



**EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL LIBRO: *LOS PRELUDIOS DE LA LUCHA*, HACIA UNA INTERPRETACIÓN  
PEDAGÓGICA LIBERTARIA DE LA ESCUELA MODERNA DE FERRER  
GUARDIA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**MAXIMINO CHRISTIAN DÍAZ MARTÍNEZ**

**ASESORA:**

**DRA. BELINDA ARTEAGA CASTILLO**

**CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2021**

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	3
<b>Capítulo 1 El libro de texto: sus inicios y su función como medio para la construcción anarquista del mundo</b>	
1.1. La perspectiva libertaria y su importancia histórica: Nociones básicas del pensamiento anarquista.....	6
1.2. Principales teóricos del texto escolar: Roger Chartier y Gabriela Ossenbach.....	10
1.3. Anarquismo y Pedagogía: el libro de texto y la creación de sujetos éticos emancipados.....	22
<b>Capítulo 2 La Escuela Moderna: la educación libertaria de Ferrer Guardia</b>	
2.1. Antecedentes de La Escuela Moderna.....	42
2.2. Contexto histórico de La Escuela Moderna y su fundación.....	56
2.3. La Escuela Moderna y el <i>hombre nuevo</i> .....	61
<b>Capítulo 3 <i>Preludios de la lucha: a los que sufren</i></b>	
3.1. Los estudiantes y <i>la lucha</i> : por una obra de emancipación.....	70
3.2. Los <i>Preludios de la lucha</i> y su propuesta pedagógica libertaria: una aproximación a su análisis como obra impresa.....	72
3.3. El sueño: la construcción de una escuela anarquista.....	89
<b>Conclusiones</b> .....	92
<b>Bibliografía</b> .....	100

## Introducción

“Jamás temblé ante el hombre libre y sí, al romper las cadenas del esclavo”

*Schiller*

¿A qué lleva la pedagogía si no es a una humanidad más justa, más libre y verdadera? ¿De qué nos sirve si no es para crear creadores que derriben y al mismo tiempo se construyan así mismos, como diría Nietzsche en su *Zarathustra*?

La pedagogía nos ha ayudado demasiado para poder traer a lo concreto, al plano tangible; conceptos, categorías analíticas, visiones del mundo, propuestas teóricas, corrientes de pensamiento y hasta distintos modos de sensibilidad de seres insatisfechos que se han preocupado por las condiciones materiales existentes que hacen al rico más rico y al pobre más pobre.

Empezando desde los chinos como Lao-Tse y su discípulo Chuang-tse, pasando por los griegos como Antifón de Atenas, Hipias de Elis, Alcidas de Elea, por los sofistas y, por supuesto, los poetas trágicos y dos corrientes muy importantes que ya optaban por la negación del Estado, por una sociedad sin esclavos y que lanzaban una crítica destructiva a la ley positiva junto a la negación también de la propiedad privada: los cínicos y los estoicos. De estos últimos, quien merece desde luego ser recordado es Zenón de Citio, fundador de la escuela y predecesor del pensamiento anarquista.

Después están los pensadores libertarios en la edad media, claro que los hay. Por mencionar dos casos: San Zenón de Verona, para quien los bienes deberían ser comunes, es decir, pertenecer a todos, o el mismo San Agustín, que consideraba al Estado como una consecuencia del pecado original.

Del llamado *Enciclopedismo* y del *Humanismo* tenemos a hombres notables como Babeuf y Buonarrotti, por ejemplo.

Por último, están los “mal llamados” socialistas utópicos, los propiamente ya anarquistas, los clásicos y todos los que le siguen hasta ahora. El lector sabido y cultivado en el tema sabrá a quienes me refiero. Imposible citarlos todos aquí.

Es por ello, que esta investigación se basa en tales personajes, cuyas propuestas recaen en la pedagogía libertaria de Ferrer Guardia, ellos son traídos al plano educativo con miras a formar estudiantes anarquistas que transformen las condiciones imperantes, en unas jamás antes vistas hasta ahora. Por último, dicha investigación también es un homenaje a tan bellos seres que han pisado la Tierra.

Pensamos que, nuestra investigación, además de ser original, resulta pertinente pues se propone conocer a fondo una de las publicaciones de La Escuela Moderna de Ferrer Guardia; *Preludios de la lucha*.

Partimos de ese objeto de estudio y afirmamos que ocupa un espacio relevante en la investigación educativa, ya que nos ayudará a darnos cuenta sobre la perspectiva que tenía La Escuela Moderna y su propuesta pedagógica anarquista, es decir, su fuerte visión de un futuro en el que el estudiante alcance su desarrollo pleno, libre, autónomo. Ya que, no existen investigaciones que aborden, como objeto de estudio, la revisión e interpretación de las publicaciones de La Escuela Moderna de Ferrer Guardia. Su innovación radica en poner las bases para futuras investigaciones dentro de la misma línea y, ¿por qué no? Que nuestra investigación sirva para la creación o construcción de una escuela de corte libertario. Si no se llegase a cumplir en futuras investigaciones dicha construcción, por ahora buscamos plantear, aunque sea teóricamente, lo que esto implicaría y, sobre todo, abordar algunas problemáticas que no son tan sencillas de realizar en la práctica.

De lo anterior, podemos deducir que el problema central a abordar en nuestra investigación dentro de la biblioteca de La Escuela Moderna, es el de conocer ¿cuáles son los textos clave que sirven a los propósitos pedagógicos libertarios de Ferrer Guardia para la formación de sujetos autónomos, libres y éticamente emancipados y que ayudarían a crear una escuela pensada para la liberación? Ya que no sabemos ni conocemos cuáles, dentro de muchísimos escritos que nos dejó la Escuela Moderna, son aquellos que nos pueden servir. Primero, para la formación de individuos libres y segundo, para poder encontrar bases teóricas con las cuales

fundamentar una escuela libertaria.

Partiendo de una hipótesis bastante sencilla, desde ya argumentamos que los textos clave que sirven a los propósitos pedagógicos de Ferrer Guardia en el sentido de desarrollar la conciencia de los estudiantes de corte anarquistas, son aquellos que abordan cuestiones de ciencias sociales. Veremos a lo largo de nuestra investigación si esto se cumple y, también, cuáles esas ciencias sociales que se impartían en la Escuela Moderna y que fundamentan una distinta manera de pensar, sentir y vivir, tanto a la pedagogía, como a la educación misma. Esto, nos servirá para respaldar nuestro planteamiento hipotético, ya que, en primera instancia, es aquí donde pensamos que se encuentra nuestra fuente primaria de investigación. Dejando claro, que esa es la proposición que intentaremos demostrar.

Ahora bien, la respuesta a nuestra pregunta principal, se dará a través de atender el siguiente objetivo de investigación: que es el de identificar y analizar los cuentos o baladas clave, que sirven a los propósitos pedagógicos de Ferrer Guardia como ya lo hemos mencionado, y que pretenden desarrollar la conciencia de los estudiantes de corte libertario.

Por esto, en el presente estudio se trabajará con el enfoque cualitativo de investigación. Siendo así, una investigación historiográfica y documental.

Nos basaremos en la recuperación y análisis de fuentes primarias del archivo Ferrer Guardia de Barcelona, España, ya digitalizadas, exactamente de una de las publicaciones de La Escuela Moderna de Ferrer Guardia llamada *Preludios de la lucha*.

El presente proyecto de investigación se pretende desarrollar bajo un marco teórico y referencial, compuesto por tres capítulos:

En el primer capítulo, abordaremos brevemente pensadores, cuestiones básicas y fundamentos teóricos del pensamiento anarquista, tratando de reivindicarlo a través de su importancia histórica y como una postura bastante sólida de la cual podemos sacar el suficiente análisis a la hora de reflexionar sobre el plano individual-social y pedagógico también. Después, hablaremos de dos de los principales teóricos del

texto escolar y de los manuales escolares como es el caso de Roger Chartier y Gabriela Ossenbach. Una vez definidos estos conceptos, veremos cómo es que con ellos, podemos cambiar los ambientes dentro y fuera de la escuela y, lo más importante, que sean los propios estudiantes con esos textos o manuales específicos, los que lleven a cabo su propio proceso de formación, uno donde se construyan como individuos éticos y libres para transformar su entorno. Al final de dicho apartado, trataremos de relacionar el anarquismo filosófico con la pedagogía misma, sustentada con su teoría pedagógica y su didáctica, cuyo punto de unión sean esos textos o manuales escolares.

En el segundo capítulo, le espera a nuestro lector un repaso histórico de los antecedentes de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, enfatizando el papel de la utopía como tal, que es donde se comienzan a gestar esas manifestaciones que después habrán de materializarse en la realidad tangible y concreta educativa. Aquí veremos a pensadores como Babeuf y Bounarroiti, a William Godwin, a los llamados socialistas utópicos, etc. Pues todos ellos realizaron esfuerzos, llevando a la práctica esa utopía que caracteriza el pensamiento libertario. Aunque hubo otros que la trasladaron a la educación, a la pedagogía como tal, tal es el caso de Paul Robin, gran influencia para Ferrer Guardia y su Escuela Moderna que también revisaremos. Una vez posicionados dentro del contexto inmediato de la Escuela Moderna, veremos sobre qué bases se realiza, cuál era su misión y su práctica, dando así, características de lo que para La Escuela sería el hombre nuevo. Con ello podremos visualizar, que la labor de La Escuela Moderna fue bastante ardua, dejando muchos libros y publicaciones para generaciones posteriores, uno de los cuales es fuente primaria de la presente investigación.

Por último, en el tercer capítulo, analizaremos nuestra fuente principal *Preludios de la lucha (baladas)* y su propuesta pedagógica. Viendo cuáles son sus actores, quiénes los aliados y adversarios para que, juntos, pensemos en una alternativa a las condiciones que el libro muestra. No sin antes mencionar el papel liberador del estudiante para que al término de nuestro apartado, abordemos brevemente cómo

sería una escuela de tipo libertario en su contexto actual. Aclarando que no será todo el texto sino solo aquellos fragmentos que se refieran a su propuesta libertaria.

Y, antes de comenzar, queremos dejar claro que nuestro trabajo se encuentra dentro de un sub-campo pedagógico, el cual es el de Historia de la educación y Educación histórica. Mencionamos esto para que nuestro lector no se confunda y sepa por dónde vamos a abordarlo: primero desde la pedagogía, el ámbito educativo y después desde el histórico, para que no se piense que es un trabajo más político, sociológico, etc, que pedagógico. Tomando así, distancia profesional, siendo lo más objetivo posible, ya que es una investigación académica. Porque no deseamos que se piense que estamos emitiendo juicios de valor sin sentido, lo que tratamos de hacer, sólo es mostrar otro tipo de realidad pedagógica, una que pocas veces se osa abordar. Además, esto que planteamos aquí no es indiscriminado, atañen a problemas sociales que no van a desaparecer tratando de negarlos.

“La última cosa que debes hacer -contestó Lao-Tse- es entrometerte con el corazón del hombre.

El corazón del hombre es como un resorte que si lo oprimes, saltará más alto... Puede ser ardiente como el fuego más impetuoso y frío como el hielo más duro. Tan veloz es, que en el espacio de un cabeceo puede ir dos veces hasta el fin del mundo y regresar. En reposo es tranquilo como el lecho de un estanque; en la acción, misterioso como el Cielo. Tal es el corazón del hombre, como un corcel que no se puede sujetar”.

*ChuangTzú*

## **Capítulo 1**

### **El libro de texto: sus inicios y su función como medio para la construcción anarquista del mundo**

#### **1.1 La perspectiva libertaria y su importancia histórica: Nociones básicas del pensamiento anarquista**

Ya demasiado se ha mencionado el sentido peyorativo que, desde diversas corrientes teóricas (podemos mencionar desde el positivismo hasta el marxismo), posturas políticas (ya sean de derecha o de izquierda pasando por el reformismo moderado) e incluso desde el sentido común, se ha dado al término “anarquía” y al “anarquismo” como filosofía social, tratando de rebajarlo y asimilarlo con el “caos” o “desorden”. Esto es porque bien saben que el pensamiento anarquista, tanto en su visión política, económica, etc., como en su perspectiva filosófica, es radical y tiende a la destrucción de todo lo existente, es decir, se presenta como el demolidor de las barreras que ciertas convenciones sociales han erigido entre hombre y hombre (inclúyanse a las mujeres en esta denominación patriarcal de humanidad). Buscando eliminar desde que a una persona se le degrade al estado de “cosa” por alguien más, insultos, silbidos, acoso de todo tipo (principalmente el sexual) que sufren diariamente las mujeres al pasar por la calle o cualquier otro sitio donde se encuentren hasta feminicidios donde la situación es ya muy preocupante. Desde

este punto de vista, el pensamiento libertario<sup>1</sup> es inicialmente destructivo del orden de cosas establecido.

Pero el anarquismo no sólo es destrucción. También pone las bases para crear otro mundo, uno ausente de ese tipo de bajezas y de actos tan viles, uno ausente de sujetos<sup>2</sup> que incluso se vean tentados a llevarlos a cabo, uno donde simplemente dejaría de existir lo intolerable.

Por eso sus adversarios se han encargado de menospreciarlo, pues aniquila sus intereses y su modo de vida, su modo de afirmación y de expresión. Además es muchísimo más fácil aniquilar que crear, como ese cuento zen donde el maestro le pregunta al discípulo sobre cuántas maneras puede encontrar para quebrar una taza de té. El discípulo da muchos ejemplos. Desde dejarla caer al piso hasta romperla con un martillo. Nuestro lector puede hacer el ejercicio y visualizará otras tantas también. Pero al final el maestro le pregunta que cuántas hay para crearla y el discípulo responde que sólo una. Así pasa con la mayoría de las doctrinas político-económicas como lo es el liberalismo económico<sup>3</sup> o el capitalismo que busca el aumento de la riqueza de unos pocos a costa del trabajo del resto, que segmenta a la sociedad en clases, que es factor del colapso ecológico actual, etc., conclusión: destruyen sin crear y sólo les interesa el beneficio propio. Pues bien, una de esas vías de creación recordando la taza de té, es la propuesta anarquista, difícil sí, necesita de grandes seres que posean un ethos, un carácter o modo de ser aristotélico fuertemente cimentado<sup>4</sup>, capaces de derribar y crearse a sí

---

<sup>1</sup> Se atribuye al anarquista francés Joseph Déjacque el haber acuñado el término "libertario" (también ácrata) como sinónimo de anarquismo.

<sup>2</sup> No nos referimos a la no-existencia en su sentido ontológico, sino a un sentido de existencia actual. Por ejemplo: Al policía en tanto que policía (sentido de existencia actual) y no como hombre, como padre de familia, como humano, etc. (sentido ontológico, en cuanto *ser*).

<sup>3</sup> Walter Montenegro en su *Introducción a las doctrinas político-económicas* además de definir "Liberalismo", "Socialismo utópico", "Marxismo", etc. y hasta "Nazismo". Hace una distinción bastante atinada entre el "Liberalismo" que designa a la filosofía política de la libertad, del progreso intelectual y ruptura de las cadenas que inmovilizan al pensamiento y al "Liberalismo económico" nacido en el siglo XVIII a la que dio su expresión clásica Adam Smith como aplicación específica del liberalismo individualista al fenómeno económico. Nosotros nos referimos a este último, desde luego.

<sup>4</sup> El pensamiento anarquista trata de formar seres éticos en el sentido más profundo del término, ya que el *ethos* es una construcción que una vez que se lleva a cabo, jamás retrocede pues toma en cuenta pasiones y acciones, es un *ethos* virtuoso. Véase Aristóteles y su *Ética*.

mismos a un tiempo. Individuos que sean eso, seres indivisibles difícilmente manipulables.

Por otro lado, algunos han tratado de acercarse al anarquismo desde su sentido real, de irse a su definición nominal, trayendo su etimología para fundamentarlo a través del prefijo *án* (an) privativo del griego y de *ἀρχή* (*arjé*)<sup>5</sup>, esto para esclarecer que el anarquismo no significa ausencia de orden o de organización. Y que tampoco quiere decir negación de todo poder y de toda autoridad sino únicamente negación del poder permanente y de la autoridad instituida, esto es; negación del Estado, como bien lo afirma nuestro autor (Cappelletti, 1985, p. 16):

En una palabra, los anarquistas no niegan el poder sino ese coágulo del poder que se denomina *Estado*. Tratan de que el gobierno, como poder político trascendente, se haga inmanente, disolviéndose en la sociedad.

Es por esto que el principal ataque de los anarquistas va dirigido al Estado, pues éste representa la mayor concentración del poder. Es a través del Estado y gracias a él como la sociedad queda dividida, segmentada entre los que tienen y los que no, tanto poder económico como poder político.<sup>6</sup>

De aquí se derivan la mayoría de los problemas sociales, múltiples problemas que no se han podido solucionar -gracias a la existencia del Estado- ni con el tan aclamado adelanto tecnológico ni con el científico.

¿O acaso creemos que el pobre quiere seguir siendo pobre, quedarse en la situación en la que se encuentra? ¿No creen que el estudiante quiere seguir estudiando hasta obtener un doctorado, y que a causa de las precariedades económicas tiene que dejar sus estudios para trabajar por un salario miserable?

---

<sup>5</sup>Proudhon es el primero en hacer esta aclaración aunque después prefiere sustituirlo por el de mutualismo.

<sup>6</sup> No nos queremos quedar con una visión clásica de la postura anarquista, pensamos que va más allá de la destrucción del Estado, atenta contra toda injusticia social y propone el nacimiento de nuevos seres capaces de haber eliminado la mayoría del sufrimiento humano; pobreza extrema, desapariciones forzadas, secuestros, violaciones, guerras, etc., ahora también los blancos son las grandes trasnacionales, el proceso de globalización y dominio de los llamados países de primer mundo, el Neoliberalismo y sus consecuencias con el planeta, entre muchos otros.

¿No consideran que la mujer actual ya está cansada de soportar acoso sexual y que quiere dejar de ser vista como objeto de satisfacción por parte del hombre vulgar o que no anhela dejar de ser asesinada? ¿O piensan que a ellas (y a todos) nos gusta el alto índice de feminicidios que hay en nuestras tierras?

Los anteriores cuestionamientos sirven para mostrar y argumentar un poco sobre el impacto y las consecuencias que tiene la concentración del poder. Podríamos hacer más revisiones al respecto y ver la influencia y consecuencias que esto desprende pero no es el objetivo del presente trabajo, para ello tendríamos que realizar otro.

Además, estamos haciendo referencia al anarquismo en su sentido general. No sin antes aclarar que no podemos reducir su concepción a una filosofía sociopolítica cerrada, ya que prevalecen muchas perspectivas, corrientes, posturas, pensadores y líneas temáticas a lo largo de la historia y sería totalmente imposible juntar o agrupar todos los anarquismos en una sola definición, filosofía sociopolítica o doctrina de pensamiento.<sup>7</sup>

Ahora bien, para hacer un análisis adecuado de dicha filosofía social<sup>8</sup>, es necesario acotarlo y referirlo a su contexto cultural, rastrearlo y fundamentarlo en el momento de su exposición teórica y de sus circunstancias políticas, económicas, históricas.

Por tal motivo, hemos expuesto algunas de sus consideraciones generales para ahora abordar algunos de los teóricos del texto escolar. Posteriormente, haremos una relación entre lo que es la propuesta anarquista unida a una propuesta pedagógica a través del libro de texto y veremos cómo en el libro de texto están presentes si no todos, la mayoría de los aspectos que hemos tomado al inicio del capítulo, sobre todo remarcaremos la importancia que ha tenido en la formación de seres libertarios.

---

<sup>7</sup> Para ahondar más sobre lo que es el anarquismo, así como sus principales exponentes y propuestas sociales pueden consultar los siguientes textos: 1. Nettleau, Max. (1978) *Historia de la anarquía*. Barcelona. Y 2. Paniagua, Javier. (2012) *Breve historia del anarquismo*. México.

<sup>8</sup> Queremos dar a entender que el Anarquismo no es nada más una "doctrina política", no es meramente movimiento político y mucho menos ideología política sino una filosofía social. Ya que la filosofía social, como rama de la Filosofía, se centra en el estudio del Hombre en cuanto ser libre y relacionable con los demás, es decir, es algo más completo y complejo.

## 1.2 Principales teóricos del texto escolar: Roger Chartier y Gabriela Ossenbach

Como nuestra fuente primaria es un libro de texto, comenzaremos dando algunas definiciones al respecto. Para esta sección nos ayudarán dos autores que son especialistas en el tema. Uno es Roger Chartier, historiador de la última generación de la Escuela de los Annales, referencia obligatoria en cuanto a la historia del libro y el texto escolar se trata, y nuestra segunda referencia es Gabriela Ossenbach, especialista en el origen y evolución de los sistemas públicos de enseñanza en los siglos XIX y XX y en la historia de la cultura escolar: textos y manuales escolares, estudio y conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas, etc.

Roger Chartier nos dice que cualquier reflexión metodológica se arraiga en una práctica histórica determinada, particular, en un espacio de trabajo específico (Chartier, 1995, p. 50). Y eso es lo que haremos nosotros. Pero antes, veremos cómo es que nuestro autor organiza su reflexión metodológica en tres polos que, según él, han estado separados por las tradiciones académicas. El primero se refiere al estudio crítico de los textos, ordinarios o literarios. El segundo a la historia de los libros y de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito. Y el tercero, al análisis de las prácticas que se apoderan de los bienes simbólicos y que producen usos y significaciones diferenciadas.

En este tercer nivel de análisis es donde pondremos énfasis, ya que es aquí donde lo escrito impreso transforma las formas de sociabilidad, da pie a pensamientos novedosos y modifica las relaciones de poder. Esto es lo que nos interesa modificar o cambiar; las relaciones de poder a través del texto escolar o escrito impreso y la formación de individuos éticos libres.

Algunas de las cuestiones importantes que plantea Chartier en el prólogo de su obra *El mundo como representación*, siguiendo estos niveles de reflexión antes mencionados y que nos pueden ayudar y servir como preguntas guía, tienen que ver con las relaciones que existen entre las distintas formas que cada quien tiene

sobre la apropiación de los textos y sus procedimientos de interpretación. Es decir, ¿cómo los textos escolares, los textos impresos son utilizados, re-creados, manejados, descifrados, comprendidos y apropiados por sus lectores? ¿Y cómo es que gracias a la mediación de la lectura de los textos, los individuos construyen su representación y al mismo tiempo una comprensión y comprensión del plano social, de su relación con el mundo?

Antes de tratar de dar respuesta a estas interrogantes hay que tener claro que existen muchísimas formas en las cuales los individuos se conocen o intentan conocerse y también llegan a entender su papel en lo social. Pero lo que nos interesa subrayar, es que nuestra forma de hacerlo (que es gracias al texto escolar), sólo ha servido (o en la mayoría de los casos) para inculcar nuevos controles y frenar los afectos, censurar las pulsiones y que los estudiantes cada vez más se hagan a un lado a la hora de dar soluciones a problemas que nos atañen a todos. Por ello, es tan importante hacer consciente que el texto escolar no es neutro, en él están implícitos muchos valores, pensamientos y modos de justificar lo real pero, también, nuevas visiones llenas de transformación que nos ayuden a romper reglas y prescripciones para alcanzar un proceso de emancipación por parte de los más desposeídos, los que siempre han tenido hambre y que son sólo un pedazo de carnalidad negada.

Es por esto que el texto escolar no sólo es analizado en sí mismo, sino que también hay que situarlo en medio de múltiples prácticas históricas, sociales, políticas, etc., y dentro de una historia de representaciones que están inscritas en los textos o que son producidas por los individuos (Chartier, 1995, p. 52).

Si estas representaciones están inscritas en los textos y además son producidas por ciertos individuos, primero habría que mostrar lo que la representación oculta, entendiendo por representación la manipulación de signos y de no dar a conocer las cosas tal como son (Chartier, 1995, p. 59). Si la representación encubre, también se transforma en un instrumento para fabricar respeto y sumisión, en instrumento que produce una coacción interiorizada, lo que nos lleva a posturas de ordenamiento, de alineación y, por lo tanto, a la jerarquización de la estructura social

y a la perpetuidad de la concentración del poder. Eliminando así, toda supremacía de la libertad de los individuos, determinados y sin tener salida, ignorantes de las restricciones a las que son expuestos y las cuales le gobiernan, son incapaces de llegar a tener pensamientos claros, de ser conscientes de que han y siguen siendo aplastados, de visualizar alternativas que los sitúen en otra realidad y peor aún, de acabar con el sentido y con la acción misma, arrojándolos a aceptar las condiciones de vida tal cual son.

¿Qué hacer ante semejante barbarie? ¿Se seguirá usando al pedagogo para que siga creando representaciones en todo aquél que lo escuche o lea? ¿Él mismo seguirá siendo incapaz de transformarse a sí mismo y seguirá queriendo insertarse en el mercado laboral sin siquiera cuestionar su limitada acción?

Lo que vemos en la mayoría de nuestros contemporáneos, llámense doctores, maestros, investigadores, estudiantes o lo que quieran, es que todos se quejan de la realidad en la que están, es un peso que asfixia y demacra, quieren cambiarlo, pero de forma separada, como si con tan sólo poniendo otra cosa en lugar de la que está, como si con tan sólo modificando una parcialidad de la realidad esto se pueda lograr. Para llegar a tal hazaña y gloria se necesita tener una visión más alta, más áurea, más elevada y profunda, se necesita querer crearse a sí mismo y al mismo tiempo derribar. Ayudado también de todos los medios posibles, el texto escolar, por ejemplo.

Tal texto escolar tendría que ser casi como una bala que ha estado mucho tiempo encerrada, en la oscuridad y que espera salir, quebrar incluso con las barreras de la física y herir categorías y teorías que hasta entonces la han dejado de lado. Dicho texto escolar tendría que surgir de los escombros de las letras no recordadas, ésas que no han sido tomadas en cuenta y a partir de ello, construir un abecedario, una esfera literaria autónoma, llena de bienes simbólicos, cargada de sentidos intelectuales y de prácticas que nos hagan recordar el por qué hemos dejado de ser libres, el por qué no podemos llevar una vida digna, una sin pobres, sin hambrientos o analfabetas, una que recuerde el por qué hemos preferido las máscaras y los telones, los sonidos vacíos, sin sensibilidad y sin arte.

Si el texto escolar nos ayudara a construir otras realidades, también hay que tener en cuenta que éste no sólo es papel y tinta, no es nada más materia, sino que está en potencia y se actualiza gracias al lector, es decir, el texto escolar es a través del lector, el texto escolar también es espíritu; también son ideas, pensamiento. El texto escolar depende del poder imaginativo del lector, de cómo interpreta aquello que está leyendo (aquí radica la actualización). Esto tiene que ver con la forma en la que nuestro querido lector se mueve, piensa y se expresa y en el contexto que está inmerso (Chartier, 1995, VI):

Pero, tanto como por la pluma del autor o las prensas del librero-editor, el texto es “producido” por la imaginación y la interpretación del lector que, a partir de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la comunidad a la que él pertenece, construye un sentido particular. De manera ciertamente paradójica, este sentido es, a la vez, dependiente e inventivo: dependiente puesto que debe someterse a las constricciones impuestas por el texto (y las formas propias del objeto impreso); inventivo puesto que desplaza, reformula, subvierte las intenciones de lo que han producido el texto...

Con lo anterior nos damos cuenta que el texto está abierto a múltiples posibilidades, si bien hay una parte del texto que se nos impone, y eso por el texto en sí mismo, también hay otra que permite hacerlo más radical, más subversivo, más negro.<sup>9</sup>

En Gabriela Ossenbach y su artículo titulado Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo, publicado en el 2010 en la revista *Educatio Siglo XXI*, nuestra especialista nos proporciona dos puntos muy importantes a tomar en cuenta. El primero afirma que los manuales escolares son parte integrante del patrimonio histórico-educativo, no solo en tanto objetos depositarios de la memoria individual y

---

<sup>9</sup> Haciendo un juego de términos, nuestro lector comprenderá la distinción de los colores: El rojo que hace referencia a los comunistas con cuyos métodos no compartimos para eliminar al Estado. Y el negro que se refiere a los anarquistas.

Esta es una distinción y pugna muy interesante, históricamente avasallante. Compartimos la idea de que ambas posturas filosóficas aspiran a lo mismo. El problema radica en la vía que se emplea para llegar a ello y con lo cual, se tergiversó y denigró el planteamiento primero de Marx. El anarquismo encontró así a uno de sus más fuertes rivales, siendo que, en primera instancia, buscaban algo similar. No ahondaremos lo suficiente en este punto, sólo mencionamos una frase de Antonin Artaud que nos parece demoledora: “Toda libertad es negra”.

colectiva, sino también, segundo punto, por construir una fuente imprescindible para la investigación acerca de la cultura de la escuela.

Lo anterior lo menciona en su artículo y es de manera general. Pero pasando específicamente al apartado de los textos escolares, también subraya dos puntos importantísimos: aparte de forjar nuestra forma de ser, aparte de ayudar a construir nuestra memoria individual y nuestro pensamiento, también representan expectativas y mentalidades colectivas de las sociedades escolarizadas que se expanden a la sociedad en general y no sólo se quedan en la escolarizada. Esto es, juegan un doble papel; uno como constructor de seres que se piensen y sean libres. Y por el otro, porque también son “objetos-huella”, que nos dicen lo relevante del pasado formativo que es común a diversas generaciones y patrones o manifestaciones del pensamiento que determinan modos colectivos de ser, formas de comunicación intersubjetiva y de relacionarse con el mundo. En palabras de Escolano, citado por nuestra autora (2001, p. 18):

Los textos escolares se han definido así como “espacios de memoria” y “espejos de la sociedad que los produce”, ya que en ellos se evidencian con nitidez valores, actitudes y estereotipos de una determinada época.

Unas páginas más adelante, Ossenbach afirma que desde principios de 1990, los manuales escolares han sido revalorizados como una importante fuente de investigación en el ámbito de la historia de la educación. Y que se ha producido un importante giro historiográfico para dar paso a la investigación con enfoques emparentados con la nueva historia cultural, analizando la llamada “cultura de la escuela” (Ossenbach, 2010, p. 119). En la misma página, cuarta nota al pie, podemos encontrar la definición de “cultura escolar”:

Como es sabido, el concepto de “cultura escolar” parte de la concepción de la institución escolar no solo como producto de las regulaciones externas a ella, sino como una construcción social que produce en sí misma y transmite determinadas pautas culturales, un conjunto de prácticas y acciones, una estructuración específica de los conocimientos, unos productos específicos o creaciones propias, y una cierta configuración de roles y agentes que los

alumnos y profesores internalizan y, a su vez, transmiten al conjunto de la sociedad.

Aludo a esta nota porque es demasiado clara. Una vez que los manuales escolares retoman su valor, la cultura escolar les da su lugar, reivindicándolos como depositarios de memoria histórica. Y esta nueva perspectiva en investigación hace que se tomen en consideración otras fuentes para mirar en el interior de las instituciones escolares, conocer su funcionamiento y, en lo que más debemos poner atención, es en la apropiación que se hace en ellas; de corrientes de pensamiento, culturales, sociales y pedagógicas.

Con lo anterior podemos afirmar junto con nuestros autores que, los textos escolares, se convierten así en objetos de estudio y que nos ayudan a entender cómo es que se está concibiendo y llevando a cabo la enseñanza-aprendizaje. Puesto que son testimonios que revelan la dinámica de la vida interior de las instituciones educativas, así como las influencias ideológicas, políticas y demás, que giran en relación a disciplinas y contenidos curriculares. Es por ello que nos detendremos a recuperar y analizar algunas posturas pedagógicas y principios metodológicos, experiencias pedagógicas innovadoras libertarias hasta perspectivas minoritarias o individuales que aun así, tienden y buscan, de alguna forma, a convertirse o tener, por lo menos, características como “objetos planetarios”<sup>10</sup>, (Ossenbach, 2010, p. 120):

Por otra parte, se ha comprobado que los textos escolares son dispositivos con características materiales específicas (formatos gráficos, patrones expresivos y comunicativos) que responden a leyes, patrones y criterios implícitos de gobierno de la vida en el aula, que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas

---

<sup>10</sup> En este apartado, nuestra autora toma como referencia a uno de los grandes historiadores e investigadores franceses, especialista también en Historia de la Educación, textos, manuales escolares y demás conceptos y categorías educativas. El concepto sobre los manuales escolares como dispositivos con características *transnacionales*, como “objetos planetarios” es de Alain Choppin (2008).

públicos de enseñanza, y que se extendieron mundialmente en forma de tendencias pedagógicas transnacionales.

No profundizaremos con nuestro historiador francés Alain, pero sí daremos paso a definir lo que es un manual escolar con Gabriela Ossenbach. Esto me parece demasiado importante porque también, ella hace un pequeño rastreo histórico que nos ayuda a tener ideas más claras y precisas sobre nuestro objeto de estudio.

Ossenbach nos dice de manera general que hay dos periodos en la historia del libro escolar, por lo menos esto en occidente: el primero comprendido entre los siglos XVI al XVIII y el segundo el que se asocia con el origen de los sistemas educativos nacionales en los siglos XIX y XX. En el primero surgen las cartillas, catones y catecismos para la enseñanza de la lectura y la doctrina cristiana. Es aquí donde aparecería el que sería el modelo por antonomasia del libro escolar inicialmente para niños y jóvenes hasta la época contemporánea: el *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo sensible en imágenes) de Comenio de 1658. Entonces nos preguntamos el por qué esa obra es considerada el modelo por antonomasia del libro escolar y la respuesta es muy sencilla. Comenio tiene la intención de enseñar a los niños, tanto en el mundo material como en el espiritual y lo hace a través de la conjunción de dos elementos, con una estructura secuencial y cíclica de los saberes transmitidos: la combinación de textos e imágenes. Texto, imágenes, más una estructura secuenciada y cíclica es lo que va a constituir la identidad de los manuales escolares, lo que hace de ellos un producto editorial específico y diferenciado que permite distinguir espontáneamente a un libro de texto escolar de otras obras impresas.

Después de Comenio, no sería sino hasta el siglo XVIII, con el método de enseñanza simultánea, que el libro escolar comenzaría a llevar a cabo mayor difusión. El método ideado por las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle hacia la última parte del siglo XVII, comenzó a dividir a los estudiantes por clases según sus edades y sus niveles de aprendizaje, lo que fomentó que cada estudiante de una clase contara con material propio (Ossenbach, 2010, p. 121):

Ello supuso la “racionalización, normalización y estandarización” (Choppin, A., 2008:56) de la producción impresa destinada a la escuela, y en definitiva el origen del libro escolar que se difundiría ya de forma definitiva y masiva con el origen y expansión de los sistemas educativos nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX.

Ahora, sobre lo que es un manual escolar, nuestra autora menciona que hay una ambigüedad en su denominación (manuales escolares, libros de texto, textos escolares) y definición. Pero, aunque esto existe, también los investigadores han llegado a algunos acuerdos básicos sobre lo que debe entenderse por manual o libro de texto.

No todo libro que se utiliza en el aula o por los estudiantes es un manual escolar. Un manual escolar, es aquella obra que se elabora con la firme intención de ser utilizada en el proceso de e-a, es decir, lleva una intencionalidad indicada por su título, por su asignatura, nivel, modalidad, tiene una estructura didáctica interna y su contenido expone ordenada y secuencialmente una disciplina escolar.

A continuación citaré sus principales características en sentido estricto (Ossenbach, 2010, pp.121-122):

- a) Intencionalidad por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar.
- b) Sistemática en la exposición de los contenidos.
- c) Secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos.
- d) Adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos.
- e) Estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada).

- f) Combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad.
- g) Presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc.
- h) Reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos.
- i) Intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior a la publicación de la obra (aunque la tendencia internacional más reciente es a suprimir la previa autorización político-administrativa).

A los dos últimos puntos les pondremos atención más adelante, sobre todo al que hace mención sobre la “intervención estatal administrativa y política” puesto que es aquí donde desarrollaremos nuestras principales críticas y daremos nuestra propuesta.

Por ahora podemos adelantar que los manuales escolares son un producto de aquella sociedad que los va creando y nos ofrecen, además de lo pedagógico, una abundante materia de análisis de las distintas perspectivas de los planos sociales y políticos que son quienes influyen directamente en su elaboración. Aquí radica lo interesante e importante, puesto que son en ellos donde se plasman los diferentes sistemas y corrientes de pensamiento que han sucedido a lo largo de la historia.

Es por ello que dichos manuales no son meramente descriptivos o, por lo menos, no nos podemos quedar en ese nivel al analizarlos o al hacer investigación. Ellos son manifestaciones educativas que condensan tanto experiencias, como conocimientos y modos de pensamiento que tienden también a la transformación social, es decir, que, una vez que pasan por nuestro análisis o revisión, no solamente nos ayudan a comprender procesos, pugnas, visiones sino que también nos proporcionan una nueva apertura para poder crear o fundamentar otro tipo de realidad, tanto escolar, como histórica, política o social. Aquí la cita puesto que es

muy importante, aunque el agregado de una nueva apertura es de nosotros (Ossenbach, 2010, p. 124):

Los manuales no constituyen una “descripción” ni un registro “fotográfico” de esa sociedad y cultura, sino que expresan más bien un horizonte idealizado de saberes, propósitos y valoraciones, un conjunto de interpretaciones y de posicionamientos que expresan visiones subjetivas del mundo social, susceptibles, a su vez, de ser analizadas para tratar de comprender la historia escolar y los procesos de transmisión cultural.

La postura anterior es la inicial, nos habla ya de algo que se está planteando seriamente, esto es, la manualística como campo de conocimiento e investigación, la cual utiliza el método de análisis de contenidos para ahondar como eso; como una investigación sistemática sobre los manuales escolares. Siguiendo esa lógica, a continuación veremos cómo es que con el mismo método de análisis de contenidos de los manuales, se desprenden otros temas que también son muy relevantes y que nos ayudarán a ver nuestro objeto de investigación de una manera más completa. Esto abrirá el panorama y tomaremos en cuenta que el tema es muy complejo y que hay que irse con cuidado puesto que hay mucho en juego.

A través de los manuales escolares, libros de textos o cualquier otro tipo de “objeto-huella”, se abren campos de análisis como los estudios de género, los relativos a diferencias étnicas y sociales. En ellos se plasman visiones, pero también han servido como instrumentos para la definición de roles sociales y para la creación de estereotipos. Ya se ha escrito demasiado al respecto, Sacristán es un buen ejemplo al querer develar todo aquello que implica al *currículum oculto*, pues en él hay intenciones y valoraciones que no son tan explícitas y que hay que descifrar con cuidado en los textos. Lo mismo pasa con los manuales, ya que históricamente han sido considerados como productos culturales que están sujetos a muchas regulaciones, en un inicio religiosas, después políticas, económicas, ahora oficiales, etc. Por eso subrayamos esto, porque ellos pasan o responden a procesos de censura, de autorización, a procesos en los cuales están involucrados una especie

de fuerza de poderes y mecanismos mediante los cuales se pretende controlar, aculturar<sup>11</sup> y se busca la “socialización” de las sociedades.<sup>12</sup>

Es así como se va acotando cada vez más el terreno y nos preguntamos ¿en dónde podrían darse más esos procesos de “socialización” y aculturación si no es en la escuela, academia o como se le llame y que involucre a la educación formal?

Si los manuales escolares también han servido para dar fundamento y configurar las distintas disciplinas que conocemos con sus respectivos códigos, ahora también cabe pensar en lo que sucede dentro y fuera de la escuela. Porque la escuela no sólo reproduce su contexto externo o lo que le es dictado, también tiene su propia dinámica, su movimiento interno. Si nos quedáramos con la postura externa, estaríamos perdidos porque solamente sería utilizada en un sentido peyorativo, como mero espacio reproductor. Pero todo espacio escolar-formal no se limita a eso. También es capaz de crear, de transformar saberes y de hacerse una cultura propia. Esa “nueva” cultura será “una cuestión de aprendizaje escolar” ahora, para posteriormente transmitirse de una generación a otra. La nueva cultura es una propuesta digna de tomarse en consideración, en el último capítulo regresaremos y veremos cuáles serían algunas de sus características, consecuencias y postulados principales.

Deberá incluir por lo menos lo siguiente:

1. Un cuerpo de contenidos ordenado
2. Un método
3. Extensión de temas

---

<sup>11</sup> Sólo para señalar que todo proceso de aculturación lleva en sí mismo una fuerza que se impone como necesaria y verdadera. Es la imposición de una cultura a costa de la otra que se ve sometida, dominada y hasta aniquilada. Algunos intentan ver el proceso como una “adaptación”, como “adquisición”, “asimilación” o “recepción” de elementos culturales ajenos a los propios y eso es, es todo lo anterior pero justificado para controlar y destruir absolutamente al otro que siempre se visualiza como inferior o poco avanzado.

<sup>12</sup> Con socialización nos referimos también a cierta forma de dominio que es más sutil, ya que tiene que ver con modos de pensar, valores y hasta actitudes que se esperan por parte del que las dicta.

#### 4. Unidades didácticas

Por lo pronto hay que ser precavidos en cuanto a la investigación de los manuales escolares se trata, esto porque detrás de ellos existe una historia de la práctica real que se da en el aula y que tiene que ver con su uso y, aún más, con el cómo se apropian de ellos los estudiantes (Ossenbach, 2010, pp. 126-127):

Efectivamente, el análisis de los textos escolares no debería limitarse a tratarlos como “emisores” de mensajes, códigos y contenidos que deben ser descifrados, sino que también es preciso conocer el uso que se ha hecho de ellos en el aula y, sobre todo, su apropiación por parte de los sujetos que aprenden (“receptores”). Parece legítimo considerar a los textos escolares como un instrumento que fue en algún grado eficaz para la creación de nuevos valores, aprendizajes y mentalidades en cada época, pero a la hora en interpretar el alcance de su influencia, el rigor metodológico exige que se estudien dentro del conjunto de las prácticas del aula y se verifique, a través de diferentes indicadores, el uso efectivo que se dio a los textos escolares objeto de análisis, así como las posibles mediaciones que se produjeron entre el libro escolar y sus receptores.

Y sólo por hacer mención someramente, una opción mediadora entre los textos escolares y el estudiante que aprende, recientemente se han convertido en objetos de investigación los cuadernos escolares, ya que son dispositivos en los que se concretan las enseñanzas que se reciben en el aula (Meda, J., Montino, D. y Sani, R., 2010).<sup>13</sup>

Finalmente, cabe resaltar, que el resto del artículo de Gabriela que hemos analizado, concluye con un apartado sobre la “patrimonialización” de los manuales escolares, haciendo hincapié en que si, por un lado, son objetos efímeros o que

---

<sup>13</sup> Citados por Ossenbach en la misma página. Habría que hacer una revisión para trabajos posteriores, sería muy interesante darse cuenta del contenido de los cuadernos escolares.

perecen, también son depositarios de memoria y son importantes fuentes para la investigación educativa e histórica.

### **1.3 Anarquismo y Pedagogía: el libro de texto y la creación de sujetos éticos emancipados**

Con todo lo que hemos reflexionado anteriormente, ahora trataremos de ligar algo del pensamiento libertario con lo que nos han aportado nuestros especialistas en textos, manuales y libros escolares.

Rescataré las ideas principales de ambos y veremos de qué manera es que se puede fundamentar una formación de individuos libres, anarquistas y, recalco, no en el significado superficial del término. Ayudar a dicha formación, pienso que es una de las más importantes vías de realización posible, tanto del pedagogo, como de la pedagogía misma, pues es aquí donde se condensa y sublima todo, con ello no quiero que se malinterprete o se entienda que estoy desestimando otras posturas, pensadores o teorías, o que “trabajen” solamente para ello puesto que de libertad quedarían sombras. Lo que trato de hacer, es que se tenga esa mirada y que se haga cada vez más universal, respetando a terceros que igual respeten. A lo que aspiramos es que cada ser indivisible y pensante, llegue por sí mismo a tales grados, sin ningún tipo de coacción o manipulación. Si no se llegara a cumplir tal misión, por lo menos quedaría tranquila mi consciencia como educador, como pedagogo, plasmándolo teóricamente.<sup>14</sup>

Poner las bases teóricas, categóricas, conceptuales y didácticas para que los seres

---

<sup>14</sup> Lo que busco en esta investigación es poner las bases teóricas pedagógicas para una construcción anarquista del mundo dentro de la educación, si después trabajamos para que se amplíe a todo plano social, mucho mejor. Pero no es objeto de la misma el querer visualizar el cómo sería un mundo sin Estado o proponer alguna forma de organización social después de aniquilado éste, etc. El anarquismo mismo dista mucho de ello puesto que caería en el error de crear modelos a los cuales el individuo estaría determinado a seguir. Por lo anterior, me interesa hacer lo primero; construir teóricamente y nada más desde el plano educativo, para posteriormente y si se puede, comenzar a pensar en su práctica.

no sólo puedan y carguen con su propio peso, sino que sean capaces de cargar con el peso de la tierra como decía Nietzsche.

Las aportaciones e ideas principales resumidas de nuestros autores en relación a los manuales, textos o libros escolares son las siguientes, todo esto, recuperado de los textos antes citados y, puntualizando, que algunas cosas son propias para darle más sentido a sus ideas y que hay muchas más que se nos pueden estar escapando:

Sobre Roger Chartier:

1. Los sujetos a través de la apropiación de los textos escolares construyen su representación
2. Hay que situar los textos escolares en múltiples prácticas sociales
3. Los textos escolares también son instrumentos de coacción
4. Habría que eliminar esa realidad y ver al texto escolar como un instrumento pero de ayuda para relacionarnos con el mundo de manera distinta
5. El pedagogo tendría que preguntarse cuál es su papel en relación a los textos escolares y todo lo que ellos implican
6. Los textos si bien son materia, también se actualizan a través del lector y en ese sentido se convierten en espíritu puesto que hacen cuestionarme sobre la manera en que me muevo, pienso y me expreso en el mundo

Con Gabriela Ossenbach:

1. Los manuales o textos escolares forjan formas de ser
2. En ellos están incluidas las memorias individuales y colectivas
3. Los manuales escolares también sufren influencias externas: políticas, económicas, etc.
4. Los manuales escolares son un producto de la sociedad que los va creando
5. Ellos expresan no sólo el mundo académico o educativo sino también el mundo social

Espero ser muy puntual en estos aspectos porque en ellos están las claves para relacionar la pedagogía, que, si bien es cierto, no la podemos tomar en un sentido tan amplio, si nos ayuda para ejemplificar la relación entre ella y el anarquismo. Y también rastrear el cómo a través de los textos o manuales escolares, podríamos dar pie a sujetos éticos emancipados. Lo mismo aplica para ellos, ya que no todo texto escolar o manual podría servirnos, sino cierto tipo con sus respectivas características.

Ahora bien, si logramos el primer paso que es aterrizar las consideraciones generales de la pedagogía y unir las con el Anarquismo, lo que tendríamos como resultado sería una pedagogía anarquista<sup>15</sup> tal cual. Soportada y fundamentada con su teoría y su didáctica.

Después de ello, podríamos sentar las bases para unificar ciertos manuales escolares con su propuesta de qué tipo de hombres tratarían de formar. Tendrían que ser aquellos que tengan presente la libertad, que hayan pensado en ella, que la hayan escrito, que la hayan sentido realmente, que la anhelen, que la quieran moldear, pintar, musicalizar, danzar. ¿Y por qué pensamos que esto pueda ser posible? Por una tesis muy sencilla: Afirmamos contundentemente que la pedagogía anarquista lleva a cabo un incremento no tanto en el saber sino en el ser y que, ese ser para que verdaderamente sea, tendría que llevar en sí, y en la de los otros, nuestra categoría más importante: la libertad. Ya que, como diría Kant, la razón práctica o la libertad es la única vía que provoca el camino del sujeto como causa de sí. Si el sujeto es causa de sí, no necesitaría otra causa que lo obligue a no ser lo que no es. Sería lo que es y no algo distinto de sí. Una vez siendo en libertad, podría no solamente estar o existir sino que cabría

---

<sup>15</sup> Aquí sucede algo curioso, primero: es el anarquismo quien piensa otros modos de interpretar y de practicar la educación, es decir, el anarquismo afecta a la educación y, segundo: una vez que son llevadas a la práctica ese tipo de experiencias educativas, ahora es la pedagogía quien también las profundiza e interpreta, la pedagogía afecta al anarquismo en la medida en que quiere mejorar esas teorías y prácticas para la transformación social. Con esto, podemos afirmar que la pedagogía anarquista o pedagogía libertaria existe y, por lo tanto, es una opción consistente y sustentada para dicha transformación.

la posibilidad de que pueda intervenir en lo real. Estaría listo para no sólo permanecer posado en el mundo sino que podría transformarlo, ayudar a otros a liberarse y crear un plano social más justo, lleno de vitalidad y reducir males que a todos nos afectan. ¿Y qué es intervenir en lo real exactamente? Es crear otro mundo con el que ya tenemos.

Sólo él podría hacerlo, sólo el individuo libre, sólo él es activo, sano y creador, los otros meramente pueden aspirar a reproducir lo existente y si no lo reproducen, lo deterioran.

Por eso Bakunin<sup>16</sup> veía, a diferencia de Marx y su grupo<sup>17</sup>, que todos los integrantes de la sociedad eran un factor de revolución: estudiantes, mendigos, mujeres, homosexuales, “amas de casa”, profesores, seres bellos que trabajan el campo, absolutamente todos. ¡Todos libres! Todos ellos y todos nosotros, cuya finalidad es la misma: convertirse en “hombres completos”.<sup>18</sup>

Por eso la visión anarquista del mundo no se dirige nada más a la abolición del Estado, del sistema capitalista o neoliberal, también defiende la formación de otro tipo de ser. A este ser, Ferrer I. Guardia lo llamará hombre nuevo, veremos más adelante su propuesta.

Por ahora trataremos de darle un sustento a la pedagogía anarquista analizando sus dos principales componentes: su teoría y su didáctica. O por lo menos ver cómo esos dos componentes se relacionan con nuestra propuesta. Desarrollar esto por completo ya sería en una investigación posterior, por ahora sólo mencionemos

---

<sup>16</sup> Para ahondar más con Bakunin, véase: Bakunin, Mijaíl. (1869) *La instrucción integral*, Ediciones anarquistas. México.

<sup>17</sup> Tanto Marx como Engels en el *Manifiesto del partido comunista* hablan sobre el proletariado como la única clase verdaderamente revolucionaria y su fuerte desdén a lo que ellos definen como *lumpenproletariado*: “ese producto pasivo de la putrefacción de las capas más bajas de la vieja sociedad” que “[...] en virtud de todas sus condiciones de vida está más bien dispuesto a venderse a la reacción para servir a sus maniobras”. Véase: Marx, Karl y Engels, Friedrich. (2010) *Manifiesto del partido comunista*.

<sup>18</sup> Afirma Bakunin al respecto en *La instrucción integral* p. 58: “Para que los hombres sean morales, es decir, hombres completos, en el pleno sentido de la palabra, se necesitan tres cosas: un nacimiento higiénico, una instrucción racional e integral, acompañada con una educación fundada sobre el respeto al trabajo, a la razón, a la igualdad y a la libertad, y un medio social donde cada individuo goce de su plena libertad y sea realmente, de hecho y de derecho igual a los demás”.

algunas generalidades.

Por último, trataremos de incluir y delimitar dónde entrarían los textos escolares y cuál sería su función.

Veamos, toda pedagogía tiene su teoría, sus categorías, conceptos, pensadores, etc., y también su didáctica.

Comencemos con la teoría pedagógica y ayudémonos con algunas preguntas eje:

- ¿Qué es la teoría pedagógica y para qué sirve?
- ¿Cuáles son las preocupaciones centrales de la teoría pedagógica?
- ¿Cuáles son las herramientas a partir de las que se construye la teoría pedagógica?
- ¿Cómo podemos sustentar una teoría pedagógica de corte anarquista?
- ¿Cómo los textos escolares ayudarían a fundamentar una teoría pedagógica libertaria?

Esperamos que respondiendo nuestras preguntas eje, sea más fácil el tratar de entender nuestra propuesta.

Toda teoría pedagógica es indispensable para el diseño, implantación, desarrollo, evaluación y consolidación de cualquier propuesta pedagógica y realización educativa.<sup>19</sup> Esto es; la teoría pedagógica es verdaderamente necesaria no sólo en el terreno pedagógico sino en todo proceso del saber humano.

Ya los griegos hacían mención de ella<sup>20</sup> entendiéndola como contemplación, es decir, como lo referente al máximo grado del conocimiento. Recuérdese también que, en La República de Platón, las Ideas se contemplan. Aristóteles, por ejemplo, dividía las actividades humanas en tres categorías: la primera era la *teoría*, que se relacionaba con el conocimiento o la búsqueda de la verdad, la segunda era la *poiesis* o la creación, que era más bien un realizar algo y la tercera la *práxis*, que

---

<sup>19</sup> Tomaremos como referencia a una gran profesora de nuestra casa de estudios y especialista en el tema: Cantón, Valentina. (2003) *Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación?*

<sup>20</sup> De la θεωρία, *theoría*.

buscaba resolver problemas de una manera práctica. Es decir, la teoría no es poca cosa.

Ahora bien, hay que enfatizar que, al hablar de teoría, no sólo estamos hablando de conceptos, categorías de análisis o aspectos metodológicos, también hacemos referencia a reflexiones, posturas críticas sobre ciertas ideas o saberes, fines y principios.

Trayendo todo lo anterior al plano pedagógico nos damos cuenta que es parte esencial del quehacer y de la elaboración educativas y también, que todo esto implica elaborar, estructurar, constituir y sistematizar ese bagaje para proponer visiones más frescas, cambios y renovaciones de la acción educativa. De ahí la importancia de la teoría pedagógica.

Y, respondiendo a nuestra primera pregunta eje, podemos definir la teoría pedagógica como (Cantón, 2003, p. 51):

Un cuerpo de saberes derivados en la experiencia o acción pedagógica reflexionada de manera crítica, esto es, una reflexión sobre la acción capaz de localizar sus puntos de vacío, de opacidad y de negación y contradicción y, también, capaz de reconocer e interpretar sus fuentes fundamentales, los discursos en los que se inscribe o de los que deriva sus preocupaciones, esto es: su historia. Así, la construcción de la teoría pedagógica puede caracterizarse como el proceso en el que la acción pedagógica se interroga a sí misma para historizarse, constituirse en su propio sujeto histórico y reconocer los fines y los principios que la orientan.

Toda reflexión consciente se realiza alrededor de un hecho, afirma nuestra autora. El hecho es anterior a la reflexión y la determina. En nuestro caso pasa lo mismo, el hecho de la educación es anterior a su teorización. Cuando el hecho educativo se convierte en objeto de estudio clasificable, ordenable y sistematizable, podemos afirmar que puede ser objeto de un quehacer científico. Que es lo que tratamos de

hacer aquí, darle un tratamiento científico a la propuesta ácrata. Porque es en este punto donde entra la teoría pedagógica y sirve para describir el hecho educativo, encontrar relaciones con otros hechos o fenómenos, ordenar, clasificar, investigar sobre cuáles son los factores que lo están afectando o determinando, dar cuenta de cuáles son las leyes a las que está sometido y los fines que incluso persigue.

Teniendo claro lo que es y el para qué sirve la teoría pedagógica, podemos remarcar algunas de sus preocupaciones (Cantón, 2003, p. 48):

- Preocupación respecto a cómo transmitir
- Preocupación a cómo enseñar
- A cómo facilitar y promover la emergencia y consistencia del hecho educativo
- Preocupación respecto el cómo evaluar y comparar normas, medios, métodos, procedimientos y resultados

La teoría pedagógica aborda el hecho educativo para construir teoría a partir de su sistematización. Aquí fines y principios y sus implicaciones son indispensables, son parte esencial de su objeto de estudio, el eje de su reflexión. Estando aquí responderemos a la tercera pregunta eje, ya que tiene que ver con los ámbitos genéricos basados en la filosofía y en la historia, esto es; los saberes, formas de interrogación y finalidades de la filosofía; así como la noción de historicidad y su consecuente tarea de historizar e historizarse.<sup>21</sup> Esto para poder conocerla, comprenderla, analizarla y actualizarla. Por eso, estos dos ámbitos; la filosofía y la historia, son las herramientas a partir de las cuales se construye la teoría pedagógica. Y, junto con ella, también el acto pedagógico, entendiendo por este el acto concreto de realización de la enseñanza, así como los sujetos en él comprometidos y las formas de reflexión acerca de los contenidos transmitidos y el cómo, estos contenidos se relación con los mismos sujetos implicados.

En esta parte, hay que hacer mucho énfasis, en que no se puede generar crítica, interpretación, elaboración y teorización sino es a partir de una fuerte relación con

---

<sup>21</sup> Llegar a ser *sujeto histórico*, lo que implica tener *conciencia histórica* o formar *conciencia histórica* en quien aprende. Que es, entre otras cosas: "tener la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad" (Sánchez Quintanar, 2006).

categorías provenientes de la filosofía y de la historia, algo que se debe tomar muy en cuenta si es que se quiere construir teoría fuertemente cimentada.

Ahora sólo nos quedan las dos últimas interrogantes pero no menos importantes por serlo. Preguntarse sobre el cómo podemos sustentar una teoría pedagógica de corte anarquista, es responderla desde su historia, desde sus pensadores, desde aquellos seres que han visualizado e implementado escuelas de este tipo. Es rastrear, desde la investigación misma, su actuar y su forma de relacionarse con el mundo y con su pensamiento. Esa revisión la realizaremos en nuestro segundo capítulo, cuando veamos cuáles han sido los antecedentes de La Escuela Moderna, cuando mostremos quienes se atrevieron a ir en contra de todo lo establecido y arriesgar hasta la vida misma por la causa libertaria. También, eso traerá consigo una sustanciosa aunque breve investigación en la misma Escuela Moderna y, de ser posible, enfatizar en el cómo se ha tratado de replicar en América Latina ese modelo o, por lo menos, ver un poco de su desarrollo a un nivel internacional y mexicano, con sus respectivos maestros creadores, educadores rebeldes y personajes revolucionarios.

En ese sentido, la última cuestión también nos lleva directamente a realizar una revisión puntual en una de las publicaciones de la Escuela Moderna y ver, cómo un “simple” texto escolar o manual puede ayudar a crear un ambiente escolar libertario y, en el mejor de los casos, fomentar el nacimiento de una escuela de ese grado de sensibilidad.

Ahora bien, regresando con la teoría, esta última interrogante hace que nos preguntemos inmediatamente sobre el cómo se transmitiría, cómo enseñarla, cómo se aprendería y cuál sería un ambiente propicio para el desarrollo de dichos planteamientos. Es por esta razón que también haremos un breve repaso sobre la didáctica en su sentido general para aclarar estos puntos.

Los puntos que explicaremos en referencia a la didáctica y nuestra propuesta son:

1. Concepto, objeto y finalidades de la didáctica

2. Definición de la labor docente<sup>22</sup>

3. Proceso de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo.<sup>23</sup> Así como su superación por parte de la pedagogía anarquista

4. Tipos de contenidos de la pedagogía libertaria y sus fuertes aportaciones a la didáctica

Para desarrollar nuestros primeros dos puntos referiremos a Mallart<sup>24</sup>, de acuerdo con él: “etimológicamente, el término didáctica procede del griego: *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko* (διδασκτικε, διδασκειν, διδασκαλια, διδασκτικος, διδασκο)... Todos estos términos tienen en común su relación con el verbo enseñar, instruir, exponer con claridad”, (Mallart, 2003, p. 3).

Continúa haciendo su análisis etimológico también desde el latín con los verbos *doscere* y *discere* que significan enseñar y aprender. Después menciona los escritos de Hesíodo, de Virgilio y de Ovidio como aquellos que refieren a un género literario que pretende enseñar, formar al lector.

Hace un breve repaso sobre la Edad Media, sobre el Renacimiento, hasta que llega al siglo XVII con Ratke y Comenio con su *Didáctica Magna*, los cuales –dice– le dan la denominación del latín.

---

<sup>22</sup> La labor docente y la concepción del mismo difiere en nuestro caso. Si bien los teóricos del Constructivismo nos serán de mucha ayuda para ver todas las aristas que esto conlleva, nosotros afirmamos contundentemente y de una vez por todas, que los docentes, maestros o profesores serán principalmente *juventudes radicales*, anarquistas que atiendan más a una militancia libertaria que a sus capacidades académicas. Esperando que, todo profesional y no profesional; todo aquél individuo que desee que su conocimiento fructifique y que no desaparezca en la eternidad, se una a la creación revolucionaria.

<sup>23</sup> Consideramos al paradigma constructivista en pedagogía como un buen aporte cognitivo, sobre todo la visión holística que tiene del ser humano y que éste se afirma como un sujeto activo en su proceso educativo. Es por eso que lo estamos tomando como base para realizar una “superación” y tener más clara nuestra propuesta. No podemos fundamentar algo desde la nada.

<sup>24</sup> Mallart, Juan (2003) *Didáctica: Concepto, objeto y finalidades*.

Ya con Herbart y el siglo XIX la didáctica se entiende como un conjunto de medios educativos e instructivos. En fin, revisa aportaciones de Estebaranz, Sáenz Barrio, Fernández Huerta, Escudero, etc., hasta que da su definición (Mallart, 2003, p.5):

Por tanto, a la vista de lo anterior, podemos apuntar ya que la Didáctica es *la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando.*

Aquí cabe hacer una aclaración, pues dista mucho el fin que se propone al que nosotros consideramos. Si bien es que se busca la “formación intelectual del educando”, no sólo hay que ver al sujeto cognoscente, como intelecto nada más, como mente o como alguien que es capaz de incrementar conocimiento. Lo que se propone es que ese individuo se perciba, se piense y se le ayude a crearse a sí mismo, desde la didáctica, pero como un ser completo, apelando también a sentimientos, emociones, valores, cuerpos en específicos, aspiraciones, modos de ser, acciones que tengan que ver él y con su realidad tal cual y que no se vea nada más como máquinas pensantes sin desarrollo interior. Ya lo decía también Bakunin, que si no se hacía esto, quien tuviera conocimiento sin lo otro, se inclinaría por explotar a la mayoría. De ahí su tan marcado “anti-intelectualismo”. Bakunin tenía mucha desconfianza a los intelectuales y a sus teorías abstractas, ya que ellos las ponían en circulación. Su llamada ciencia de la sociedad –afirmaba– sacrificaba la vida real en el altar de las abstracciones escolásticas.<sup>25</sup> <<El que sepa más>>, escribía, <<dominará naturalmente al que sepa menos>>, (Avrich, 1974, pp. 101-102):

Aunque fuesen eliminados los terratenientes y capitalistas, subsistiría el peligro de que el mundo <<se dividiese una vez más entre una masa de esclavos y un puñado de dirigentes, de los que los primeros trabajarían para los últimos, lo mismo que en la situación actual>>. La respuesta de Bakunin es que había que arrebatarse la educación de la garra monopolizadora de las clases privilegiadas y convertirla en algo asequible

---

<sup>25</sup> Paul Avrich, gran historiador anarquista, le dedica todo un capítulo en la primera parte de su libro *Los anarquistas rusos* a esta cuestión, el capítulo se titula “Anarquismo y anti-intelectualismo”.

para todo el mundo; como el capital, la educación tiene que dejar de ser <<patrimonio de una o varias clases>> y convertirse en <<propiedad común de todos>>. Una educación fundamentada en la ciencia y en la artesanía (y no en las abstracciones vacías de la religión, la metafísica y la sociología) capacitaría a todos los ciudadanos para desarrollar actividades mentales y manuales a la vez, y, consecuentemente, para eliminar una de las mayores fuentes de desigualdad. <<Todo el mundo debe trabajar, y todo el mundo debe recibir educación>>, aseguraba Bakunin, de forma que en la justa sociedad futura no hubiese <<ni trabajadores ni científicos, sino solamente hombres>>.

Es entonces que el pedagogo tendría que trabajar humanamente y apostar por esa posibilidad. Y También hay que aclarar que cuando Bakunin habla de trabajo, lo toma en el sentido de realización del hombre y como actividad en la cual el ser se afirma, no como algo que fomenta su explotación y riqueza del burgués. Las acepciones y significados cambian, tienen que.

Regresando a Mallart y la Didáctica, posteriormente refiere a su objeto de estudio, tanto material como formal (Mallart, 2003, p.13):

Toda ciencia tiene un objeto material y un objeto formal. El primero es la misma realidad que estudia. Y el segundo se refiere al enfoque o perspectiva desde la cual se contempla el objeto material. El objeto material de la Didáctica es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y su objeto formal consiste en la prescripción de métodos y estrategias eficaces para desarrollar el proceso mencionado.

Así como a su doble finalidad (Mallart, 2003, p.24):

La Didáctica presenta una doble finalidad, tal como han puesto la mayoría de los autores, especialmente Zabalza (1990,54), Bolívar (1995, 110) o Ujens (1997, 112). La primera finalidad, como ciencia descriptivo-explicativa, representa una dimensión teórica. La segunda, como ciencia normativa, es su aspecto práctico aplicado y consiste en la elaboración de propuestas para la acción.

Sabemos que son muchas citas pero demasiado importantes, como pedagogos no podemos dejarlas pasar. Además es un fuerte sustento para nuestra investigación y Mallart es un buen elemento.

Una vez dejado claro lo que es y significa, su objeto de estudio (material y forma) y su doble finalidad, veamos ahora a la didáctica general de acuerdo con nuestro autor en “clasificación interna de la Didáctica” (Mallart, 2003, p.12):

La parte fundamental y global es la Didáctica General, ya que se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos. Estudia los elementos comunes a la enseñanza en cualquier situación ofreciendo una visión de conjunto. También ofrece modelos descriptivos, explicativos e interpretativos generales aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas o de los ámbitos educativos. Aunque debe partir de realidades concretas, su función no es la aplicación inmediata a la enseñanza de una asignatura o a una edad determinada. Se preocupa más bien de analizar críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias predominantes en la enseñanza contemporánea.

Importantísima cita sobre la didáctica general puesto que lo principal de ella es la “dirección” del proceso enseñanza-aprendizaje. Y como bien lo afirma nuestro autor, aunque deba partir de realidades concretas, lo que verdaderamente le preocupa es la crítica, es poner en crisis la realidad pedagógica, sus corrientes de pensamiento y las tendencias que en ella predominan.

Ahora, lo interesante también es que la didáctica general tiene la facultad de “convertirse” en *Didáctica Diferencial* cuando se aplica a casos especiales de los distintos tipos de estudiantes, ya que exige una adaptación profunda de las estrategias a utilizar. Y bueno, también sobre su aplicación puede dar paso a una *Didáctica Especial* o *Didácticas específicas*, pues ésta (Mallart, 2003, p.13):

Trata de la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio. Hoy día se utiliza también la denominación de Didácticas específicas, entendiendo que hay una para cada área distinta: Didáctica del lenguaje, de la matemática, de las ciencias sociales o naturales, de la expresión plástica, de la educación física, etc.

Pensamos que con esto es más que suficiente para justificar por qué hemos traído la didáctica en su sentido general, y ahora diferencial a colación. Ella nos abre el panorama y ayuda a saber qué es lo que se pretende realizar dentro del aula y en todo sitio que esté implicado un proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, si se necesita algo más en concreto, específico, podemos echar mano de la misma en su modalidad diferencial. Porque es precisamente lo anterior, por lo que el pedagogo tanto trabaja; en esto radica su labor, ya que, mientras los demás tengan cierta formación, eso no implica que tengan conocimiento de todo lo que conlleva tratar de mostrarlo, enseñarlo y, sobre todo, el asegurarse de que el otro, esté aprendiendo verdaderamente, y sin que esto, de nuevo, se vea como un proceso unidireccional, sino interactivo.

Hablando de “enseñar” el conocimiento, ahora veamos alguna definición de la labor docente y su relación con la didáctica.<sup>26</sup>

Nuestros autores afirman que los roles tradicionales de los profesores y de los mismos estudiantes deben modificarse, al mismo tiempo que las prácticas educativas mismas. Ya que nuestro contexto social reclama otras formas de relación en estos sectores. Y desde luego que nosotros apoyamos tales argumentos, puesto que no nos satisface ya una visión arcaica de la realidad que se limita a reproducir las condiciones sociales sin aspirar siquiera a su transformación o emancipación.

---

<sup>26</sup> Para ello citaremos a Díaz, Frida y Gerardo Hernández (2001) *Constructivismo y aprendizaje significativo*.

Es en ese sentido en el que, el docente, es un agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y a la adquisición de nuevas capacidades, lo que implica que hagan suyas nuevas formas de enseñar (Díaz F. y Hernández G., 2001, p. 3):

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado roles como los siguientes: transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso investigador educativo. En este libro sostenemos que la función del maestro no debe limitarse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de que ello restrinja su labor a la creación de un ambiente educativo enriquecido y a “observar” cómo aprenden sus estudiantes, a esperar que manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva por sí solos. Antes bien, el *docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento.*

Si tenemos claro que el docente es un organizador y mediador, entre otras cosas puesto que no se limita a eso. Lo que debemos resaltar es el cómo “media” ese encuentro con el estudiante. ¿Cómo lo hace? ¿Sobre qué ideas está pensando al realizarlo? ¿Qué finalidades sigue en ese quehacer? ¿Qué formación profesional tiene? ¿Es un factor necesario o no es tan necesario? ¿Le interesa que sus estudiantes lleven a la práctica y que sean hasta capaces de tomar otra actitud en el mundo social? ¿Fomentan que ellos mismos, una vez aprendido, puedan distribuirlos socialmente? Y las preguntas más significativas para nosotros sería: ¿Ponen sus fuerzas y saberes y así mismos como seres totales para que la escuela sea un espacio autogestionario, es decir, que no siga las costumbres ni las formas de la enseñanza oficial, ya sea esta estatal o privada? ¿Crean espacios, mentes, mujeres y hombres y seres y mundos libertarios?

Nuestros autores se encuentran desde la visión constructivista y piensan que es la más idónea pero afirmamos que no es así, que su postura, aunque con buenas bases e intenciones, se queda muy corta. Dicen que una de las funciones centrales del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus estudiantes, a quienes proporcionarán una ayuda pedagógica acorde a sus

habilidades, destrezas, conocimientos previos, aptitudes, etc. Es así como nos desglosan siete características generales que dan fundamento a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor, resultando así lo que es un profesor constructivista (Díaz F. y Hernández G., 2001, p. 8):

1. Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
2. Es un *profesional reflexivo* que analiza críticamente su práctica, toma de decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
3. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
4. Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.
5. Promueve la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa de los estudiantes en situaciones educativas de relevancia social, que se vinculan con la vida real.
6. Presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones educativas en que se involucran sus alumnos.
7. Establece como meta la *autonomía* y *autodirección* de sus alumnos, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo implica un principio llamado por Coll<sup>27</sup> “idea fuerza constructivista”, afirman (Díaz F. y Hernández G., 2001, p. 27):

Es la idea fuerza más potente y también la más ampliamente compartida [...] conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.

---

<sup>27</sup> Nuestros autores citan la obra *El constructivismo en el aula*.

Así es como la “*concepción constructivista del aprendizaje escolar* se sustenta en la idea cuya finalidad en la educación que se imparte en las distintas instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal dentro del marco cultural del grupo al que pertenece” (Díaz F. y Hernández G., 2001, p. 27).

Con la idea de trascender este marco cultural al que se pertenece, proponemos sumar algunos puntos que respondan a nuestras dos principales interrogantes cuando hablábamos de la función mediadora del docente y sobre la finalidad de la educación que “se imparte en las distintas instituciones educativas”:

8. El docente tendría que apoyar la constitución de sujetos libres, espíritus capaces de salir de la dominación (cualquiera que sea) y ayudar a otros a salir también.
9. El verdadero docente, desde nuestra perspectiva, haría de sí un arma de rebelión y transformación, creando, donde quiera que se encuentre y a medida posible: mundos anarquistas.
10. Con lo anterior y, desde nuestra perspectiva, la finalidad de la educación en cualquiera de sus formas debería estar orientada a la creación de múltiples escuelas anarquistas, y, tanto la teoría, didáctica, función del docente, etc., se tendría que crear de acuerdo a necesidades específicas, territoriales, pero sin perder de vista el panorama general libertario.

No es nuestro propósito definirlo, ni hacer un análisis profundo del paradigma constructivista y más cuestiones que se plantean con él y en él, tampoco delimitar una vez más el aprendizaje significativo y verlo en relación a su teoría social y situada de la cognición u otro tipo de problemáticas. Nuestra hipótesis afirma que, tal paradigma, aunque nos ayuda muchísimo, es trascendido por parte de la pedagogía anarquista.

En este apartado, citaremos a unos de los principales exponentes de la pedagogía libertaria. Académico, filósofo e investigador brasileño<sup>28</sup>.

Nuestro autor hace una excelente aclaración al inicio del texto. Afirma que el anarquismo es un “principio generador”, y es “abierto”. Es decir, es abierto porque puede y debe asumir las más diversas características particulares de acuerdo con las condiciones sociales e históricas en las cuales se halla inmerso. No puede estar cerrado puesto que entraría en contradicción. Y como principio se refiere a una “actitud”; la de la negación de toda y de cualquier autoridad y la de afirmación de la libertad<sup>29</sup>. El propio acto de transformar esa “actitud radical” en un cuerpo de ideas abstractas, eternas y válidas en cualquier situación, constituiría la negación del principio básico de la libertad también (Silvio Gallo, 2014, p.4).

Y eso es precisamente lo que el pedagogo debería cuidar; la actitud radical que caracteriza al movimiento y a nosotros mismos y que está en constante autoafirmación y actualización a través de la libertad. ¿Y cómo? Pues, entre otras cosas: ¡A través del texto escolar radicalizado!

Esa actitud radical se manifiesta y fundamenta en cuatro principios de teoría y de acción, incluso dentro y fuera del aula (Silvio Gallo, 2014, pp.4-5):

1. Autonomía individual: El Anarquismo ve en el individuo a la célula fundamental de cualquier grupo o asociación. La propia idea de individuo sólo es posible en cuanto constituyente de una sociedad. La acción anarquista resulta esencialmente social, pero basada en cada uno de los individuos que componen la sociedad y erigida para cada uno de ellos.
2. Autogestión social: El Anarquismo es contrario a todo y a cualquier poder institucionalizado, a cualquier autoridad jerarquizada y a cualquier forma de asociación así constituida. Para los anarquistas la gestión de la sociedad

---

<sup>28</sup> Tiene múltiples libros, textos e investigaciones, nosotros sólo haremos referencia un texto corto pero muy sustancioso: *El paradigma anarquista de la educación*, escrito del 2014.

<sup>29</sup> Hay que recalcar que ya hemos hablado sobre negar toda autoridad y que con ayuda de Ángel Cappelletti ha quedado claro que sólo nos referimos a la autoridad instituida.

debe ser directa. Radicalmente contrarios a la democracia representativa, donde determinado número de representantes es elegido para actuar en nombre de la población, los libertarios proponen una "democracia" participativa donde cada persona participe activamente en los destinos sociopolíticos de su comunidad.

3. Internacionalismo: Para los anarquistas resulta inconcebible que una lucha sociopolítica por la emancipación de los trabajadores y por la construcción de una sociedad libertaria pueda restringirse a una o algunas de esas unidades geopolíticas a las cuales llamamos países.
4. Acción directa: La táctica de la lucha anarquista es la de la acción directa; las masas deben construir la revolución y llevar adelante el proceso como obra de ellas mismas. La acción directa anarquista se traduce principalmente en las actividades de propaganda y de **educación** destinadas a despertar en las masas la conciencia de las contradicciones sociales a que se hallan sometidas haciendo que el deseo y la conciencia de la necesidad de la revolución surja en cada uno de los individuos.

Ahora, este último punto que se refiere a la acción directa, es de los puntos centrales de la corriente anarquista. ¿Por qué? Dos aseveraciones salen de aquí: 1. La educación anarquista tendría de ser eminentemente práctica, más que teórica. Aquí radica su importancia sin dejar de lado la teoría, desde luego. Y 2: esa *práxis* libertaria que implica la emancipación desde las masas mismas; justifica cualquier manifestación, acto, expresión o recurso, que lleve en sí la semilla de la rebelión, la fuerza de liberación destinada a destruir o aniquilar cualquier tipo de injusticia, para que, de una vez por todas, sean barridas por la transformación y la revolución social.

Esa manifestación o recurso es el texto o manual escolar, en él, quedan plasmados sentimientos de rabia, de coraje. Esa es la fuerte aportación de la pedagogía libertaria a la didáctica misma que pocas veces se han pensado así, pues en ellos, en los manuales escolares, no solamente hay actividades o guías temáticas, también quedan plasmados los ideales y los corazones de los seres que han luchado por un mundo más humano, "sembradores de ideales" les llamo yo, junto con un verdadero maestro para mí. Individuo sin igual y, en el que absolutamente

en nadie más, he encontrado una ética tan poderosa, tan creativa y llena de belleza. Hablo acerca del máximo representante del anarquismo mexicano de todos los tiempos, hablo de Ricardo Flores Magón (Flores Magón, 1910, pp. 25-26):

### SEMBRANDO

Yo me imagino las satisfacciones y las angustias del sembrador. ¡Cuántas emociones debe sentir el hombre que pone el grano en la tierra! He aquí un yermo; pero el sembrador viene y remueve la tierra, la rebana, desmenuza los toscos terrones, la peina, echa el grano y riega. Luego, ¡a esperar! Mas no consiste esa espera en cruzarse de brazos: hay que luchar; hay que luchar contra las aves que bajan a comerse el grano, contra los animales que se alimentan de las plantitas tiernas, contra el frío o la acequia que amenaza desbordarse, contra el yerbajo que se extiende y va a sepultar la siembra. ¡Con qué emoción aguarda cada nuevo día, esperando ver las puntitas verdes de las plantas saliendo de la tierra negra! Por fin aparecen, y entonces levanta angustiado la vista al cielo; sabe leer en las nubes el tiempo que va haber; la dirección con que sopla el viento, tiene, igualmente, grande importancia. Viendo las nubes, reconociendo el viento, se le ve palidecer o iluminarse su rostro, según se deduce de la apariencia del medio, bueno o mal tiempo. Empero, estas torturas nada son comparándolas con las que sufre el sembrador de ideales. La tierra recibe con cariño. El cerebro de las masas humanas rehúsa recibir los ideales que en él pone el sembrador. La mala hierba, las malezas representadas por los ideales viejos, por las preocupaciones, las tradiciones, los prejuicios, han arraigado tanto, han profundizado sus raíces de tal modo y se han entremezclado a tal grado, que no es fácil extirparlas sin resistencia, sin hacer sufrir al paciente. El sembrador de ideales echa el grano; pero las malezas son tan espesas y proyectan sombras tan densas, que la mayor parte de las veces; no germina; y si, a pesar de las resistencias, la simiente-ideal está dotada de tal vitalidad, de tan vigorosa potencia, que logra hacer salir el brote, crece éste débil, enfermizo, porque todos los jugos los aprovechan las malezas viejas y es por esto por lo que con tanto trabajo logran enraizar las ideas nuevas. El miedo a lo desconocido entra con mucho en la resistencia que el cerebro de las masas ofrece a los ideales

nuevos. La cobardía del rebaño queda perfectamente expresada en la frase que anda en boca de todos los taimados: Vale más malo por conocido que bueno por conocer. Son amargos los frutos de las viejas ideas: sin embargo, la imbecilidad o cobardía de las masas los prefieren mejor que entregarse al cultivo de nuevos y sanos ideales. El sembrador de ideales tiene que luchar contra la masa, que es conservadora; contra las instituciones, que son conservadoras igualmente; y solo, en medio del ir y venir del rebaño que no lo entiende, marcha por el mundo no esperando por recompensa más que el bofetón de los estultos, el calabozo de los tiranos y el cadalso en cualquier momento, Pero mientras va sembrando, sembrando, sembrando; el sembrador de ideales que llega va sembrando, sembrando, sembrando...

Otro tipo de hombre implica otra didáctica y otra teoría pedagógica necesariamente, pues éste: “saldrá” de otro tipo de escuela también. Apoyada con otro tipo de manuales escolares, unos más subversivos, más incendiarios, unos que sean capaces de sembrar, de sembrar sujetos éticos emancipados.

“Nosotros no podemos ocuparnos más que de hacer reflexiones a los niños sobre las injusticias sociales (...), para preparar cerebros aptos a ejecutar una revolución social. No nos interesa hacer hoy buenos obreros, buenos empleados, buenos comerciantes; queremos destruir la sociedad actual desde sus fundamentos”.

*Ferrer Guardia*

## Capítulo 2

### La Escuela Moderna: la educación libertaria de Ferrer Guardia

#### 2.1. Antecedentes de La Escuela Moderna

Toda educación libertaria trabaja sobre un mismo eje fundamental, ese eje es la *utopía*.<sup>30</sup> “Ella permite la aparición de aquellas ideas y valores en los que están contenidas, en forma condensada, las tendencias no realizadas y no consumadas, que representan las necesidades de esa época” (Silva, 1989, p. 90). Es decir, esas ideas y valores, que son elementos intelectuales, se convierten luego en material explosivo para hacer estallar los límites del orden social existente.<sup>31</sup> No es la utopía en sí, sino que ella permite como un “vehículo”, que emanen esos elementos intelectuales como materia explosiva.

---

<sup>30</sup> Para realizar este pequeño apartado sobre el término *utopía*, hemos tomado como referencia a Ludovico Silva, Ludovico. (1989) *Teoría y práctica de la ideología*.

<sup>31</sup> Nuestro autor hace la contraposición conceptual entre *ideología* y *utopía*, trayendo a su análisis al sociólogo húngaro Karl Mannheim. Menciona que la ideología sirve para estabilizar la situación real de la sociedad y para justificar idealmente el orden existente. En ese sentido carece de verdadero contacto con la realidad y es “una hipócrita idealización de la misma”. Además de que, la ideología desde esta postura, siempre es ideología de una misma clase. Ya que son ideas, valores y creencias, difundidas por la clase económicamente dominante. Su principal crítica y antítesis natural es la *utopía*. Estrictamente hablando la *utopía relativa*, ya que es ella quien condensa la materia imaginativa y el poder de transformación social, aniquilando el orden existente impuesto por la ideología.

Es así como la utopía está en constante y en un decidido empeño en destruir y subvertir ese orden o *status* (Silva, 1989, p. 91):

(...) llama al orden existente *topía* –del griego *tópos*–, y utopía a las imágenes añoradas que desempeñan una función revolucionaria y trascienden la existencia; no la “existencia en sí” de los filósofos, sino la de los historiadores. Como vimos en el fragmento arriba citado, el orden existente supone la existencia en él de elementos que lo trascienden; si estos elementos son revolucionarios, son utópicos.

Aunque cabe aclarar que no todo lo utópico es revolucionario o lleva consigo sentido de rebelión. También existe una llamada utopía absoluta, entendiendo por ésta, una arbitraria fabulación de quimeras irrealizables sin ánimo de transformación.

Por eso, en este capítulo, nos proponemos ver cómo la pedagogía y la educación trabajan desde la utopía en el anarquismo filosófico, el cual se manifiesta a través de la libertad y, esta, a su vez, nos lleva a rastrear cómo es que llega a su concreción y se vuelve materia, tangible en el plano escolar; en la escuela propiamente. Entendiendo también a la escuela como espacio utópico, como espacio de libertad: como espacio de vida libremente asociativa.

Los antecedentes de la Escuela Moderna se remontan al período de la Ilustración y, por lo tanto, a su consecuencia inmediata que fue la Revolución francesa.<sup>32</sup>

Como lo comentábamos en la introducción, Babeuf y su discípulo Bounarroti son claros antecedentes. Del primero hay que rescatar la idea de que la educación es una de las principales fuentes de las injusticias sociales (Arteaga, 2005, p. 82).

Él veía que la causa de que el pobre fuera pobre era la educación, pues gracias a ella se le seguía manteniendo en la ignorancia para que no se diera cuenta de su propia condición.

---

<sup>32</sup> Para realizar tanto los antecedentes, el contexto histórico en el cual se funda y la propuesta pedagógica del *hombre nuevo* de La Escuela Moderna de Ferrer Guardia, tomaremos como referencia a nuestra doctora Arteaga, Belinda. (2005) *La escuela racionalista de Yucatán, una experiencia de educación anarquista (1915-1923)*.

Aunque, si bien la educación es causa de esas distinciones sociales, y es una poderosa arma empleada por los poderosos para engañar, manipular, destruir y marginar, también es un factor de liberación si es puesta a disposición de los miserables (Arteaga, 2005, p. 83). Y es por esto que, para Babeuf, la educación debería ser un bien común y no un privilegio, no para unos cuantos.

Con Bounarroti pasa algo similar, ya que afirma que debería existir una distribución igualitaria respecto al conocimiento, respecto al saber. Pero esto no nada más en los colegios sino en todas aquellas instituciones culturales que educan en el sentido amplio de la palabra. Clubes, teatros, bibliotecas, etc., y también en la prensa entendida más como acción que como difusión, puesto que el francés le da un gran peso a la política, diciendo que tanto ella como la educación son dos medios para lograr la felicidad humana. Es curioso porque para él, la finalidad del pensamiento libertario es ésta: tanto como hacer a la sociedad más libre, como hacerla feliz también, tomando como base a la política, y a la educación como medio (Arteaga, 2005, p. 84).

Sería interesante revisar lo que entiende él por “felicidad”, ya que tuvo la oportunidad de crear escuelas primarias gratuitas y en ellas aplicar sus propios programas educativos, dado que creía, afirma nuestra autora, “que la ciencia y la razón eran los instrumentos idóneos para *emancipar a los esclavos*” (Arteaga, 2005, p. 84).

Pero Bounarroti no sólo creó escuelas, también hizo casas comunes de educación para niños, para que vivieran juntos y recibieran una formación común e igual impartida por especialistas, dando prioridad a ubicarlas en localidades rurales, ya que tendrían talleres de todo tipo, bibliotecas, gimnasios, laboratorios, teatros, espacios para realizar trabajos manuales, intelectuales y artísticos. Para los adultos, algo que es de suma importancia, además de algunos aspectos como los anteriores, es que se llevaban a cabo reuniones políticas en las que se discutían sus problemas individuales y colectivos.

En William Godwin, quien ya había presenciado la radicalización de la fenomenología en las ideas británicas del siglo XVIII en el terreno de la filosofía teórica y, en filosofía política había asistido a la radicalización del liberalismo y la exigencia cada vez más profunda de libertad e igualdad a tal punto de llegar a la abolición del Estado; tenemos también un lugar importante asignado a la educación.<sup>33</sup>

Godwin, afirma nuestra autora, no desecha ni las posibilidades de la ciencia ni las virtudes de la razón para hacer frente a toda la corrupción social que corrompe también a los individuos. Aquí se presenta la importancia de la educación, ya que, entendida por él como un sistema racional, dirigida a promover los principios de la virtud y de la sabiduría, le corresponde la tarea de formar la base del carácter de los individuos, además nos habla nuestra especialista sobre el Estado y su papel de “educador” en referencia a Godwin (Arteaga, 2005, p. 86):

Ahora bien, esta educación, simiente de la conciencia y *llave del porvenir*, como la define Godwin, no puede dejarse en manos del Estado o de la Iglesia, instituciones dispuestas a servir y servirse del poder operando en contra del desarrollo de los estudiantes y del progreso del saber. Por lo que, desde su perspectiva, la educación que imparten estas instituciones será siempre conservadora, dogmática, niveladora y, en el mejor de los casos, conformista. Sostiene que: “El proyecto de un sistema escolar nacional debería desaconsejarse siempre por su relación con el gobierno, más formidable y peligrosa incluso que su vieja relación con la Iglesia... El gobierno no durará en utilizarla para reforzar su poder y perpetuar sus instituciones.”

Pero William no se queda nada más con la crítica hacia el Estado, también cuestiona a la autoridad que se manifiesta dentro de la familia. Los padres imponen a los hijos

---

<sup>33</sup> Ángel Cappelletti en *Prehistoria del Anarquismo* le dedica todo un apartado a William Godwin, afirmando que Proudhon y Bakunin, no hacen sino ilustrar y desarrollar sus ideas respecto al Estado. Por otra parte, citando al canadiense Woodcock, también afirma que existe una línea de continuidad de las ideas de William, con las de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Malatesta, p. 130.

creencias y prejuicios que les impiden cuestionar, investigar y criticar libremente (Arteaga, 2005, p. 86):

La familia, dice Godwin, vuelve a los niños sumisos, los vence a través de la intimidación, los obliga a escuchar y a obedecer yendo incluso en contra de sus propias inclinaciones naturales. Esta educación impone, además, la aceptación de errores y prejuicios sin someterlos al análisis de la razón y a la prueba de la experiencia.

Godwin a través de nuestra doctora, nos aporta demasiado para realizar un análisis más profundo y también más radical de estos dos planos en los que se manifiesta la educación. Por un lado al Estado que le conviene usarla como medio para mantener y perpetuarse así mismo con todos los intereses que ello implica y, por el otro, el que desde el plano familiar, aunque lo que se quiera es que el niño se desenvuelva de manera libre y natural, lo que realmente pasa es lo contrario, ya que se sigue transmitiendo o enseñando lo que los padres juzgan como moralmente correcto, entre muchas otras ideas, conductas, valores, etc.

En lo que a la labor educativa se refiere, Godwin nos dice que esta tendría que estar basada en los intereses y necesidades del educando, permitiendo desarrollar libremente aptitudes y para que se adquieran los conocimientos pero a través de la propia práctica. Fomentando con esto el aprender a pensar, discutir, recordar y plantear problemas (Arteaga, 2005, p. 87).

En esa misma página, nos habla de la figura del maestro, sobre el método de enseñanza y sobre la posición de rechazo del precursor del anarquismo a todo programa educativo, ya que esto crea oposiciones eliminando la creatividad por el enciclopedismo, la libertad por el autoritarismo y la igualdad por la jerarquización.

Veamos los dos primeros:

Sobre la figura del maestro o educador

1. Debe abandonar el papel de vigilante, represor, conductor o experto y situarse frente a sus estudiantes en calidad de igual.

2. “Debe hacer notar lo menos posible su autoridad, relacionándose con respeto, abandonando poses magistrales, el tono doctoral y la presunción de ser un juez infalible atribuyéndose un poder arbitrario e injusto.”<sup>34</sup>
3. Al educador le queda la tarea de servir indicando métodos de consulta, métodos de razonamiento, fuentes de información y mostrar los resultados de sus propias experiencias de aprendizaje.

Sobre el método de enseñanza

1. En este punto Godwin sugiere propiciar la actividad, despertar el espíritu de observación y fortalecer la capacidad de juicio, dirigiendo sin oprimir, a través del diálogo, la convivencia pacífica y el respeto a las ideas de los otros.
2. La escuela que mejor educa es aquella que convierte al estudiante en su propio maestro.

Desde estos puntos ya podemos darnos una idea de lo que el anarquismo del siglo XIX tomará como una de sus bases respecto a su propia propuesta, tanto política como educativa.

Si bien William Godwin fue fuertemente criticado por el contexto de su tiempo, el mismo tiempo se ha encargado de preservarlo a través de tan profundo, crítico y osado pensamiento.

Antes de llegar al anarquismo histórico como bien lo llama Cappelletti, pasemos por los socialistas utópicos, gran vertiente precursora de la pedagogía anarquista también.

Cuando hablamos de “socialistas utópicos”, hacemos referencia a nombres como Robert Owen, Saint-Simon, Etienne Cabet, Charles Fourier y Victor Considérant. Veamos a grandes rasgos sus propuestas.

Con Robert Owen, discípulo de Godwin, tenemos ya una mente muy dispuesta a crear otro tipo de sociedad. Dirigió grandes fábricas en Escocia y organizó una colonia modelo donde no habría policías, jueces, pobres ni beneficencia. Owen se negó a emplear a niños menores de diez años, en lugar de eso fundó jardines de infancia para su educación y para que los menores de seis años fuesen atendidos

---

<sup>34</sup> Esto es de William Godwin.

mientras sus padres trabajaban. Protegió a huérfanos, a mujeres y a desheredados. Y en sus fábricas se daban horarios, procedimientos y ambientes más humanos, organizando cooperativas de consumo, cajas de ahorro y “sociedades de socorro mutuo” que protegían a los obreros en caso de enfermedad y como prevención para la vejez (Arteaga, 2005, p. 88).

Bastante avanzado para su tiempo, además, de “utópico” en el sentido común que se le da al término no tiene nada, en absoluto. ¿Cómo podría llamársele a Owen “utópico” con todo lo que llevo a cabo a lo largo de su vida? Sin duda, Engels y los suyos creían haber poseído “científicamente” al socialismo, desdeñando fuertemente todas aquellas visiones y creaciones que pudiesen eliminarlo y quitarle el matiz de “único” y “verdadero”.

Al igual que su maestro, Robert rechazaba la división entre ricos y pobres, una división muy del sistema imperante. Estaba también en contra de toda forma de abuso y explotación de unos a otros. ¿Y cómo podría acabarse con esto desde la práctica misma? La respuesta de Owen es a través de la creación de un “nuevo mundo moral”, para ello habría que eliminar esas instituciones que justifican que roben y maten unos cuantos con el acuerdo de sus propias leyes; nos referimos a la Iglesia y el Estado y, qué es lo que imagina como sociedad, aquí en sus propias palabras, el “nuevo mundo moral” sería un lugar donde (Arteaga, 2005, pp. 86-87):

La mentira no tenga razón de ser, no sea necesario el dinero, no se conozca ni la pobreza ni la iniquidad. Un mundo en donde los bienes se producirían abundantemente y todos podrán gozar de ellos, donde el amor nacerá una felicidad no opacada por la miseria. Un mundo en donde el trabajado duro dejará de existir para ceder el paso a una actividad productiva acompañada de placer y alegría.

¿Y cuál sería la importancia de la educación en dicho mundo? Pues sencillo; ella sería la base para que los hombres se alejaran de los vicios, les ayudaría a adoptar una actitud responsable frente a sí mismos y frente al resto. Así, la educación tendrá que incluir aspectos intelectuales, éticos, físicos y técnicos. Estudio y trabajo para

todos, mujeres y hombres por igual en escuelas mixtas, en las que haya una religión racional sin dejar de lado las creencias individuales (Arteaga, 2005, p. 89).

Con esto, la escuela así pensada, tendría que ser un espacio para que los estudiantes estén la mayor parte del tiempo al aire libre, en contacto con la naturaleza -tan perdido en nuestro tiempo contemporáneo y de gran relevancia actual- además, en esta escuela como en la gran mayoría de las escuelas que se proponen en, desde y para la libertad, se preferiría la experimentación, actividades de recreación, actividades artísticas y otras más para que los individuos se desarrollen plenamente en todas sus capacidades como verdaderamente humanos.

En la praxis misma, nuestra doctora Belinda nos trae esta bellísima imagen de rebelión del buen Owen (Arteaga, 2005, p. 89):

Pero Roberto Owen no se conforma con escribir, en 1809 anuncia la intención de abrir un colegio para enseñar a los trabajadores a usar no solamente sus manos sino también la inteligencia, y en 1818 funda la escuela de New Lanark que cuenta con un edificio espacioso y funcional provisto de comedor, enfermería, talleres, campos deportivos y auditorios. A esta institución asisten más de ochocientos alumnos desde los dos años.

Puntualicemos otras propuestas de nuestro socialista (Arteaga, 2005, pp. 89-90):

1. Generar en los trabajadores un espíritu de solidaridad y cooperación
2. Que se dignifique el trabajo manual
3. Que se promueva el bienestar de todos haciendo coincidir los intereses del individuo con los colectivos
4. Es un socialista convencido de que la reforma escolar y la social son indisolubles

Owen, nos dice nuestra autora, además de crear la escuela New Lanark y cuando cierra esta en 1824, parte hacia los Estados Unidos donde establecerá dos más con el nombre de Armonía. Ya para 1833 regresa a Inglaterra y se dedica a difundir su

pensamiento que, desde luego, se vuelve muchísimo más radical; anarquista, propiamente (Arteaga, 2005, p. 90).

Las ideas de Saint-Simon<sup>35</sup> se centran en dos ejes fundamentales: 1. En una educación destinada a los trabajadores para dotarse de sentido de responsabilidad, confianza en sí mismos y de capacidades técnicas que les ayuden a fortalecerse en su campo. Y 2. Pone énfasis en la reorganización del conocimiento que tendría como base a las ciencias sociales. ¿Por qué? Porque las ciencias sociales concientizan, se sirven del análisis del pasado para afrontar con más valentía el presente. Por eso Saint-Simon le da mucho peso al estudio científico de la política, a la moral, a las humanidades, a la historia, al derecho, entre muchas otras (Arteaga, 2005, p. 90).

Si Saint-Simon sigue esas dos vías educativas, sus discípulos Jean-Joseph Jacotot y Etienne Cabet también dan sus alternativas.

El primero escribe una obra de cinco volúmenes sobre la enseñanza universal y postula tres principios para la realización de la misma (Arteaga, 2005, p. 90):

1. Los hombres tienen inteligencias iguales y las diferencias son consecuencia de la acción del medio ambiente
2. Todo está en todo, basta que el ser humano conozca cualquier elemento de cualquier disciplina para que la inteligencia descubra su relación con el conjunto de saber y lo domine
3. Cualquiera tiene la capacidad de instruirse a sí mismo, lo cual pone en el centro de la acción educativa el autodidactismo

¿Y cuál sería el papel del maestro para Jacotot? El de poner al estudiante en condiciones de aprendizaje pero a través de su propia acción y de la experiencia autogestiva.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> No hemos revisado el texto que nos cita nuestra investigadora pero, lo mencionamos para que nuestro lector haga el esfuerzo, ya que en este escrito, Saint-Simon habla de sus ideas pedagógicas: *Catecismo de los industriales*, texto de 1824.

<sup>36</sup> Hay que dejar claro lo que es, significa y el sentido que se le da a la *autogestión* desde el anarquismo filosófico. Desde la teoría anarquista, la autogestión se refiere a la satisfacción de

Con Etienne Cabet encontramos también unos puntos relevantes (Arteaga, 2005, p. 90):

1. Sostiene que la educación popular es una condición para la transformación no violenta de la sociedad
2. La educación popular debe combatir la escuela puesta al servicio de la burguesía, la cual reproduce las desigualdades sociales, mantiene semianalfabeto al pueblo y separa a los estudiantes de la realidad, impidiéndoles la crítica de lo que ocurre en la sociedad de su tiempo
3. Su programa educativo consta de una primera fase confiada a la familia, donde el niño aprenda a leer y escribir
4. De los cinco a los dieciocho años sigue un periodo de educación formal, la cual incluirá un programa con clases de moral, ciencias, dibujo, labores agrícolas, etc.
5. A los treces años tendrá que haber una vinculación de la escuela con el trabajo fundamentalmente industrial; en este punto aparece la escuela fábrica
6. Sugiere que los libros de texto pueden ser eliminados, también el reglamento escolar, los contenidos curriculares, castigos y cualquier práctica que implique discriminación o humillación

Este programa educativo de Cabet queda plasmado en su obra *Le voyage en Icarie* de 1840 nos dice nuestra autora. Pero Cabet no se queda ahí, de este programa

---

necesidades individuales y sociales por parte de los propios libertarios sin que exista alguna intervención de las lógicas del mercado o del poder instituido propias del sistema capitalista, neoliberal o como se llame. Así, la autogestión es la organización y movilización de los explotados y oprimidos para la recuperación de todo aquello que se les ha quitado. Por eso, es una de las grandes propuestas desde los clásicos hasta ahora para la construcción social del anarquismo. También es la forma o el modo en que la sociedad se articula desde abajo y horizontalmente, dando así la oportunidad de desarrollarse plena e íntegramente a todos sin excepción.

Esto implica despojarse de las clases dominantes y resolver nuestros propios problemas, para seguir en sociedad pero de manera libre, trabajando así para el cumplimiento de todas las necesidades. Para poder lograr todo esto, es necesario generar colectivos, células de trabajo, espacios y organizaciones sociales autónomas y así, mostrar un camino a seguir para la realización completa de un mundo verdaderamente libertario. No se trata de trabajar dentro del sistema capitalista o cualquier otro posicionándose como un mundo al interior de otro mundo. Se trata más bien de, a través de la autogestión, comenzar a derribarlo.

Así, la autogestión en términos educativos sería la “transmisión”, estructuración, discusión, adquisición etc., del conocimiento libertario, y la creación de escuelas o espacios libremente organizados en, desde y para la libertad, en donde todos los involucrados, llámense estudiantes, maestros, educadores o como sea, luchen por sí mismos hacia su propia emancipación.

inicial se desprende otro más acabado titulado El programa de los comunistas icarianos de 1848. En él visualiza una sociedad utópica llamada Icaria, ya que los icarianos eran socialistas utópicos franceses, un movimiento formado para a crear comunas igualitarias, tanto en Europa como en América. El proyecto icariano incluye educación general gratuita común y completa, la libertad de prensa, información, trabajo, casa y oportunidades para todos.

Por último, y antes de dar paso a las propuestas de los anarquistas clásicos como lo son Proudhon, Bakunin y Kropotkin, revisemos lo que han aportado nuestros dos últimos pensadores de la utopía: Charles Fourier y su discípulo Victor Considérant.

Así describe nuestra autora la visión y el pensamiento de Fourier (Arteaga, 2005, p. 91):

Finalmente, Charles Fourier vislumbra en Armonía su propia visión de un mundo feliz, la posibilidad de la igualdad perfecta mediante la libre realización de los deseos y las pasiones. Esta realización sólo puede darse a través de la falange, asociación espontánea de no más de 1 800 individuos, hombres y mujeres, que en completa libertad trabajan y producen para los falansterios, verdaderos paraísos en donde existe la abundancia material, el tiempo libre y las oportunidades para el deleite sensible, las diversiones y el gozo.

Contra toda posición de su época que eliminaba y restringía el deseo y el placer con su moral cristiana, con su estructura social burguesa y patriarcal, Fourier en sus falansterios<sup>37</sup> aboga por la libertad sexual como condición de felicidad, tanto individual como colectiva, así como por la eliminación de toda forma de autoridad y de coacción. No hay represión siquiera de tipo moral, pugnando por la desaparición

---

<sup>37</sup> Los falansterios son principalmente comunidades de producción y de consumo social e igualitario, ya que para Fourier, la agricultura debe constituir como el fundamento de todo sistema económico y éste, deberá unirse también con la manufactura y con la industria. Desde aquí podemos darnos cuenta que Fourier pone las bases de lo que después desarrollará Kropotkin en sus obras *La conquista del pan* y *Campos, fábricas y talleres*, ya que cada individuo hará posible la integración del trabajo manual con el trabajo intelectual. Con esto, en los falansterios donde no hay salarios ni competencia de algún tipo, todos participarían del trabajo de la tierra y de los medios de producción.

de instituciones que limitan la libertad del ser; llámese familia, leyes o propiedad (Arteaga, 2005, p. 92).

A continuación mencionamos las características que tienen que ver con su propuesta pedagógica, la cual hay que decir, desarrolla junto con Victor Considérant (Arteaga, 2005, p. 92):

1. Ambos afirman que la escuela cumple una función emancipadora al permitir el desarrollo espontáneo de las tendencias naturales en equilibrio perfecto con las necesidades colectivas
2. La educación deberá ser integral: dirigida al cuerpo y al alma, intelectual, artística y manual
3. Los niños de la falange aprenderán desde pequeños a realizar actividades productivas y de cooperación voluntaria que les reportan placer y satisfacción. Estas actividades incluyen:
  - 3.1 Manejo de basura y purga de alcantarillas
  - 3.2 Cultivar huertos, crianza de animales y fabricación de objetos ornamentales
4. Todas/os sin excepción trabajan en la cocina y participan de una educación estética que implica pintura, teatro y música.

Como podemos ver, la base pedagógica tanto de Víctor como de Fourier es la de aprender jugando, es la de aprender a través de la actividad y de la experimentación misma, en donde haya un desarrollo pleno del estudiante y siempre, éste se encuentre a sí mismo en, y en relación a la comunidad.

Para concluir este apartado, necesariamente tenemos que hacer referencia a los fundadores del pensamiento anarquista: los clásicos Proudhon, Bakunin y Kropotkin.

Los tres comparten la idea de que la educación es crucial para forjar a las comunidades libertarias del presente y del futuro. Criticaron fuertemente a la educación tradicional, y en esa crítica argumentaron que la educación lleva en sí misma una misión revolucionaria, ya que a partir de ella se podrán generar otros

tipos de proyectos pedagógicos y escolares alternos a los establecidos y eso abriría la puerta para la formación libertaria del hombre nuevo: sujeto ético por definición, destructor, creativo y creador al mismo tiempo.

En Proudhon tenemos (Arteaga, 2005, p. 93):

Ninguna revolución será nunca fecunda si no va acompañada de una renovación radical de la instrucción pública. La reorganización de la enseñanza es a la vez, condición de igualdad y sanción de progreso.

Para Proudhon la educación produciría la igualdad efectiva de todos los individuos y el surgimiento de un género superior de hombre, uno espiritualmente basto, económicamente productivo y determinado por sí mismo, no por las circunstancias.

En Bakunin (Arteaga, 2005, p. 93):

La instrucción es necesaria para el pueblo. Hoy sólo los que quieren perpetuar la esclavitud de las masas pueden negar este hecho o dudarlo. Nosotros estamos tan seguros de que la instrucción integral y completa es la medida del nivel de libertad y de prosperidad de que goza un ser humano así como de los límites para que la aristocracia de la inteligencia pueda someterle o dirigirle.

Por eso, para Bakunin la educación libertaria, la instrucción popular y la escuela, son una antítesis del dominio de la educación estatal, nacional y autoritaria. Ya que por un lado es excluyente de todo aquello que no ayude en su beneficio y su permanencia y, por el otro, funciona como reproductora de injusticias y desigualdades, tanto individuales como sociales, al mismo tiempo que las encubre y hasta justifica o “legítima”.

Ahora, la pregunta que forzosamente nuestro trabajo debe responder, como un deber pedagógico libertario es: ¿Cómo salir de esa educación reproductora, esclavizante y limitante de todo lo verdaderamente humano? ¿Qué hacer para que nuestra propuesta libertaria cumpla su función como formadora de sujetos éticos emancipados y emancipantes? Bakunin nos da la respuesta: para que eso pase, es

necesario, es decir, necesariamente, si y sólo si como un bicondicional material lógico: se necesita que la escuela cambie, que sea otra. No hay otra manera de lograrlo.

Primero que se tenga la perspectiva de saber lo que hay que hacer para crear dicha escuela con la finalidad de formar al hombre nuevo sin jerarquías y en igualdad humana. Segundo, unir el trabajo intelectual con el manual, el artístico con el tecnológico, esto es, que cada uno se piense íntegro, individual-indivisible y se eduque como un todo, como un ser completo. Y tres, construir una verdadera pedagogía lumpenproletaria, necesariamente revolucionaria y rebelde.

En palabras de Horowitz al referirse al planteamiento de “educación completa” de Kropotkin, citado por nuestra autora (Arteaga, 2005, p. 95):

La educación completa en Kropotkin implicaba la idea de que cada individuo pudiese trabajar alternativamente en la agricultura, la industria, tareas intelectuales o artísticas con el fin de desarrollarse a plenitud. Ello implicaba, en la esfera del trabajo, una aplicación de la división del trabajo en el tiempo, según la cual un mismo sujeto podría participar en diferentes tipos de tareas productivas y en distintas fases del proceso de producción. Esta aplicación constituía un verdadero contrapunto de la *Ley del Trabajo Social* postulada por Adam Smith, según la cual cada individuo debería tener una función determinada y no intercambiable en el proceso de producción. Para lo cual, desde la escuela deberían producirse las capacidades y habilidades específicas que posteriormente le permitirían ocupar un puesto de trabajo acorde con las necesidades de la producción.

Estas han sido algunas de las pocas reflexiones a las que nos invitan a pensar nuestros autores desde la pedagogía libertaria, desde luego que hay mucho más por abordar; cuestiones políticas, económicas, históricas, etc. Pero ahora, desde la propia educación, veamos quienes han luchado por transformar, ya en el terreno de la práctica a la escuela, permitiendo así la realización de la pedagogía libertaria y el nacimiento de su hombre nuevo.

## 2.2 Contexto histórico de La Escuela Moderna y su fundación

La Escuela Moderna de Ferrer Guardia tiene muchas experiencias educativas anarquistas previas, algunas destinadas a organizar cursos y conferencias cuya finalidad era formar políticamente, otras a solucionar problemáticas de trabajadores anarquistas y a su capacitación, etc., pero, sin duda, la más importante y la cual el mismo Ferrer toma como ejemplo, es el orfanato de Cempuis, fundado por Paul Robin.

Paul Robin no sólo influye en Ferrer Guardia, también incide en Sebastián Faure<sup>38</sup> y en Alexander O' Neill, autor de Summer Hill, escuela anarquista inglesa de las últimas del siglo XX.

Ferviente profesor de matemáticas y ciencias, exiliado, encarcelado y muchas veces expulsado, Robin entra en contacto con círculos radicales de su tiempo. En 1868 presenta en la Internacional Socialista, una moción a favor de la enseñanza integral postulada por Bakunin. Pero no será sino hasta 1890 que junto con su mujer, colaboradora y aliada, dirige el orfanato de Cempuis para poner en práctica la coeducación, la instrucción integral y una educación fuertemente anticlerical (Arteaga, 2005, p. 96).

Fundamenta durante su dirección la ciencia empírica como única posibilidad de conocimiento lo que es demostrable, sustituyendo así a la enseñanza religiosa y a la teología.

En cuanto a las asignaturas que se imparten tienen como base las ciencias naturales y desde luego las matemáticas. A la historia también se le da su importancia, ya que ésta, en lugar de estudiarse a través de las acciones militares

---

<sup>38</sup> Faure ha sido uno de los grandes militantes que ha dado el anarquismo, pasó del socialismo al pensamiento libertario y escribió demasiado al respecto de éste último. Para él, la revolución se prepara en las ideas primeramente, pero también en los sentimientos, es decir, en nuestra conciencia más íntima. Teorizó en sus obras la posibilidad de formar individuos completos, armónicamente desarrollados en dos ambientes: 1. Uno cooperativo, fraterno y 2. Racional, basado en los métodos científicos más avanzados del momento. Por eso funda *La Colmena*, escuela francesa que prioriza la autonomía del niño, la educación mixta y sexual, así como su desarrollo intelectual, técnico y moral. Además es uno de los primeros que teoriza sobre la unión de los muchos anarquismos existentes en la denominada "síntesis anarquista", que defiende y postula la unión de todos esos anarquismos en uno: el *Anarquismo sin adjetivos*. Entre sus principales obras tenemos su *Enciclopedia anarquista*.

o sucesos de grandes hombres, pone énfasis en el estudio de la participación popular en ella. ¿Y cómo es que se imparten estas asignaturas? Nuestra autora nos aclara (Arteaga, 2005, pp. 96-97):

Estas disciplinas se imparten con base en lo que Robin denomina método científico, natural o intuitivo, a fin de estimular la capacidad de observación, la lógica, el juicio crítico, la sensibilidad estética y la creatividad. Por su parte la educación moral, que carece de carácter religioso, tiende a fortalecer la solidaridad y la colaboración responsable, fundamentos de la vida colectiva. En ella no existen ni premios ni castigos, y el trabajo artesanal es el centro de la acción pedagógica.

Y en el tiempo libre, se llevan a cabo actividades artísticas como danza, teatro, juegos, artes gráficas y canto. Pero lo más importante, es que en Cempuis y su propuesta libertaria, no hay necesidad de “señalar” todas las injusticias sociales, sean cuales sean, ya que el simple y sencillo desarrollo pleno y libre de los estudiantes, aunado con el conocimiento, provoca que en ellos nazca ese espíritu de rebelión, ávido de justicia social, ansioso por querer destruir todas las atrocidades imperantes que le impiden al hombre mismo realizarse junto con los otros.

En palabras del propio Robin, citado por nuestra autora acerca de la experiencia en Cempuis (Arteaga, 2005, p. 97):

He dado a los niños una educación que los ha hecho fuertes físicamente y una instrucción que si bien puede no haber sido amplia y profunda, estuvo basada en la realidad objetiva e irrefutable a través de la cual se ha desarrollado su espíritu de observación y su capacidad de experimentación. No he hecho ante estas jóvenes inteligencias ninguna crítica de nuestras decrepitas instituciones, pero tampoco las he elogiado. Fueron la rectitud de sus sentidos y de juicio, lo que hicieron nacer en ellas el odio por las atrocidades de las instituciones vigentes que obstaculizan el desarrollo de la felicidad humana, como lo hicieron en el pasado.

Como lo hicieron en el pasado, como se sigue haciendo en pleno siglo XXI y como se seguirá haciendo si no creamos una alternativa que erradique esas “decrépidas instituciones”, públicas o privadas; sean llamadas Estado, sistema neoliberal, capitalismo salvaje o como se quiera. Esa es por lo menos, mi visión “utópica” del pensamiento libertario y la razón también por la cual, siempre he apostado a su favor, argumentando contundentemente que, si los niños, jóvenes y hasta adultos constantemente están en relación con su formación de manera plena y libre, algún día, sin coacción, imposición o coerción, podremos dejar brotar y salir ese espíritu lleno de radiante libertad que se encuentra en cada uno de nosotros y, por fin, reducir y dejar atrás a través de él, toda arbitrariedad y atropello que cada vez más nos deshumaniza y que a cada instante nos mata.

Por todo esto, Paul Robin sería visto como una amenaza al sistema establecido de su tiempo. Como todo libertario, sufrió constantemente ataques, represiones y persecuciones. Prisión, exilio y todo lo anterior lo arrojaría a que su salud disminuyera rápidamente, por lo cual, ya en 1912 llevaría a cabo un suicidio meditado. Pero eso sí, dejando gran herencia de artículos, ensayos, manuales. Defendiendo y creando una educación a favor de la mujer, del control natal, de la educación integral e igualitaria y principios radicales sobre los que edificó su acción educativa, influenciando a generaciones posteriores como hasta ahora y, también, a sus contemporáneos como es el caso de la Escuela Moderna con Ferrer Guardia.

Republicano, masón, librepensador, anarquista, pedagogo y revolucionario anticlerical, Ferrer Guardia y su Escuela Moderna, pasan por un contexto educativo que, a finales del siglo XIX y principios del XX, arrojan planteamientos renovadores tanto en Europa como en América. Por mencionar algunos representantes empeñados en crear alternativas educativas, transformando sentidos, teorías, prácticas, fines y contenidos tenemos; a Celestin Freinet en Francia, María Montessori en Italia y a John Dewey en Estados Unidos.

Pues bien, la Escuela Moderna es parte de esas propuestas innovadoras y de esos debates que venían del siglo XIX y que tenían que ver con la importancia de la

educación, la necesidad y sobre sus posibilidades. También ideas en torno a los derechos de la Iglesia a educar, el propio Estado, y la familia. La enseñanza, tanto pública como privada, la renovación curricular, sobre el papel del docente, de los estudiantes, reflexiones sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, la importancia también de los libros de textos, la manera en la cual tendría que organizarse la escuela, etc.

Ya en el siglo XX, los cambios hacían referencia a la naturaleza del trabajo escolar y su relación con la producción, sobre el rol de la escuela en cuanto a la formación de individuos con pensamiento científico y la transmisión del mismo, sobre cuáles son las características del aprendizaje humano, cuáles las relaciones de la escuela con la sociedad, etc.

Así nos comenta nuestra autora, acerca de las propuestas que se gestaban a través de sus representantes y las escuelas o colegios que fundaron (Arteaga, 2005, p. 105):

Frente a estas cuestiones, la Escuela Activa, la Moderna, el sistema Montessori y la Escuela Nueva tuvieron respuestas que ofrecer y horizontes sobre los cuales construir sus propias alternativas. Difícil resulta hoy en día trazar con claridad las fronteras que separan a una propuesta de otra toda vez que, por una parte, muchos son los fundamentos que comparten y, por otra, resultaron mutuamente influyentes en el pensamiento y la práctica pedagógicos de sus contemporáneos y de sus herederos.

Aun así, la Escuela Moderna se pensó, fundó y dirigió como una alternativa totalmente distinta, original y hasta opuesta a las otras. Ninguna llevaba en sí una corriente pedagógica tan libertaria, ya que, desde sus inicios, Ferrer dejó clara su repulsión hacia cualquier intento de reformar la educación, ya que toda reforma escolar servía para mantener a los poderosos en el poder y al resto en la servidumbre. De ahí su visión y única alternativa verdadera; la alternativa anarquista (Arteaga, 2005, p. 106):

Como buen anarquista veía en el Estado el gran obstáculo para la completa emancipación popular y, por lo tanto, el Estado Ético, el Estado Educador preocupado por la educación del pueblo le parecía una farsa, un gran engaño ante el cual se debía desconfiar y al cual se debía denunciar.

Y es que aquí radica la importancia de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia: en que cualquier otro tipo de educación, llámese pública, privada, laica, religiosa, ahora la “gratuita” y desde luego la estatal, jamás tendría como finalidad la liberación popular, la emancipación de las masas mediante la educación, puesto que ese tipo de educaciones para eso existían y para eso existen; para que el pueblo jamás haga conciencia de las condiciones en las que se encuentra y mucho menos para que sea capaz de llevar a cabo su proceso de liberación.

Para los anarquistas y para Ferrer, los gobiernos siempre se han empeñado en mantener al pueblo en la ignorancia, aunque ahora los necesitan de alguna manera, necesitan individuos pero vistos como instrumentos de trabajo, obreros más perfeccionados para que generen ganancias y hagan fructificar sus empresas. Con esto, la educación popular sufre una adaptación a las “nuevas necesidades”, se incrementan los presupuestos en el mejor de los casos, se multiplican las escuelas y la vida escolar se organiza cada vez más en relación a esas necesidades. Sin embargo, esas necesidades vienen de contextos alejados del ámbito educativo y nada tienen que ver con las verdaderas necesidades de las masas. A todo gobierno le interesa la escuela, buscan su conquista para perpetuarse a través de ella. La educación vista así, solamente es un medio, un medio más de dominación.

Por eso Ferrer veía con mucho cuidado el paso de los dogmas católicos a los postulados laicos, no se dejaba llevar por la idea de sustituir a dios por el Estado, la virtud cristiana por el deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión servil por la obediencia ciudadana, la obediencia al rey por la del gobierno, el propietario o el patrón (Arteaga, 2005, pp. 106-107).

Con algunas modificaciones y cambios, pero la sumisión es la misma al mantenerse el principio de autoridad, obediencia y propiedad.

Si esto pasa en términos económicos, políticos o sociales, en el plano educativo es lo mismo. Cuando Ferrer analiza los sistemas educativos de su tiempo, se percata

de que existe el mismo autoritarismo en las aulas a través de los programas de estudio, ya que estos se imponen a los niños o jóvenes sin tomar en cuenta sus intereses, gustos, imaginaciones e intereses. Son los criterios de los adultos los que se imponen y permean el ambiente educativo y, si esto falla, se opta por los premios, castigos, por hacer uso de las calificaciones, de los exámenes, de violencia física, verbal, de discriminación en las mismas instituciones, etc., (Arteaga, 2005, p. 107):

Ante este oscuro panorama, Ferrer construye una alternativa: la Escuela Moderna pensada como “el medio más eficaz para llegar a la emancipación moral, intelectual, y económica de la clase obrera. Un sistema de educación por el cual pueda pronto el niño llegar a conocer el origen de la desigualdad social, los errores místicos y religiosos, el patriotismo nocivo, las rutinas familiares y todos los prejuicios que le retienen en la esclavitud... Si se quiere un porvenir de fraternidad, paz y dicha... fundad escuelas en las que podáis enseñar libremente todas las verdades conquistadas por la ciencia y la razón”.

### **2.3 La Escuela Moderna y el hombre nuevo**

Veamos ahora lo que la dinámica interna de la Escuela Moderna nos ofrece, algunos de sus principios que sentaron sus bases, su misión y su práctica. Ya que, lo que mencionemos en este apartado, girará en torno a mostrar las características de cómo sería ese hombre nuevo del que ya hablaba Bakunin. Con esto no queremos dar la impresión de que estamos creando un modelo o tipo de “hombre” en específico, sino más bien queremos dar a conocer las aportaciones que la Escuela Moderna ha hecho para ayudar a que ese “hombre” sea capaz de transformarse a sí mismo y, si damos también sus características, que se sepa que están abiertas a

modificaciones constantes, que sean pensadas y practicadas como una forma de autorrealización de la Libertad y la Verdad mismas.<sup>39</sup>

La misión de la Escuela Moderna no es otra más que la de hacer que los niños y niñas lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres, libres de todo prejuicio también. Esto lo hará a través de la enseñanza racional, que será la encargada de proteger a los niños de la ignorancia y el error. Se partirá de la solidaridad y de la igualdad. No habrá ni premios ni castigos, tampoco exámenes, nada de notas sobresalientes o reprobatorias que hagan sentir en los estudiantes desprecio o cualquier otra forma de incapacidad. Lo que pasa en las demás escuelas no pasaría en la Escuela Moderna, esas diferencias no serían admitidas. Por ello, “Ferrer parte del desarrollo individual de sus estudiantes para que su escuela los ayude a adquirir los valores de la colectividad. Con la finalidad de preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos y clases” (Arteaga, 2005, p. 108).

Es así como Ferrer dentro de la Escuela Moderna apuesta por la coeducación y la piensa como algo indispensable para la realización del ideal mismo, citado por nuestra autora (Arteaga, 2005, pp. 109-110):

El propósito de la coeducación es que todos los niños de ambos sexos tengan idéntica educación; que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren desde la infancia llegando a ser la mujer no de nombre sino de verdad, la compañera del hombre.

Nosotros agregaríamos que también el hombre tendría que llegar a ser hombre-verdad, para realmente ser, del mismo modo, el compañero de la mujer.

---

<sup>39</sup> En ese sentido el “hombre nuevo” tiene como base conceptos universales como la justicia, la libertad y la verdad y siempre se está moviendo dentro de esas grandes categorías. Justicia, libertad y verdad se realizan a sí mismas en la medida que ese hombre, aunque nunca llegue por completo a ellas, siempre se está acercando y, en ese acercamiento, está su constante transformación y valor. Por eso el hombre nuevo que aquí se propone es distinto al resto de los hombres, ya que es uno “nacido” del seno de dichas categorías.

Esta coeducación, Ferrer la traslada al plano económico en cuanto a los pagos dentro de la Escuela Moderna. Es una coeducación de pobres y ricos que afirme la igualdad de la infancia, implementando un sistema de retribución acomodado a las circunstancias de los padres, aplicando una nivelación que va desde la gratuidad, mensualidades mínimas, medianas y máximas.

Además de la coeducación, nuestra autora continúa con un análisis sobre lo que significa la enseñanza dentro de la Escuela, Ferrer defendía una enseñanza “moderna, racional y científica”. Haremos una pequeña síntesis que nos ayuden a aclarar estos términos, ya que son de suma importancia desde el punto de vista filosófico y pedagógico (Arteaga, 2005, pp. 111-114):

1. Moderna porque pondría en práctica los más modernos métodos y procedimientos pedagógicos, emplearía instrumentos y aparatos recién inventados, así como diversos medios para activar la inteligencia de los educandos. Moderna también en el sentido de basarse en la ciencia o tener fundamentos científicos, ya que ella sería guía y rectora de la vida, junto con la libertad.
2. Racional porque la Escuela Moderna conduciría a los seres humanos hacia a luz de la verdad, la razón y los conocimientos probados y demostrados. Ese uso de la razón disiparía las tinieblas de los prejuicios, la ignorancia y las supersticiones y liberaría al hombre de los abusos de la autoridad.<sup>40</sup>

Una segunda acepción tiene que ver con lo que Ferrer define como “racionalismo humanitario”: abarca la coeducación, la integración de las clases sociales, la preocupación por la educación física, la higiene escolar, la eliminación de exámenes, calificaciones, premios y castigos. Así lo menciona el propio Ferrer, citado por nuestra autora, pues este implica (Arteaga, 2005, p. 113):

---

<sup>40</sup> El racionalismo en filosofía hace referencia a dos pensadores muy importantes: Kant y Hegel. De los dos nos interesa el segundo, ya que es el primero en caracterizar al racionalismo a la dirección que va de Descartes a Spinoza y Leibniz, oponiéndolo al empirismo encabezado por Locke. En su sentido genérico, puede ser adoptado para designar cualquier dirección filosófica que apele a la razón, pero en esta acepción tan vasta el término puede indicar las filosofías más dispares (Abbagnano, 1993, p. 976).

El estudio racional y científico de cuanto puede ser favorable a la libertad del individuo y a la armonía de la colectividad, en espera de un régimen de paz, amor, bienestar para todos sin distinciones de capacidades, razas, sexos o clases.

3. Científica porque alude a un sentido positivista de las ciencias, lo que se entiende como una ruptura con todo tipo de argumentación especulativa, descartando contenidos religiosos, creencias y tradiciones vinculadas a imaginarios colectivos. Esto es, una educación sin dogmas y sin sistemas, capaz de liberar al niño hasta de las convicciones de su maestro para debatir libremente todo asunto presentado o pensado, bajo un solo principio ordenador que es el amor a la verdad. Lo que se quería, en resumidas cuentas, era fomentar la espontaneidad del niño, su libertad de iniciativa para desarrollar inteligencias propias, auténticas.

Sobre los matices en cuanto a la formación política dentro de la Escuela Moderna y sobre la educación laica, preferimos dejar que Ferrer mismo nos lo diga, citado por nuestra autora, ya que sintetiza en sólo unos renglones a los dos aspectos antes mencionados (Arteaga, 2005, pp. 115-116):

La enseñanza racional y científica verdaderamente laica ha de persuadir a los futuros hombres y mujeres que no han de esperar nada de ningún ser privilegiado (ficticio o real) y que pueden esperar todo de sí mismos y de la solidaridad libremente organizada y aceptada.

Una vez dejado claro lo anterior, ahora veamos la dinámica interna de la Escuela: Hay tres aspectos muy importantes e interesantes que hay que mencionar sobre la Escuela Moderna y su puesta en marcha en 1901. Los dos primeros tienen que ver con dos excepcionales mujeres que ayudaron demasiado a Ferrer y, que sin ellas, la Escuela Moderna jamás se hubiese realizado. La primera de ellas, Ernestina Meunié, discípula de Ferrer, heredaría a su maestro una casa muy costosa. Era muy rica y no tenía familia. Con ello, Ferrer se hizo del dinero suficiente para iniciar su

proyecto en Barcelona. La segunda fue Clementina Jacquet, en su momento también fue su discípula, era maestra de profesión y gran lectora de obras pedagógicas. Ella es quien proporciona la definición teórica-pedagógica de la Escuela Moderna, lecturas y, sobre todo, su vasta experiencia como docente<sup>41</sup> que sería base y guía para iniciar tan grande tarea.

El tercer aspecto, muy importante también, es que los profesores y algunos auxiliares, se formaban por la vía de la práctica como futuros docentes, es decir, los docentes que participaban dentro del proyecto de la Escuela Moderna no eran profesores de carrera, eran principalmente jóvenes anarquistas que habían sido reclutados por el mismo Ferrer o por algún cercano colaborador. Poniendo más atención a sus afinidades anarquistas y militantes que a sus capacidades académicas.

Referente a la ubicación de la Escuela, ésta se ubicó en un inicio en la calle de Bailén 70 y después fue trasladada al 56, donde se quedaría hasta 1906, año de su clausura. Inició labores el 8 de septiembre de 1901 con 30 estudiantes, doce eran niñas. Tres años después, en 1904 ya eran 114 estudiantes.

Desde dentro, la Escuela siempre estuvo al margen respecto al profesorado, buscando constantemente su actualización a través de la difusión de obras científicas, pedagógicas, boletines, etc., y una de sus características es que se escribía respecto a temas educativos, pero también políticos y culturales (Arteaga, 2005, p. 119):

El boletín era una revista miscelánea en la que colaboraron regularmente el propio Ferrer y algunos de sus discípulos/as y amigos más cercanos como Clementina Jacquet, el doctor José Pierrot, el doctor Beauregard, Poul Robin, Josefina Bégosat, M. L. Brouzet y Charles Albert. Dirigido fundamentalmente a maestros, padres de familia, intelectuales y

---

<sup>41</sup> Hay que recordar que Jacquet y Ferrer tuvieron muchos debates respecto al modelo pedagógico que fundamentaría la propuesta de la Escuela Moderna. Por eso Jaquet es pieza clave, ya que, en sentido estricto, Ferrer Guardia no era pedagogo, no tenía formación profesional en educación o algo afín. Sólo algunos años daría clases de español, de 1890 a 1901 en París.

periodistas, el boletín contenía textos que pretendían aclarar y/o profundizar en el sentido de la Escuela Moderna y de sus principales fundamentos teóricos. También buscaba difundir los resultados de sus experiencias en el terreno de la práctica escolar y hacer del conocimiento público sus logros más relevantes.

Además de eso, el boletín también estaba pensado para discutir sobre cuestiones pedagógicas o educativas, sobre ideas religiosas y sobre la organización de un foro en el que estuvieran presentes los propios docentes, lectores y estudiantes.

Afirma nuestra autora que dicho boletín ya contaba con secciones fijas, estas son (Arteaga, 2005, p. 119):

1. Temas pedagógicos y educativos, sección dedicada a la explicación de los fundamentos pedagógicos y científicos de la Escuela Moderna.
2. Temas de divulgación científica que comprendían aspectos de higiene, cuidado de la salud o puericultura.
3. Experiencia escolar, llamada también *Memoria* o *Relación General* que abordaba aspectos relativos a la organización académica de la Escuela Moderna, sus planes y programas de estudio, los resultados de sus prácticas escolares y los reportes individuales de los estudiantes, así como una más destinada para anuncios diversos.
4. También contenía otras secciones en las que se debatían asuntos religiosos o políticos y se incluían temas feministas, ensayos literarios, etcétera.

En cuanto a los planes y programas de estudio de La Escuela Moderna, los grupos se dividían en tres: una primera clase preparatoria donde asistían los más pequeños, había actividades matutinas y vespertinas. Una segunda clase preparatoria, igual para niños, en la que se les enseñaba lectura, escritura entre otras cosas. También había un curso medio donde ya había materias como matemáticas, ciencias naturales e historia y otras más. En un primer año normal, los estudiantes escogían qué actividades realizarían de acuerdo a sus gustos e intereses, dejando al docente el papel de poner al alcance estímulos, instrumentos y medios para la lectura, la observación y la experimentación. Y es aquí donde

radica la aplicación del modelo racionalista en sentido estricto. Por último había una clase superior, la cual englobaba muchas asignaturas y contenidos.<sup>42</sup> Entre las asignaturas tenemos geografía, física, geología, etnografía, fisiología animal y vegetal, mineralogía, botánica y zoología, ciencias físicas y químicas, lengua castellana y francesa, literatura, historia, matemáticas y dibujo, solfeo y canto, etc. En cuanto a conferencias y actividades extraescolares destacan mucho las pláticas y conferencias que se daban los domingos por parte de los académicos universitarios, las cuales iban dirigidas a trabajadores y trabajadoras para discutir sobre sus problemas, desde luego que los laborales, pero también los familiares y hasta personales. Dichas conferencias ayudaron mucho a que la Escuela fuese conocida como una buena experiencia educativa. Además también habían excursiones, mítines y hasta manifestaciones callejeras de protesta y propaganda (Arteaga, 2005, p. 122):

En muchos de estos eventos participaban alumnos y alumnas de la escuela, sus padres y madres, sus maestros y maestras así como miembros de colectivos hermanos: sindicatos, fraternidades, ligas, cooperativas, etcétera, ya fuesen de obreros o de educadores.

No obstante, la Escuela también se enfrentó a problemas que tenían que ver con el material que se implementaría para las clases, especialmente los libros a usar, ya que no había libros en los cuales se reflejara la propuesta libertaria, la mayoría de ellos estaban envueltos en matices religiosos y nacionalistas, todo lo contrario a lo que la Escuela necesitaba fundamentar. Para ello Ferrer convocó a intelectuales que participarían en su elaboración. Como resultado de ello, saldrían libros de enseñanza integral, de lectura enciclopédica y otros más de higiene pública y privada, también se imprimirían folletos, manuales y libros de ejercicios. Es aquí, donde tenemos que indicar puntualmente, que una de esas obras, sería un libro de lectura escrito por Francisco Pi y Arsuaga, titulado *Preludios de la lucha*. El

---

<sup>42</sup> Aquí sólo pondremos las asignaturas correspondientes a la clase superior, nuestros lectores pueden consultar la referencia para ver los contenidos completos y otras actividades que se llevaban a cabo, más detalladas y desglosadas.

libro será analizado a profundidad posteriormente, ya que en él se basa la investigación del presente trabajo. Por ahora, lo que a continuación agregamos, son las materias que se trabajaban en la Escuela Moderna. Tomamos el mismo modelo y lo transcribimos tal cual, ya que consideramos que es de muchísima importancia porque nos ayuda a comprender que no sólo la Escuela dirigía la mirada al pensamiento libertario, cosa que le interesaba mucho a Ferrer, antes que los aspectos científicos o pedagógicos pero, que la Escuela también estaba abierta a otras ciencias y ramas del conocimiento, de las cuales se encargaban especialistas relevantes como Odón de Buen, además, compartiendo la idea con nuestra autora, nos permite conocer exactamente los nombres de sus colaboradores y las materias a las que ellos se dedicaban. Es así como tenemos (Arteaga, 2005, pp. 125-127):

**Aritmética:**

Condorcet. *Elementos de aritmética, volumen de principiantes. La numeración y las cuatro reglas*

Paraf-Javal. *Principios de la aritmética.*

**Lengua:**

Fabián Palasí. *Epítome de gramática española*

L. Bonnard. *Nociones de francés.*

**Historia:**

Nicolás Estevané. *Resumen de historia de España*

C. Jaquinet. *Compendio de historia universal* (tres volúmenes)

G. Engerrand. *Nociones sobre las primeras edades de la humanidad.*

**Geografía:**

Odón de Buen. *Geografía física*

E. Reclus. *El hombre y la tierra* (obra editada en fascículos).

**Ciencias naturales:**

Odón de Buen. *Pequeña historia natural* (2 volúmenes)

Odón de Buen. *Mineralogía*

Odón de Buen. *Geología y botánica*

Odón de Buen. *Petrografía y vida de la tierra*

Odón de Buen. *La tierra*

Odón de Buen. *Edades de la tierra*

Odón de Buen. *Zoología*

**Libros de lectura:**

*Cartilla* (primer libro de lectura)

Carlos Malato. *Primer manuscrito*

Malato. *Segundo manuscrito. Impresiones y pensamientos de dos niños ausentes*

Malato. León Martín. *La miseria, sus causas y sus remedios*

Francisco Pi y Arsuaga. *Preludio de la lucha* (2o. libro de lectura)

M. Petit. *El niño y el adolescente* (2o. libro de lectura)

Juan Grave. *Las aventuras de Nono* (2o. libro de lectura)

F. Urales. *Sembrando flores* (2o. libro de lectura)

*Patriotismo y colonización* (3er. libro de lectura)

Malvert. *Origen del cristianismo* (4o. libro de lectura)

**Libros de lectura para adultos:**

J.P. Chardon. *Floreal, drama en tres actos*

J. F. Elslander. *La escuela nueva*

Enrique Lluria. *Humanidad del porvenir*

A. Naquet. *Hacia la unión libre*

C. Pert. *En anarquía*

Juan Grave. *La sociedad futura*

Bloch y Paraf – Javal. *La sustancia universal.*

Ch. Letourneau. *Psicología étnica*

Lluria. *Evolución súper orgánica*

A. Martínez Vargas. *Botiquín escolar.*

Nuestro libro *Preludios de la lucha* se encuentra entre los libros de lectura, es decir, aquellos textos que tratan problemáticas de ciencias sociales. Con esto, la Escuela se proponía crear un todo coherente, dejando como base, principio y eje fundamental de la educación a la libertad y la importancia de ésta en la formación de sus estudiantes, obreros, padres de familia, de sus propios colaboradores y, sobre todo, de sus militantes anarquistas.

Una estructura basada en siglos de historia no puede ser destruida con unos cuantos kilos de explosivos.

*Kropotkin*

## **CAPÍTULO 3**

### ***Preludios de la lucha: a los que sufren***

#### **3.1. Los estudiantes y *la lucha*: por una obra de emancipación**

En este apartado, lo que nos interesa puntualizar, es el papel de los estudiantes en el proceso de emancipación social. Por un lado, éste tendría que llevarse a cabo a través de la misma unión estudiantil y, por el otro, resulta también muy interesante y hasta preocupante, saber que en nuestras universidades latinoamericanas, no se nos enseñan autores, teóricos, pensadores y militantes libertarios. Como estudiante de la licenciatura en pedagogía y durante todo el proceso formativo, jamás vimos tales autores, por lo menos los más radicales no aparecieron. Pareciera que no existen para la pedagogía misma. Pienso que como sujetos racionales que somos, bien podríamos ver todas las opciones de la realidad pedagógica y educativa y no sólo una visión parcial de esa realidad. Llámese por amor o por respeto al conocimiento y a la labor a la que nos dedicamos como docentes, investigadores o estudiantes, por la cual podríamos fundamentar nuestra propuesta que, consiste, en que se enseñen tales personajes y que el estudiante mismo sea quien elija si profundiza o investiga en alguno de ellos o no. Siempre nos hablan de Pestalozzi, de Freire, de Freinet, de Dewey, de Montessori, de Decroly, de Makarenko, etc., pero a la hora de revisar a un Paul Robin, a un Iván Illich o un Ferrer Guardia, apenas se mencionan en nuestras aulas y los ecos se pierden en el horizonte. Es por esto que los estudiantes tendrían que hacer un doble esfuerzo: el primero, asumir su responsabilidad como grupo social, capaz de desajustar y hasta de destruir posiciones tradicionales educativas que ayudan en nada y, también, unirse,

comunicarse con otras academias, otras universidades y juntos transformar a la sociedad misma.

Ahora, veamos un ejemplo de espontaneidad y de libre exteriorización del pensamiento, dirigido a crear fraternidades escolares. Es una carta escrita por los alumnos de la Clase Elemental del Ateneo Obrero de Badalona dirigida a los de la Escuela Moderna (Martínez Assad, 1985 p. 71):

*A los niños de la Escuela Moderna - Barcelona*

Queridos compañeros: Deseando ponernos en relación con niños de otras escuelas para trabar amistades e instruirnos mutuamente, nos dirigimos a vosotros para principiar nuestros propósitos.

Hace pocos días hemos empezado a leer *Las Aventuras de Nono*, que nos gustan muchísimo, y como nuestro profesor nos ha dicho que vosotros hace tiempo que las leéis, deseamos nos indiquéis algo de lo que habéis sacado de su lectura.

Aprovechamos esta ocasión para ofrecernos como buenos amigos vuestros, y que sabed que estamos deseosos de conoceros, y que nuestro profesor nos ha prometido llevarnos a Barcelona a ver la Colección Zoológica del Parque; allí podremos vernos. Ya os lo anunciaremos.

Recibid de éstos, ya vuestros amigos que esperan deseosos vuestras contestaciones, muchos abrazos para todos.

Os desean Salud y Amor, los niños de la Clase Elemental del Ateneo Obrero de Badalona.

*En su nombre*

Francisco Rodríguez

Badalona 16 de febrero de 1904

A los estudiantes nos dirigimos entonces, para que en nuestro porvenir no existan clases privilegiadas ni oprimidas, para que nuestros estudiantes arrojen ideas que más tarde romperán para siempre y de una vez con la esclavitud, sea cual sea. Apoyo mutuo, unión, amor, libertad y fraternidad proponemos. Ejercitemos nuestros pensamientos y demos solución a problemas tan arduos como los que a continuación se presentan. Organicémonos, eliminemos fronteras, Llegó la hora del

levantamiento y de las barricadas que con tanta sangre se han creado. ¿O dónde nos vamos a posicionar? ¿En nuestras pequeñas comodidades? ¿Llenos de cansancio y quebrados por más fusilamientos y matanzas? Pues bien, yo no veo a mis compañeros estudiantes aquí, aún me sigo preguntando, junto con Kropotkin, el dónde están esos estudiantes jóvenes amigos míos (Kropotkin, 1880, pp. 13-14):

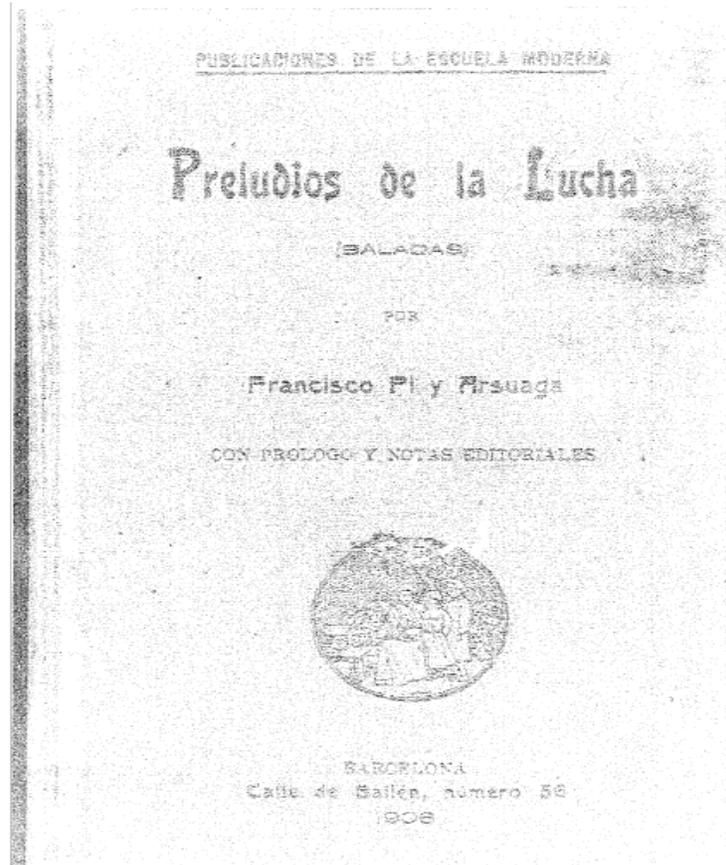
¿Dónde, pues, está esa gente joven a quien se ha enseñado a nuestra costa, esos jóvenes a quienes alimentamos y vestimos mientras estudiaban? ¿Dónde están aquellos para quienes hemos edificado, con nuestros hombros agobiados bajo el peso de nuestras cargas y nuestros estómagos vacíos, esos colegios, esas salas de conferencia y esos museos? ¿Dónde están los hombres para cuyo beneficio nosotros, con nuestros rostros pálidos y demacrados hemos impreso esos hermosos libros, muchos de los cuales ni aun podemos leer? ¿Dónde están esos profesores que pretenden poseer la ciencia y para quienes la misma humanidad no vale tanto como un insecto raro? ¿Dónde los que siempre están hablando en favor de la libertad y nunca tratan de conquistarla, viéndola constantemente pisoteada bajo sus pies? ¿Dónde esos escritores, poetas y esos pintores? ¿Dónde, por último, está toda esa falange de hipócritas que habla del pueblo con lágrimas en los ojos, pero que jamás por ningún concepto se encuentra entre nosotros ayudándonos en nuestro trabajo?

### **3.2. Los *Preludios de la lucha* y su propuesta pedagógica libertaria: una aproximación a su análisis como obra impresa**

El libro que hemos escogido para nuestra investigación lleva por título *Preludios de la lucha (baladas)*, es un texto escrito por Francisco Pi y Arsuaga, uno de los colaboradores de la Escuela Moderna. Se escribe en Barcelona, ciudad misma donde se funda la Escuela, en el año de 1906 y cuya editorial es una serie de escritos similares: Publicaciones de la Escuela Moderna. Consta de 166 páginas y, como ya hemos visto en el capítulo anterior, era utilizado como libro de lectura.

A continuación hacemos el análisis de su portada y del índice. Posteriormente hablaremos del prólogo y de su contenido, de las baladas, propiamente.

Portada del libro *Preludios de la lucha*, 1906.



*Figura 1.* Portada del libro *Preludios de la lucha* por Francisco Pi y Arsuaga. En la imagen observamos claramente: El título del libro, el nombre del autor, la ciudad donde se publicó, el año y hasta la calle donde se encontraba La Escuela. Tomado de Publicaciones de la Escuela Moderna en Archivo Ferrer Guardia, Barcelona, 1906.

Con la portada del libro nos podemos dar cuenta de varias cosas: 1. El autor hace un juego interesante entre dos conceptos musicales: “preludio” y “balada”.

El primero hace referencia a una composición musical de corto desarrollo y libertad de forma que sirve como introducción a una obra posterior. En el segundo, la poesía es disociada de la música, pero lo interesante es que, aun así, la musicalidad se crea en la escritura misma del poema. 2. Los “preludios” para Francisco Pi y Arsuaga son un pretexto, una “introducción” para que los estudiantes participen en la lucha por el ideal emancipador como él mismo lo llama. Y con “balada”, lo que quiere es que se vayan creando así mismos durante la marcha como hombres y como estudiantes también, dispuestos a mantenerse fijos, llenos de confianza y conocimiento para mostrar todas las bajezas, opresiones y signos de descomposición que sufría la sociedad de la Escuela Moderna y que siguen hasta nuestros días. Para mostrar mejor lo anterior, hagamos un breve análisis sobre su Índice y los principales actores sociales que dicho libro retoma:

Índice del libro *Preludios de la lucha*, 1906.

INDICE	
	<u>Páginas</u>
Prólogo editorial. . . . .	v
A vosotros. . . . .	ix
Los Amos. . . . .	13
El Cuervo. . . . .	17
El Abismo. . . . .	21
Los Ancianos. . . . .	27
El Pueblo. . . . .	31
El Anillo. . . . .	35
Virtus post nummum. . . . .	39
La Caridad. . . . .	43
La Ramera. . . . .	47
La Disciplina. . . . .	51
El Suicida. . . . .	55
La Violencia y el Poder. . . . .	59
El Testamento. . . . .	61
El Talento. . . . .	63
Los Ilegítimos. . . . .	67
La Pedrea. . . . .	69
De Viaje. . . . .	73
¿Una Virtud? . . . . .	77
Nobles, Doctores y Aldeanos. . . . .	79
Las Leyes. . . . .	85
El Gallo. . . . .	87
La Balada del Siglo. . . . .	91
Los doce. . . . .	93
Interview con un bandido. . . . .	95
Los Miserables. . . . .	103
Hambre. . . . .	109
El Lavatorio. . . . .	115
La Virtud y el Crimen. . . . .	119
El Teniente X. . . . .	123
Los Feudales. . . . .	125
Fraternidad. . . . .	129
El Fruto del Trabajo. . . . .	133
La Iglesia. . . . .	137
Los Hipócritas. . . . .	141
La Educación Moral. . . . .	145
El Hombre Libre. . . . .	149
Redenciones. . . . .	153
Vigilantes y Vigilados. . . . .	157
E pur si muove. . . . .	163

Figura 2. Índice del libro *Preludios de la lucha* por Francisco Pi y Arsuaga. Imagen que nos muestra conceptos, categorías, agentes y hasta sectores sociales. “El pueblo”, “La ramera”, “El suicida”, “Los miserables”, “Hambre”, “El hombre libre”, son sólo algunos de los cuentos que sin pensar tanto en sus títulos, ya nos proporcionan cierta aproximación al contenido del libro. Recuperado de Archivo Ferrer Guardia, Barcelona, 1906.

El Índice ya nos da un panorama más amplio de la visión que tiene la publicación y de los sujetos que quiere formar y a los cuales va dirigido el libro.

Análisis de su contenido: prólogo

Al inicio del prólogo editorial, Francisco Pi y Arsuaga hace referencia al proletariado, el cual no se confunde con “la masa inconsciente de los neutros”, pues éste ha participado en la lucha de clases por el ideal emancipador. Sólo que, ahora, muchos de ellos ya no se mantienen fijos, están “faltos de fe y confianza en sí mismos para reconocer que su emancipación social ha de ser su propia obra”. Aun así, aún quedan oídos profundos, ellos siguen prestando atención a todos aquellos que hablan y les hablan de crítica social y de “bellísimos ideales realizables en generaciones futuras”, pues es a ellos a quienes el libro va dirigido (Pi y Arsuaga, 1906).

Nos dice que aquellos que se encuentren en ese caso, el libro puede servir, puesto que en el libro mismo se puede ver a la sociedad presente desde muchos puntos y con todos sus horrores (Pi y Arsuaga, 1906):

Muchas de las iniquidades sociales encubiertas bajo la rutina, la indiferencia y el convencionalismo aparecen aquí en toda su repugnante realidad, quedando reducida á pura charlatanería de encubridores cuanto en su apoyo han podido escribir y predicar teólogos, moralistas, jurisconsultos y políticos.

Son “signos de descomposición” y no <<preludios de la lucha>>, lo que encontrará el lector: pues “la lucha está entablada y, recogiendo los gritos de los que sufren” (Pi y Arsuaga, 1906).

¿Por qué tales signos de descomposición y gritos sufrientes? ¿Por qué no puede existir confraternidad entre los hombres? Nuestro autor responde, afirmando que se debe al *antagonismo de los intereses*. El cual se funda en el concepto falso y en su práctica carente de racionalidad y que está sancionado en todos los códigos, “de la apropiación de lo que no puede ni debe ser poseído individualmente” (Pi y Arsuaga, 1906).

¿Y qué pasaría si tal apropiación de los individuos y tal antagonismo de ese interés desaparece? (Pi y Arsuaga, 1906):

Deshágase ese error, destrúyanse las instituciones que lo conservan y lo santifican, y se verá el mundo disfrutando de aquella edad de oro soñada por los poetas, prometida por los sociólogos, y confirmada por la espontaneidad de la simpatía, del amor, del sacrificio, de la piedad con que en todos los tiempos han sabido relacionarse los hombres sin distinción de clases ni razas cuando á la manifestación pura del sentimiento no se han opuesto las artificiosas ideas creadas por la mentira interesada.

Es por eso que al final del mismo prólogo nos dice que el libro puede servir de “fuerza impulsiva, para dar mayor efecto a todas aquellas ideas salvadoras” y, que por tal motivo también, se ha llevado a cabo la creación de su biblioteca junto con sus publicaciones (Pi y Arsuaga, 1906).

Posterior al prólogo y antes de comenzar con los preludios propiamente, hay un apartado titulado “A vosotros”, en él, Pi y Arsuaga recuerda su instancia por la universidad, recuerda a sus amigos, recuerda cuando ocupaban esas aulas, el cómo se encontraban llenas. Se pregunta lo que ha sido de todos ellos, aún de los que llegaron a pasar a su lado sin que se diera cuenta del todo. Piensa en la existencia de un libro que le dijera el destino de todos esos compañeros: ¡Qué libro tan hermoso sería! Pues es a su memoria, a la memoria de los que gritaron con él en los motines, es a ellos a quienes dirige también su obra, como una “colección de gritos recogidos en el taller, en el campo, en el arroyo, en la vida. Son los gritos de los que sufren” (Pi y Arsuaga, 1906).

Baladas: análisis de su contenido

Los Preludios de la lucha (baladas) son narraciones cortas, si lo tuviéramos que situar dentro de algún género narrativo sería el cuento, ya que es breve, puede ser real o imaginario y, habría que agregar, que también tienen al final un cierre que

transmite una enseñanza, en algunos de ellos podríamos afirmar que es una moraleja tal cual.<sup>43</sup>

En ellos y en cualquiera que se lea, se puede ver claramente una atmósfera preocupante con un tema en particular en el cual giran todas las demás ideas. Preocupante en el sentido en el que toca, cada uno de ellos, problemáticas sociales que perduran a través del tiempo y los espacios. Se pueden leer sin un orden, ya que cada uno tiene una intención directa: mostrar cuales han sido (y siguen siendo) las condiciones históricas, políticas, económicas, etc., pero también individuales de aquellos que jamás han tenido, ya no digamos privilegios, sino lo necesario o indispensable para sobrevivir, ya no vivir.

Las baladas lo muestran claramente al desenmascarar a sujetos como “los amos”, “los capitalistas”, “sacerdotes”, “generales”, “los caballeros”, , aquellos que se creen dueños de todo y de todos. Aquellos a quienes les gustan sus títulos porque estos les dan poder sobre todo y todos también; “el papa”, “emperadores”, “obispos”, “cardenales”, “duques”, “varones”, “marqueses”. Aquellos a quienes les gusta utilizar el “poder” o cargo que aparentemente poseen para matar, para sobajar, explotar; “senadores”, “magistrados”, “príncipes”, “reyes”. Aquellos que poseen las grandes fortunas a costa del trabajo y sudor de los demás, a costa del robo, del saqueo, del engaño; “dueños”, “el señor dueño de las tierras”, “ricos”, “tiranos”, “políticos vividores”. Y los que más nos duelen, aquellos que usan y utilizan la escuela, la enseñanza, el conocimiento, etc., para también dominar y para querer perpetuar todo lo anterior al infinito; “licenciados”, “catedráticos”, “hombres de ciencia”. ¿Y por qué digo que estos últimos quieren perpetuar todo lo anterior hasta el infinito? Pues porque siguen enseñando que hay que obedecer, que somos incapaces de, mediante el conocimiento, la escuela, la teoría, la razón, etc.,

---

<sup>43</sup> Es en ese sentido en el que podemos afirmar que se tratan de cuentos literarios como tal, ya que las narraciones, personajes y ambientes en los que se dan las historias han sido cuidadosamente escogidos, con su respectiva intención: que niños y adolescentes comiencen a despertar sus consciencias a todo tipo de contextos humanos, situaciones o circunstancias que estén envueltos y llenas de injusticias, de explotación, de enfermedades causadas por los privilegios de otros, etc., y que, a partir de ello, luchen por su liberación y la de los demás también, al mismo tiempo que se van formando a sí mismos.

mediante la educación, de destruir (con o sin violencia) y después crear, que somos unos ineptos que jamás despertaremos y que nunca mostraremos todas nuestras fuerzas físicas y cognitivas para vivir dignamente, sin necesidad de pisar a alguien más. A eso le temen, y se aferran a sus insignificantes vidas, posesiones y pequeños privilegios que les da el conocimiento y la verdad para seguir aceptando realidades junto con todos esos sujetos que bien podrían dejar de existir, aclarando, como al inicio de nuestro presente trabajo, que nos referimos a su sentido real y no ontológico.

Es difícil tratar de separar dichos sujetos por sus nombres o características, ya que, como sabemos, poseen demasiadas sino todas, las comparten, son parte de la misma realidad, una realidad que construyen y hacen ver como la única posible y una en la que sólo ellos se afirman y hasta se complementan, en el sentido de que fundamentan toda una estructura difícil de tirar.

Pues bien, esos sujetos antes mencionados, son los enemigos, nuestros enemigos. Ellos son nuestros adversarios y los adversarios en las *baladas*.<sup>44</sup>

Ya que hemos definido quienes son los adversarios, veamos sus características, el cómo los describe Pi y Arsuaga y en qué lecciones:

Lo mismo que a la hora de nombrarlos, pasa que en todas las lecciones, Pi y Arsuaga los describe. Nuestro lector puede hacer el ejercicio de revisión, una revisión rápida o podrá tomar cualquier balada y se dará cuenta que en cada una de ellas hace referencia a esos adversarios. En todas están. Las que hemos seleccionado nosotros es porque ahí, de alguna u otra forma, están más presentes y mejor caracterizados. Por ejemplo, en *Los Amos*, *El Cuervo*, *El Abismo*, *El Pueblo*, *Virtus post nummun*, *El Suicida* y *La Violencia y el Poder*.<sup>45</sup> Los describe siempre “castigando”, “matando”, “negando el derecho de vivir”, como sujetos sin valores,

---

<sup>44</sup> Debo mencionar que resulta demasiado complejo y hasta inútil el tratar de citar puntualmente cada vez que Pi y Arsuaga hace referencia a los sujetos o personajes que les hemos mencionado, ya que, prácticamente están por todos lados, en todas las *baladas*, por todo el libro. Están al inicio, en medio, al final y en medio de esas partes.

<sup>45</sup> Por el momento tomemos estos, el resto los veremos más adelante.

rodeados de “hombres”, “soberbios”, “déspotas”, como los únicos que tienen “derecho al placer sin límite”, esperando para aprovecharse del obrero, del campesino y de todos los que puedan. Ellos y sólo ellos son los que “poseen tesoros”, “joyas” los que viven en “palacios de mármol”, los que se encuentran bebiendo siempre “buenos vinos”, “llenos de manjares”, con “lindas vestiduras”, con “ricos trajes”. En las baladas que antes mencionamos y en muchas otras están definidos tal cual: son el “César”, el “Estado” pero también “el fisco”, el “patrono”, el “comerciante”.

De la misma manera, Pi y Arsuaga va mencionando y haciendo referencia a la antítesis de aquellos sujetos. Es así como aparecen quienes son los aliados del pensamiento libertario. Cabe mencionar que dichos “aliados” no solamente son personas, sino también condiciones o problemáticas sociales, porque ellas son las que, finalmente, provocan en esos individuos sentimientos de hartazgo, sensaciones, pensamientos, sentimientos, etc., que pronto serán motor de liberación. Así es como, por ejemplo: aparece “el hambre” en una familia, “sintiendo ya los efectos del hambre”, se trata de “un albañil sin trabajo”, con su mujer y con sus “dos niños de nueve y once años”. Toda la familia se encuentra medio desnuda por tal desgracia, su cuarto, “totalmente desprovisto de muebles” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 109). Nuestro autor hace un pequeño repaso de los “progresos” de centenares de años y se pregunta (Pi y Arsuaga, 1906, p. 111):

¿Cómo es posible que os tengáis por dignos hijos de vuestro siglo, cuando no maldecís la desigualdad que subsiste, á pesar de los esfuerzos realizados por la humanidad para destruirla? El hecho de que puedan aún morir en las ciudades, en medio de la vida, familias hambrientas, ¿no significa que se os ha olvidado lo principal?

Un párrafo más adelante refiere a los “académicos”, y les dice: “ahí tenéis la primera preocupación, ahí tenéis la primera labor, ahí tenéis la obra más urgente: hacer imposible el hambre”. Y concluye (Pi y Arsuaga, 1906, p. 112):

Todas las ventajas de vuestra civilización son para unos pocos, que á título de dirigirme sólo me explotan.

¿Y quiénes son esos aliados propiamente? Son “los obreros”, “los trabajadores”, “los flacos”, “los tristes”, aquellos que se encuentran ya “rendidos”, “fatigados”, “sudorosos”, “cansados”. Aquellos que siempre están “labrando”, que siempre están “haciendo”, “trabajando”, “afilando”, “mezclando”, “trabajando para vivir miserablemente”, aquellos que tachan de “locos”, aquellos que llaman “pobres”, aquellos “suicidas” y “desesperados” por las injusticias del mundo, aquellos “infelices” que muy poco sonríen, aquellos que ya no tienen otro camino más que el volverse “mendigo”, “criminales”, “ladrones”, “bandidos”, “sirvientes”, “rameras”, “pordioseros”, “miserables resignados”. ¡Esos son los aliados y los posibles anarquistas también! Es “el minero”, “el labrador”, “el fogonero”, “el leñador”, “el jornalero”, son “los hambrientos”. Son aquellos que siempre han tenido un “trabajo mal retribuido”, “los desheredados”, “los débiles”. ¡Somos nosotros “los jóvenes”, “los revoltosos”, “los enfermos”! Aquellos que siempre “maldicen la suerte y la pobreza”, aquellos que “reniegan del sabio y la sabiduría” porque siempre ha sido un arma de exterminio más que de amor al conocimiento y de amor a los hombres. Porque jamás, ese conocimiento ha estado abierto al más necesitado y, una vez que se termina cualquier estudio o licenciatura o posgrado, se convierte ese ser preparado en “talento con precio” y quien no puede pagar ese precio simplemente fallece. Y si es así, es preferible el “deshonor” que ya no es un castigo sino “nuestro medio ordinario de vida” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 99). ¿Y qué podemos hacer si eso pasa en una “sociedad viciosa”? Pues “matar al enemigo, matar la miseria” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 106).

Si tan sólo se pudiese llevar a cabo dicha misión y triunfar, quedarían no ya aquellos “talentos con precio” sino “sabios de veras”, sabios verdaderos, sencillas y “humildes hormigas intelectuales”, vivirían tranquilos y con lo necesario y suficiente nuestros “trabajadores de la tierra”, nuestros “mineros”, nuestros “jornaleros de todas clases” eliminando esas mismas clases y pasando a ser hombres y nada más que hombres y ya no “mendigos haraposos”.

Las baladas nos marcan el camino a seguir, acotando aquellas lecciones que tienden más a la constitución de sujetos éticos emancipados; a la formación de individuos anarquistas.

En *El Pueblo*, Pi y Arsuaga incita a dejar de responder al rey: “¿Dónde irá el buey que no are, dónde irá el pobre que no padezca?”, sino que lo incita a la rebelión, “sino que será un rebelde” ante él (Pi y Arsuaga, 1906, p. 31). ¿Y esto por qué? Porque el rey vio a lo lejos que su enemigo se acercaba. Y mandó a que *El Pueblo* lo defendiera. Reunido el pueblo, el rey le dijo que defendiera su patria: “no tengo patria”, –contestó–. “Defiende tu hogar” –le dijo el rey–. “No tengo hogar” –respondió el pueblo–. “Defiende á tus esposas y á tus hermanas, defiende á tus hijos” –gritó el rey–. “¿Acaso son míos? ¿No me los arrebatas en cuanto los tengo criados y los he hecho fuertes?” –contestó el pueblo–. “Defiende los restos de tus antepasados, defiende tu religión, defiende tu libertad” –le dijo el rey–. “En tu nombre ó el de los tuyos se profanó á mis antepasados, ¡Mi religión! ¿Acaso la siento en otra cosa que en lo que aumenta mi carga? ¡Mi libertad! Pero ¿la tengo?” –respondió el pueblo–. Y al pueblo aún se le pide y hasta le enseñan a cantar “¿A dónde irá el buey que no are, a dónde irá el pobre que no padezca?” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 33).

En *La Violencia y el Poder*, nuestro autor sitúa ambos como “inseparables compañeros”: “Un hombre manchado de lágrimas y de sangre, armado de un hacha, entró en la sala del palacio, clavó el hacha en una de las gradas del trono y se sentó junto al rey”. El rey muy molesto le contestó que cómo se atrevía a “cometer irreverencia tal”. “¿No sabes quién soy?” –le dijo–. “–Sé quién eres, –contestó el villano, –y sé también que me lo debes á mí. Sin ti podría yo vivir: tú, sin mí, no. Mis crímenes son los tuyos. La sangre que me mancha te ha manchado á ti antes” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 59). El rey le preguntó que quién era. Contestándole aquél “–Soy la violencia, soy el verdugo”. El rey le dijo que cumpliera su misión y que no la quería a su lado, la quería donde no le llegara el olor a sangre de sus víctimas. El trono también era suyo –le dijo la violencia–. El rey le respondía diciendo que suprimiría en sus estados la pena de muerte, que mandaría a apresar “á los revoltosos”, pero respetando su vida. Que suprimiría las cárceles con tal de no verla. “–No desvaríes.

Mira desde tu balcón al pueblo amotinado: te llama déspota y pide tu cabeza. – Tienes razón, amigo mío. Aunque vas manchado de lágrimas y de sangre, dame el brazo. –¿No te lo decía yo? No puedes tratarme de irreverente. Soy tu inseparable compañero” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 60).

En *Los Ilegítimos* se pueden leer la siguiente pregunta y gritos: “¡Injusta ley! ¿Qué participación tuve yo más que él en el hecho de nuestro nacimiento?” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 67).

*La Pedrea*, es una balada dirigida a niños; unos que estudian, que salen de la escuela “alegres y retozones” y otros que trabajan en la fábrica vecina a la escuela, ellos salen “tristes, fatigados y sucios” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 70):

Pasaron los unos la tarde sometidos á la benévola disciplina del maestro: los otros á la estrecha y dura del capataz. Tuvieron los unos tiempo de bromear y reír, de pintar á escondidas de la silueta del profesor con su bonete y de tirarse la pelota de papel hecha con las planas inservibles: pasaron la tarde los otros agotando sus fuerzas junto á la máquina, que, al dar impulso á cien volantes, produce monótono y ensordecedor ruido. Vuelven los unos á sus hogares con el caudal del alma enriquecido: toman los otros abatido el espíritu y el cuerpo. A los unos aguarda cena abundante, blando lecho, dulces caricias: á los otros, cena escasa, lecho duro; su madre, también como ellos rendida por el trabajo, se dormirá sin tener tiempo de acariciarles.

El texto sigue y aparece la pregunta: “¿Por qué, desde que nacen, tienen unos derecho á la felicidad, y otros sólo á la desgracia?” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 70). Podemos encontrar una respuesta en la balada misma: Por la falsa justicia, la artificial, “la que crearon en nosotros costumbres y hábitos añejos”. Y al final, todos nos preguntamos junto con Pi y Arsuaga: “–¿Cómo esperáis bondades del corazón del hombre si sólo sembráis odios en el corazón del niño?” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 71).

Y así siguen todas las baladas. En *Los doce*, el tema principal es la falta de trabajo. Lo que hace que un hijo sea arrojado a realizar el trabajo que no quiere hacer; el de

ser verdugo. Su madre no quiere que su hijo tenga que matar pero ella está enferma y a él no le queda otra opción. Finalmente ella muere, el dolor logró vencerla (Pi y Arsuaga, 1906, p. 93):

Los comerciantes tienen mancebos de sobra, á las puertas de las fábricas se aglomeran miles de jornaleros como yo sin trabajo, la vega está cubierta de nieve y los colonos lloran por perdidos sus frutos. He suplicado y nadie me ha atendido, he pedido limosna y no me ha socorrido nadie. –Bien, no te apures hijo mío; moriré resignada.

En *Interview con un bandido*, aparecen los rebeldes ideales. Aquellos que no votan, que no entran en la dinámica del Estado y que no le siguen el juego al gobierno (Pi y Arsuaga, 1906, pp. 99-100):

Por no dar el voto en época electoral á un candidato amigo del amo se nos dejó sin jornal muchas veces, por pedir trabajo, por declararnos en huelga, por manifestarnos colectivamente, se nos apaleaba siempre, cuando no se nos encarcelaba ó disparaba contra nosotros la guardia civil.

Y fuera de la ley se preguntan: “–¡Por un ideal! – me interrumpió tristemente el bandido; –pero ¿hay un ideal más grande que el ideal de vivir un poco independiente?” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 101).

En *Los Miserables* podemos leer: “Por todas partes el espectáculo de la miseria. ¿A qué capital, á qué ciudad, á qué villorrio iremos donde el fantasma no nos persiga?”. Y más adelante también: “¡Quiero divertirme, quiero gozar, quiero reír, apartar los ojos de la miseria que me rodea!” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 104).

*El Gallo*, hace referencia a la inteligencia que se usa para perjudicar a los demás, y que es preferible no tenerla a tenerla y usarla para tales actos; “...para arruinarse mutuamente, para hacer quebrar al vecino y para apoderarse de la fortuna y de la libertad de otros pueblos (Pi y Arsuaga, 1906, p. 88). El gallo (que no quiere ya cantar) quiere convertirse en hombre y el águila (que tiene el poder de convertirlo) le pregunta por qué. El gallo le dice que es porque el hombre es más feliz, más libre.

Lo envidia por su inteligencia, a que no está condenado a que lo maten violentamente. ¿Realmente el hombre es más feliz que el gallo? ¿Más libre? ¿Su inteligencia es envidiable? ¿No está condenado a que lo maten violentamente también? El águila lo lleva a ver ejecuciones de muerte de los hombres: “el fusilamiento”, “el garrote”, “la horca”, “la guillotina”, “el hacha”, “la espada”, “la electricidad”. Aun así, el gallo le dice al águila que al hombre le quedaba una “ventaja” sobre él: la gloria. Pero, ¿el hombre posee tal “cosa”? (Pi y Arsuaga, 1906, p. 90):

El gallo quedó pensativo. El águila se paró á descansar en una loma y dijo al gallo: –Bien: ¿te has decidido? ¿te convierto en hombre? ¿dónde te llevo? –Al corral, –contestó filosóficamente el gallo.

Al final, en la nota editorial, Pi y Arsuaga, menciona que el águila olvidó llevar al gallo para que viera a todos aquellos desligados de los errores e intereses del pasado y del presente, aquellos que “preparan la sociedad futura dando aplicación racional y justa á la manera de ser de la naturaleza humana” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 90).

Imposible hacer un análisis de cada una de las baladas. Aunque eso ayuda a darle más fuerza expresiva a las mismas, a continuación sólo dejaremos algunas con frases, las cuales nos parecieron más relevantes para nuestra investigación. En ellas se pueden visualizar los temas y los personajes de los que hablan. Además, la intención es que nuestros lectores también se llenen de aires de libertad y lean los *Preludios de la lucha*.

En *La Virtud y el Crimen* encontramos a los presos, a los malvados, a ladrones, a homicidas unidos por la desgracia: “La solidaridad de la desgracia unía sin duda voluntades y corazones, que una educación abandonada, una instrucción deficiente, la miseria, errores de todos géneros, había fuera de allí separado por abismos de odio, de envidia, de malas pasiones” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 120).

Y continúa (Pi y Arsuaga, 1906, pp. 120-121):

Y aquellos hombres departían con corrección, y cediendo al espíritu de sociabilidad, se juntaban, se consolaban, se aconsejaban, sin que el delito de uno apartase al otro, confundiéndose voluntariamente en un mismo ambiente de pecado, como si á todos los purificase en aquel instante un mismo sentimiento, un mismo amor, el deseo de comunicar las penas, el sentimiento de una común desgracia, el amor á la libertad perdida, la libertad, el más preciado de los dones.

En *Fraternidad* se da el encuentro entre un militar, un civil y un eclesiástico: “Estábamos allí representados los tres estados: el militar, el civil y el eclesiástico. Yo llevaba dentro de mí un discurso político lleno de invitaciones á la demolición del régimen vigente, el cura su breviario plagado de santas máximas y de ridículas fórmulas, los guardias su máuser”. “La civilización unía un instante á los irreconciliables y su poderosa máquina los arrastraba juntos” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 130). El civil “... defendería con calor las libertades municipales, execraría el imperio de la fuerza, enardecería, ya que no con elocuencia, con sinceridad, el corazón de los desheredados para lanzarlos al camino de sus reivindicaciones, mis palabras no serían de paz, sino de guerra, los poderosos tenían en mí un enemigo” (Pi y Arsuaga, 1906, pp. 130-131). Mientras que los otros “ -Sí, somos hermanos, somos hermanos, pensé mirando á mis compañeros; pero tú, negro cura, me arrojarías á gusto en la hoguera porque no participo de tu fe; somos hermanos, pero vosotros, guardias inconscientes, hombres sin voluntad, dispararíais á una orden vuestros mausers contra mí, sin saber siquiera por qué; somos hermanos, y yo azuzaré el pueblo contra vosotros, vuestro poder y vuestras supercherías” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 132).

En *El Fruto del Trabajo* se ve y piensa al trabajo como desde la perspectiva ácrata clásica: “El trabajo es el primer instrumento de producción, el único; sólo él tiene virtud fecundante, creadora” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 133). Se habla sobre la cooperación obrera: “La cooperación será indudablemente uno de los caminos por el que las clases trabajadoras reivindican para sí el fruto de su trabajo” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 134). Y el por qué se quiere que dichos trabajadores sigan y permanezcan en la ignorancia, pero también se pone énfasis en la instrucción que

ayudará a su afirmación y a su libertad creadora: “La ignorancia oculta hoy estas verdades á las clases trabajadoras. Instrúyanse y adquirirán la conciencia de su poder. Cuando la hayan adquirido deberá á su esfuerzo el progreso, el más gigante de sus pasos” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 135).

*La Iglesia* es caracterizada como históricamente ha sido: “Nada se sustrae al poder de la Iglesia. Explota la beneficencia, tiene acaparada la instrucción, se sirve de los monumentos nacionales, y en muchos de ellos habitan sus frailes ó sus curas” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 138). Como pedagogos sabemos muy bien el contexto de que siempre ha “acaparado la instrucción”. Pero también el contexto en el que se desarrolla la Escuela Moderna nos lleva a su inminente destrucción: “Combatamos á la Iglesia. Combatirla es la más patriótica de las obras. No por patriótico sino por racional ha de emprenderse ese combate. Lo patriótico se reduce al estrecho círculo de las fronteras, lo racional abarca el universo y se atreve á penetrar en las inmensidades del infinito” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 139).

Y si aún queda duda de que *Los Preludios de la lucha (baladas)* no son una antesala para crear conciencia individual y social, con una fuerte base ética que ayude a la constitución de hombres libres, aquí tenemos otros más:

Uno sobre *La Educación Moral*, tan importante para nosotros que nos formamos como pedagogos, puesto que en poco hemos trabajado para tejer ideales que ayuden a todos y a nosotros también. Por eso en esta balada el punto esencial es ese: “La humanidad carece de ideal” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 146). ¿Y qué podemos hacer en la escuela y fuera de ella para contrarrestar una humanidad sin ideales libertarios?: “La misma movediza condición de los principios morales, nos obliga á procurar que los pocos que adoptemos se graben indeleblemente en el corazón de otras juventudes. (...) Urge que demos al niño en la escuela una idea ó ideal que le haga amar la vida hasta después de la muerte” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 147).

Y el último sobre *El Hombre Libre*: “Somos hoy, si bien se mira, tan esclavos como todos aquellos infelices cuya suerte se nos antoja tan distinta de la nuestra. (...) ¿Qué hemos de entender por libertad? ¿En qué consiste la libertad? Consiste,

decimos, en el voluntario ejercicio de todos los derechos indispensables para el cumplimiento del fin de la vida. ¿Gozamos de esos derechos?” (Pi y Arsuaga, 1906, pp. 149-150). “¿Qué haré, pobre paria, ilota desgraciado? Trabajar para que el amo descanse perpetuamente. Yo le labraré sus tierras, le levantaré esas ciudades donde ha de explotar á mis hermanos, lo estudiaré y lo sabré todo por él...” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 150). ¿Y qué haremos? ¿Arriesgaremos la vida de ser necesario sabiendo su consecuencia inmediata? (Pi y Arsuaga, 1906, p. 151):

¡Qué! ¿Os rebeláis contra condición tan dura? ¡Ah! no le importa, tiene dispuesta toda una red de vengadores; da sus migas á una porción de hermanos vuestros que os detendrán y os juzgarán, y os matarán si es preciso.

Pues bien, ofrezcamos lo único que es y ha sido nuestro, aquello que jamás podrán poseer y en lo cual radica nuestra fuerza interior: la vida misma. Nuestra vida con su espíritu, con su cuerpo, mente, con su pensamiento lleno de libertad que refiere al hombre actual, al hombre contemporáneo. Aquél que resguarda todo el potencial para que exista una verdadera libertad; una libertad de trabajo verdadera, una libertad de pensamiento verdadero en las aulas, en la academia, en la universidad, etc. Gritemos entonces por aquellos sufrientes: “Se es libre ó no se es libre; la libertad es una. (...) ¿Dónde está el hombre libre del siglo XX?” (Pi y Arsuaga, 1906, p. 151).

La última *balada* de nuestro libro, titulada *E pur si muove* la abordaremos detenidamente, a continuación, en el último apartado donde hablemos del *sueño anarquista*, ya que es con él con quien se relaciona directamente dicha lección.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> La frase de Galileo se refiere (entre otras cosas) a que, por más que se niegue un hecho o fenómeno, si ese hecho o fenómeno es verdadero, no se podrá ocultar aunque algunos así lo quieran y porque les convenga, aun pasando muchos años. La verdad siempre se muestra, está y, ese hecho o fenómeno, aparte de existir, será totalmente verídico, será verdad, será verdadero, lejos de las conveniencias de unos pocos.

### 3.3. El sueño: la construcción de una escuela anarquista

En *E pur si muove* se manifiesta el sueño ácrata por antonomasia, existen demasiados y de todos los planos sociales. Veamos cuáles son estos, para que, al final, demos características del nuestro en el sector educativo, desde luego.

Primeramente tenemos sueños referentes al trabajo. ¿Por qué? Porque siempre ha sido explotado el trabajador. Siempre ha trabajado bajo condiciones deplorables, jornadas inacabables, salarios miserables y sus derechos siempre pisoteados por cualquier burócrata. Ahora, la juventud actual se encuentra desprovista de todo aquello que se había ganado gracias a las huelgas y motines; *outsourcing* le llaman. Pasan más de veinte, de treinta, de cuarenta años y sigue con las mismas deudas de antes, tratando de liquidarlas para siempre, todo está estructurado para que no pueda hacerlo. Y, a la hora de quererse retirar y vivir un poco con aquello que ha edificado toda su vida, se lo quitan, lo tratan de embaucar con trámites tontos, llenos de papeleo sin sentido. No hay justicia para los trabajadores, nunca ha existido tal cosa. Por eso me parece un verdadero sueño que todos ellos despierten, y construyan y construyamos juntos el paro general (Pi y Arsuaga, 1906, p. 163):

Me sigue pareciendo un sueño la idea del paro general; pero un sueño delicioso, un sueño de esos de que no quisiera despertarse jamás.

El trabajador tiene la capacidad de parar todo y reclamar todo aquello que siempre le ha pertenecido (Pi y Arsuaga, 1906, pp. 163-164):

Los obreros, los trabajadores, hoy de toda España, mañana de todo el mundo, se cruzan en un momento de brazos. La vida se suspende, se para. Las fábricas dejan de producir, las industrias, desde las más modestas á las más lujosas, quedan estancadas, el labrador no recoge, el dependiente de comercio no abre la tienda, el carretero no lleva al mercado los productos ni los géneros, los coches, los tranvías, las diligencias, los ferrocarriles, los vapores no circulan, los carteros no reparten cartas, los

telegrafistas no circulan telegramas, los barrenderos no barren, los encargados del alumbrado no encienden las luces. ¡Qué día tan largo! ¡Qué noche tan eterna! La nación, si el fenómeno es nacional; el mundo, si es universal, ha muerto, sufre por lo menos un ataque de epilepsia. Sus brazos no se mueven, sus piernas no andan.

Una huelga así sólo puede compararse á un eclipse total de sol.

Veinticuatro horas, nada más que veinticuatro horas de paro general, y el capital transige ó la más grandiosa de las revoluciones queda consagrada.

Ayudemos desde la academia para que salgamos de esas condiciones en las que nos encontramos, ayudemos a terminar con esa ignorancia que hace que no despierte el trabajador, pues ellos son los verdaderos dueños del mundo (Pi y Arsuaga, 1906, p. 164):

La más pavorosa huelga de nuestros tiempos es nada junto al paro general. El 1º de Mayo es una fiesta de niños al lado de esa colosal fiesta. (...) Sí, menesterosos de la tierra, siervos eternos, eternos parias, vosotros sois los emperadores y los reyes, vosotros los únicos capitalistas, el mundo es vuestro. Dioses modestos, que no habéis comprendido vuestra omnipotencia, os dejáis flagelar las espaldas con el látigo de vuestra ignorancia misma.

¿Por qué no se comprende que el obrero y no sólo los obreros sino todo aquel explotado tiene en sí mismo y en la unión con los otros, el poder de realizar tal cosa? No es porque él no quiera sino porque está pensando en lo que comerá durante el día, en llevar lo necesario apenas a los suyos. ¿Acaso lo creemos ignorante? (Pi y Arsuaga, 1906, p. 165):

Si todos comprendieras lo que el paro significa, el paro general, universal, sería un hecho.

Por eso, el sueño libertario es un “regreso”, un retorno a todo lo humano que se ha perdido. Es regresar lo que a cada quien le pertenece. Es quitar a quienes hacen “imposible” dicha tarea liberadora. En la escuela, visualizamos espacios horizontales, sin premios ni castigos, nadie por encima de nadie y nadie que coaccione el libre desarrollo de los estudiantes, de cualquier edad. Desde la Pedagogía Anarquista visualizamos estudiantes que se formen en arte, oficios. Que pinten, que esculpan, que dibujen, que plasmen. Que tejan, que siembren, que solden. Pero también que piensen, que sepan de todas las materias, disciplinas y lo suficiente para que nadie pueda abusar más. Que esos estudiantes busquen y logren trasladar la escuela a las fábricas y viceversa, que hagan que salga la academia al pueblo, a los sectores más desprotegidos. Proponemos que también se desarrollen emocional y físicamente. Que hablen de sus problemas amorosos, que no crezcan en ellos sentimientos de rechazo porque el otro es diferente a él. Que se forme y prepare también su cuerpo. En la escuela que proponemos, los estudiantes también aprenderán Defensa personal. No artes marciales porque ellas no enseñan a defenderse de lo que uno vive en las calles. Es muy distinto el conocimiento, teoría y práctica de las artes marciales que están destinadas a la competencia justa, igual, equitativa, etc., a la Defensa personal que está destinada a saber qué se puede hacer en situaciones donde la vida está en peligro. Ahí lo que hay que hacer no es competir sino sobrevivir. En fin, esperemos que en trabajos posteriores podamos llevar a la práctica esto y vivamos en carne propia, siempre apoyados por la pedagogía, lo que sería crear una escuela anarquista, con todo lo que ello implica y con las necesidades en las que nos encontramos ahora.

## Conclusiones

Nuestra investigación proponía resolver un problema central, que es el de conocer ¿cuáles son los textos clave que sirven a los propósitos pedagógicos libertarios de Ferrer Guardia para la formación de individuos libres? Con lo cual, concluimos contundentemente, que nuestra hipótesis se ha cumplido. Ahora, ya sabemos y conocemos que los textos clave son los que abordan problemáticas de corte educativo, de tipo político, histórico, cuestiones económicas, etc., es decir, problemas que atañen a las ciencias sociales. Ya que es aquí donde se encuentra nuestro libro de lectura y no en materias que tienen que ver con las ciencias exactas o las ciencias naturales, aunque la misma Escuela Moderna también se haya preocupado por éstas, a tal grado de crear sus propios manuales al respecto también. De lo anterior podemos deducir, que nuestro objetivo de investigación, también se ha cumplido. Hemos analizado, identificado y revisado a detalle una de las tantas publicaciones de La Escuela Moderna de Ferrer Guardia; *Preludios de la lucha (baladas)*, es decir, aquellos cuentos o baladas clave, que pretendían desarrollar la conciencia y la formación de estudiantes libertarios. Baladas sobre las que reflexionamos y que son las que hemos mencionado anteriormente en dicho análisis.

Además, dicha revisión nos ha ayuda a saber cuál era la perspectiva que tenía la Escuela, cuáles fueron sus creadores-fundadores, quiénes aportaron o dieron el sustento pedagógico, científico, racional, moderno, etc. A través de este estudio, supimos sobre su visión del pasado, de su presente y las bases que echaron hacia el futuro. Futuro que intentó crear múltiples escuelas de ese tipo y que es algo que aquí soñamos. Un futuro que, podríamos afirmar sin error a equivocarnos, trató de rendir tributo y de replicar el modelo de Barcelona primero en España, después en Europa y más tarde en América Latina. En Europa en países como Portugal, Holanda, Suiza, e Italia, donde se cuenta que Luigi Molinari, director de la *Università Popolare*, intenta ya en 1913 la fundación de una Escuela Moderna con la ayuda de masones, socialistas, anarquistas y librepensadores (Cappelletti, 1990, p. 29). Futuro que en América Latina también se ve reflejado como es el caso del maestro

anarquista colombiano Juan Francisco Moncaleano, el cual también se propuso fundar una escuela racionalista de acuerdo con los programas, métodos y filosofía educativa de Ferrer Guardia (Cappelletti, 1990, p. 29). Resultado de ello, ya con las bases de Moncaleano (de su *Grupo Luz*) y con apoyo de uniones sindicales, lograron fundar la Casa del Obrero Mundial acá en México, cuyo primer administrador fue Jacinto Huitrón.

Más al sur del continente, dentro de los principales exponentes del anarquismo brasileño tenemos a maestros y educadores, ideólogos y guías como José Oiticica y Fabio Luz. En aquel país, se funda en 1907 la “Escuela Libre”, cuya organización y dirección serían llevadas a cabo por Renato Salles. En la inauguración todos hicieron referencia a la pedagogía libertaria, a los planes, programas y a los métodos inspirados claramente por la Escuela Moderna de Francisco Ferrer (Cappelletti, 1990, p. 30). Fueron muchos pensadores libertarios brasileños que también fundaron escuelas de la misma línea siguiendo el ejemplo español. Quienes también comenzaron a movilizarse al enterarse del encarcelamiento y del juicio de Ferrer. Grandes, nuestros compañeros brasileños (Cappelletti, 1990, pp. 30-31):

En ningún otro país de América Latina desarrollaron los anarquistas tan variada labor cultural y educativa como en Brasil. No sólo crearon numerosos centros de estudios sociales, bibliotecas, conjuntos teatrales etc. sino también lucharon contra el alcoholismo y las prácticas anti-higiénicas, defendieron los derechos del niño y de la mujer, atacaron el militarismo, promovieron la alfabetización del pueblo. No sólo publicaron libros, folletos, revistas y periódicos sino también fomentaron el estudio del esperanto y -caso único en el mundo- impulsaron una reforma de la ortografía que llegó a ser parcialmente aceptada por la Academia Brasileira.

En Bolivia, con Rómulo Chumacero, en Argentina con la FORA (Federación Obrera Regional Argentina), uno de los movimientos combativos anarco-sindicalistas más poderosos del continente, también se fundaron muchas escuelas libertarias (Cappelletti, 1990, p. 31). En fin, la gran mayoría de los países de América Latina

siguieron y compartieron su visión del mundo, una visión que tenemos más clara gracias a nuestra presente investigación.

Con esto deseamos, buscamos y proponemos sentar las bases pedagógico-educativas para futuras investigaciones de la misma línea y que nuestro trabajo, sirva para ayudar, en la medida de lo posible, a la creación o construcción de una (o varias) escuela anarquista. Mencionando de nuevo, que se ha trabajado con un enfoque cualitativo de investigación, siendo ésta una investigación historiográfica y documental, basada en la recuperación de nuestra fuente primaria ya digitalizada del archivo Ferrer Guardia de Barcelona, España.

Pretendiendo que nuestro trabajo concluya, afirmando que los textos clave que sirvieron a los propósitos pedagógicos de la Escuela Moderna de Ferrer son los que abordan y provocan reflexiones sobre cuestiones de ciencias sociales, ya que son estos textos y publicaciones las que están hechas y dirigidas en el sentido de desarrollar la conciencia de los estudiantes de corte anarquistas o libertarios, estudiantes plenos, autónomos, libres. Queremos, también, mencionar que nuestro marco teórico y referencial en el primer capítulo trató de revisar algunos de los teóricos del pensamiento anarquista, explicando sus posturas y dando un contexto general del mismo.

Hallando y dejando muy claro, que el anarquismo es mucho más que simple “desorden”, “caos” o “violencia” y que es, sobre todo, una manera libre de pensar, estar y actuar en el mundo.

Aunado a ello, analizamos teóricos del texto escolar o de los manuales escolares y encontramos, entre otras cosas, su importancia para la comprensión y construcción primero, del mundo dentro las instituciones y las aulas y segundo, la forma en la que el estudiante se apropia de esos textos y la relación que tiene dicha apropiación para mejorar el entorno social. Ya que, es en este regreso al entorno social donde hay que poner más atención por parte de la Teoría pedagógica y por parte de la Didáctica, para que estas dos estén abiertas a cumplir una función cada vez más

liberadora. Por eso hablamos de ellos al final del capítulo uno, agregando la relación con la postura anarquista.

Sabiendo cuál era nuestra postura, investigamos en el segundo capítulo los antecedentes de la Escuela Moderna y encontramos, afortunadamente, bastantes experiencias previas a lo que después se habría de condensar en Barcelona. Vimos que muchos pensadores libertarios sólo se tenían por eso, por “pensadores”, pero nos dimos cuenta que no solamente se dedicaron a pensar o contemplar la realidad sino a crearla. Es así que muchos también entraron en materia educativa para fundamentar sus experiencias. Con todo esto, aparecieron los antecedentes propiamente de La Escuela, modelos que Ferrer apropió y que le sirvieron para inaugurarla en 1901, dando nacimiento desde sus aulas, de lo que sería el hombre nuevo y sus valores. Ayudado con sus publicaciones, folletos, manuales y libros, uno de los cuáles aparecería como libro de lectura y que sería fuente primaria de la presente investigación. Obteniendo como resultados de dicha propuesta, el ver que sí es posible, tanto el criticar positivamente el accionar educativo tradicional y caduco, como el generar reflexiones desde esa misma línea de pensamiento, investigar sobre sus aportaciones en materia educativa y con ello, poner las bases para instaurar otro tipo de enseñanza y otro tipo de escuelas con todo lo que eso implica, para, finalmente, ayudar a formar individuos verdaderamente libres que sean quienes fundamenten otros valores, otro tipo de sociedad, otro mundo en este mismo mundo.

En el tercero lo que buscamos fue preguntarnos sobre el papel del estudiante en el proceso de liberación social y la importancia de éste. Sabemos que su función y acción es crucial y pretendemos despertarlo, queremos que cuestione su hacer dentro y fuera del aula, que se organice, que se una y que ayude al resto a despertar también.

Aquí, en el análisis de la obra impresa, retomamos múltiples frases, situaciones, consignas y narrativas con esencia transformadora. Revisamos portada, índice y checamos a fondo cada uno de los preludios, para mostrar a nuestros lectores el

fuerte sentido de rebelión, de libertad y de sentido pedagógico terminado en acción, puesto que es lo que se buscaba por parte de nuestro autor de nuestra fuente primaria de investigación; dar a conocer, con su cruda realidad, a los actores sociales junto con sus contextos históricos, políticos, económicos, educativos, etc., en los que han sido arrojados y olvidados. Dejando así algunos asuntos que no pudimos abordar del todo como nos hubiese gustado. Pero que se podrían abordar en trabajos posteriores y así darle continuidad a nuestra investigación, como es el caso de detallar y dejar claramente todas las características pedagógico-educativas, artísticas y laborales de lo que nosotros proponemos como lo que podría ser una escuela libertaria, buscando que sea una experiencia no de corta o mediana, sino de larga duración.

En suma, esperemos que quienes vivimos por, para, y en relación a la pedagogía, a la educación, y junto con todos los actores implicados, que tomemos y que se tome conciencia de que ha habido y seguirá habiendo experiencias educativas cada vez más libres, armónicas y que no por eso se les tache de “revoltosas” o “en contra del sistema”, sino que se tome lo que se piense conveniente para crear mundos mejores, como aquellos que trató de crear la Escuela Moderna, tratando también, de que sus estudiantes y cualquiera que lo sea, analice y forme su propio criterio, uno que no le sea impuesto ni dicho a medias, si no uno que nazca del libre pensamiento y de la libre expresión interna del sujeto; como bien nos cuentan algunos de los estudiantes que tuvieron el honor de ser parte de tan prestigiada creación y propuesta educativa. Escribe una niña de 11 años (Lázaro et al., 2010):

“Llegará el día en que sea más repartido el trabajo, domine la razón, prevalezca la ciencia y desaparezcan las clases sociales... El deber del hombre es hacer todo el bien posible, ya por medios manuales, ya intelectuales, con lo que sale beneficiado, y el que hace lo contrario es inhumano... La instrucción es la base de la humanidad y la redentora del hombre, pues ella le reintegrará en todos los derechos”

Como podemos ver, desde una edad muy temprana, los estudiantes de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia tenían claro quiénes eran y son los actores principales de la sociedad. Ellos, ya hablan sobre la necesidad y la importancia de que exista y esté repartido el trabajo y que desaparezcan las clases e injusticias sociales. Pues buscaban al mismo tiempo su liberación y la del resto, poniendo al centro del debate y con total énfasis, a la instrucción como base de la humanidad y, a través de la cual, el hombre podrá volver a reintegrarse consigo mismo, con el mundo, con los otros y con todos sus derechos que hasta ahora le son arrebatados.

## Bibliografía

Abbagnano, Nicola. (1993). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.

Aristóteles. (2007). *Ética*. Madrid: Gredos.

Arteaga Castillo, Belinda. (2005). *La escuela racionalista de Yucatán, una experiencia de educación anarquista (1915-1923)*. México: UPN.

Avrich, Paul. (1974). *Los anarquistas rusos*. Madrid: Alianza.

Bakunin, Mijaíl. (1869). *La instrucción integral*. México: KCL Ediciones anarquistas. Recuperado el 9 de septiembre de 2020, de <http://kcl.edicionesanarquistas.net/pdf/1131.pdf>

Cantón, Valentina. (2003). Educación y teoría pedagógica, ¿qué relación? En Primero, Luis y otros (Coords.) *La necesidad de la pedagogía* (pp. 41-54). México: UPN.

Cappelletti, Ángel. (2010). *La ideología anarquista*. Barcelona: El Grillo Libertario.

\_\_\_\_\_. (2006). *Prehistoria del anarquismo*. Buenos Aires: La Protesta.

\_\_\_\_\_. (1990). La Escuela Moderna en América Latina. En *Dialnet. Educación e Historia: Revista de Historia de la Educación, núm. 1*. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/292571>

Chartier, Roger. (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Déjacque, Joseph. (1927). *El Humanisferio. Utopía anarquista*. Buenos Aires: Libertaire.

Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2001). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill.

Fauré, Sebastián. (1972). *Enciclopedia anarquista*. México: Tierra y Libertad.

Flores Magón, Ricardo. (1910). *Artículos políticos de 1910*. México: Ké Huelga. Recuperado el 9 de septiembre de 2020, de [https://kehuelga.net/IMG/pdf/Articulos\\_politicos\\_1910\\_-\\_Ricardo\\_Flores\\_Magon.pdf](https://kehuelga.net/IMG/pdf/Articulos_politicos_1910_-_Ricardo_Flores_Magon.pdf)

Gallo, Silvio. (2014). *El paradigma anarquista de la educación*. Estados Unidos: Biblioteca anarquista. Recuperado el 9 de septiembre de 2020, de <https://es.theanarchistlibrary.org/library/silvio-gallo-el-paradigma-anarquista-de-la-educacion.a4.pdf>

Guardia, Ferrer. (2010). *La Escuela Moderna*. Edición de Luis Miguel Lázaro et al. Madrid: Biblioteca Nueva.

Guérin, Daniel. (2006). *Anarquismo, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Utopía libertaria.

Kropotkin. (1880). *A los jóvenes*. España: Resistencia Vegana. Recuperado el 9 de septiembre de 2020, de <http://www.resistenciavegana.es/descargas/Fanzines%20Variados/Tematica%20Lucha%20Social/A%20los%20j%C3%B3venes/A%20los%20j%C3%B3venes.pdf>

Mallart, Juan (2003). Cap. 1 Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, F. y Núria Rajadell (Coords) *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 1-25). Madrid: UNED.

Martínez Assad, Carlos. (1985). *En el país de la autonomía*, México: SEP.

Marx, Karl y Engels, Friedrich. (2010). *Manifiesto del partido comunista*. México: Leyenda.

Montenegro, Walter. (1984). *Introducción a las doctrinas político-económicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Neill, Alexander. (1976). *Summerhill*. México: FCE.

Nettlau, Max. (1978). *Historia de la anarquía*. Barcelona: Zafo.

Ossenbach, Gabriela. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. En *Educatio Siglo XXI* (pp.115-132). Madrid: UNED.

Paniagua, Javier. (2012). *Breve historia del anarquismo*. México: Tombooktu.

Pi y Arsuaga, Francisco. (1906). *Preludios de la lucha (baladas)*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.

Sánchez, Quintanar, (2006) *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*, México, UNAM.

Silva, Ludovico. (1989). *Teoría y práctica de la ideología*. México: Editorial Nuestro Tiempo.