribuciones deben ser sopesadas, por el contrario, en tanto aportó al movimiento popular con herramientas que lo fortalecieran y le fueran útiles para la resolución de sus propios objetivos emancipadores.

En este sentido, nos parece que en primer lugar fue importante la valoración del estudio y la educación crítica en tanto les fue útil como instrumento para la toma de conciencia del problema social y la posibilidad de proponer un orden nuevo, fundado en sus propios intereses. La adquisición de una conciencia crítica respecto al orden social les permitió reconocerse a sí mismos, elaborando y fortaleciendo de esta manera una identidad más autónoma mediante la práctica de una cultura y una sociabilidad con valores distintos a los de la clase dominante. Lo anterior no podría haber sido posible si al mismo tiempo estas instancias educativas no se hubieran constituido, en la práctica, en espacios de asociación, organización y politización como efectivamente lo fueron.

Independiente de la magnitud real del impacto que ésta experiencia causó en la sociedad de su época, y de si éste fue menor en relación al que tuvieron los partidos políticos o los sindicatos. Es necesario destacar que estas contribuciones no fueron percibidas solamente por el movimiento popular, sino también por las autoridades y elites dominantes. Por esta razón su rechazo a las iniciativas de educación libertaria y racionalista expresado en los intentos por

cerrar estas escuelas y, que finalmente, en su caso más extremo, llevaría la discusión, gracias a la influencia de Recabarren, al Congreso como fue el caso de la Escuela Federal de El Toldo.

Es cierto que los alcances de esta experiencia tampoco fueron tan profundos y evidentes, como tampoco lo fueron, en términos prácticos, el impulso dado por el poderoso y organizado movimiento popular chileno de las primeras décadas del siglo XX, pues sus justas y valientes expectativas se diluyeron en una legislación social que poco las representaba.

Es necesario no intentar cambiar el relato de la historia ya pasada, en función de realzar prácticas y principios que valoramos y compartimos. Para lo cual es indispensable sopesar las consecuencias y contribuciones a la luz de los hechos constatables.

En este sentido, se podría sostener, la educación libertaria no influyó mucho en el posterior devenir histórico de Chile, y podría considerarse, siguiendo esta lógica, simplemente un suceso, una de las tantas rarezas de la historia del bajo pueblo de este país, y quizás sí, tal vez eso la hace una problemática más interesante para investigar.

Sin embargo, esto sólo si la consideramos como una experiencia en particular, apartada de su contexto, y también del movimiento que la impulsó. Pues, es necesario no olvidar jamás que la educación libertaria fue una de las tantas manifestaciones sociopolíticas de un movimiento popular altamente organizado y politizado en un momento específico de su historia, y que no fue ni su vanguardia, ni tampoco su retaguardia, sino un factor de su “cara interna” que contribuyó con lo que pudo a su concientización y organización.

Tuvieron, estas experiencias, quizás menos influencia e impacto visible que los sindicatos revolucionarios o los partidos políticos populares más radicales, pero trabajaron, en conjunto, por el mismo objetivo: la emancipación y transformación social.

En función del “proyecto integral” de educación libertaria, las acciones políticas y sindicales eran la manifestación claramente palpable de la “acción material” que no podría haber logrado, posiblemente, tal grado de sistematicidad si no hubiese estado acompañado de esta labor educativa.

Es decir, si hemos de considerar a la educación libertaria, en este contexto, como parte de la “cara interna” del movimiento popular, deberíamos asimismo entender la acción sindical, de las huelgas, boicot, y la acción de los partidos políticos comprometidos con la transformación social, como la “cara externa” del proyecto emancipador.

No pensamos que los espacios de educación libertaria fueron los únicos, ni tampoco los más relevantes, sino que fueron uno de los varios lugares en donde los sectores populares se asociaron, se identificaron y politizaron. Es más bien la confirmación de lo fuertemente organizado que se encontraba el movimiento popular de la época, expandiendo sus prácticas transformadoras hacia variedad de ámbitos, analizando en específico uno de éstos.

Busca, por último, ser una tentativa de respuesta a una problemática surgida a mí mismo, y a varios de mis compañeros. Al calor de los debates y reflexiones surgidas a raíz del movimiento estudiantil del año 2011 y del contexto general de nuestra sociedad actual. Frente a preguntas relacionadas con nuestras propias ideas y proyectos como futuros profesores. De cómo poder desenvolverse profesionalmente de forma coherente con nuestros sueños e ideales. ¿Cómo la educación puede ser útil para la transformación social?

Es, en última instancia, una historia nacida de los claros y oscuros de mi propio tiempo e historia.

ANEXOS

Tabla de Escuelas Racionalistas fundadas entre 1914 y 1925 (Fuente: Remodelación tabla realizada por Leonora Reyes *Movimientos de educadores y política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994, pp 124-16).*

Escuelas	Organismo fundador	año	Ciudad
-Escuela Racionalista de Viña del Mar	Sociedad El Despertar de la Mujer	1914	Viña del Mar
-Escuela Moderna		1914	Iquique
-Escuela “1ª de Mayo”	Unión i Defensa del Trabajo	1917	Viña del Mar
-Escuela Nocturna de la Federación de Zapateros	Federación de Zapateros	1917	Santiago
-Escuela Racionalista	Casa del Pueblo	1917	Santiago
-Escuela Racionalista “Generaciones Nuevas”		1919	Santiago
-Escuela Nocturna “Gastón Lacoste”	Consejo Federal nº 2 de Tranviarios	1921	Santiago
-Escuela Sociedad Mutualista “Unión de Carpinteros”		1921	Chuquicamata
-Escuela Nocturna para Obreros	Sindicato Único	1921	Talca
-Escuelas Racionalista del Maule	Consejo nº 5	1921	Maule
-Escuela Federal Racionalista Schwager	Consejo nº 12 de mineros	1921	Lota
-Escuela Diurna Racionalista		1921	Calama
-Escuela Diurna Racionalista		1921	Mejillones
-Escuela Diurna Racionalista Unión		1921	Pampa
Escuela Nocturna	Consejo Federal nº 2	1921	Santiago

“Gastón Lacoste”	de Tranviarios		
Escuela Sociedad Mutualista		1921	Chuquicamata
“Unión de Carpinteros”			
Escuela Racionalista	IWW-URE	1922	Santiago
Escuela Nocturna para Obreros		1922	San Antonio
Escuela Racionalista	Consejo de Agricultores de Paillaco	1922	Osorno
Escuela Federal		1922	Curanilahue
Escuela Racionalista	Sindicato Único de Campesinos	1922	Peñaflor
Escuela Racionalista		1922	Calera
Escuela Federal Racionalista		1922	Puente Alto
Escuela Federal Racionalista	Consejo Federal sección Pedro Montt	1922	Santiago
Escuela Moderna	Universidad Popular	1922	Iquique
Escuela Central del Trabajo		1923	
Escuela Federal “Los Molinos”		1923	
Escuela Racionalista	Consejo Industrial de Minas (en unión con el Centro Comunista de la 4ª Comuna)	1923	Chacabuco
Escuela Federal de Gatico	Trabajadores Federados de la Mina “Toldo”	1924	Tocopilla
Escuela Racionalista	Unión Sindical de Panificadores	1925	Santiago
Escuela Federal			San Antonio.

Escritos sobre educación libertaria

1- “Educación libertaria” Verba Roja, Santiago, Segunda quincena noviembre 1922.

Para alcanzar el anhelado régimen de justicia social que preconizamos, es necesario comenzar desde luego por extirpar del cerebro todos los prejuicios: religiosos, políticos y sociales que entorpecen el avance de la libre iniciativa.

El Estado, en su afán de mantener latente en el espíritu popular el concepto de autoridad, día a día invade con decretos y más decretos las escuelas públicas, los cuarteles, los juzgados, etc, etc, a fin de que inculquen en el corazón de los chilenos la llama del patriotismo, simbolizado en la bandera de tres colores.

Para ello, no desperdician un solo detalle, a fin de hacer ver a nuestro pueblo que es inútil pretender desterrar de su alma el sacro amor patrio.

Felizmente, la clase productora, después de una larga y dolorosa experiencia, ha podido comprobar que esto de autobombos a la bandera y a la valentía de nuestro roto, es cuestión de reclamo político, que solo sirve para hacerles olvidar, por un momento, la triste y abyecta situación porque atraviesa.

Si un aviador atraviesa la cordillera, si un boxeador triunfa en tierra extranjera, si otro logra llegar primero a la meta, el Gobierno y sus satélites, junto con el cuarto Estado, la prensa, arman la alharaca del siglo, elogiando el vigor de la raza y el espíritu indomable de nuestro pueblo, vencedor en todos los combates.

Contra esta propaganda ridícula y estúpida, emanada de fuente capitalista, nosotros debemos estimular la enseñanza libertaria, basada en la ciencia, el sentimiento y la justicia.

Está comprobado por los sicólogos que estudian el desenvolvimiento del espíritu fraternal-especialmente en el niño- que el adulo, la idolatría, el premio al estímulo y las condecoraciones artificiosas, logran imbuir en su carácter un sedimento de orgullo y vanidad, que les hace dividirse de aquellos que no han conquistado sus mismas posiciones.

Los llamados héroes improvisados, que conquistan títulos a fuer de haber estudiado pacientemente la materia concerniente a su profesión, no son, en realidad, más héroes que aquellos mineros oscuros, que, durante años y años, han desafiado las explosiones del grisú, el derrumbe de los cerros o las incubaciones de la tisis en sus pulmones desgastados y encorvados hacia el duro filón de las (...)

No nos contentemos tan solo a exaltar la lucha de clases; observemos que antes que existiera la propiedad privada y el Estado, había hombres salvajes, y que, nosotros, los de este siglo, llevamos en nuestra sangre y en nuestros nervios algo de la barbarie primitiva que estimula horribles pasiones.

Nosotros anarquistas, más que nadie, tenemos el deber de dar una mirada retrospectiva hacia la historia de nuestra evolución orgánica, y observar con ojo más certero el ritmo ascendente de nuestro porvenir.

Entonces, solo entonces, sabremos a ciencia cierta, si en verdad la propiedad privada es solo el factor primordial que nos mantiene en la degradación física y moral en que yacemos, o si hay otros factores que escapan a nuestro cerebro hipertrofiado con tantos prejuicios y vicios heredados quizás a través de miles de generaciones.

2-“Educación burguesa” Verba Roja, Santiago, Primera quincena abril 1923.

Penetrar por los vericuetos educacionales, observar programas, materias y métodos, es constatar en el campo la pura realidad, el hecho ignominioso de que en cuestiones escolares aun no hemos traspasado los linderos de la barbarie.

Los escolásticos, esos terribles martirizadores de muchachos, emplearon los mismos métodos de violencia que emplean nuestros flamantes pedagogos de bombo.

<La letra con sangre entra>- decían aquellos salvajes educadores.

<Sólo la letra con obligación, con violencia, con correazos, es capaz de incrustarse en los cerebro de los niños- cacarean en coro las notabilidades de la pedagogía contemporánea.

La intransigencia del escolasticismo, la adustez perversa de aquel tiempo, son la intransigencia y la adustez que hoy forman el alma de la educación burguesa.

El mismo mal solo ha cambiado de vestimenta. La aberración histórica sólo ha tomado distintas tonalidades. (...)

El mismo mal solo ha cambiado de vestimenta. La aberración histórica sólo ha tomado distintas tonalidades. Pero en el fondo, pero en la esencia, es una sola la característica de la educación desde los primitivos hasta los modernos tiempos: la violencia.

La violencia es el dogma funesto, convertido en buitre, que picotea el cuerpo y el alma de los chicuelos, hasta no dejar en ellos ni la sombra de la personalidad, ni una sombra de carácter, ni una sombra de voluntad...

La varilla y la correa, la palada y las amenazas, son las que inyectan en los cerebros delicados, esas dosis de lecciones indigestas y estúpidas, y esos gramos de disciplina carneril y lacayesca.

¿Que el niño no puede aprender las reglas gramaticales?

Chicotazos con él!

¿Que no es capaz de digerir la metafísica de la religión?

Suprímasele el recreo!

¿No ha aprendido una poesía cualquiera, porque su memoria no tiene un desarrollo necesario?

Désele una azotina con reprimenda!

¿Se le olvidó el nombre de un río o la fecha de una batalla?

Aplíquesele el garrote!

¿No ha estado con la reglamentaria compostura en la fila?

Huasca en las piernas!

¿No está calladito en la sala de clases?

Golpes por la cabeza!

Así se enseña hoy día, así se educa en las escuelas burguesas, así se educa al futuro hombre...

Nada hay más embrutecedor que este sistema del palo, nada más denigrante, nada más bárbaro...

Puede ser que los chicotazos sean buenos para amansar novillos o para domeñar potrillos chúcaros, pero jamás tendrán la virtud de formar hombres, de cristalizar conciencias y de genera individualidades robustas. Las individualidades se autoforman, no son formadas, el niño debe buscar por su propia cuenta los derroteros de su desarrollo.

Tomarlo de la mano y conducirlo por las sendas de nuestro agrado, es poner el pie sobre su personalidad para abollarla.

Impedir sus impulsos poderosos, contener sus bulliciosos juegos, es un acto pasable entre los hotentotes, pero no tiene ninguna justificación entre pedagogos que se precian de tener el cerebro en el lugar donde acostumbra a colocarlo la anatomía...

La constitución fisiológica dice al niño: juega, grita, pateo, salta, llora, corre, canta, charla...

Y hay que dejarlo que juegue que grite, que pateo, que cante que charle...

La constitución fisiológica dice después al joven: ama, sueña, agítate, rebélate...

Y hay que dejarlo que ame, que sueñe, que se agite, que se rebele...

Por último la constitución fisiológica dirá más tarde al hombre: trabaja, estudia y sueña., medita y realiza, sonrío y fraterniza...

Y hay que dejarlo que trabaje y estudia y sueñe, que medite y realice, que sonrío y fraternice...

El mejor método de educación sería el que propiciase la completa libertad de acción.

Sólo el método de la Libertad puede formar hombres libres.

Lo demás es llenar el mundo con esclavos-

El niño no trae al nacer ni el perfume del bien, ni la pestilencia del mal.

Toda su herencia puede ser modificada por el medio.

Es la sociedad, con todo su amarañamiento de determinaciones la que hace de él un ángel o un Luzbel.

Hoy por hoy, adonde vaya, le saltará a la cara las injusticias, como perros rabiosos, y le sacan a tarascones las carnes, el lodo inmundo de la familia en perpetua guerra, salpica diariamente su túnica, a los maestros y los padres son los verdugos constantes,

En todas partes halla la mugre, necesidades insatisfechas, blasfemias, hipocresía, rencores, maldad. Y el niño tendrá que ser malo.

¿Pero qué pasaría si en lugar de toda esa asquerosidad colocáramos en una sociedad de hermanos?

¿Cambiaría el niño?...¿Sería mejor?

Esto es indudable.

Suprimir la violencia, es suprimir los odios y los rencores. Quitar la maldad y la hipocresía, es quitar de la tierra a los malos e hipócritas.

Satisfaces las necesidades, es quitar los desbordes a la bestia que vive dentro de nosotros. Hacer una tierra libre y común, es hacer hombres libre y hermanos. Y dentro de este medio el niño sería bueno. Tan bueno como no lo sueñan los cerebros apollillados de la pedagogía reinante!...

Algunas veces se me ocurre que al salir a la calle me voy a encontrar con un océano tumultuoso de cabecitas de niños de escuelas primarias y universidades, de todas las escuelas, y que de ese océano parten los gritos cálidos de un entusiasmo revolucionario.

Se me figura oír entonces por todas partes: ¡Viva la revolución de los niños!...¡Viva la anarquía infantil!...¡Mueran todos los maestros tiranos!...¡Que revienten esos padres molestos!!---¡Queremos libertad para hacer lo que se nos antojen!...¡Viva la revolución de los niños!

Y recorro las calles: En todas partes el bullicio es inmenso y las banderas rojas flamean victoriosas. Las escuelas, institutos y universidades tienen sus puertas cerradas y con guardias. Los profesores, reunidos en consejos solemnes, lloran, nostálgicos por los tiempos pasados, en que había orden y en que había sumisión...

Mientras la revolución infantil cunde, se multiplica, adquiere grandiosidad y se hace irresistible...

Y los gritos agudos recorren avenidas, calles y plaza, para detenerse como martillazos de protestas en las puertas escolares:

<¡Ya no queremos más castigos!...¡Dénnos la libertad!...¡Que se vayan los profesores!...¡Que no nos molesten nuestros padres!...¡Viva la revolución infantil!

Así he soñado a veces. Y ojalá este sueño se haga realidad (Julio Navarrete).

Fuentes y Bibliografía

Fuentes

a. Periódicos y Revistas

- *Acción Directa*, Santiago, 1921-1923.
- *El Alba*, Santiago, 1905-1906.
- *El Chileno*, Valparaíso, 1917.
- *El Despertar de los Trabajadores*, Iquique, 1921-1926.
- *El Diario Ilustrado*, Santiago, 1922.
- *El Obrero Libre*, Santiago, 1904.
- *El Obrero Panadero*, Santiago, 1921-1926.
- *El Sembrador*, Valparaíso, 1915.
- *El Socialista*, Valparaíso, 1915.
- *El Trabajo*, Iquique, 1904.
- *Justicia*, Santiago, 1924-1926.
- *La Agitación*, Estación Dolores, 1905-1906.
- *La Batalla*, Santiago, 1912-1915.
- *La Comuna*, Viña del Mar, 1920.
- *La Federación Obrera*, Santiago, 1910-1912 y 1921-1924.
- *La Luz*, Santiago, 1901-1902.
- *La Revista Católica*, Santiago, 1923.
- *La Voz del Pueblo*, Valparaíso, 1917.
- *Luz i Vida*, Antofagasta, 1911-1913.
- *Pluma Rebelde*, Santiago, 1917.
- *Revista Claridad*, Santiago, 1921-1924.
- *Revista de la Juventud Católica*, Santiago, 1925.
- *Tribuna Libertaria*, Santiago, 1923-1925.
- *Verba Roja*, Santiago, 1918-1924.

Bibliografía

a. Libros

- ACRI, Martin, *La educación libertaria en la Argentina y México (1861-1945)*, Utopía Libertaria, BB. AA, 2011.
- ARIAS, Osvaldo, *La prensa obrera en Chile*, Chillán, Universidad de Chile, 1970.
- BAKUNIN, Mijail, *Escritos de filosofía política*, Madrid : Alianza, 1990.
- -----, *Crítica y acción*, 1ed, BB.AA: Utopía Libertaria, 2006.
- CAMPOS, Fernando, *Desarrollo educacional 1810-1960*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1960.
- CRUZAT, Ximena y DEVES, Eduardo , *El movimiento mancomunal en el Norte Salitrero: 1901-1907*, Santiago, CLACSO, 1981.
- DESHAZO, Peter, *Trabajadores urbanos y sindicatos en Chile: 1902-1927*, Centro Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago, Chile, 2007.
- DEVES, Eduardo, *El pensamiento chileno en el siglo XX*, México: FCE, 1990.
- EGAÑA, María Loreto, *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*, LOM, Santiago, 2000
- GARCÉS, Mario, *Crisis sociales y motines populares en el 1900*, Santiago: LOM Ediciones, 2003.
- GARCIA MORIYON, Félix, *Senderos de libertad, los anarquistas en los movimientos sociales*, La Plata: Terramar, 2009.
- GRAVE, Juan, *Las aventuras de Nono*, Madrid: Libertarias, 1991.
- GREZ, Sergio, *De la "Regeneración del Pueblo" a la Huelga General. Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, Santiago, RIL Editores, 2da edición, 2007.
- -----, *Los anarquistas y el movimiento obrero. La arbolada de la Idea en Chile. 1893-1915*, LOM, Santiago, Chile, 2007.
- -----, *Historia del Comunismo en Chile. La era Recabarren (1912-1924)*, Santiago, LOM Ediciones, 2011
- HIDALGO, Rodrigo, *La vivienda social en Chile y la construcción del espacio urbano en el Santiago del siglo XX*, Santiago, DIBAM, 2005.
- LABARCA, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Ed. Universitaria, Santiago, Chile, 1939
- MORRIS, James, *Las elites, los intelectuales y el consenso: estudio de la cuestión social y del sistema de relaciones industriales en Chile*, Santiago de Chile : Editorial Del Pacífico, 1967
- NUÑEZ, Iván, *Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte*, REDUC, Santiago, Chile, 1990.

- ----- *Educación popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1982
- PEREIRA, Sergio, *Dramaturgia anarquista en Chile*, Santiago, Editorial USACH, 2005.
- PINTO, Aníbal, *Chile, un caso de desarrollo frustrado*, Santiago, Editorial Universitaria, 1959.
- PINTO, Julio y ORTEGA, L, *Expansión minera y desarrollo industrial: un caso de crecimiento asociado (Chile 1850-1914)* Santiago, Departamento de Historia, Universidad de Chile, 1991
- PINTO, Julio y VALDIVIA, Verónica, *Revolución proletaria o querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en la pugna por la politización pampina (1911-1932)*, Santiago, LOM Ediciones, 2001
- PUIGROSS, Adriana, *Presencias y ausencias en la historiografía latinoamericana*, Miño y Dávila editores, BB.AA, 1996.
- -----, *La educación popular en América Latina*, México, Editorial Nueva Imagen, 1984.
- RECLUS, Eliseo, *El Hombre y la Tierra*, México, FCE, 1986
- ROJAS, Manuel, *Sombras contra el muro*, Santiago, ZigZag, 2012.
- -----, *La oscura vida radiante*, ZIG-ZAG, Santiago, 2012.
- ROJAS, Jorge, *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010*, Santiago, JUNJI, 2010.
- -----, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*, Santiago, DIBAM, 1993.
- SALAS, Dario, *El problema nacional*, Universitaria, Santiago.
- SALAZAR, Gabriel, *Historia de la acumulación capitalista en Chile*, Santiago: LOM Ediciones, 2003.
- ----- *Mercaderes, empresarios y capitalistas (Chile, siglo XIX)* Santiago de Chile : Sudamericana, 2009.
- ----- PINTO, Julio, *Historia contemporánea de Chile, Tomo I*, Santiago, LOM, 1999
- SANTIVAN, Fernando, *Memorias de un tolstoyano*, Santiago, Zigzag, 1955.
- SORIO, Carmen, *Letras anarquistas*, Santiago: Editorial Planeta Chilena, 2005.
- SURIANO, Juan, *Anarquistas. Cultura y Política Libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Ediciones Manantial, Buenos Aires, 2001.
- THOMPSON, E.P, *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Critica, 1989.
- VENEGAS, Alejandro, *Sinceridad: Chile íntimo en 1910*, Santiago, Imprenta Universitaria, 2da edición, 1910.
- VIAL, Gonzalo, *Historia de Chile, Tomo I*, Santiago, ZigZag, 2001.

- ----- *Historia de Chile*, Tomo III, 4ed, Santiago, Chile, Santillana del Pacífico, 1987.
- ZEMELMAN, Miryam, e JARA, Isabel, *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*, Santiago, Chile : Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2006.

b. Artículos Revistas

- BENGOA, José, *La educación para los movimientos sociales*, en *Proposiciones*, (15), diciembre 1987, pp 12-42.
- DEVES, Eduardo, *La cultura obrera ilustrada chilena y algunas ideas en torno al sentido de nuestro quehacer historiográfico*, en *Mapocho*, (N 30), 127-137, 1991.
- Diatriba. Revista de pedagogía militante, Santiago, Chile, No 1, noviembre 2011
- GODOY, Eduardo, *Lucha temperante y 'amor libre'. Entre lo prometeico y lo dionisiaco: El discurso moral de los anarquistas chilenos al despuntar el siglo XX*, en *Cuadernos de Historia* (34), junio 2011, pp127-154.
- GREZ, Sergio, "Historiografía, ciudadanía y política" en Pablo Aravena, *Los recursos del relato: Conversaciones sobre Filosofía de la Historia y Teoría Historiográfica*, Programa de Magister en Teoría e Historia del Arte.
- ORTEGA, Luis, *Acerca de los orígenes de la industrialización chilena, 1860-1879*, en *Nueva Historia. Revista de Historia de Chile*. No 2, Londres, septiembre 1981
- REYES, Leonora, *Educando en tiempos de crisis: El movimiento de escuelas racionalistas de la Federación Obrera de Chile 1920 – 1926*, en *Cuadernos de Historia*, (31), 91 – 122, septiembre 2009.
- ROMERO, Luis Alberto, *Los sectores populares urbanos como sujetos históricos*, en *Proposiciones* (19), Ediciones SUR, 1990, pp 268-278.
- SALAZAR, Gabriel *Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile*, en *Proposiciones*, (15), diciembre 1987, pp 84-132.
- ULIANOVA, Olga, *El partido comunista chileno durante la dictadura de Carlos Ibáñez (1927-1931)*, *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, Vol 68, n 111, (2002).
- *El Surco*, Santiago, n°8, Octubre de 2009 llamado *Pedagogía libertaria: algunos apuntes para la historia de su experiencia en la región chilena*

c. Tesis

- BASTIAS, Ignacio, *Política libertaria y movimiento anarquista en Santiago, 1917-1927*, Informe de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, 2007.

- BORNARD, Macarena, *La decadencia del anarquismo chileno, 1927-1931*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2003
- DELGADILLO, Salvador, *Educación y formación en el discurso obrero chileno (la Federación Obrera de Chile 1920-1925)*, Tesis para optar al Grado de Licenciado en Humanidades con mención en Historia, Santiago, Universidad de Chile, 1992.
- HERRERA, Diego, *Las escuelas libertarias en el contexto de estructuración y consolidación del sistema educativo argentino (1898-1915)*, Tesina para optar al Grado de Licenciado en Historia, Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires, 2009.
- LAGOS, Manuel, *Viva la Anarquía': Sociabilidad, vida y prácticas culturales anarquistas. Santiago, Valparaíso, 1890-1927*, Tesis para optar al grado académico de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 2009.
- REYES, Leonora *Movimientos de educadores y política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctora en Historia con mención en Historia de Chile, Santiago, Universidad de Chile, 2005

d. Páginas Web

- BORGHI, Lamberto *El papel de la pedagogía libertaria*, [en línea] <http://grupogomezrojas.org/2012/10/22/educacion-el-papel-de-la-pedagogia-libertaria-por-lamberto-borghi/#more-2850>
- CUEVAS, Francisco José, *La propuesta sociopolítica de la educación libertaria*: www.kclibertaria.comyr.com/lhtml/1074.html;
- FERRER, Francisco, *La Escuela Moderna*, [en línea], <http://www.kclibertaria.comyr.com/libros.html>.
- GALLO, Silvio: *El paradigma anarquista de educación*: <http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0126.html>.
- GREZ, Sergio, *El escarpado camino hacia la legislación social: debates, contradicciones y encurrijadas en el movimiento obrero y popular (Chile: 1901-1924)* [en línea] <http://www.archivochile.com/entrada.html>.
- -----, *“Autonomía o escudo protector? El movimiento obrero y popular y los mecanismos de conciliación y arbitraje (Chile 1900-1924)* [en línea] http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0043161.
- STIRNER, Max, *Falso principio de nuestra educación*, [en línea], <http://es.scribd.com/doc/2318066/Stirner-Max-El-Falso-principio-denuestra-educacion>.
- TOLSTOI, León, *La Escuela Yasnaia Poliana*, [en línea] <http://peuma.unblog.fr/files/2012/06/La-Escuela-de-Yasnaia-Poliana-de-Tolstoy1.pdf>

INDICE

-	Introducción.	3
	Primera Parte. Contexto histórico general: Chile 1890-1925.	18
-	Capítulo 1: Desenvolvimiento económico y social.	18
-	Capítulo 2: Panorama general educación formal y crisis.	24
2.1	1912, El “año pedagógico”: Debate oficial sobre educación oficial.	27
2.2	La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: contenido del decreto.	35
2.3	Conclusiones Primera Parte.	37
	Segunda Parte. La educación libertaria en el movimiento popular.	38
-	Capítulo 3: La autoeducación popular.	38
-	Capítulo 4: La educación libertaria.	43
4.1	Aspectos generales.	43
	a) El “proyecto integral” de la educación libertaria.	51
	b) Rechazo a la escuela oficial: práctica pedagógica libertaria.	58
4.2	La educación libertaria y el movimiento popular anterior a 1920: CES y experiencias anarquistas.	67
4.3	La educación libertaria y el movimiento popular posterior a 1920: la FOCH y las Escuelas Federales Racionalistas.	78
	a) Experiencias emblemáticas: La Escuela Federal de Peñaflor y la de Puente Alto.	88
	b) La IWW, las experiencias anarquistas y otras.	102
4.4	Ocaso de la educación libertaria y el nuevo perfilamiento educativo del movimiento popular.	109
-	Conclusiones Finales.	119
-	Anexos	127
-	Bibliografía.	133

