

LOS GRUPOS DEL MAGISTERIO RACIONALISTA EN ARGENTINA Y URUGUAY HACIA 1910 Y SUS ACTITUDES ANTE LA ENSEÑANZA LAICA OFICIAL

PERE SOLÀ I GUSSINYER
Universidad Autónoma de Barcelona

Este trabajo versa sobre los grupos del magisterio racionalista en Argentina, y sobre todo Uruguay, a principios de la segunda década de este siglo, y su actitud frente a la enseñanza básica público-estatal, de carácter más o menos laico. Se sabe que el movimiento docente racionalista, según el modelo de Bakunin, Robin y Francisco Ferrer, y sobre una base libertaria y laicista radical, suponía un modelo alternativo de educación popular hacia 1910, de carácter público no estatal. En este estudio vamos a ver qué *planteamientos ofrece este movimiento* en algunos de los países más avanzados social y culturalmente de América Latina por aquellas fechas. También intentaremos evaluar *algunas de las razones del relativo o total fracaso de proyectos significativos de educación laico-racionalista e integral* del tipo del de la *Liga Popular para la educación razonada de la infancia* (L.P.E.R.I.) en Uruguay. Muchos son los interrogantes que un propósito como el que anima este estudio plantea. Nos permitimos hacer un inventario de ellos en la conclusión. Pero ni que decir tiene que sólo investigaciones posteriores y mucho acopio de material documental *in situ* permitirán darles cumplida respuesta. Aquí y ahora, sólo se trata de poner un granito de arena al esclarecimiento del racionalismo educativo en América Latina.

Vayamos ahora a las fuentes documentales del estudio. Debo confesar que sin la colaboración generosa de dos estudiosos de Montevideo, Avenir Rosell y Vladimiro Muñoz, a quienes debo la recopilación de material inédito que presento aquí, no hubiera sido posible la confección del trabajo. Como tampoco hubiera sido posible sin las orientaciones del profesor Carlos M. Rama. Los folletos y artículos de prensa utilizados proceden, en su mayoría, de la Biblioteca Nacional de Montevideo. Pero también en la Biblioteca de Catalunya barcelonesa y en la Hemeroteca de Historia Social Figueras —también de la ciudad condal— hay material interesante para el tema que nos ocupa, y en parte

consultado. A. Rosell donó al autor del trabajo la valiosa revista «Infancia», repetidamente citada aquí¹.

Y vamos ya a entrar en materia. No es posible entender el sistema argentino, uruguayo, etc., de educación oficial pública sin calibrar la profunda huella dejada por el liberalismo decimonónico, ni sin considerar las implicaciones de la pérdida de posiciones y de influencia ideológica de la Iglesia cerca de la burguesía progresista. Durante la segunda mitad del siglo XIX, el credo liberal acaba conjugándose con los intereses dominantes, siendo esta afirmación válida no sólo para los países del Cono Sur.

1. IGLESIA Y LAICISMO ESCOLAR: EL PROCESO SECULARIZADOR EN AMÉRICA LATINA

Como veremos a continuación, la escuela de estos países acaba adoptando, de modo más o menos completo, la forma liberal-laica de los republicanos y progresistas europeos. La resistencia confesional será en este punto mucho menor que la que se da, por ejemplo, en Portugal y sobre todo en España. O incluso Francia. Dicho de otro modo: a diferencia del proceso francés (entre 1850 y principios de siglo), o español de la Restauración y II República, en América las clases dirigentes y los sectores económicos más conservadores *no siempre* tendrán necesidad perentoria de escudarse en la Iglesia y en el frente confesional para asegurar su hegemonía. Las innovaciones políticas propiciadas por la burguesía urbana (allí donde era fuerte), frecuentemente autoritarias, toparon con la resistencia al principio de una Iglesia beligerante, engrosada por la aportación humana en algunas épocas de absolutistas españoles, luego refugiados del *Kulturkampf*, y también de las leyes laicizadoras francesas. Pero a lo largo del siglo pasado aumentan las fuerzas sociales dispuestas a destruir las posiciones que la Iglesia y las órdenes religiosas se habían forjado desde los tiempos coloniales. «Estas fuerzas tenían en algunas regiones un objetivo inmediato: la riqueza eclesiástica, sobre todo la inmueble» (Halperin)². La Iglesia se proclama entonces perseguida, y ante esta situación de víctima pierde parte de su prestigio cerca de las masas. Con todo, a la larga, aprenderá a vivir dentro del orden neo-colonial y comprenderá que, si desea conservar e incrementar su influjo cerca de las clases altas, debe de presen-

¹ Sobre esta revista, véase la nota 28. Sobre Albano Rosell i Llongueras, su principal propulsor, el lector encontrará reflejada su trayectoria en P. SOLÀ: *Francesc Ferrer i Guardia: l'Escola Moderna*, Edcs. Curial, Barcelona, 1978, y *Educació i moviment Libertari*, Edics. 62, Barcelona, 1980, este último con apéndices bio-bibliográficos de Rosell.

² T. HALPERIN DONGHI: *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Madrid, 1969, 549 pp., 228-230.

tarse como dispuesta «a aceptar lo esencial del cambio ocurrido y a desempeñar dentro del nuevo orden un nuevo papel análogo al que fue el suyo en el viejo»³.

Y es en este contexto de avance de la ideología liberal, de muy reducidos efectos democratizadores, por cuanto los círculos de poder apenas se ensanchan, donde hay que situar el establecimiento de un sistema escolar «moderno» controlado por el Estado y con su correspondiente administración y cuerpos docentes. En Uruguay, hacia 1875 gobierna el militar colorado Lorenzo Latorre. Es entonces cuando José Pedro Varela puede organizar un sistema de educación estatal básica, dominando la oposición de la Iglesia «y la indiferencia de la clase letrada y liberal de Montevideo, en el fondo satisfecha de su monopolio de hecho de la instrucción»⁴. El país tiene por aquellas fechas medio millón de habitantes, el 30 % de los cuales son extranjeros. En Venezuela, para citar otro caso, Guzmán Blanco, hijo de un reputado periodista liberal, empieza un proceso de laicización en distintos campos, pero Blanco y su régimen autoritario son derribados en 1889. En Chile, la transición al liberalismo se consuma en 1871 con la llegada al poder del presidente Zañartu, con quien la enseñanza pública se expande, creándose un sistema de centros de enseñanza secundaria y ampliándose la Universidad, al tiempo que se acentúa prudentemente la política laica hasta la proclamación de la libertad de cultos⁵. Hacia 1870, en Brasil, la lucha se establece entre la Iglesia y una institución típica y característica del liberalismo decimonónico: la masonería. El gobierno brasileño intentó por aquellos años llevar a cabo una política realista, mas su cometido se saldó por un fracaso. Distinto fue el proceso en México, donde la ley de Instrucción Pública de 1867-1868 consolidaba la reforma liberal y el laicismo en la enseñanza, siguiendo los pasos de la Constitución de 1824, la reforma de 1833 y las medidas de libertad de enseñanza de 1857. Los autores mexicanos reivindican para su país el decanato de la educación laica de Estado, aduciendo que las leyes laicizadoras de Jules Ferry llegaron más de un decenio después. Añadamos finalmente que este laicismo educativo se expresa asimismo en el artículo 3.º de la Constitución mexicana de 1917⁶.

La mayoría de estos procesos, dejando de lado la peculiaridad del proceso mexicano, se producen en los estratos de las clases medias urbanas y de las élites dirigentes, mientras que el proletariado rural y urba-

³ *Ibidem*, pp. 233-234.

⁴ C. M. RAMA: *José Pedro Varela, sociólogo*. Montevideo, 1957-Berlín Este, 1960, cap. VI.

⁵ T. HALPERIN; *Op. cit.*, pp. 272-273.

⁶ M. ROBLES: *Educación y sociedad en la Historia de México*, Siglo XXI, México, 1977.

no se mantiene al margen. Aquí podemos señalar que la aparición de un movimiento obrero urbano en México, como en Buenos Aires o Santiago de Chile, data mayormente de la última década de siglo. Es entonces cuando se producen los primeros movimientos políticos que rechazan la dirección de la élite tradicional, aunque, como ya se ha dicho, ello no signifique más que un ensanchamiento ligerísimo del círculo de poder. Dentro de estos movimientos debemos subrayar, además del radicalismo argentino y del partido demócrata peruano, el batllismo de José Batlle y Ordóñez en Uruguay. Batlle, en efecto, introduce una profunda transformación en el viejo partido colorado⁷.

Está todavía lejos la presencia de movimientos universitarios, cuyo peso político después de 1914 habrá que relacionar, por vía de contraste, con la falta o con la anemia de movimientos populares de masas.

2. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN EL CONO SUR: EL CASO DE URUGUAY

En general puede decirse que el período comprendido entre 1880 y 1930 presencia la alternancia de poder entre las oligarquías agrarias y el autoritarismo militar en muchos países latinoamericanos (no es raro tampoco el surgimiento de situaciones semi-democráticas más o menos cortas), pero en el extremo Norte —México— y en el Sur —Chile, Argentina y Uruguay— se siguen procesos más abiertos o, si se prefiere, más avanzados, que sin duda condicionan la evolución educativa. Si en México se dará una revolución político-social, en los países del Cono Sur se producirá un proceso democratizador exento en general de estallidos violentos y que va parejo a la emergencia victoriosa de partidos populares. Argentina conoce un momento de auténtica prosperidad económica por los años 80 del siglo pasado. En una década el país cambia su faz. Ello viene posibilitado, en buena medida, por el aumento extraordinario de la inversión extranjera y de la inmigración, especialmente italiana. Precisamente, las primeras medidas laicizadoras, desarrolladas prudentemente, tienen lugar en esta década de los 80.

Por su parte, Montevideo es a finales de siglo una urbe que ha triplicado su capital humano en menos de medio siglo. Por aquel entonces Uruguay vive un difícil equilibrio entre las oligarquías urbanas y rurales, por lo que al poder político se refiere. Ya nos hemos referido al hecho de que J. Batlle, al frente de los colorados, supone un claro intento de transformación política de base más «popular». Este cambio lo

⁷ Cfr. *Gran Enciclopedia Larousse*, Ed. Planeta, Barcelona, 1967-1974, arts. BATLLE y ORDÓÑEZ, y especialmente URUGUAY.

propulsa Batlle, que fue presidente en 1903 y otra vez en 1911, apoyándose en la influencia USA contra la tradicional influencia de los ingleses. Como es bien sabido, uno de los rasgos constitutivos del batllismo es su *radicalismo* en materia de separación Iglesia-Estado, su laicismo educativo y su anticlericalismo.

Se impone ahora considerar, por su directa relación con la evolución educativa finisecular de estos países y en concreto del Uruguay, el tema de la inmigración procedente de Europa. Los extranjeros afluyen y se sitúan en los estratos medios y altos de las sociedades urbanas. Dice Halperin que «las nuevas funciones que iba asumiendo la economía metropolitana aseguraban, en efecto, el mantenimiento de este proceso». Con todo, no hay que perder de vista que la presencia masiva de emigrantes es un fenómeno típicamente atlántico. A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, únicamente el Brasil, Argentina y Uruguay conocen este proceso. Por lo que se refiere a este último país, la relación del fenómeno migratorio con la aparición de un cuerpo docente público no es ningún secreto para nadie.

De la reforma escolar vareliana, Carlos M. Rama nos dice que contribuyó incluso «a la transformación social en la forma más directa, pues creó prácticamente con el personal técnico un nuevo grupo social: el de los docentes». Veamos ahora algunas cifras: en 1868, el número de escolares en los centros «nacionales», por lo demás muy defectuosos, no llegaba a los 15 mil alumnos. Según la memoria del Ministerio de Gobierno, en 1868 había en Montevideo 43 escuelas de varones y niñas con 4.492 alumnos, mientras que en el resto del país había sólo 78 escuelas con 4.779 alumnos, en un total de población de medio millón de habitantes. Ocho años más tarde, en 1876, el número de escuelas públicas ya se ha elevado a la cifra de 196 con 298 maestros y 17.451 alumnos. Compárense estas cifras con el volumen de la escuela privada que por estas fechas posee 217 establecimientos, atendidos por 330 docentes, *pero solamente 6.631 niños*⁸.

Preste ahora atención el lector a lo que sigue:

«Siempre de acuerdo a la misma fuente, la mayoría de los maestros eran extranjeros, pues en un total de 637, son orientales —como entonces se acostumbra decir— solamente 289. 'El personal enseñante —decía Varela— no sólo carece, en su generalidad, de la preparación previa, que es indispensable para el maestro que pueda desempeñar; con completo éxito, sus im-

⁸ ORESTES ARAÚJO: *Historia de la Escuela uruguaya*, Dir. de Ens. Primaria, Montevideo, 1911, p. 436, citado por RAMA: *Op. cit.*, p. 117.

portantes funciones, sino que reunido forma un todo heterogéneo, en el que se encuentran representadas las ideas, los hábitos y las costumbres más encontradas. Hijos del país, españoles, italianos, franceses, casi puede decirse de todas las nacionalidades de origen latino, hay entre los maestros de nuestras escuelas; unos han seguido, desde los primeros años, la carrera de la enseñanza, por vocación los menos, por conveniencia los más, y entre este número cuéntanse algunos, aunque pocos, que han seguido cursos normales en las escuelas de la Península Ibérica y de la Itálica... Hasta no hace muchos años, el magisterio público era entre nosotros un puerto de refugio para muchos de aquellos para quienes la ola de acontecimientos contrarios arrojaba, casi desesperados, en las tristes playas de la desgracia. El que llega en estas condiciones al Magisterio, no trae en el alma la vida, el calor y la fe que son necesarios para que la escuela se sienta animada por la inspiración y el entusiasmo del Maestro' (de la Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 1 de abril de 1876 hasta el primero de agosto de 1877, pp. 48-49)»⁹.

Rama subraya la transformación «capital» que evidencia la escuela pública uruguaya a una generación de implantada la Reforma, puesta de manifiesto en el hecho de que, en 1911, la República posee 793 escuelas atendidas por 2.342 maestros, de los cuales 1.827 son mujeres. En ellas se instruyen casi 75.000 alumnos. Por su parte, las escuelas privadas no llegan al 25 % de las anteriores. Por estas fechas, pues, la escuela uruguaya se ha convertido en un factor básico de la ordenación republicana y el cuerpo de docentes posee un estatuto y un prestigio social que no había alcanzado hasta la fecha¹⁰.

Vista a grandes rasgos la situación escolar de un país sudamericano, consciente por aquellas fechas del carácter «avanzado» y civilizado de su reforma escolar y orgulloso de ella, estamos ya mejor colocados para intentar un primer análisis del racionalismo pedagógico de principios de siglo en la América austral.

3. LAICISMO Y FERRERISMO EN ARGENTINA Y URUGUAY

Por lo menos en Argentina, la irrupción de escuelas racionalistas y el conocimiento de las directrices pedagógicas ferrerianas es anterior al es-

⁹ RAMA: *Op. cit.*, p. 118.

¹⁰ *Ibidem*, p. 118. Véase también la *conclusión* de este ensayo.

tallido pasional desencadenado en muchos países del globo a consecuencia de los sucesos de la Semana Trágica en Cataluña, su represión y, muy especialmente, el fusilamiento de Ferrer Guardia. Escapa a los objetivos de este estudio describir el impacto que los hechos citados provocan en la opinión pública más o menos avanzada de América, aun cuando las pruebas documentales de la magnitud de aquél son definitivas. Para no indicar más que un ejemplo o prueba de ello, reseñemos que Vladimiro Muñoz, autor de una Bibliografía inédita sobre Francisco Ferrer en *El Liberal* de Montevideo, periódico que dura de abril de 1908 a octubre de 1910, contabiliza hasta 107 crónicas, noticias y artículos, todos referidos a Ferrer, en dicho periódico de la izquierda libre-pensadora. Pero incluso sectores vagamente liberales de la burguesía se conmovieron. M.^a Rosa Oliver evoca la reacción de sus familiares, y concretamente de su padre, diputado conservador argentino, ante la ejecución del pedagogo racionalista. La niña M.^a Rosa no entendía las conversaciones apasionadas de sus familiares sobre asuntos políticos: si resulta que su padre era «conservador», ¿por qué le preocupaba y entristecía tanto lo que en Barcelona habían hecho, «o estaban por hacer, con Ferrer el anarquista, si, según mis tíos, los anarquistas son lo opuesto a los conservadores»? La niña se hacía un auténtico lío mental, por lo que decidió preguntar a papá, una vez fusilado Ferrer, sobre la incongruencia de que se mostrara indignado por el hecho, siendo como era un señalado conservador. Ante las preguntas de la hija, el político acabó por decirle que «ese Ferrer» no era un terrorista. «Criminales son los que lo han mandado matar», apostilló ¹¹.

En Buenos Aires la noticia tuvo honda repercusión, aunque las manifestaciones a que dio lugar no revistieron la virulencia de otras ciudades de Europa. La presencia en la capital argentina de emigrantes de la Península Ibérica, e incluso de exiliados por los últimos sucesos, como el director de la Escuela Moderna de Valencia, Samuel Torner, contribuyó en alguna medida quizás a una movilización como la que hubo, bastante espontánea y protagonizada por amplios sectores avanzados y progresistas. Digamos aquí que existía en Argentina «un regular número de Escuelas Modernas en distintos puntos». Esta información, que por su origen necesitaría quizás ulteriores contrastaciones documentales, prosigue diciendo que en la metrópoli existen dos, una en Barracas, al norte, y otra en Palermo, «habiéndose clausurado recientemente otra que funcionaba en el parque de los Patricios». Para indicar a continuación

¹¹ M. R. OLIVER: *Mundo, mi Casa*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1970, pp. 206-207 (doc. comunicado por V. Muñoz).

que «hay también otras sucursales no menos importantes en Lanús, Villa Crespo, Luján, Bahía Blanca, Mendoza, aplicándose en todas ellas el régimen implantado por Ferrer en Barcelona»¹². El representante para la difusión de los textos de la Escuela Moderna era en Buenos Aires Bautista Fueyo.

Durante varios días, como he indicado, se sucedieron en Buenos Aires y otras localidades argentinas las manifestaciones por la ejecución de Ferrer. Por su parte, los obreros agremiados de Buenos Aires decretaron por tal motivo una huelga general de dos días, «llevándose a cabo, pero sin asumir las proporciones que se previeron en un principio». Los actos de Buenos Aires finalizaron con una manifestación dominical en la Plaza Constitución, en la que tomaron parte «anarquistas, socialistas y hasta evangelistas»¹³. Desde luego, las organizaciones convocantes y los oradores, en ésta u otras ocasiones en que se manifestó la protesta, tuvieron en cuenta no proceder a una asimilación de la clase social y de las autoridades conservadoras que ordenaron o, por lo menos, no impidieron la ejecución de Ferrer, con los verdaderos sentimientos del pueblo español. Aguado, decía uno de estos oradores, con entusiasmo simplificador, que:

«cuantos nacieron en la nación aherrojada, escarnecida por el último Borbón y por el clericalismo, se acuerden que descienden de aquellos que perecieron por los Fueros de Aragón, por las Comunidades de Castilla, por las Germanías de Valencia, por las Hermandades de Galicia, por la Constitución de 1812, por la revolución de 1868, por las tentativas emancipadoras desde la restauración alfonsina hasta la fecha»¹⁴.

También muy fuerte fue la protesta en el país vecino, Uruguay, donde, según su autor, las manifestaciones pro-ferreristas *no* fueron obstaculizadas o reprimidas por las autoridades. En opúsculo, prologado por Leoncio Lasso de la Vega, y editado cuando la ejecución estaba caliente, sobre «la protesta de Uruguay», se recogen opiniones enardecidas de editoriales y artículos de prensa. Periódicos como *El Siglo*, *La Tribuna Popular*, *El Día*, *Verdad*, *El Tiempo*, *La Democracia*, *La Semana*, *La Razón*, *L'Italia al Plata*, *Revista Apolo*, *El Auriga*, *El Estudiante*, *El Libre Pensamiento*, *El Liberal*, de Treinta y Tres, *El nacionalista*, de

¹² Rev. *Caras y Caretas*, n.º 577, Buenos Aires, 23 oct. 1909, p. 3 de la copia xeroc. proc. de la B. N. de Montevideo (comunic. por V. Muñoz).

¹³ *Ibidem*, p. 10.

¹⁴ A. VÁZQUEZ GÓMEZ: *Ferrer y sus detractores. Discurso pronunciado... el día 10 de noviembre de 1909 por el presidente de la Soc. Lib. de Socorro Mutuo «Instrucción y Protección» de Paysandú*. Tip. Casa Chic, Paysandú, pp. 27-28.

Melo, *El Progreso*, de Durazno, *La Propaganda*, de San Carlos, *El Proletario*, de Salto, *El Heraldito*, de Rosario, *La Prensa*, de Nico Pérez, *El Civismo*, de Rocha, *La Reforma*, de Carmelo, *El Baluarte*, de Canelones, *Revista Rochense*, de Rocha, *El Progreso*, de Mercedes, así como otros rotativos de Florida, San José, Canelones, Soriano, Minas, Villa del Cerro, Rosario, San Fructuoso, San José y Trinidad; todos ellos expresan la citada protesta, al tiempo que, firmadas por Adelio, Lasso de la Vega, Celestino Mibelli, Canasto y Martín Flores, el folleto incluye también colaboraciones acusatorias contra el Régimen español y sus defensores¹⁵.

Todo este clamoreo, si por un lado populariza el nombre de Ferrer y divulga los principios generales de su concepción, también es cierto que dificulta una digestión serena y razonada de los mismos, por lo menos en el Uruguay (en Argentina, como ya indicamos, la penetración de la concepción racionalista y de las escuelas Modernas ya era hacia 1910 una realidad, no siendo ello ajeno al hecho de que las organizaciones obreristas revolucionarias eran más fuertes en este último país). No es que faltaran propagadores del ferrerismo. Uno de los más sonados es Miguel V. Moreno, primero colaborador de Ferrer y luego detractor acérrimo y quizás incluso agente a sueldo de los mauristas. Moreno, después de hacer un panegírico de la enseñanza científica y racional de Ferrer, explicaba que «nuestra escuela» al principio tropezó con muchas dificultades, y que, debido a su índole, «tuvo que aclimatarse exclusivamente entre el elemento obrero avanzado. De ahí su fama de anárquica y nihilista». Para proseguir diciendo que, ello no obstante, «Ferrer, con su voluntad de hierro y su actividad increíble, consiguió hacerla respetar como una entidad intelectual de gran prestigio»¹⁶. Pronto fue detectada, sin embargo, en los medios avanzados uruguayos y argentinos la inconsistencia ideológica de Moreno.

4. DOS CONCEPCIONES LAICISTAS FRENTE A FRENTE

Pero el Magisterio uruguayo no podía contentarse con formulaciones encomiásticas y demasiado genéricas del racionalismo pedagógico. Por ello, cuando —casi un año después de M. V. Moreno— Laureano d'Ore (pseudónimo de Albano Rosell o Rossell) expone su visión razonada de la educación integral o enseñanza racionalista en Montevideo, el redac-

¹⁵ C. MARTÍNEZ VIGIL: *El Asesinato del Ferrer. La protesta de Uruguay*. Libr. «La Nueva Infancia», Uruguay 271, oct. 1909.

¹⁶ A. LASPLACES: «El Sr. Miguel V. Moreno», *La Semana*, n.º 61, 24-IX-1910, p. 13.

tor de temas educativos del periódico *La Razón* reflexiona acerca del relativo fracaso del conferenciante, evidenciado en el hecho de que gran parte del público abandonó la sala hacia media conferencia. El autor de la crónica aduce que invitar a una conferencia pedagógica a un cuerpo profesional como es el Magisterio es casi decirles: señores maestros, vengan ustedes a oír algo nuevo... «y, debemos confesarlo con orgullo nacional: en la conferencia de anoche es posible que ninguno de nuestros maestros haya aprendido nada nuevo, absolutamente». El artículo en cuestión (de Blas G. Genovese, según se deduce de un artículo posterior del mismo periódico) prosigue con una defensa del sistema de incorporación al funcionariado docente a través de concursos en los que «los temas de pedagogía son tratados, se puede y se permite tratarlos con el criterio que mejor acomode: desde el más conservador hasta el más radical», para terminar enfatizando que si no se practican (*sic*) las teorías ello no es por culpa de los maestros:

«Estos hacen lo que les es permitido hacer. Si se persigue ir directamente a quienes pueden hacerlo —a quienes pueden dejar hacer...— propondríamos un medio que tal vez diese resultados óptimos. Para la próxima conferencia, p. ej.: proponemos que se adopte la siguiente invitación: Se invita a los señores diputados, senadores y ministros, y especialmente al señor Presidente de la República para la conferencia que se celebrará el... del corriente a las 8,30 p. m. en el local de cualquier parte. Se desarrollará el tema: la conveniencia de dar al César lo que es del César, o, más claro: 'la conveniencia que los maestros puedan ser maestros'. Nota importante; —El conferenciante se reserva el derecho de hablar sobre la necesidad de aumentar el sueldo a los maestros»¹⁷.

El tono irónico y algo ambiguo de la crónica de dicha conferencia —patrocinada por la Liga Popular para la educación razonada de la Infancia— no dejó de suscitar reacciones. Hipólito Coirolo rebatió alguno de sus extremos en un artículo de *La Razón*. Según Coirolo, las conferencias de Pedagogía (en este caso racionalista) no tienen por objeto deslumbrar al Magisterio con grandes novedades, sino profundizar en las viejas grandes verdades. Orientaciones —prosigue— no le faltan al Magisterio uruguayo (las de José Pedro Varela, Berra, Vaz Ferreira). Ello, no obstante, no está de más que se insista «sobre el problema de la educación, sobre sus proyecciones y los modos personales de encarar

¹⁷ Sin firmar (aunque de Blas S. GENOVESE), «La conferencia de anoche en el Ateneo. La enseñanza racionalista y nuestros maestros», *La Razón*, Montevideo, 4-VIII-1911, p. 2.

sus múltiples faces». Coirolo asume a lo largo de todo el escrito una firme defensa de D'Ore, sin tocar apenas los argumentos de fondo del artículo de Blas S. Genovese¹⁸. Posteriormente, la Liga Popular, la organizadora del acto, puntualizó algunos de los aspectos tocados en la polémica, negando que su patrocinado y miembro, D'Ore (Rossell), atacara al Magisterio uruguayo acusándolo de ignorante, y esforzándose en demostrar el interés de una conferencia que, a su juicio, poseía suficientes aportaciones «técnicas» para interesar a quienes no carecieran de paciencia y voluntad¹⁹. El día diez de agosto de 1911 tuvo lugar otra conferencia de D'Ore, y esta vez el articulista de *La Razón* fue mucho más elogioso. De hecho, la polémica, si es que de tal puede hablarse, se zanja con una carta —a modo de epílogo— de Genovese a Coirolo, en la que aquél, en tono nada agresivo, antes al contrario, pone las cosas en su punto:

«Los propagadores de la enseñanza racionalista tienen por puesta fuera de razón la enseñanza que se da en la mayoría de las escuelas —por no decir todas—; desde luego, participando de esta creencia el señor D'Ore y la Liga que patrocinó la sonada conferencia, justo era esperar que en ella se diría, a los maestros especialmente citados, en qué consiste lo irracional de la enseñanza que se da en el Uruguay y cuáles son las ventajas que sobre ésta tiene la racionalista. Era esto, según mi modo de entender, lo que se pretendió decir en aquella crónica y no, como se ha querido ver, que el conferenciante dijera cosas nuevas. ¿Estamos?»²⁰.

5. LA L.P.E.R.I. EN URUGUAY: CONSTITUCIÓN Y OBJETIVOS

La *Liga Popular para la educación racional* (o razonada) de la Infancia, cuyo principal animador fue A. Rossell, organiza desde 1911 bastantes actos de difusión de su ideario. En el «Manifiesto al Pueblo» insertado en *La Razón* de Montevideo (28-VI-1911), y presumiblemente redactado por aquel «educacionista» catalán, se da a entender que esta entidad, de reciente fundación, contaba ya por aquel entonces con una buen número de adherentes. Dicho manifiesto aparecía firmado por

¹⁸ H. COIROLO: «La conferencia racionalista del señor D'Ore...», *La Razón*, Montevideo, 7-VIII-1911.

¹⁹ LIGA POPULAR PARA LA EDUCACIÓN RACIONAL DE LA INFANCIA, «A propósito de la conferencia del Ateneo. La... esgrime a su vez la pluma», *La Razón*, Montevideo, 9-VIII-1911.

²⁰ Blas S. GENOVESE: «A propósito de una conferencia. Poniendo las cosas en su lugar. Una carta a modo de epílogo al señor Hipólito Coirolo», *La Razón*, Montevideo, 16-VIII-1911, p. 2.

personalidades de la política y del mundo intelectual uruguayo, tales como el doctor Emiliaano Frugoni, Francisco Vázquez Cores, Celestino Mibelli, Carlos Mantero, Herminio Calabaza, Nicolás Quoiroló, E. Dallachieza. De su carácter modesto nos habla el balance de caja desde su fundación, el 1.º de abril de 1911, hasta el 31 de diciembre del mismo año: \$ 439.79. Esto en cuanto a entradas. En cuanto a salidas, el total sube a \$ 322.20, la mayor parte de las cuales son en gastos de franqueo de folletos u organización de actos culturales. Aparte de la difusión y profundización del debate acerca de los métodos pedagógico-didácticos racionalistas, la Liga tenía como objetivos más inmediatos y palpables la edición de material pedagógico (folletos, etc.) y, sobre todo, la creación de una escuela modelo. Con grandes esfuerzos, ésta llegará a abrirse en 1913, bajo el nombre de Escuela Integral, en Yatay 45, y regentada por Albano Rossell. Siguiendo las publicaciones periódicas de la Liga, es decir, la revista *Infancia* y el *Boletín de la Liga*, uno se hace una idea bastante amplia de la estrategia utilizada por la citada Liga para conseguir sus propósitos. En especial, vamos ahora a detenernos en un aspecto muy importante de su trayectoria: me refiero a toda la serie de reacciones adversas y de resistencias con que topa el grupo promotor de la escuela «integral». A través de las dos fuentes mencionadas observamos que las resistencias parecen provenir de dos sectores, en especial del primero (que indicamos a continuación):

1. El sector compuesto por quienes consideraban superflua e incluso provocativa una escuela «racionalista» en un Estado donde las fuerzas dirigentes y la misma escuela pública hacían —y perdonen la redundancia— pública ostentación de laicismo y gratuidad, de racionalismo, y donde la escuela era gratuita y laica. Este grupo comprendía a muchos docentes primarios.

2. El sector obrerista revolucionario, no sensibilizado realmente con relación a la importancia de la cuestión educativa liberadora. En efecto, para muchos militantes de base, dedicar esfuerzos a la escuela liberadora era algo así como «coger el rábano por las hojas»; en otras palabras, una maniobra diversiva y poco rentable para el cometido de la emancipación.

Referente al primer frente de resistencia al proyecto de escuela integral de Montevideo, es sintomático que ya en uno de los escritos de la Liga pro-escuela se afirme que «es particular lo que ocurre en Montevideo, que los que forman en la Liga Racionalista tengamos que contender con los racionalistas, ajenos a nuestra entidad y que ellos, de hecho, se conviertan en nuestro enemigos». Es decir, se constata la existencia de un sector de población en el que no faltan docentes ni responsables de

la administración escolar pública, que siendo avanzados, racionalistas o liberales sinceros, no participan de las esperanzas de la Escuela Integral, antes al contrario ²¹. Seguramente la crítica de la Liga contra la «buena conciencia» laica de los progresistas uruguayos es dura y difícil de digerir. La Liga, en efecto, y Rossell sobre todo, se esfuerzan por persuadir y demostrar que «la escuela corriente no es racionalista, ni neutral, ni laica». Un simple repaso analítico de los libros de texto, autorizados y de uso en las escuelas «nacionales» (públicas) y privadas, de su contenido y orientación, lo pone de manifiesto. Dichos manuales no se hallan exentos de propaganda religiosa y clasista, afirman los miembros de la Liga. En la escuela pública hay muchos saboteadores por dentro de las reformas de tipo laicista ²². Acusan al Magisterio y a la Dirección de Instrucción Primaria de no hacer nada para enmendar esta marcha hacia un laicismo adulterado. Como parangonando la evolución o degeneración de los criterios oficiales laicistas en Uruguay y Francia, los dos órganos antes citados de la Liga incluyen algunos artículos críticos acerca de las desviaciones laicistas que ofrece, a su juicio, la implantación de medidas secularizadoras de la Francia de principios de siglo. Respecto a este último país, auténtico punto de referencia de los reformadores latinos hacia 1900, también se le critican los impedimentos oficiales, e incluso la represión administrativa a que debe hacer frente el estamento docente público —los maestros primarios— para entrar a formar parte de federaciones sindicales de clase. Estas limitaciones a la libertad de asociación son vigorosamente censuradas.

En cuanto al segundo de los focos o frentes de reistencia al laicismo radical de la Liga, el que se da entre las sociedades de resistencia obrera, hay que decir que ciertamente la Liga se había esforzado en conquistárselo y vencer sus reticencias y objeciones con relación a las ventajas de un régimen pedagógico racionalista y liberador. De hecho, las sociedades obreras, centros socialistas, libertarios, parecen haber sido invitados a asociarse a los proyectos de nuestra Liga, del mismo modo que entidades masónicas, feministas y otras de carácter izquierdista liberal. Consta la adhesión, es cierto, de una serie de sociedades uruguayas como las de los zapateros, ebanistas, tejedores, carpinteros, albañiles, herreros de obra, constructores de carros, sastres, Federación O. R. Uruguaya. Y de centros como E. S. de Paso Molino, Nueva Era, Luz y Vida, Internacional; y de asociaciones como la feminista Emancipación, Pan Americana, Despertar de la mujer; en fin, periódicos y revistas como *El Tirapié*,

²¹ Boletín de la L.P.E.R.I. (véase nota 28), t. I, año I (1912), pp. XXXIII y ss., art. «La voz de todos».

²² IDEM, t. I (1912), «El Día: Notas», XLIII-XLIV. Y también: t. II (1913), L.P.E.R.I., «Al Pueblo». «El Racionalismo de la Escuela Corriente», pp. 3-4.

Nueva Senda, Despertar... ²³ T. G. García, en la revista *Infancia* situaba en sus justas proporciones los inconvenientes que debía superar la nueva escuela integral:

«En un ambiente como el de España y otras naciones, donde la enseñanza está casi dada el olvido por parte del Estado, aun contando con pocos recursos, la ocasión popular para fundar escuelas se presenta más factible, dados los escasos útiles con que las escuelas estatales cuentan para desarrollar la rutinaria enseñanza; (...). En el Uruguay la cosa se presenta de distinta manera: los sueldos que los señores maestros perciben dejan mucho que desear, pero en cuanto a útiles e instalaciones escolares, marcha este país a la cabeza de los más adelantados en la materia (...). Otro detalle que no debemos echar en olvido es que el Estado en sus escuelas proporciona a los niños enseñanza gratuita (aparentemente). Es de imprescindible necesidad que el día que logremos instalar la escuela, esté en condiciones de que sus útiles sean todos los necesarios, de que el personal enseñante esté a la altura de su misión, y retribuido de tal modo que alcance a satisfacer todas sus necesidades, sin tener que recurrir a otra fuente de recursos y descuide de ese modo lo que no debe ser descuidado; y, por último, que la Escuela, igual que las del Estado, no tenga que exigir de los padres o tutores de los niños cuotas por concepto de enseñanza.

Así que, pues, no es solamente necesario pensar en alquilar un local y empezar a enseñar, sino también estudiar la forma de sostener la Escuela en las condiciones arriba mencionadas (...) ²⁴.

El problema de la gratuidad será, en efecto, uno de los más difíciles de solucionar para la nueva Escuela Integral. En principio, para la Liga, una escuela racionalista auténtica bien vale el pago de una módica cantidad, sobre todo si se piensa que no se beneficiará de recursos públicos. Aparte de que quienes no puedan costear la escolaridad de sus hijos serán ayudados por la Liga, en la medida en que las subvenciones de particulares y sociedades se lo permitan.

En el fondo del pensamiento de los órganos de la Liga subyace la convicción de que el desinterés de muchas organizaciones obreras por su proyecto educacional racionalista no se debe tanto al inconveniente de

²³ *Ibidem*, manifiesto «Al Pueblo», p. 3.

²⁴ T. S. GARCÍA, «Escuelas racionalistas y escuelas del Estado», *Boletín de la Liga*, p. XVII, año I, t. I.

su no gratuidad (por lo menos inicial), cuanto a una especie de inconsistencia, endeblez ideológica. Y es precisamente en este sentido en el que la incosecuencia de las organizaciones obreras revolucionarias europeas y americanas merece una fuerte reprimenda. Las formaciones obreras revolucionarias —denuncia la Liga montevideana— aceptan en teoría los enormes beneficios de una instrucción libre, pero en la práctica no potencian esta vía o hacen bien poco en su favor. Por ello, Madeleine Vernet en Francia, o Luigi Molinari en Italia, se han visto relegados. Por esto mismo, en Latinoamérica apenas progresan las escuelas obreras emancipadoras.

Hay, finalmente, en opinión de la citada Liga y del mismo Rossell, otra dificultad a salvar: la estrechez y fanatismo de miras de quienes, proclamándose por ejemplo anarquistas, pretenden instrumentalizar la escuela para su propaganda, para así convertir la escuela racional en un centro de dogmatismo sectario. La Liga fustiga a quienes actúan así. Rossell se crea por ello enemistades y malentendidos hacia su persona y actitud ideológica. No faltan, con todo, grupos anarquistas uruguayos que lo apoyan; así, un grupo de ellos opinaba en junio de 1913, desde las páginas de la citada *La Razón*, que:

«Unos llamados anarquistas que se creen portavoces en el Uruguay de dichas ideas, al pretender contestar a un artículo que el prof. L. d'Oré (pseud. de Rossell) publicó en un diario local, dicen: 'nosotros entendemos que la educación racionalista ha de ser anarquista si no se quiere hacer eunucos'. Como conscientes y responsables, protestamos de semejante absurdo, como protestamos también de la generalización que hace el señor D'Oré al condenar el fanatismo anarcoide, pues debía haber dicho: 'algunos' llamados anarquistas»²⁵.

Esta protesta hacia las manifestaciones de Rossell, empero, no es óbice para que el suelto acabe manifestando su acuerdo sustancial con el plan pedagógico racionalista del que aquél es señalado propulsor.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES ABIERTAS

Un estudio cabal de las corrientes pedagógicas racionalistas en la América Latina de las primeras décadas de siglo deberá, sin duda, hallar respuesta a preguntas como: ¿dónde, cuándo y por qué o por qué no cuajó? ¿Qué sectores de la burguesía y del proletariado urbano lo sostenían? ¿Qué motivaciones ideológicas tenían para hacerlo? ¿De qué con-

²⁵ (No firmado), «La educación racionalista ¿Anarquismo o sectarismo?», *La Razón*, Montevideo, 19-VI-1913, p. 3.

tingentes humanos estaban compuestos los grupos docentes y culturizadores racionalistas? ¿Qué formación y cualificación pedagógica específica tenían sus miembros? ¿Qué lazos mantenían con las fuerzas correligionarias de sus países de origen, Península Itálica e Ibérica mayormente? ¿En qué medida su credo y propagandas influenciaron o no a otros grupos docentes y académicos, reacios a la adopción de métodos más adecuados a las exigencias populares, reacios también el compromiso político y social? ¿Cómo —por qué críticas, qué discurso pedagógico— se manifestaban estas resistencias? En fin, ¿qué objetivos se proponían cubrir los grupos docentes racionalistas y cómo se conjugan con los intereses y objetivos de las clases populares y sus organizaciones? ¿Cómo se insertaron en sus sociedades los individuos escolarizados según el sistema racionalista?

Habrá que profundizar en la estrategia educacional del poderoso movimiento anarco-comunista argentino de las primeras décadas de siglo, cuya fenomenología se presenta como mucho más compleja que la uruguaya, aun cuando las concomitancias e inter-relación es directa entre ambas. En Argentina, como ha estudiado entre otros Isaac Oved, además de las actividades obreristas del anarco-comunismo, hay que tener en cuenta las actividades de crítica feminista y familiar, de denuncia de la opresión patriarcal, etc. Pero sin el crecimiento numérico y organizativo y la conversión de la corriente anarquista en hegemónica en la federación de sindicatos obreros más importantes del país (F.O.R.A.), no se hubiera producido con toda seguridad esta especie de hegemonía cultural del anarquismo cerca del proletariado urbano argentino. En 1901 había 235.000 asalariados sólo en Buenos Aires, un cuarto de los cuales estaban en paro. La hacinación de los barrios obreros (con fuerte proporción de inmigrantes) era escandalosa. El problema de los alquileres, de la pérdida de poder adquisitivo de los salarios, de negación de derechos políticos a los trabajadores de procedencia extranjera (tengamos en cuenta que en 1885, en Buenos Aires, un 52 % del censo estaba compuesto por extranjeros), todos estos factores contribuyeron a la radicalización ideológica de este proletariado. A partir de 1903 el movimiento obrero ácrata publica un diario, *La Protesta*. Como en Cataluña, y luego en todo el Estado español, el obrerismo libertario argentino se debatió durante las primeras décadas en torno a las dos grandes opciones: el espontaneísmo insurreccional y el anarco-sindicalismo, más partidario del reforzamiento de la organización. Hay que decir con todo —como señala Oved— que las ideas francesas sindicalistas-revolucionarias «llegaron a Buenos Aires alrededor de 1903 y fueron intro-

ducidas no por los anarquistas, sino por los socialistas dentro de la central obrera que les era afín, la U.G.T.»²⁶.

Como ya se ha indicado, esta identidad ideológica y la misma procedencia geográfica ponen en relación al proletariado urbano argentino o uruguayo «concienciado» (sea socialista o anarquista) con los debates y planteamientos que agitan el mundo obrero latino y europeo en general. Para no avanzar más que un ejemplo de ello, digamos que desde los órganos de expresión racionalista antes mencionados se puede seguir bastante toda la serie de discusiones y tanteos sobre la creación de escuelas racionalistas en Cataluña. Esta ósmosis internacional de ideas no es nada gratuita ni fortuita. Merecería más atención, puesto que, sin duda, contribuiría a entender mejor los planteamientos racionalistas docentes, en este caso en los países del Plata²⁷.

Se plantea, asimismo, otra importante discusión. ¿Hasta qué punto el Magisterio primario público conoce y hace suyos estos planteamientos racionalistas? Esta pregunta está en función de otra previa: ¿en qué medida el Magisterio latino-americano de principios de siglo se identifica con los principios revolucionarios de emancipación obrera y de algo así como una «conciencia de clase»? Ciertamente, hay núcleos docentes —el de los maestros públicos bonaerenses, p. ej.— que miran de encauzar su acción sindical (gremial, dicen ellos) en un sentido de mayor independencia con relación al poder político. Precisamente en 1912 una Liga pro-educación racionalista constituida en Buenos Aires se solidariza y aplaude la huelga de maestros sostenida en aquella capital (la revista *La Educación Popular* fue el órgano de este émulo bonaerense de la L.P.E.R.I.)²⁸. Pero una serie de condicionantes socio-políticos objetivos y subjetivos dificultarán o impedirán la recepción del programa racionalista. En el caso de Uruguay está claro que la implantación de un sistema escolar público y laico, así como la relativa identificación de una parte importante del magisterio público con estos avances educativos de raíz burguesa (basados en el esquema del republicanismo francés coetáneo) restó fuerza al programa ferreriano y, en general, a planes educativos y sociales encaminados hacia una transformación radical de la sociedad, quizás no deseada masivamente en este país, al cual sus clases

²⁶ SYRS, crítica de *El anarquismo de los sindicatos obreros de la Argentina a comienzos del siglo XX (1897-1905)*, de Isaac Oved, tesis para el doctorado en filosofía, Univ. de Tel Aviv, 1975, in *Bulletin du C.I.R.A.*, n.º 35, été, 1978, pp. 17-21.

²⁷ En *Infancia* y también en el *Boletín de la Liga* —y sirvan estas revistas como botón de muestra— encontrará el lector referencias y reproducciones de artículos de educadores e ideólogos como Durán, Casasola, M. Domingo, así como algunas traducciones de autores franceses e italianos.

²⁸ Cfr. HÉCTOR, «Los maestros Argentinos», *Boletín de la Liga*, año I, p. XVIII.

dirigentes supieron dotar, por esta época, de una administración del Estado (y también escolar) envidiada en otros países. Ello hizo que la crítica libertaria del laicismo burgués de la III República (que tan bien expresa el ideario ferrerista) perdiera mordiente en este contexto. Por otro lado, tanto en Uruguay como en Argentina, es evidente que, a la larga, el cuerpo de docentes se convierte en un estamento, si no privilegiado económicamente, sí suficientemente diferenciado del proletariado urbano y rural, de las clases marginadas, de la mano de obra inmigrada disponible, como para sentirse a sí mismo como una especie de columna sostenedora de la estabilidad no sólo social, sino nacional. En este sentido, qué duda cabe que desde antiguo los reformadores burgueses supieron mimar y por así decirlo ganarse a este proletariado intelectual de heterogéneo origen, el Magisterio, apelando a su alta misión de «cohesionador» y vertebrador de unas sociedades jóvenes y de heterogénea composición social.

Así, pues, y en esto el ejemplo relativamente diferenciado del Uruguay resulta de lectura mucho más transparente que el caso argentino, el relativo auge de los esquemas ideológicos liberales burgueses hace que los medios laicistas radicales no encuentren el soporte de la burguesía avanzada y de alguna parte de la intelectualidad, por lo menos en la medida que lo encuentran algunas iniciativas laicistas de principios de siglo en la Península Ibérica —el caso del movimiento ferrerista de la primera década de Cataluña es claro, en este sentido—. Por otro lado, y aquí estaría una diferencia marcada con relación a las condiciones de desenvolvimiento del movimiento pedagógico racionalista en Iberia, el clima de libertad cultural y de mayor democracia, así como el mayor nivel del Magisterio público en Uruguay, pero también en Argentina, habrían contribuido a elevar, sin duda, el nivel del debate pedagógico laicista, acentuando al mismo tiempo la preocupación de los círculos racionalistas por cuestiones pedagógicas más técnicas y profundas. Con ello, la corriente pedagógica racionalista acrecentó su bagaje teórico y se preparó para nuevas confrontaciones con la práctica de una educación liberadora popular ²⁹.

²⁹ En este sentido, tanto *Infancia, Publicación mensual de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Revista de educación científico-razonada*, red. y administrac. c. Yatay, núm. 45, años I y II (1912 y 1913) como el *Boletín de la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia* coetáneo, contribuyeron en buena medida al citado debate en torno a la enseñanza racionalista. Teniendo en cuenta sus objetivos divulgadores y populares, es indiscutible su calidad, sobre todo si se compara con la prensa racionalista ibérica de la segunda década de siglo. Además de artículos de Albano Rossell, *Infancia* incluye colaboraciones de R. Barret, F. Canós Sanmartín, J. Clemenceau, A. Daux, M. Domingo, J. Durán, S. Faure, E. Haeckel, Cl. Jacquinet, P. Kropotkin, J. Longflier, M. Martínez, R. Mella, Dr. Queraltó, P. Robin, O. Tamoine, etc., en su primer año, y de Rosario de Acuña, T. Claramunt, Chaughy, R., J. Chueca, Defféminis, Delfino, V., M. Domingo, A. Entinze, J. F. Fernández Oliva, Anatole France, M. Martínez, A. Marzovillo, R. Mella, Rosa Moctavine, M. Navarro Ferré, Juan Patrescoïn, Juan Patricio Patiño, C. Pert, Hipólito Pinilla, Poirson, s., J. Queraltó y Ros, A. Rey, Rousel, José de Selgas, Ugolino, Vallvillida, etc. Igual significativos son los artículos y noticias del *Boletín*.