

Reconstrucción educacional

José María Lunazzi



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

Reconstrucción educacional

José María Lunazzi

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
CONICET
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

2026

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editora por Ediciones de la FaHCE: Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2026 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2710-1

Colección Pensamiento pedagógico de las izquierdas, 5

Cita sugerida: Lunazzi, J. M. (2026). *Reconstrucción educacional*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Pensamiento pedagógico de las izquierdas ; 5). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2710-1>

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/296>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Hernán Sorgentini

Secretaria de Asuntos Académicos

Mariel Giacomone

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretaria de Extensión Universitaria

Liliana Rocha

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)

Director

Juan Antonio Ennis

Vicedirectora

Myriam Southwell

Nota a la presente edición

La presente edición es una versión digital del libro publicado en 1935 por Imán, que respeta el contenido original del trabajo y mantiene las cuestiones formales del original (citas y referencias, notas al pie, uso de guiones y comillas, etc.) así como también la ortografía que utiliza el autor. Las referencias internas al libro corresponden a la numeración del libro original, pero no a la presente versión digital.

Índice

<u>Un mundo y una escuela nueva: Vida y obra</u> <u>de José María Lunazzi</u> <u>Martín Acri.....</u>	<u>9</u>
<u>Reconstrucción Educacional</u> <u>José María Lunazzi</u>	
<u>Prólogo.....</u>	<u>49</u>
<u>¿Hay que reconstruir?</u>	<u>51</u>
<u>Realidades de hoy</u>	<u>67</u>
<u>La labor reconstructiva</u>	<u>93</u>
<u>Posibilidades de hoy</u>	<u>111</u>
<u>Quienes escriben</u>	<u>123</u>

Un mundo y una escuela nueva: Vida y obra de José María Lunazzi

Martín Acri

“La misión histórica de los libertarios reside precisamente en despertar las energías virtuales, las aspiraciones íntimas, el substractum vital de libertad que en todos los hombres y en todas las asociaciones de hombres late. En la convicción de que libertad y humanidad son sinónimos...”.

Nota Final. Proyectada a la actualidad autoritaria Argentina

José María Lunazzi

La vida

Las palabras de José María Lunazzi en el epígrafe nos remiten a la idea de que los/as anarquistas (ácratas o libertarios/as) de fines del siglo XIX y principios del XX, no solo soñaron con un mundo sin gobierno donde todo se resolviera por acuerdo, ayuda y solidaridad mutua, sino que consideraron que lo más sagrado es la libertad, siendo el poder su negación directa, y, por ende, la negación de la libertad, la dignidad y toda posibilidad de pelear por ella. Estas fueron las razones por las que le asignaron a la educación un rol central para la formación intelectual y política de las masas oprimidas (trabajadoras). Así, concibieron a la educación como parte de las prácticas de formación para el cambio social revolucionario; es decir, las tareas de transformación

de la sociedad capitalista, sus gobiernos y el oscurantismo religioso de la época.

Poco a poco, con el correr de los años y de las luchas atravesadas, la educación fue parte de las prácticas organizativas culturales, sindicales, propagandísticas, comunitarias y mutualistas que se “convirtieron en expresiones reales de una marcada oposición al sistema capitalista y sus mecanismos de dominación y reproducción de las desigualdades sociales” (Acri y Cáceres, 2011, p. 15). Como veremos a lo largo del presente trabajo, la educación libertaria —popular— fue una de las estrategias organizativas de transformación y formación de niñas, niños, jóvenes y adultos/as, y se llegó a crear una infinidad de experiencias educativas y culturales contrahegemónicas a la educación estatal (capitalista) tanto en la Argentina como en el resto de los países iberoamericanos. El educador libertario José María Lunazzi, también conocido como “El Gringo”, fue durante toda su vida uno de sus más fervientes propulsores y defensores.

Lunazzi nació el 15 de noviembre de 1904 en la ciudad de La Plata (Argentina) y falleció en la misma ciudad el 12 de abril de 1995. Una larga vida para quien transcurrió sus primeros años en el seno de una familia de inmigrantes italianos, que lo llevaron a tomar contacto con el padecimiento y las luchas de nuestra clase trabajadora, junto a los cambios urbanos, tecnológicos y científicos que acompañaron las primeras décadas del siglo XX, y las distintas problemáticas sociales y políticas surgidas con las guerras mundiales, los anhelos de cambio que auguraban los sucesos de la Revolución mexicana, la Revolución rusa y, posteriormente, la Revolución española. En esta última Lunazzi desempeñó distintos cargos de responsabilidad revolucionaria en el bando republicano libertario.¹ Desde joven, entre la salida de su infancia y sus primeros años mozos, tomó conciencia de las injusticias,

¹ Para más detalles, véase el artículo José María Lunazzi en *El Libertario*, 1995, (31), 4.

las desigualdades sociales imperantes, y luchó férreamente contra ellas y por la construcción de un mundo social y humanamente libre.

Cursó sus estudios primarios y secundarios “en la Escuela Experimental Anexa y en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, cuando recién se organizaban los Internados con la dirección de Eduardo Szelagowski y Ernesto Nelson” (Roca, 1999, p. 56), de manera similar a como eran organizados en otros lugares del país y el extranjero. Eran establecimientos educativos preuniversitarios, donde asimiló los conocimientos deportivos y sociales, el cumplimiento de los modales y el comportamiento de la época, además de las diversas problemáticas nacionales y locales de la ciudad de La Plata. No obstante, como describió su biógrafo Carlos José Roca (1999):

Lunazzi terminó finalmente separado del Colegio por la vehemencia de sus reclamos, fruto de arrestos juveniles que fueron dibujando su fuerte personalidad en medio de los cambios producidos por la Reforma Universitaria y se volcó por algunos años a la enseñanza en escuelas de sindicatos y gremios influidos por anarquistas y socialistas, en el interior del país y en el Gran Buenos Aires (p. 56).

Lunazzi vivió así sus primeros años en un ambiente platense donde la intelectualidad, la bohemia y la militancia socialista, libertaria y universitaria (luego también comunista) recurrían asiduamente a la impresión de folletos, panfletos, revistas y libros en los talleres gráficos Olivieri & Domínguez, de su familia materna.² Ello le permitió tomar contacto tempranamente, a fines de la década de 1910, con

² Talleres gráficos que fueron de los más importantes del país y Latinoamérica. Ubicados en la calle 4 entre 42 y 43, llegaron a contar con más de 200 operarios calificados en conocimientos de tipografía, linotipos, máquinas impresoras, encuadernación, etc., que hicieron que la ciudad de La Plata fuera un lugar de encuentro donde Lunazzi “se relacionó con tipógrafos, periodistas, escritores contestatarios, bohemios socialistas y libertarios en gran parte, que le marcarían su destino y fortalecerían convicciones de lucha para lo social” (Roca, 1999, p. 57).

aquel mundo, y comenzar a participar de distintas actividades y luchas sociales. Aquel fue, sin duda, un lugar de gran apoyo para su formación inicial juvenil, así como para el ejercicio del oficio de maestro en la experiencia educativa de la Escuela de Talleres, del Ferrocarril Central del Sud, en el actual barrio de Remedios de Escalada de la ciudad de Lanús, en la provincia de Buenos Aires.

En aquel espacio educativo racionalista integrado por las hijas y los hijos de los/as trabajadores/as locales, Lunazzi promovió el desarrollo integral y armonioso de cada estudiante en consonancia con el abordaje de los conocimientos generales, artísticos, así como a través de conferencias, bailes y juegos. Una experiencia educativa que fue clausurada en 1921, pero abrió nuevamente sus puertas en abril de 1922 y propició el contacto directo de sus estudiantes con los conocimientos generales, la naturaleza y la vida misma. Sin embargo, las sucesivas inspecciones ministeriales y los reiterados problemas económicos para sostenerla, hicieron que las autoridades educativas de la provincia de Buenos Aires la calificaran como un espacio educativo precario en términos edilicios y falto de comodidades para el conjunto de las/os estudiantes y docentes. Pese a ello, para fines de 1922 y 1923, el propio Lunazzi y el Consejo de Alumnos(as) llevaban adelante la dirección y las diversas actividades pedagógicas y culturales de la misma.³

A continuación, el educador libertario siguió con sus actividades pedagógicas en dos espacios educativos distintos: uno en Tigre y el otro en la provincia de La Pampa, lugares donde logró “desarrollar su vocación de maestro en chacras e instalaciones de campo donde la enseñanza podía desarrollarse de manera más informal y por lo tanto despegada de la educación estatal” (Etchenique, 2000, p. 45). Para mediados de 1923, llegó a General Pico, La Pampa, y colaboró intensamente en el quincenario *La Pampa Libre* (LPL), que se imprimía

³ Más detalles en Acri y Cáceres (2011).

en un local alquilado de la calle Belgrano (calle 20) N°996 de aquella ciudad. Órgano de difusión de las ideas y acciones ácratas en la región, ya en su primer número explicita que su organización de pertenencia era la FORA [V Congreso], y desde su segundo número, que se encontraba vinculado a la Federación Obrera Comarcal (FOC) con sede en la propia ciudad de General Pico (Etchenique, 2000, p. 30). Sin embargo, debe destacarse que con el correr de los meses, aquel posicionamiento organizativo inicial se fue corriendo hacia las críticas y disputas ácratas, entre foristas y *La Protesta* versus quienes estuvieron vinculados al periódico *La Antorcha* y las revistas platense *Ideas*⁴ y la propia *La Pampa Libre*.

Estos últimos agrupamientos estuvieron relacionados con Lunazzi, quien, como el conjunto de los integrantes de LPL, comenzó a simpatizar y adherir cada vez con mayor fuerza a la idea de conformar nucleamientos de activistas ácratas férreamente vinculados a una concepción organizativa más allá de lo estrictamente sindical. Sus diatribas eran hacia la ausencia de la FORA V Congreso en la región, y por lo que consideraban que era necesario construir: una organización sindical como Centro de Cultura Obrera, más que un agrupamiento de determinados/as trabajadores/as de un oficio (de forma local y/o regional). Incluso, en sus páginas se denigró la labor organizativa de la Unión Sindical Argentina (USA), se promovió la realización de conferencias a partir de la presencia de oradores en los distintos pueblos

⁴ Grupo donde las “militancias dispersas” de la ciudad de La Plata y alrededores lograron unificarse en torno a una de las tendencias en que se había dividido el movimiento anarquista durante la década de 1920: el antorchista. Incluso hasta mediados de la década de 1930, su publicación logró tener cierta incidencia en las localidades cercanas a la ciudad de La Plata y gran parte de la provincia de Buenos Aires. De hecho, entre “los años 27 a 30 resultan ser las de mayor actividad y organización. Temas como la liberación sexual de las mujeres, el comunismo libertario como idea organizadora para el anarquismo, [y] el movimiento estudiantil como eje para el futuro de las luchas anarquistas, evidencian los intereses renovados y muchas veces opuestos a los ligados a los sectores protestistas y foristas” (Bordagaray, 2016, pp. 43-44).

y se luchó por construir una organización obrera regional, más allá de la actividad laboral específica.⁵ Además, la capacitación-formación fue un elemento central en el armado político de este nucleamiento libertario que, como muchos otros en el pasado, padeció las recurrentes acciones represivas de la policía y de los grupos de poder regionales y nacionales.

En este punto resulta importante aclarar que, para Lunazzi y sus compañeros/as libertarios/as de la LPL, era necesario transitar aceleradamente del “sindicalismo y el organizacionismo espontáneo a valorizar la propaganda como medio más importante para difundir valores que formen individuos con pensamiento propio” (Etchenique, 2000, p. 40). Esta acción se consideraba necesaria para constituir un movimiento popular que transformara revolucionariamente a la sociedad en la que vivían, caso contrario se repetirían experiencias autoritarias y/o reformistas que no conducirían a la transformación social.

Fue así que, en aquel agitado contexto pampeano, se produjo una serie de idas y venidas entre los militantes ácratas que tanto daño le harían al movimiento en su conjunto: el 26 de junio de 1924, *La Protesta* anunció su decisión de romper toda clase de relaciones con *La Antorcha*, *Ideas* y *Pampa Libre*, como también promover una campaña de depuración. Una decisión que, según el historiador Jorge Etchenique (2000): “fue refrendada en setiembre del mismo año cuando la FORA resolvió en reunión de delegados aislar a los grupos de esos tres medios, no consintiéndoles injerencia en los organismos federados y retirándoles todo concurso material y moral” (p. 41). Días después, se produjo un lamentable atentado contra algunos miembros de LPL, la consecuente represión policial y el alejamiento de Lunazzi de LPL desde enero de 1925.

Para mediados de 1925, Lunazzi se hizo cargo del Comité Pro Presos de la ciudad de La Plata (Etchenique, 2000, p. 49), continuó

⁵ Más información en Etchenique (2000).

sus actividades organizativas en el marco del grupo Ideas y aceleró su militancia universitaria en la Universidad Nacional de La Plata. Como destacó el profesor Osvaldo Graciano (2004), al año siguiente formó parte del núcleo que dio vida al grupo Reforma y Libertad: “Ambas organizaciones [esta última e Ideas] se habían definido por sus posiciones libertarias y reformistas y fue desde ellas que éstos universitarios desplegaron su acción, ya en la política universitaria y el movimiento estudiantil, ya en sus vínculos con sectores obreros” (pp. 99-100).

A mediados de los años veinte, y junto con Enrique Balbuena, Fernando del Intento, José Grunfeld, Jacobo Maguid, Jacobo Prince y Segundo del Río, entre otros militantes ácratas, Lunazzi continuó las labores organizativas de la agrupación Ideas, editando una revista quincenal del mismo nombre. En paralelo, presidió la Federación Universitaria de la Plata (FULP), que levantó los ideales de la Reforma Universitaria (1918) de hacer una universidad menos oligárquica y elitista, y más autónoma de los poderes del Estado. Participó del comité argentino en solidaridad con los trabajadores anarquistas ítalo-estadounidenses Nicola Sacco y Bartolomeo Vanzetti —injustamente apresados por la suposición de que habían llevado adelante una serie de robos y asesinatos—, y por la liberación de Simón Radowitzky en nuestro país.

Como parte del Grupo Ideas se desempeñó, por un tiempo, en calidad de editor de *La Protesta* y alternó su militancia con los estudios en educación en la Facultad de Humanidades de la UNLP, donde conocería a Víctor Mercante y a Alfredo Calcagno, de quienes fue discípulo y con los que trabó una amistad entrañable que se prolongó por décadas. Al punto que este último fue quien ayudó a Lunazzi en su huida de las fuerzas policiales, meses después de producirse el golpe cívico-militar de 1930. Ayuda que sería devuelta años después, cuando

tras fustigar los episodios del 45 que culminaron con la detención en Villa Devoto de todos los Rectores Universitarios, [Lunazzi] detalló el ataque y la defensa de la casa de Calcagno cuando el

fanatismo de muchos les hacía gritar ‘*Un cajón para Calcaño*’ alentados por Cipriano Reyes, dirigente laborista, más tarde preso por largos años y liberado por la Revolución del 55 (Roca, 1999, p. 74).

Es innegable que, desde las calles, los mítines de trabajadores/as, las aulas y los pasillos universitarios, Lunazzi fue parte de quienes defendieron la causa de los/as trabajadores/as contra la constante carestía de la vida, y los vaivenes sociales y políticos de aquella Argentina. Es importante tener presente que, como señala Graciano (2004), hacia fines de la década de 1920 y principios de los años treinta:

estos universitarios participaron activamente en el reclamo público de cambio de gobierno, exigiendo la renuncia del presidente y hasta su destitución por la intervención militar. En este primer momento, el activismo político de estudiantes y profesores de la Universidad de Buenos Aires y de La Plata, se encauzó a través de los espacios universitarios formales de su acción: asambleas, declaraciones y manifiestos publicados en la prensa, actos y movilizaciones de estudiantes, resoluciones académicas (p.112).

En 1927, año del injusto asesinato gubernamental estadounidense de los trabajadores Sacco y Vanzetti, Lunazzi participó de las muestras de solidaridad y repudio internacional contra el juicio y la pena de muerte, consumada el 23 de agosto de aquel año. Luego desarrolló una intensa labor militante contra las medidas represivas del golpe cívico-militar de Félix Uriburu en setiembre de 1930; en solidaridad con los presos (torturados) de Bragado,⁶ y para lograr la ansiada unidad libertaria.

Estas acciones lo llevaron a intensificar su militancia estudiantil y a participar de numerosas actividades educativas y culturales contra la

⁶ Para más detalles, véanse Quesada (1974) y Jordán (1988).

política represiva del gobierno cívico-militar. Una lucha, como destacó Graciano (2004), contra las intervenciones de las universidades,

la supresión de los estatutos reformistas y la exoneración de los profesores y estudiantes que se opusieron a ella. Al adoptar este tipo de medidas y al dirimir los conflictos que originó por medio de la fuerza policial (cierre de locales de estudiantes, prohibición de actos, persecución y encarcelamiento de profesores y dirigentes estudiantiles) el gobierno suprimió la autonomía institucional, prohibió toda manifestación disidente a sus medidas y bloqueó las instancias institucionales en el campo universitario de dirimir los conflictos que en él tenían lugar, medidas que se acompañaban en el plano nacional con la implantación del Estado de sitio y la Ley marcial (pp. 113-114).

De este modo, por su lugar destacado como militante y dirigente en la Federación Universitaria de La Plata, Lunazzi participó en la edición y publicación de revistas y folletos que, a la par de sus intervenciones públicas, promovieron la importancia de construir una universidad menos oligárquica, autónoma y democrática, así como la lucha por lograr la pronta restitución de los “fueros de la Reforma, la autonomía universitaria, el reclamo de las libertades cívicas y el retorno a la democracia pluralista, decapitada desde entonces y por muchas décadas en la Argentina” (Roca, 1999, p. 65). Se publicaron cientos de folletos y manifiestos de los/as estudiantes platenses y nacionales donde “denunciaron la política antireformista que se llevaba adelante en las universidades y su correspondencia con la instauración de una dictadura fascista en el país” (Graciano, 2004, p. 115).

Para entonces, y ante la creciente inestabilidad política de fines de la década de 1920, y conforme al ascenso de las corrientes nacionalistas y filofascistas en la ciudad de La Plata y el conjunto de la Argentina, Lunazzi fue convirtiéndose en uno de los principales “sostenedores del antifascismo en clave libertaria” (Bordagaray, 2016, p.

46). Incluso llegó a tener vínculo con el expropiador Severino Di Giovanni, dada su relación previa con los grupos Ideas y Pampa Libre (proantorchistas), a punto tal que este le confió “los detalles sobre la pretendida ‘expropiación’ en 1930 al pagador de la Universidad de La Plata, con Paulino Scarfó, los hermanos Prina y Antonio Papaleo, el distribuidor de pan de Ensenada” (Roca, 1999, p. 59). Tal fue el vínculo entre ambos que Di Giovanni le hizo un llamativo ofrecimiento de una beca de estudios en Bélgica, para que Lunazzi realizara allí sus estudios de perfeccionamiento pedagógico, dado que ese año se había recibido en la Facultad de Humanidades como profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación.⁷

En este sentido, las distintas actividades y acciones directas realizadas pronto hicieron mella en aquel joven Lunazzi, que al liderar el Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y la FULP, frente al crecimiento de las acciones represivas de la dictadura de Uriburu, terminó en la cárcel, de igual modo que otros libertarios afines de La Plata, Berisso y Ensenada. Además, para principios de 1931, la relación entre las autoridades de la UNLP y el régimen dictatorial uriburista estaban más que tensas, al punto que varios docentes y estudiantes fueron separados de la Universidad, y esta fue intervenida. En franco rechazo al golpismo nacional y a sus acólitos se había desarrollado una huelga de estudiantes en la ciudad de La Plata, que había conducido a una situación de conflicto y de lucha estudiantil en un marco de represión política y sindical masiva. A ese contexto se le sumaban a diario los dichos de las autoridades golpistas en algunos periódicos nacionales y locales, sobre que la situación se debía a la generalizada subversión estudiantil platense que cuestionaba el orden —autoritario— instalado en términos políticos, sociales, educativos y culturales. El educador libertario fue entonces detenido y encarcelado, junto a varios estudiantes y profesores reformistas en la Universidad

⁷ Para más información, véase Lunazzi (1987).

Nacional de La Plata. Como señalara oportunamente el profesor Graciano (2004), el gobierno “encarceló a los dirigentes de la Federación universitaria platense, José M. Lunazzi, Juan M. Villarreal, Luis Aznar y al egresado Carlos Bianchi. Algunos de ellos, como en el caso del profesor Rafael Grinfeld, evadió la persecución policial exiliándose en Uruguay” (p. 114). Muchos de ellos fueron expulsados de sus carreras, espacios curriculares y cargos universitarios. Lunazzi terminó preso en 1931 en la cárcel de Villa Devoto, en la ciudad de Buenos Aires, donde compartió el pabellón con decenas de militantes libertarios conocidos, como Marcos Dukelsky, los hermanos José y David Grunfeld, y Jacobo Maguid, entre otros.⁸

Previamente, desde el mes de mayo de 1931, Lunazzi participó en la revista *Nervio. Crítica, Artes y Letras*, que desde su segundo año adoptó una marcada postura hacia el movimiento ácrata local e internacional. Para julio de ese año, un grupo ácrata platense colocó una bomba en la casa del doctor Ramón Loyarte, expresidente de la UNLP,⁹ en el mes de agosto fue acusado de ser uno de los que protagonizaron dicho atentado y fue detenido por la Sección Orden Político de la División de Investigaciones de la Policía Provincial. Cuando salió de la cárcel se exilió en la ciudad de Montevideo (Uruguay), donde

⁸ Es en los muros de la cárcel de encausados (no condenados) de Villa Devoto donde, en el marco de la dictadura uriburista, comenzó a gestarse la unidad del movimiento anarquista argentino. Espacio en el cual confluyeron cientos de militantes de diversas tendencias y lugares, muchos como paso previo a su traslado a Ushuaia o a su deportación definitiva. Alrededor de 300 de ellos, luego de varias disputas y el desalojo del pabellón —donde se encontraban alojados— de los militantes comunistas, lograron generar un fuerte sentimiento de afinidad y cohesión militante que se tradujo en un hecho impensable tiempo atrás: militantes ácratas de diversas tendencias consiguieron, en septiembre de 1931, organizar un congreso y dar el puntapié inicial para la creación de una organización de carácter específico, sin caer en el desmedro de la vapuleada FORA V Congreso. Más información en Acri y Cáceres, (2011).

⁹ Para más detalles sobre la gestión de Ramón Loyarte al frente de la UNLP, véase *La Universidad Nacional de la Plata en su Centenario 1897-1997* (1998).

retomó su vínculo con la anarquista italiana Luce Fabbri y desarrolló una intensa actividad en el movimiento sindical local.

Mientras Palacios, Ricardo Rojas, Emir Mercader y David [y José] Grinfeld, los nombres que recuerdo, estaban sepultados en Ushuaia, o en otras prisiones comunes, los muchachos atormentaban a las bravas policías uriburistas. Lunazzi cayó preso, logró salir; volvieron a perseguirlo porque era el cerebro. Hasta sus escondites llegaba la leal mano amiga del doctor Calcagno, con los auxilios que ha menester un prófugo (Roca, 1999, p. 65).

Las estrategias de lucha que llevaron adelante contra la dictadura uriburista los estudiantes enrolados en las filas libertarias, en las que se encontraba Lunazzi, promovieron

actos de protesta, difundieron volantes de denuncia de la dictadura pero que combinaron con atentados con bombas de estruendo (fabricadas por estudiantes de la carrera de química) y que colocaban en los edificios de la UNLP y en los domicilios de los profesores y autoridades. Estos hechos, les valió la cárcel y el exilio a Uruguay a Lunazzi y Grinfeld y la pérdida de su cargo burocrático en la Dirección de Ingeniería de la provincia de Buenos Aires al ingeniero Carlos Bianchi. En la casa de éste último se instaló una imprenta, desde la cual se confeccionaron volantes contra la dictadura y se denunció la situación universitaria (Graciano, 2004, p. 116).

La postura que sostuvo junto a sus compañeros libertarios fue la de construir una universidad que no estuviese aislada del contexto social y político regional, proponiendo un proceso de reforma en clave revolucionaria que posibilitara el acceso y la trayectoria educativa universitaria de la clase trabajadora.

Tiempo después, Lunazzi regresó a La Plata, y en 1935 publicó el libro *Reconstrucción educacional*, por la editorial Imán —un núcleo editorial dirigido por el grupo que había publicado la revista *Nervio*, entre cuyos miembros estuvieron Samuel Kaplan, Juan Lazarte, Al-

fonso Longuet y los ilustradores José Planas y Demetrio Urruchua—. Cabe aclarar la importancia de aquella en la difusión del pensamiento y las acciones libertarias, en las décadas de 1930 y 1940, cuando incluso llegó a publicar las “colecciones Cuadernos Económicos y Panorama de la Filosofía y la Cultura. La primera de ellas se desplegó en los años treinta y se caracterizó por portadas con ilustraciones sobre las injusticias y la violencia ejercida sobre los sectores populares” (Ávila, 2019, p. 3), con un claro posicionamiento en favor de difundir, instruir y promover en cada hecho y actividad específica el ideario libertario entre las clases populares.

Este fue un punto de encuentro, sociabilidad, difusión de ideas y acciones en un momento —fines de los años veinte y principios de la década de 1940— en el cual la “avanzada pérdida de influencia sindical anarquista entre los trabajadores rurales y urbanos del país, [fue] un proceso que, sin embargo, no llevó a su desaparición” (Graciano, 2012, p. 74). La intensa acción de propaganda y difusión de actividades intelectuales, sociales y sindicales (en menor medida) tuvo la finalidad de recuperar la pasada influencia ácrata entre las clases populares. Un proceso histórico que, además, más allá de las divisiones sectarias y la feroz represión estatal, confluyó en la lucha ácrata por volver a tener una real y tangible capacidad de acción sindical social y sindical regional y nacional. En otras palabras, sus acciones tendieron a

organizar su dispositivo de periodismo, propaganda política y difusión cultural, relanzando algunos de sus periódicos de la década del '20 como *La Antorcha* (aunque sólo hasta 1932) y *La Protesta* (desde febrero de ese año), diversas publicaciones sindicales y desde 1933 *Acción Libertaria* (que se convirtió en órgano oficial del CRRRA y luego de la FACA) y fundaron las editoriales Ediciones Nervio y Ediciones Imán (Graciano, 2012, p. 77).

Por otro lado, Lunazzi también colaboró, durante su estancia en Montevideo, con el libro de la anarquista italiana Luce Fabbri *Ca-*

misas Negras: Estudio crítico histórico del origen y evolución del fascismo, sus hechos y sus ideas, con el artículo “Proyectada en la actualidad autoritaria argentina” (1934). Posteriormente, junto a José Grunfeld, Juan Lazarte, Jacobo Maguid, Diego Abad de Santillán y otros/as, dieron vida a la Federación Anarco Comunista Argentina (FACA), la primera organización específica anarquista de la Argentina, que estableció su sede de correspondencia en la ciudad de Buenos Aires y comenzó a desarrollar múltiples actividades en todo el país, en continuidad con las desempeñadas por el CRRA.¹⁰ Entre tales acciones estuvo la de propiciar la unidad en clave política de la militancia ácrata, aglutinando los distintos núcleos y tendencias, así como realizar una colaboración activa con la Revolución española, sobre todo en lo referido al apoyo material y humano, y a la defensa de los hechos que se sucedían en la península ibérica y en la propia Argentina.¹¹ Efectivamente, la FACA colaboró en la construcción de varios Comités Populares de Ayuda a España, y constituyó —junto con la Confederación Nacional de Trabajadores (CNT) y la Federación Anarquista Ibérica (FAI) española— el Servicio de Propaganda de España, que editó la revista *Documentos Históricos de España*, e

¹⁰ En setiembre de 1932, se realizó el II Congreso Regional Anarquista, en la ciudad de Rosario, con la participación de 53 representantes de 30 organizaciones provenientes de Rosario, Santa Fe, La Plata, Buenos Aires, La Pampa, Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Chaco, Mendoza, Jujuy, Salta, Tucumán, Río Negro y Santiago del Estero. En este congreso se creó el Comité Regional de Relaciones Anarquistas (CRRA), con el propósito de constituir una organización federal de todos los grupos libertarios del país. De hecho, sus acciones potenciaron la creación de nuevos núcleos libertarios afines, por intermedio de comités zonales y provinciales, que en algunos casos lograron reactivar la organización de trabajadores/as por rama industrial, mediante intersindicales por fuera de la FORA V Congreso. En septiembre de 1933, publicó su periódico *Acción Libertaria*, que motorizó la discusión acerca de la organización sindical por rama, no por oficio, y en clave de luchar en unidad con el conjunto del movimiento obrero. Para más información, pueden consultarse La Protesta (24 de septiembre de 1932); López Trujillo (2005); Acri y Cáceres (2011).

¹¹ Más detalles en Casas (2006).

impulsó la formación del comité de Solidaridad Internacional Antifascista (SIA).

En aquel contexto político, al estallar la Revolución española (1936), Lunazzi no dudó y se marchó a Barcelona, lugar donde, para principios de 1937, formó parte del Grupo Anarquista Nervio, vinculado a la FAI, y se sumó a la Sección de Electricidad del Consejo de Economía de Catalunya. Ese año, durante el Pleno Nacional celebrado el 11 de mayo, fue nombrado miembro de la Comisión Económica del Comité Peninsular de la FAI; al mismo tiempo, representó a la Asociación Libertaria Estudiantil de la Argentina como delegado y participó de varias conferencias y mítines en Barcelona, Girona, Alcoy y Burriana, entre otras ciudades. También colaboró en la revista valenciana *Nosotros* (1937), en *Tierra y Libertad* (1937), y dirigió la revista *Tiempos Nuevos*. El 11 de octubre del mismo año representó a la FAI en un acto de homenaje a la URSS que se celebró en el Teatro Principal de Valencia, y en noviembre abandonó España y viajó, con el periodista libertario David Kraiselburd (fundador del diario platenense *El Día*), por la Italia fascista y la Alemania nazi.

Es importante tener presente que no todos/as los/as argentinos/as recién llegados/as a España se ubicaban en las mismas organizaciones libertarias. Como vimos, la FACA tuvo una íntima relación con la CNT-FAI, y es allí donde varios de sus destacados militantes — Abad de Santillán, J. Maguid, J. Prince, J. Grunfeld, A. Casanova, L. Riera, P. Di Cesare, José Comas, P. Hernández, Ana Piacenza y Lunazzi, entre otros/as— desempeñaron tareas. La mayoría integró alguna comisión o unidad de la FAI, o la CNT, ya sea de Barcelona o Aragón. Otros, como J. Rey, González Pacheco y Ramos —que tenían una posición distante de los militantes faquistas— estuvieron alejados de ellos. Por su parte, Horacio Badaraco, que fue como delegado de la Alianza Obrera Spartacus (AOS), estuvo con las delegaciones de otros países, y otras experiencias organizativas cuestionaron la participación de la CNT en el gobierno republicano central. Ni hablar del

proceso de militarización de las milicias y/o la colectivización obrera y campesina (autogestión en clave libertaria),¹² que generó distintas discusiones en un marco de crecimiento acelerado del sector contrarrevolucionario.¹³ Cabe destacar que

en base a la información recabada se pudo identificar a casi un centenar de individuos que participaron de la guerra [revolución española] de diferentes maneras, siendo más sencillo el registro de quienes fueron militantes destacados o cumplieron funciones administrativas por sobre aquellos que se desempeñaron en el frente de batalla (Cerdá, 2020, p. 168).

Ante los sucesos que ocurrían en España, en 1938 Lunazzi regresó a la Argentina y se dedicó a la docencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, como auxiliar de la cátedra de Investigaciones Pedagógicas. También concursó y ocupó el cargo de docente investigador dentro del Seminario de Ciencias de la Educación y del Laboratorio de Psicopedagogía y Psicología Experimental.¹⁴ Al año siguiente, participó de la revista *Hombre de América*, editada en la ciudad de Buenos Aires por Edgardo Cassella, Aarón Cupit, Jorge Hess, Juan Lazarte y Manuel Martínez Fernández. Colaboró junto a otros escritores libertarios y no libertarios —J. Prince, Julio Barcos, Leónidas Barletta, Víctor Troncoso, Rafael y José Grunfeld, Aurelio Martínez, Manuel Fernández, Jorge Orgaz, Horacio Roqué, Luce Fabbrì, Dardo Cúneo, Enrique Palumbo, Miguel Á. Angueira y Diego Abad de Santillán, entre otros— promoviendo el debate de las ideas y acciones antifascistas, temáticas sociales, culturales, pedagógicas, científicas y tecnológicas. En sus páginas se destacaron los análisis del sistema educativo argentino, haciendo hincapié en la necesidad de la instauración de un régimen federal de enseñanza que pueda contemplar la

¹² Véase Ovejero (2017).

¹³ Más detalles en Boragina (2017).

¹⁴ Véase Graciano (2008).

coordinación de todos sus ciclos y niveles, sobre la base de una escuela neutral y científica. Más aún, Julio Ricardo Barcos publicó un *Decálogo de la Escuela Unificada*, donde propuso directamente el desarrollo de un sistema federal y popular de enseñanza nacional.

En 1940, Lunazzi publicó un nuevo libro: *Deserción escolar y analfabetismo: Sus aspectos y cómputos, principalmente en la provincia de Buenos Aires*, un trabajo que detalla la histórica deserción escolar argentina y las tasas de analfabetismo, centrándose en la provincia de Buenos Aires, a partir de los marcos conceptuales utilizados, la violación reiterada de la obligatoriedad de la escolarización primaria y el análisis estadístico de la educación argentina desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Es interesante vincular su producción en sí, en el marco de las investigaciones educativas que el propio Lunazzi realizó sobre los desafíos socioeducativos de aquella Argentina atravesada por los cambios políticos, sociales y económicos conservadores, liberales y nacionalistas, como al relacionar su análisis con las distintas políticas públicas, la desigualdad social imperante y la necesidad de transformar la realidad social y cultural argentina. Ideas que, como veremos, ya se encontraban presentes en el ideario educativo libertario de su obra *Reconstrucción educacional* (1935).

Una cuestión importante a destacar es que, unos años después, en el marco de la división argentina en términos políticos y sociales, Lunazzi fue cesanteado por el gobierno nacional, de igual forma que miles de docentes de gran parte de las universidades nacionales. Asimismo, cabe aclarar que, tras el golpe militar del 4 de junio de 1943, el movimiento ácrata endureció sus críticas al socialismo argentino, a los radicales y a las corrientes nacionalistas que denunciaban tibiamente a los golpistas, retardaban sus pronunciamientos o apoyaban a lo que consideraban la instalación definitiva del nazi-fascismo en la Argentina.¹⁵ Para la FACA —y por ende para Lunazzi, como uno de sus in-

¹⁵ Al respecto, pueden consultarse: “Que no se imponga una dictadura definitiva” (Acción Libertaria, junio de 1943, (65), 1); Bordagaray (2012).

tegrantes regionales activos— el Estado nacional llevaba adelante un fuerte avasallamiento de las libertades públicas, que hacía necesario el desarrollo de acciones conjuntas entre todos/as los/as que no estaban de acuerdo con sus postulados y medidas de gobierno. Era preciso, en términos políticos y sociales, sumar al espíritu rebelde de los/as jóvenes universitarios/as y trabajadores/as, una acción conjunta para “frenar el avance de ‘*las fuerzas opresivas*’ del régimen, ello sin abandonar el objetivo fundamental de la lucha que es el cambio social” (Bordagaray, 2012, p. 320). Por ello, en la ciudad de La Plata —como en el resto del país— Lunazzi y el movimiento libertario en su conjunto, hicieron propias las siguientes palabras: “La resistencia activa es el precio de la libertad” (Acción Libertaria, septiembre de 1944, (79), y acentuaron, poco a poco, entre 1943 y 1946, las denuncias sobre atropellos patronales y policiales que a diario se sucedían en los espacios laborales, sindicales y estudiantiles.

Cuando Juan Domingo Perón subió al poder en 1946, Lunazzi —al igual que muchos opositores— fue expulsado de la universidad y trabajó como asesor educativo y director de revistas pedagógicas como la *Revista Americana de Educación*, y continuó apoyando las acciones de la Unión Socialista Libertaria (USL) de La Plata. En su caso puntual, fue excluido de dar clases. En palabras de Graciano (2004)

la nueva legislación se impuso a la comunidad universitaria por el propio Estado y con la utilización de una extrema violencia, ya que en el término de dos años fueron dejados cesantes 423 profesores, en tanto 823 renunciaron a sus cargos no sólo por solidaridad con los expulsados sino también en protesta por las nuevas condiciones que para el funcionamiento de la Universidad se impusieron y que a su criterio no permitirían el libre ejercicio de la cátedra (p. 334).

Para entonces, el movimiento ácrata en la Argentina “había dejado de ser una expresión de mayorías y de representar al movimiento

obrero mayoritario” (Pérez, 2002, p. 18). No obstante, la continuidad del desarrollo conseguido décadas pasadas y la síntesis previa de construir una organización específica le dieron la posibilidad de superar su posición relegada/reducida en el mundo del trabajo, para adoptar una “nueva forma de canalizar los ideales libertarios que, sin dejar de estar inmersa en el retraimiento general del movimiento, pujaba por demostrar la vigencia de las ideas anarquistas” (Pérez, 2002, p. 18).

Se materializó así una nueva etapa histórica, vivida por los/as protagonistas bajo la necesidad de un cambio de estrategias. Una férrea posición frente al peronismo, pero no en los cánones del golpismo antipopular de la Unión Democrática (UD), sino todo lo contrario: defendiendo sus ideales y acciones en el marco de las contradicciones entre el capital y el trabajo, así como a partir de la difusión de las ideas y diversas actividades educativas y culturales por fuera del Estado.

Por entonces, Lunazzi siguió al frente, como editor, de la *Revista Americana de Educación* (RAE) fundada en 1947 y de *Cuadernos de Psicología y Pedagogía* (también constituida como tal ese mismo año). Un tiempo después, colaboró en la revista anarquista *Reconstruir* (entre 1959 y 1976) con el seudónimo de Carlos Juárez.¹⁶

Posteriormente, con la llegada de la “Revolución Libertadora” en 1955, el pedagogo libertario logró volver como docente a la UNLP en 1956, dirigió distintas iniciativas pedagógicas y fue director de la Escuela Superior de Bellas Artes en 1962. Además, representó en el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación al claustro de profesores, así como en el Consejo Superior y en la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Dos años después, en 1964, publicó su libro *Pedagogía de vasos comunicantes*, y en 1966, asistió en representación de la Universidad Nacional de La Plata al Congreso Mundial de Educación realizado en París, estableciendo relaciones con varios centros especializados en la

¹⁶ Véase Tarcus (2024).

educación en la infancia. Con el golpe cívico-militar del 28 de junio de 1966 y la instauración del onganato, que desarrolló una intensa represión de las clases populares, los partidos políticos, el sindicalismo, la cultura y la educación nacional, Lunazzi fue nuevamente separado de su labor como profesor universitario. Al año siguiente formó parte del equipo que editó la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* (1967).

Tiempo después, en 1972, Lunazzi publicó su obra *Federalismo y Educación*, y como a lo largo de toda su vida, compartió la realización de las Jornadas Interuniversitarias en Córdoba, ese año con cientos de estudiantes universitarios y docentes de todo el país. Cuatro años después, tras el golpe cívico-militar del 24 de marzo de 1976, fue expulsado de la Escuela Superior de Bellas Artes, y de la propia UNLP, a la que recién pudo regresar en 1984 como profesor extraordinario consultivo, y luego como profesor honoris causa. Previamente, en 1979, publicó su trabajo *Futurología del Taller y de la Escuela*, y después de más de 60 años de luchas y militancia libertaria, logró defender su tesis doctoral *Finalidad, objetivo e ideal educativo (1946-1986)*, en 1987. En ella abordó, en un sentido crítico, sus más de 30 años como pedagogo y educador libertario y universitario, desde una perspectiva multidisciplinaria, la relación entre los conocimientos (saberes) y la naturaleza y la vida humana, la relación directa entre el desarrollo educativo argentino y la pedagogía moderna durante los siglos XIX y XX, las particularidades culturales, educativas y sociales de nuestro país, sobre todo, por su importancia para el crecimiento de niños/as, jóvenes y adultos/as.

Años después, en 1993, publicó el que sería su último libro: *Federalismo y Educación en Argentina plural*, que trata, entre varias cuestiones, la organización gremial docente a principios del siglo XX; el desarrollo de las experiencias educativas en clave popular: ligas, academias, movimientos educacionales, cooperativas, bibliotecas y espacios escolares de enseñanza primaria y secundaria en todo el país.

Ejemplos que señalan que “los cambios progresistas y la concordancia de lo personal o regional con lo colectivo se ha ido elaborando a través de un proceso de concienciación, cuyos agentes no son siempre los más nombrados” (Lunazzi, 1993, p. 75). También, el análisis de las ideas pedagógicas del educador y luchador libertario Julio Ricardo Barcos; la particular construcción de la educación pública argentina y sus contradicciones con una real construcción federal; las características de la educación primaria gratuita, laica y obligatoria, y los cambios y reformas educativas en clave centralista como federal.

Al año siguiente asistió al II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, celebrado en la Universidad de Campinas (Sao Paulo, Brasil), donde recibió un caluroso homenaje de la comunidad educativa iberoamericana, como tantos otros homenajes de los que fue objeto en numerosas oportunidades durante sus últimos años, tanto por parte del mundo universitario como ácrata. Ese mismo año, 1994, fue declarado Ciudadano Ilustre de La Plata, y unos meses después falleció en la misma ciudad que lo vio nacer, el 12 abril de 1995. Por último, debe destacarse que Lunazzi tuvo cuatro hijos que lo acompañaron a lo largo de sus 90 años de vida.

La obra

El libro *Reconstrucción educacional*, escrito por Lunazzi en junio de 1935 y publicado por Ediciones Imán a fines de ese mismo año, es un ensayo pedagógico que en sus 92 páginas analiza la crisis educativa de la Argentina, subrayando la necesidad de una reconstrucción integral de las escuelas públicas primarias y secundarias. Un planteo político pedagógico que se condice con el posicionamiento que el grupo de trabajo de la editorial Imán promovió —en términos intelectuales y políticos— tras el resurgimiento anarquista de 1932, que posibilitó “la reapertura de centros y bibliotecas en las ciudades, en la fundación de las Juventudes Libertarias y agrupamientos como la Unión Socialista Libertaria y se proyectó a la campaña pampeana, donde la FORA

intentó revitalizar el sindicalismo de los trabajadores agrícolas e impulsar sus luchas” (Graciano, 2012, p. 77). De hecho, tales acciones de propaganda y difusión editorial de las ideas y las acciones libertarias tanto de Ediciones Nervio como de Ediciones Imán fueron parte de una propuesta que también implicó la “formación intelectual de los militantes, a través de la producción y difusión de publicaciones, que les posibilitaran analizar la nueva realidad política y económica del país y del mundo capitalista (Graciano, 2012, p. 77).

El planteamiento inicial de Lunazzi enfatiza la necesidad de llevar adelante un análisis exhaustivo de las cuestiones de la enseñanza en función de las problemáticas sociales, económicas y políticas, siendo imperioso abordarlas para superar la realidad de un mundo de filósofos sin alma que “enclaustraron en el globo de cristal las formas de nuestro pensamiento” (Lunazzi, 1935, p. 9). Plantea que es preciso, entonces, reconstruir la educación argentina: los alcances reales de cómo debe enseñarse y qué tipo de conocimientos deben impartirse en cada clase, partiendo de la idea de que la educación es un derecho social, en el que como docentes debemos orientar el desarrollo potencial de cada estudiante según sus problemáticas colectivas e individuales.

Para el pedagogo, la suposición de “que la educación es el maestro, la escuela la anagnosia o el pizarrón” (Lunazzi, 1935, p. 13), es asumir que la relación escuela-educación (así como la relación familias-escuela) ejerce su influencia tanto en la apertura de perspectivas educativas centradas en los/as educandos/as, como en el desarrollo de las distintas experiencias pedagógicas, que influyen en la transformación de la cultura y la educación de los pueblos.

Una educación y una cultura humanas en las que no solo intervienen factores materiales determinantes de las mismas, sino que son influidas por la capacidad de incidencia de las clases dirigentes de una época dada, que generalmente son las más ilustradas y establecen las verdades normales de cada momento histórico: qué es lo que se

enseña y transmite. Es inevitable hablar de la necesidad de transformar las formas de producción y consumo, al mismo tiempo que desarticular ciertas instancias formativas que la ciencia y la técnica han creado en beneficio del orden social imperante. Que hacen, además, que la reconstrucción educacional no se pueda realizar desde la pira inquisitorial, sino mediante el proceso de incentivar la creatividad, el pensamiento y la instrucción de las generaciones más jóvenes. “La tarea educativa de las niñas, niños y jóvenes debe ser la de despertar, alentar y facilitar el desarrollo de ese mundo del niño, expresados en aforismos, tablas, por pensadores y congresos de especialistas” (Lunazzi, 1935, p. 19).

Estas palabras aluden a un sentir renovador y transformador de la educación en los aspectos teóricos y prácticos que, para el pedagogo y militante, van de la mano de la necesidad de reconocer en la labor de los/as maestros(as) de América, el Código de los Derechos del Niño, elaborado por la Convención Internacional de Maestros en 1927, en Buenos Aires. Planteo educativo de un sector de la docencia latinoamericana que estableció la importancia que tiene todo niño/a: derecho a ser niño/a, a tener una nueva y moderna educación (acorde a los adelantos científicos de la época), a hacer, a descubrir y a crear para saber, a realizar diariamente un trabajo escolar colectivo que permita la autoeducación social, a jugar y a tener actividades en la naturaleza, a la educación física del cuerpo, “a mirar la cuestión sexual como cosa digna de respeto y a que se le inicie, prudente y progresivamente, en el conocimiento de las leyes del origen de la vida, sin misterio ni vergüenza” (Lunazzi, 1935, p. 21). Como también, a ser un miembro/a de una comunidad escolar como niño/a, con autonomía, con deberes y como elemento activo de la misma. Pero, sobre todo, a contar con maestros/as de vocación, ilustrados/as, bien retribuidos/as, con carácter y llenos de bondad, y al servicio del bienestar común; y a que maestros/as y familias cooperen con el pueblo y la escuela en la formación/educación de cada uno/a de ellos/as.

Para Lunazzi, el/la niño/a debe decidir lo que quiere, a partir de reflexionar sobre tales cuestiones, y tender a vivir, a ser “en ese mundo de la luz, de la paz, de la libertad” (Lunazzi, 1935, p. 22). Hay que tender a estimularlo/a a sentir, a que tome contacto con los museos, la naturaleza, la creatividad artística, el juego, y a que le sean provistos los utensilios, atrayentes e higiénicos, y los útiles escolares necesarios para lograr una trayectoria educativa apropiada. Sin miedos, sin dogmas, sin cuestiones moralistas, sin intervenciones punitivas o coactivas de la imaginación y la creatividad, y, sobre todo, lejos de quienes nunca aprenderán a amarlos. “Contra ellas debe oponerse una seria *demolición y reconstrucción educacional* que desarraigue las causas profundas y sociales de esta brutalidad moral que se llama hoy educación, se realice con penitencias o con mimos” (Lunazzi, 1935, p. 26). La libertad del/la niño/a debe ser encausada por el camino de su propia libertad para elegir y reflexionar.

Precisamente, Lunazzi impugnó el sistema educativo de su época por su orden y los métodos implementados, así como por el derecho que se abroga a los/as niños/as, y sobre los fines que les asignamos a su vida próxima y futura. La educación popular es cada vez menos posible porque las familias no pueden atenderla económicamente —por sus bajos sueldos, gastos en el vestir, comer y la depreciación económica constante de sus salarios—; la compra de útiles y materiales de trabajo torna difícil la asistencia diaria a las escuelas de miles y miles de niños/as, lo que agrava, aún más, la problemática de los/as analfabetos/as y semianalfabetos/as de la Argentina. Por no mencionar la despreocupación y deficiencias de las autoridades educativas en todo el país, que asumen en muchos casos: “que el 50% de los escolares de la provincia (Tucumán) no recibían en sus casas ninguna alimentación antes de ir a la escuela” (Lunazzi, 1935, p. 28). Asimismo, gran porcentaje de estudiantes que ingresan, no cursan el 6^{to} grado (por entonces, el último año de la escuela primaria), y menos aún, acceden a la escuela secundaria y/o a la universidad. Por lo que su afirmación:

“Dejemos las tutías; si el niño no va es porque no puede ir” (Lunazzi, 1935, p. 29) nos plantea una aguda reflexión sobre la relación directa entre escolarización estudiantil primaria y las problemáticas materiales concretas de miles de familias trabajadoras argentinas. Cuestiones que, lamentablemente, hoy calan hondo en la coyuntura educativa y social de nuestro país, después de 94 años de haberlas señalado Lunazzi.

A este penoso estado de situación, afirma el pedagogo, se le debe sumar la destacable acción de las cooperadoras escolares, que desde fines del siglo XIX intentan subsanar las falencias de recursos por parte del Estado en la creación o atención escolar de las múltiples demandas educativas y de infraestructura. Ni hablar de la imposibilidad, en algunos casos, de realizar una acción educativa basada en la utilización del cine, la radio, la lectura de revistas, las excursiones y las visitas a museos, botánicos y zoológicos; tampoco de contar con salones y jardines a disposición de educandos y educadores, para intentar y lograr instruir y educar. Es más que necesario, según Lunazzi, que se aumenten los presupuestos educativos estatales y se reduzcan los déficits económicos, ya que “es el maestro y no el vigilante el que sufre las consecuencias” (1935, p. 29). En simultáneo, se da el proceso de crecimiento de “la disconformidad de los de abajo y el hecho de que en el propio seno de los privilegiados los jóvenes se rebelan contra la injusticia histórica” (p. 30).

En este sentido, debemos recordar que en el momento en que Lunazzi escribe este libro, la sociedad argentina atravesaba una coyuntura de ascenso de los sectores reaccionarios (fascistoides) que hacían que su presencia estuviera en todos los órdenes de la vida social del país: escuelas, universidades, lugares de trabajo y recreación social. Lo que lo lleva a afirmar que en la campaña —lugar que conocía bastante bien— son necesarios ingenieros, médicos, agrónomos, veterinarios y, sobre todo, docentes, para promover un proceso de transformación en el que la tierra, las máquinas y toda organización económica, pueda

garantizar la existencia de profesionales y el trabajo colectivo redunde en beneficio del bienestar general de la comunidad. Ideas que se relacionan directamente con su posicionamiento libertario respecto de la organización y control de los productores y trabajadores sobre las distintas labores y actividades tanto agropecuarias como industriales (urbanas), que individual y colectivamente fueron llevadas adelante en aquella España revolucionaria que transitó y por la cual peleó.

En su crítica al Estado, afirma que: “a veces puede y a veces quiere. Y, la Escuela actual fomenta el odio nacional y hasta el racial” (Lunazzi, 1935, p. 33), manteniendo en algunos casos el castigo físico a los estudiantes, “los métodos memorísticos y verborrágicos; anula la espontaneidad infantil” (p. 34), y necesita una profunda y real reconstrucción educacional. La escuela primaria debe cambiar las trabas a la enseñanza libre y particular, excepto la religiosa y la extranjera patriótica. Es un derecho exclusivo del Estado llevarla adelante, de manera absolutista y totalitaria, como dueño de las conciencias. Por ello, es necesario reflexionar que:

Ante sus intereses un individuo es sólo un número de registro civil. Han comprendido los gobernantes que la tiranía económica-política no basta, que la formación del joven no resulta solo de la forma de producción y gobierno, que la educación no es una super-estructura sino un factor esencial en porvenir de los pueblos, que él necesita mentalidades obedientes, soldados aptos no sólo técnica sino psicológicamente. Esclavos convencidos (Lunazzi, 1935, p. 35).

Estas afirmaciones demuestran que, para Lunazzi, los fines educativos no están establecidos por las familias, los/as educadores/as, el conjunto social y menos aún por los/as educandos/as, sino que “los que en última instancia establecen los fines de la educación son las clases dirigentes a través de sus legisladores, gobernantes y altos funcionarios” (p. 35). Situaciones que perpetúan en el tiempo las proble-

máticas y desigualdades educativas y sociales, atentándose así contra la libertad de investigación, expresión y prensa, como también

el derecho de asociación y de reunión, el sufragio universal, la libertad de comercio y de industria con todas sus consecuencias económicas, favorecen en primer término al individualismo; va en contra del desarrollo de conjunto de las masas populares; actúa, no en favor del Estado sino en perjuicio de éste (Lunazzi, 1935, p. 36).

Cuestiones reafirmadas en la práctica y que demuestran que la teoría pura de la educación no tiene nada que hacer en la realidad educativa, pues quienes ordenan, en términos parciales, clasistas, autoritarios y/o autocráticos, son los distintos gobiernos que, para la época, iban desde el liberalismo y el comunismo, al nazifascismo.

Lunazzi se pregunta, emotivamente: “¿en estas condiciones qué posibilidad de desarrollo integral tiene el niño?” (p. 36). Es necesario sostener una educación sin ribetes autocráticos y nacionalistas, donde la familia (progenitores, dirá) se interese, junto con la docencia, en la educación e instrucción de sus hijos/as. Una verdadera educación democrática que no contemple solo los abstractos derechos del hombre, sino que procure socializar el conocimiento, no lucrar con la ignorancia del pueblo, y en la que los/as privilegiados/as dejen de serlo. Una propuesta basada en diferentes experiencias educativas, que traduzca y publique libros de diversos idiomas, que haga que se funden escuelas y universidades *verdaderamente* populares y, como en la Argentina, se constituyan escuelas libres y modernas apoyadas por el Estado y/o por la propia comunidad.

Al mismo tiempo, plantea la importancia de que se promueva un acompañamiento democrático de la labor magisterial, sin reprimirla y sin que se generen exoneraciones, traslados a regiones remotas, o separaciones docentes de sus cargos o cátedras secundarias y/o universitarias. Una “sociedad más racional y... más humana. Pero mien-

tras el milagro no se produzca no podemos vivir del pasado, de la democracia burguesa. El hoy es de reacción o de revolución” (Lunazzi, 1935, p. 40). La diaria construcción de ese mundo libre es, entonces, una permanente lucha contra las fuerzas dominantes, que se oponen al normal proceso evolutivo del pensamiento y de sus formas concretas de avance, y la lucha es, además, el medio necesario para construir una educación verdaderamente popular que sea parte del nuevo entramado social revolucionario: un socialismo libertario federalista que conlleve la experiencia de “una escuela sin dogmas, cariñosa con el alumno, inspiradora de solidaridad, abierta al porvenir (...), sin castigos y, que respete al niño y su intimidad, y (que lo haga) responsable en el ejercicio de la libertad” (p. 42). Cuestiones no menores para superar la falta de posibilidades por razones económicas, por la reacción o el desfinanciamiento estatal de millares de niñas, niños, jóvenes y adultos/as.

Para Lunazzi, la nueva educación debe contemplar el desarrollo de métodos novedosos de enseñanza y aprendizaje, y como parte de una nueva sociedad: “No puede haber una educación sin una sociedad nueva igual, (...) y no se puede llegar a ser hombre libre sino por la práctica de la libertad” (p. 43). Una escuela donde el/la maestro/a sea activo/a y eduque de acuerdo con las necesidades del/la niño/a; una escuela única, comunitaria, de trabajo y activa, que sea de enorme adelanto frente a la escuela de verborragia y penitencia. Organizada con base en “una cultura sólida para todos; para que todos trabajen sobre el terreno de la igualdad y la comunidad” (p. 45), promoviendo su evolución sobre la base del trabajo comunal, el progreso de la técnica y del conocimiento de la naturaleza; por ende, de la conciencia. Propuestas relevantes, que Lunazzi y tantos/as otros/as libertarios/as intentaron implementar en su experiencia educativa y revolucionaria, antes y después de la Revolución española.

De hecho, tales ideas tienen una relación directa con los planteos y experiencias pedagógicas que llevaron a cabo León Tolstoi, Eliseo Reclus, Paul Robin, Francisco Ferrer i Guardia y el socialista no marxis-

ta alemán Paul Natorp, precursores de la nueva educación que debía promover en cada estudiante y persona “el desarrollo de la propia actividad y de la capacidad de auto-organizarse” (Lunazzi, 1935, p. 46). Una educación sin castigos que cultive la libertad, que sea reacia al poder y al ejercicio de la autoridad en todas sus formas, que promueva la cooperación, la ayuda mutua y la integración entre el trabajo físico y el politécnico, a partir de una experiencia de coeducación (de niños y niñas). Una educación para la vida que contemple la necesidad ulterior de que la transformación de la escuela va asociada indefectiblemente a la transformación de la sociedad, donde tanto el docente (maestro/a, dirá Lunazzi) como el educando no deben vivir al margen de lo social y de lo político. En sus palabras:

El maestro/a no debe llevar la política a la escuela y somos categóricos en nuestra oposición a dogmatizar en cualquier sentido la conciencia infantil. Pero el maestro/a, si es sincero/a, si quiere realmente el bien de sus alumnos/as, debe unirse con los padres, con los/as vecinos/as, con los organismos obreros/as y estudiantiles, con las fuerzas libertarias y con todos los hombres [y mujeres] idealistas, para sanear, para transformar el mismo medio ambiente de manera tal que el brote por el cual se desvela se abra plenamente (Lunazzi, 1935, p. 48).

Para el pedagogo, un grave error de las propuestas educacionales de su época era pretender adaptar la educación escolar al medio social, y no modificar a este último de acuerdo con las necesidades de desarrollo del/la niño/a. Conforme a sus ideas transformadoras en clave humanista, resultaba necesario implementar una serie de reformas en la enseñanza media (secundaria), debido a su crisis por el dogmatismo, autoritarismo y clasismo imperantes, que se daban allí en mayor medida que en la primaria, sumado a las imposibilidades materiales que hacían que muchos/as jóvenes abandonaran sus estudios, rompiendo la continuidad de los mismos, para ganarse la vida. La continuidad

del proceso educativo estaba asociada a la posibilidad de costearse la mantención y la trayectoria escolar durante los largos años de Colegio Nacional y/o de la Universidad.

En paralelo, debía abordarse la problemática docente: muchos/as no tenían trabajo o realmente no lo encontraban por la falta de escuelas, de ahí la necesidad de creación de nuevos cargos docentes. De esta manera, se precisaba una reconstrucción educacional que corriera por fuera del orden y la orientación de la enseñanza secundaria de entonces; que estuviera basada en la articulación entre la realidad del bolsillo familiar (la realidad sociofamiliar), lo que a los/as chicos/as y jóvenes les gustara hacer y estudiar, en relación directa con la vocación de una profesión y las posibilidades de su desarrollo profesional y social posterior. Un proceso educativo que rompiera la lógica de “apartar al proletariado de la enseñanza secundaria” (p. 51), y que contemplase un real desarrollo individual y social de cada estudiante.

Otro aspecto que plantea el libro es la Reforma Universitaria y sus alcances reales desde 1918; un movimiento que convulsionó las universidades argentinas, chilenas, mexicanas, peruanas y uruguayas, entre otras, a partir del desarrollo de una insurrección juvenil contra los moldes escolares, que promovió en nuestra América la participación en el gobierno universitario de sus estudiantes, la autonomía, la selección de profesores/as de manera más democrática, la creación de cátedras paralelas y libres, y la promoción de la gratuidad de la enseñanza. Es decir, un proceso de cambio que intentó romper el carácter selectivo y elitista de la universidad, para que fuera más igualitario su acceso y el tránsito en sus aulas para miles de estudiantes y docentes. Una democratización de la universidad bajo postulados reformistas que intentó colocarla al alcance de todas las clases sociales, en especial la trabajadora.

No se trató de que la universidad vaya al pueblo, sino que hombres del pueblo y hombres de la universidad se unan y concierten el cambio

social que haga realmente autónomos, gratuitos y libres sus institutos educacionales (Lunazzi, 1935, p. 52).

Pero ello no se logró en su totalidad, debido a que las mejoras no fueron soluciones reales para que todos/as lleguen a la universidad, para que realmente se democratice el acceso y la trayectoria educativa de las clases populares en ella. Pronto, los aires reformistas cayeron en el “legalitarismo y el burocratismo” (p. 53), el círculo vicioso del privilegio y la formación de las clases dirigentes; no se logró generar que se debatieran las ideas, intereses y acciones en clave de las propuestas obreras, estudiantiles y docentes (sobre todo en la Argentina hasta fines de la década de 1940). Tampoco el desarrollo de una real articulación con los otros niveles educativos, para romper el descontento y las frustraciones por cambios que se quedaron a mitad de camino.¹⁷

La propuesta de reconstrucción educacional de Lunazzi implicaba, entonces, que esta fuera total e integral, de todos los factores que actúan contra el educando: el medio político y económico, partiendo de la generación de reales posibilidades democráticas y utopías reformistas, la reintegración directa de la colectividad en su propia acción frente a los bienes materiales y culturales, y el libre acuerdo de las formas prácticas de organización en manos de la colectividad. Acciones que, en definitiva, también se correspondían con las líneas generales que Diego Abad de Santillán y Juan Lazarte, entre otros, proponían desde el mismo campo libertario en su libro *Reconstrucción Social*. Allí manifestaban que los ejércitos serían suprimidos y sus recursos utilizados para “la edificación de las industrias, el fomento de ferrocarriles y caminos, la instrucción y la educación del pueblo” (Lunazzi, 1935, p. 56). Estos recursos serían utilizados en la nueva sociedad, a partir de energías creadoras de la fecunda acción social, y civilizadoras de la divulgación de la cultura, la investigación científica, el desarrollo

¹⁷ Más detalles en Lunazzi (1935).

de las artes y la consolidación de un ambiente alegre, fraterno y óptimo para el juego y los aprendizajes estudiantiles. Sumado a ello, se daría el proceso de socialización de los medios de transporte, la colectivización de los medios de producción y el reparto y administración responsable de las actividades y servicios públicos, lo que permitirá transformar el medio y las conductas humanas, los sentimientos y las aspiraciones de cada uno, por una sociedad más solidaria, con mayor conciencia social, menos egoísta y con un “largo proceso reconstructivo del individuo, una gradual evolución de las condiciones intrínsecas de los hombres enfermos y con feroces mutilaciones por una secular educación autoritaria o individualista” (p. 58).

Una verdadera sociedad libre sin autoritarismos colectivos ni individuales, donde hombres y mujeres tengan conciencia y responsabilidad, donde se organice la producción según la utilización de los recursos con destreza, inteligencia y acuerdo de las fuerzas de cada uno, poniéndose fin así a la opresión capitalista, mediante el reconocimiento y respeto de los deseos, los fines y los medios “entre el conjunto y el individuo” (p. 58). Una nueva sociedad bajo el influjo del socialismo libertario, que “resulta del acuerdo de los individuos, de cada uno, de todos los que se asocian para el bien social e individual” (p. 59), edificada, a su vez, a partir del hecho revolucionario de promover la transformación real de hombres y mujeres, en clave antiautoritaria y antidogmatizante. Con una escuela de la vida libre, organizada sobre la base de la relación escuela-sociedad, donde estén presentes educadores, educandos y familias en beneficio del desarrollo educativo estudiantil y juvenil; con consejos de estudiantes, docentes y familias aglutinados en una Federación Regional de Educación, como responsable de las acciones escolares de cada escuela y/o espacio educativo. Que, además, esté vinculada a un Consejo Comunal, encargado de la provisión de mobiliario, infraestructura y edificación y de coordinar la administración de las relaciones político-económicas, culturales y educativas locales y regionales. Un

proyecto de organización escolar y comunitario en clave federativa y autónoma, donde los conocimientos, la cultura, las artes, la técnica y la naturaleza se den de manera integral y diversificada. Una escuela donde los/as estudiantes no se aburran, y se promueva el desarrollo de su personalidad, creatividad y humanidad, articulada con las otras instancias y espacios económico-productivos y culturales-educativos, para un mayor desarrollo social de los individuos en la nueva sociedad y sus requerimientos.

En este sentido, el primer acto liberador radica, para Lunazzi, en la abolición material de la existencia de las clases sociales por la eliminación de sus factores causales; la reorganización social basada en la asociación de productores libres y por la educación. El/la obrero/a, el/la niño/a del conventillo o el/la desocupado/a, tienen una noción de clase, al verse diariamente menospreciados/as por el bien vestido, por el pudiente; notan que son parte del mundo de los/as oprimidos/as. Por eso mismo, afirma Lunazzi (1935), “Resulta necesario que se analicen las cosas de otra manera: para potenciar el desarrollo infantil, no presente la inferioridad que resalta en la comparación del hijo de burgueses con el hijo del proletariado” (p. 67).

Postula una organización social y educativa basada en la libertad de los/as niños/as y jóvenes, con una regulación autónoma, antiautoritaria y organizada en consejos escolares federados; sabiendo la lamentable realidad escolar de 1935, debe permitir trabajar para que la idealidad se torne realidad. Pues la política debe adaptarse a la pedagogía, e intentar construir una sociedad humana más justa, tanto para cambiar la sociedad como para renovar a la humanidad; y entender que “los[as] verdaderos[as] educadores[as] sonríen, tratan de ensayar, y alistan los materiales de la construcción” (p. 75). Afirma, entonces, que es importante, “Hacer todo lo posible, intentar todo lo justo, reclamar todos los derechos, es nuestro lema orientador de las tareas de hoy. (...) Convirtiendo los trabajos por la escuela libre en trabajos por la sociedad libre” (p. 83).

Epílogo

En el presente estudio analizamos la vida de José María Lunazzi, sus acciones y sus ideas, tanto en su libro *Reconstrucción educacional* como a lo largo de sus años como estudiante, luchador libertario, profesor universitario y escritor.

Lunazzi fue un hombre que no solo soñó con construir un mundo, una sociedad o una educación nueva —moderna y/o revolucionaria— sino que, a partir de su destacado compromiso social y político, desarrolló una intensa labor educativa y transformadora de las características centrales de aquella educación y de la sociedad capitalista en la que le tocó vivir, al punto que desde su juventud luchó por construir un mundo más justo, libre y humano.

El suyo fue un posicionamiento político-educativo libertario, que fue tomando forma a partir de la reflexión de sus ideas educativas y políticas, y de su propia experiencia personal, y que fue delineando, con el paso del tiempo, una posición que le permitió desarrollar acciones en el campo de la educación popular y universitaria argentina y continental. Al mismo tiempo, el pedagogo libertario asumió la necesidad imperiosa de participar en los sucesos revolucionarios de la España de 1936, y ser consecuente, a lo largo de toda su vida, con tales ideas y acciones, presentando una coherencia entre el decir y el hacer en momentos en que las tensiones políticas dividieron las aguas de un pueblo, y promovieron cambios y realineamientos político-sociales que se encuentran presentes hasta nuestros días.

En este sentido, analizar su vida y su obra nos permitió visualizar que desde su juventud Lunazzi llevó adelante acciones para la creación de espacios escolares libres (escuelas libres, modernas o racionalistas), propició el desarrollo intelectual de niños/as y jóvenes para que se formen y vivan plenamente su infancia y su juventud, evitando las perturbaciones materiales y sociales de la vida adulta.

Participó en un sinfín de iniciativas editoriales de difusión de las ideas y las acciones libertarias, y promovió una pedagogía orientada

a las necesidades, características e idiosincrasia del ambiente social del barrio, la localidad, la región. Una educación sin castigos, mixta y libre, y organizada en consejos de aula estudiantiles y docentes. Una educación libre y antiautoritaria.

Lunazzi asumió así la idea de que la escuela y la sociedad deben ser reconstruidas sobre soluciones colectivas, no individuales, partiendo de la realidad social y las contradicciones de la propia época que le tocó vivir. Consideró necesaria la participación activa de las familias, los/as educadores/as y los educandos, para que se promueva diariamente la importancia de trabajar por esa escuela, así como por las infancias, los jóvenes y la ansiada transformación social.

Un mundo nuevo debe impulsar la reconstrucción integral de las escuelas públicas primarias y secundarias a partir de transformar el medio social, para hacer valer los derechos de las infancias y de los/as jóvenes. Una educación popular para todos y todas, por sobre las enseñanzas de clase, que supere las contradicciones e impactos sociales de la carestía de la vida, la desocupación y la miseria —cuestiones no menores, que hacen casi imposible que las familias atiendan económicamente los *gastos* de la enseñanza—. En esta línea, planteó que es necesario establecer escuelas elementales y secundarias de artes, medicina, humanidades o agropecuarias, basadas en una organización institucional de consejos estudiantiles, familias, docentes y exalumnos de manera federada, así como bajo criterios organizativos democráticos, antiautoritarios y antidogmáticos.

Para Lunazzi fue relevante a lo largo de toda su vida la lucha por un mundo y una escuela nuevos. Una escuela libre, moderna (racionalista y científica) y humana que contemple la lucha por todo lo justo, con derechos para todos/as, que no solo oriente las tareas del hoy, sino las del mañana, y que, además, sea la expresión directa de la coherencia entre el decir y el hacer.

Buenos Aires, otoño de 2025

Referencias bibliográficas

- Acción Libertaria*. (Septiembre de 1944). (79), 1.
- Acri, M. y Cáceres, M. (2011). *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Libros de Anarres.
- Ávila, N. (2019). *El anarquismo argentino y sus ediciones en las décadas de 1930 y 1940: Derivas y nuevas estrategias* [Ponencia]. 1^{er} Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Martín, Provincia de Buenos Aires.
- Boragina, J. E. (2017). Voluntarios anarquistas argentinos en la Guerra Civil española. *Ebre 38. Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, (7). <https://revistes.ub.edu/index.php/ebre38/article/view/18120/20724>
- Bordagaray, M. E. (2012). Anarquismo y movimiento universitario en Argentina (1935-1950). *Ciencias Sociales*, (9). <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n9/n9a10.pdf>
- Bordagaray, M. E. (2016). La dimensión biográfica en la configuración de los colectivos libertarios en Argentina (1920-1950). *Revista Izquierdas*, (27). <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2016/n27/2.Bordagaray.pdf>
- Casas, S. L. (2006). *La guerra civil española y el antifascismo en la Argentina (1936-1941): Los baleares y la ayuda a la República* [Tesis de maestría]. Ediciones Fundación Cátedra Iberoamericana.
- Cerdá, J. (2020). Críticos y solidarios: El anarquismo argentino ante la Guerra Civil Española. *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda Buenos Aires*, (16). <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n16.252>
- Etchenique, J. (2000). *Pampa Libre: Anarquistas en la pampa argentina*. Amerindia/Universidad Nacional de Quilmes.
- Graciano, O. (2004). *Intelectuales, universidad y política en la Argentina (1918-1950): Las estrategias y proyectos de intervención en la universidad y en la vida pública de los universitarios reformistas argentinos* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional

- de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.163/te.163.pdf>
- Graciano, O. (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político: Intelectuales de izquierda en la Argentina (1918- 1955)*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Graciano, O. (2012). La escritura de la realidad: Un análisis de la tarea editorial y del trabajo intelectual del Anarquismo argentino entre los años '30 y el Peronismo. *Revista Izquierdas*, (12). <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2012/04/Osvaldo-Graciano1.pdf>
- Jordán, C. M. (1988). *Los presos de Bragado*. CEAL.
- La Protesta* (24 de septiembre de 1932). (XXXVI).
- López Trujillo, F. (2005). *Vidas en rojo y negro: Una historia del anarquismo en la Década Infame*. Letra libre.
- La Universidad Nacional de la Plata en su Centenario (1897-1997)*. (1998). UNLP/Banco Municipal de La Plata.
- Lunazzi, J. M. (1934). Nota Final. Proyectada a la actualidad autoritaria argentina. En L. Fabbri, *Camisas Negras*. Nervio.
- Lunazzi, J. M. (1935). *Reconstrucción educacional*. Imán.
- Lunazzi, J. M. (1987). *Finalidad, objetivo e ideal educativo (1946-1986)* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Lunazzi, J. M. (1993). *Federalismo y Educación en Argentina plural*. *Revista Americana de Educación (RAE)*.
- Lunazzi, J. M. (1995). *El Libertario*, (31).
- Ovejero, A. (2017). Las colectividades libertarias en España (1936-1938): Un caso de autogestión obrera único en la historia moderna. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2).
- Pérez, P. (2002). El movimiento anarquista y los orígenes de la Federación Libertaria Argentina. *Catálogo de publicaciones políticas, sociales y culturales anarquistas (1890 - 1945)*. Reconstruir.
- Que no se imponga una dictadura definitiva. (1943). *Acción Libertaria*, (65).

- Quesada, F. (1974). *El Proceso de Bragado*. Korrigán.
- Roca, C. J. (1999). *José María Lunazzi: Semblanza de un Socialista Libertario*. Editorial Universitaria de La Plata.
- Tarcus, H. (2024). Lunazzi, José María. En *Diccionario biográfico de las izquierdas latinoamericanas*. <https://diccionario.cedinci.org/lunazzi-jose-maria-2/>

Reconstrucción Educacional

José María Lunazzi

Prólogo

NO constituye el presente trabajo sobre el problema educacional, un ensayo de tendencia objetiva o exclusivamente teórica, sino más bien de confrontación con la realidad de hoy y tendiente a las más amplias posibilidades reconstructivas.

Escrito a la manera que define a su autor, vale decir no totalmente librado del juicio de proyección más bien polémica, no representa esa característica su objetivo, ni es así exclusivamente en su planteamiento, ya que en la mayor parte de la obra resalta una verdadera finalidad de contribución al difícil problema de la enseñanza en nuestro país, enfocado con autoridad y conocimientos nada comunes.

Problema de origen y alcance social, el de la educación no podía de ningún modo eludir el estudio de las complejas circunstancias de la sociedad económicas, políticas, etc., que originan la situación presente en el problema educacional y mantienen sus privilegios, aunque permitiendo determinar en esta posición actual, las posibilidades futuras.

Reconstrucción Educacional, de J. M. Lunazzi, es una seria contribución de conocedor y estudioso, a un tema básico de importancia práctica, vale decir fundamental.

IMAN

NO sólo al eterno rolar del cosmos, a los cataclismos, el brote de una flor o la caída de una manzana, la salud y la enfermedad de ese complejo funcional que llamamos cuerpo humano, los encadenamos

en principios ordenados, mecánicos, lógicos. A nuestro mismo pensamiento, a lo que sabemos y a lo que no sabemos, a lo que se anhela y a lo que se quiere, también lo engrillamos al rigorismo del cómo, del por qué y del para qué, al imperativo de la causa y de la explicación, al lecho de Procusto de las leyes de la razón y de la lógica.

La vida supera la realidad de un mundo que filósofos sin alma enclaustraron en el globo de cristal de “las formas de nuestro pensamiento”. No nos extraña, cuando escribimos o pensamos enfocando a lo futuro, que esa misma vida rompa las vallas de nuestras previsiones lógicas cree formas desconocidas, se burle de nuestras matemáticas y de nuestros silogismos. Que ello tanto es humanamente deseable como lógicamente previsible.

Tratemos, mientras tanto, de aproximarnos a ser lógicos siendo coherentes.

¿Hay que reconstruir?

RECONSTRUIR vale por volver a construir. Veamos la cuestión primera. ¿Es que en realidad hay que volver a construir? Y en ese caso, ¿el qué: toda la educación, algunos temas, los métodos, los fines? ¿Preconizamos, tal cual los versos decadentes de los poetas que todavía no hallaron un mecenas, un diluvio cultural que no deje libro sobre libro, letra sobre letra, idea sobre idea?

Qué es educación

Hasta ahora educar era *formar* ya intelectualmente e integralmente una personalidad humana y formarla para determinados fines y propósitos.

Secularmente se ha entendido por educación la tarea de un enseñante, maestro o educador cuya misión consistía en transmitir a otro sujeto o educando, conocimientos acerca de las ciencias, las artes, la filosofía, etc., al mismo tiempo que desarrollarle, conformarle, una determinada conciencia política, moral y religiosa; *hacer del niño un hombre*.

No podemos hacer historia de la pedagogía, que es una manera de aclarar qué se entiende por educación. Insistimos en que las discusiones hasta hace poco giraban acerca de cómo debía enseñarse, qué clase de conocimientos instructivos debían impartirse, qué conciencia moral, qué la sociedad, *debía* adquirir el objeto paciente de enseñanza llamado alumno.

Recién toma nuevas formas el problema cuando nos planteamos la esencia de la cuestión o sea *el derecho a educar*, problema que da por resuelto uno previo: *la posibilidad de la educación*.

Veamos lo previo. Aunque huelga a deseo de buscarle cinco pies al gato -que tiene cuatro- un pedagogo de hoy que se respete debe darle un sí o un no a esta cuestión:

a) Si la educación es desarrollo del mundo potencial del niño-alumno, mi deber consistirá en orientar ese desarrollo, encarrilarlo o librarlo de obstáculos para que el germen tenga su natural desenvolvimiento. Y entonces no se trata de educar sino de auxiliar.

b) Si la educación es relación de objeto-educador a sujeto-educando, ¿en qué grado el recipiente va realmente a recibir, a asimilar, los conocimientos que se le den si se trata de dos individualidades, por lo tanto de dos diversidades cuando no dos disimilitudes, de dos mundos?

Educación es, desde este miraje exterior, las series de influencias que actúan sobre un sujeto determinado llamado educando. Influencias de diverso orden: instructivo e informativo, intelectual y sensitivo, moral y social.

Influencias de orden general y que son dirigidas a toda la personalidad del educando; influencias parciales que se refieren a un o unos de sus aspectos presentes o modalidades futuras. Así tenemos una larga serie: educación de los párvulos, de la juventud, de las madres, del gobernante, del obrero, del ciudadano; educación para la paz, para el matrimonio, para la vida, etc.

Estas clases de adquisición de conocimientos se refieren a una adaptación pñemónica o técnica para lograr tales o sentido de la vida, de los deberes consigo mismo y con cuales objetivos y son entonces, instrucciones en tales cosas o para tales cosas.

Siendo un aspecto de la educación no es este su esencia y nos ofrece el diario contraste de que a quienes consideramos muy instruidos no los estimamos educados. Pero ser educado tampoco es... ser instruido en buenos modales. Se trata sobre todo de tener *noción de la propia personalidad y de la ubicación de esa personalidad en el mundo*, en el mundo humano y en el mundo. No estar sino sentirse, saberse uno

mismo, reconocerse teniendo conciencia de nuestro yo individual y social. Definimos... educación con la abstracción verbal más llena de concreciones reales: preparación para ser.

Nosotros no vamos a discutir aquí si el alumno recibe y digiere. No lo discutimos porque hechos un poco a las simplezas de ese sabio analfabeto que se llamó Bertoldo, nos decimos: se podrá o no se podrá educar, según la problemática, pero, lo que vemos con estos tuertos ojos, es que la gente, quieras que no, es educada; bien o mal es asunto aparte. Lo educan a uno, casi lo hacen tan a la medida, que al analizarlos resulta difícil reconocer qué es lo nuestro y qué es lo que nos vino de afuera por la “educación”.

Ahora sí, que el error está en suponer que la educación es el maestro, la escuela, la anagnosia o el pizarrón.

Complejidad educativa

Si nos decimos ¿influye la escuela en la educación? Ya las cosas son más claras y la respuesta fácil: sí, influye; pero muy poco, cada día menos, de la misma manera que cada día influye menos la familia.

Las formas de vida han evolucionado muy aceleradamente en todo el siglo pasado y en lo que va del presente. Grande parte de ello corresponde al rápido progreso de la técnica.

La tradición era la gran fuente de enseñanza antigua. La familia era una institución real y transmitía a sus descendientes los pobres conocimientos heredados. El señor no se ocupaba de sus vasallos y el niño no tenía otro ambiente que el hogar y las ocasionales conversaciones de la vecindad. Sólo aprendía leyendo como sus luces innatas se lo permitían, en “el libro abierto de la naturaleza” o hacía artículo de fe con la palabra paterna. El artesanado facilita el núcleo familiar cerrado. No hay libros, no hay prensa. El teatro es un lujo. Los medios de transporte difíciles y costosísimos. Ni cine, ni radio, ni bibliotecas o centros populares de educación, ni discursos callejeros. Las nociones contradictorias fomentadoras de la duda y del progreso, no llega-

ban hasta quienes tenían por Verdad la verdad familiar y ésta a su vez la de los nobles o los clérigos.

Países campesinos como el que habitamos todavía ofrecen ese tipo familiar cerrado. Hoy mismo el maestro de escuela obligatoria siente la lucha sorda, de celos y contradicciones, que parte del hogar tradicionalista.

La escuela pública es cosa reciente aún en los países más “civilizados”.

La enseñanza por el maestro, la clase, la escuela, va abriendo amplias perspectivas a la educación. Pero el *pater familie* es sustituido por el *magister dixit* (esta especie es todavía muy común). El educando sabe lo que el maestro *le hace* aprender y el maestro sabe lo que sabe.

La caída del feudalismo primero y las guerras napoleónicas después, ensanchan el mundo. Los pasquines y los libros van circulando lentamente. Los hombres comienzan a simpatizar y por ende a conocerse allende los límites comarcales y nacionales. Los autores célebres al igual que las ideas políticas, recorren las patrias. Las guerras constituyen expediciones geográficas. La era industrial que se insinúa abre túneles a las montañas divisorias. Los caminos de hierro y la navegación marítima muestran “otros mundos” a veces sólo separados por decenas de kilómetros. Los campesinos emigran a las grandes ciudades.

Las formas de vida, más que las escuelas -cuyos alcances hasta fines del siglo XIX eran bien limitados-, transforman la cultura y son agentes educativos.

Hoy el hombre es un juguete casi en la estremecida marejada del mundo. Viaja por razones de trabajo, halla en su propia ciudad a habitantes de todas las latitudes que le informan indirectamente de sus historias y ambientes. Aprecia en el cine la intimidad de la selva dicha inescrutable y el esplendor de ciudades y monumentos a los que le es imposible llegar. Vibra con la clarinada radiotelefónica que le conecta con todo el planeta.

Si Sarmiento y Taine pudieron a través de las influencias telúricas darnos tipos meso lógicos hechos por la geografía del ambiente, con

sus rasgos cortados tan en seco como las montañas que habitaban, con su espíritu tan ágil como las alimañas de su salvaje convivencia, así hoy, cada día más perfilado, tenemos un tipo humano producto no del medio geográfico sino del medio técnico y “cultural”, que habla a lo *speaker*, que besa como el galán de cartel, que da conferencias a base de los titulares de los diarios, que camina al son de *fox-trots* que él siente aunque no oye, al igual que siente sin oírlo el acerado tamborileo de las máquinas que taladra su cerebro y que ritma sus sentimientos.

¿Quién ha producido en un treintenio esta transformación de la psicología individual y de la sensibilidad colectiva? ¿El libro de alfabetos, el maestro, la escuela? Evidentemente no.

El adulto, el anciano de hoy, repite todavía con fervor el nombre de su primera maestra; un joven sólo recuerda que en la infancia tuvo maestras. Ello indica que cada día el maestro y la escuela influyen menos como medio educacional, que el joven es formado desde afuera por factores educativos bien complejos y que las impresiones de la primera infancia son prestamente dominadas por la vida de la calle y del taller, por la influencia de la política y de la prensa, por el club o el sindicato; en una palabra, *una educación ejercida directa o indirectamente por el medio social sustituye a las influencias de la antigua educación individualista y escolar*. De ahí aquello tan común de que hoy los padres no reconocen a sus propios hijos. Ellos se maravillan de la precocidad de sus infantes: “si nacen con los ojos abiertos!”; ¡como para no variar la inteligencia infantil si antes no conocía más que las desmanteladas paredes de la casa paterna y hoy, aunque no quiera, la radio, el cine, las revistas ilustradas, todo lo que antes no había, le meten el mundo por todos los sentidos!

Historicidad del proceso educativo

Otra cuestión seria, es la de que el pensamiento, la cultura, la educación, no se pueden tratar como un cobayo clavadas en una mesa de disección y decir esto es así, esto será así.

Es un proceso hacia adelante y es también un proceso que viene de atrás, de siglos. Y el pasado interesa. Seguro, nos dirá un pasatista: en cuanto el pasado crea el presente y lo rige, como que la civilización de hoy resulta del grandioso esfuerzo de siglos de pensamientos y, querer atacar y destruir lo de hoy, es de insensatos que no ven que así destruirán las joyas del pensamiento acumuladas a través de la historia. Seguro, diría un marxista de cualquiera de las tantas interpretaciones: analizando el pasado vemos como las formas culturales, educativas, estéticas, morales, cambian según el cambio de las formas de producción y consumo; es determinar las contradicciones de cuyo desenlace surgen las formas que a su vez determinan las superestructuras religiosas, educativas, morales.

No es a eso, a demostrar que lo último estaba en lo primero, que el pollito de hoy vivía en la huevera de la gallina de hace quinientos años, a dónde vamos; ni siquiera a sostener la verdad de que tanto estructuran al pensamiento las condiciones materiales externas como éste estructura nuevas formas morales y materiales. No, no vamos a defender la existencia del cerebro humano que para los conservadores es una alacena y para los marxistizantes un lujo.

Nosotros decimos que en el proceso histórico de la cultura en general como en el de la educación en particular, no sólo intervienen factores materiales determinantes: la influencia intelectual de las clases dirigentes, -generalmente las más ilustradas- que establecen las verdades normales de cada época que es lo que se enseña y trasmite, que no sólo actúan las formas de convivencia política y de organización económica, sino que incidiendo en ellas, actuando por encima de ellas, obrando en contra de ellas, un factor, el más abstracto pero el que más pesa en la historia, el pensamiento humano, ha ido creando artes y ciencias, maravillas de la técnica y maravillas de la fantasía.

Así como los capitalistas han aprovechado para su beneficio particular los descubrimientos e inventos científicos, el clérigo, el feudal, el gobernante, han aprovechado de las cosas, del medio, sino

de los hombres, de su prodo y presentado como cosa suya asimilándoselas y desfigurándolas, las grandes conquistas elaboradas por el pensamiento.

¡Pero ese pensar humano ha sobrevivido a los cataclismos de la historia, a las luchas de las sectas, a las barbaries políticas y económicas! Cada generación le entrega a la que le sucede un caudal de conocimientos, de relativas verdades nuevas. El progreso de nuestro pensar es innegable.

De la misma manera que cuando se habla de transformar las formas de producción y consumo no se trata de consumo no se trata de destruir lo que la ciencia y la técnica han creado, igualmente al plantearnos el problema de la reconstrucción educacional no se puede hablar de llevar a la pira inquisitorial lo que es conquista permanente, no de la clase, sino del hombre. Esta sencillez conviene ponerla en claro.

El propósito de la educación ha sido casi siempre un objeto parcial y casi siempre antisocial. Nosotros hablamos de la educación del niño, de todos los niños, del joven, de todos los jóvenes, por tanto nuestra reconstrucción socialista de la educación, tendrá como punto de partida la reintegración a la colectividad de todas las conquistas del pensamiento de los hombres todos y que por herencia histórica a todos corresponde. Lo que esta época tiene de casas, de máquinas, de trigo, de teatros, de libros, de música, de inventos, de conocimiento, no lo produjo el Estado, el ejército, el recaudador de impuestos, tal casta religiosa o tal cónclave filosófico, sino todos los hombres, que pensaron, o mejor, que pudieron instruirse, pensar y crear.

Si hay una tradición y en ella hay grandes bienes al igual que grandes males y si ella no es fruto simplemente de las cosas, del medio, sino de los hombres, de su propio pensamiento, salta a la vista que no es con decretos o con revoluciones exteriores como superaremos el pasado que si es lastre del cual el pensamiento deberá desprenderse, es miel en la cual el pensamiento deberá nutrirse.

Del derecho a educar

De lo visto resulta que la educación es un hecho actual que se produce con o sin nuestra voluntad. ¿Para qué discutir si se puede o si se debe ejercerla? Nos trampearíamos si no lo discutiéramos, porque lo que aquí tratamos accidentalmente es cómo ha sido o cómo opera el proceso educativo, pues nos interesa fundamentalmente *si debe y cómo debe ser* de hoy para mañana.

La pedagogía moderna -¡vamos, algunos pedagogos!- han descubierto hace poco, bien poco, al niño. De ahí la afirmación de que *el niño no es un hombre en pequeño*, que tiene un mundo propio y que la tarea educativa debe consistir en despertar, alentar y facilitar el desarrollo de ese mundo del niño. De ahí también los llamados Derechos del Niño, expresados en aforismos y tablas, por pensadores y congresos de especialistas.

La pedagogía reaccionaria rechazó de plano esos llamados derechos, pues el sólo enunciarlo era una herejía, puesto que el niño sólo tiene deberes. De la misma manera sectaria rechazó todo lo que oliera a esa llamada *nueva educación*. Con el tiempo se comprendió que convenía avenirse con las nuevas modalidades y hasta los trogloditas de *La Prensa* le sonrieron diciendo que esas novedades eran centenarias con Comenius, Montaigne y Rabelais y, poda aquí, poda allí, pintarrapearon el edificio descascarado con una manito de “nueva educación”. De la misma manera que para mutilar el verdadero sentido renovador de ese movimiento le desviaron a su molino, así proclaman hoy pomposos derechos del niño: derecho a ser instruido en el amor a los héroes de la patria, de la religión de sus mayores y en las inmortales tradiciones de sus antepasados, derecho a ser obediente, disciplinado, dirigido en la vida.

Destaquemos como un reconocimiento a la labor de los maestros de América el *Código de los Derechos del Niño*, dado en 1927 en Buenos Aires y en el que:

“La primera Convención Internacional de Maestros, declara

I. Todo niño tiene derecho a ser “niño”, a que se le respete en sus intereses, sus necesidades y su actividad espontánea y personal.

II. Todo niño tiene derecho a una nueva educación que siga al progreso social, mirando siempre al porvenir y apoyada en la sociología, la psicología y la biología. La educación - que todavía no ha llegado a lo mejor - no puede ser inmutable ni rígida, porque la sociedad tampoco lo es.

III. Todo niño tiene derecho a “hacer” para saber, a ser descubridor y creador. Siendo el niño un organismo fundamentalmente activo, la escuela debe darle oportunidades para que alcance el máximo desenvolvimiento activo de su personalidad y de sus disposiciones y logre la capacidad de superarse.

IV. Todo niño tiene derecho al trabajo escolar colectivo, que permite la auto-educación social, en grupos pequeños formados conformes a condiciones individuales semejantes y en los cuales la libertad sea consecuencia de la responsabilidad.

V. Todo niño tiene derecho al aire libre, para hacer sus trabajos y practicar juegos, ejercicios naturales (marchar, correr, saltar, trepar, lanzar pesos, cultivar la tierra, nadar, etc.), y movimientos respiratorios que constituyen la mejor educación física a la que jamás podrá reemplazar la gimnasia metodizada.

VI. Todo niño tiene derecho a saber que ha nacido en cuerpo de su madre, a mirar la cuestión sexual como cosa digna de respeto y a que se le inicie, prudente y progresivamente, en el conocimiento de las leyes del origen de la vida, sin misterio ni vergüenza.

VII. Todo niño tiene derecho a ser miembro de una comunidad escolar en donde, con la autonomía, que se merece, goce de sus derechos y cumpla con sus deberes como elemento activo, útil y eficaz, que pone su voluntad y su conciencia al servicio del bienestar común.

VIII. Todo niño tiene derecho a contar con maestros de vocación; de carácter, llenos de bondad: hombres elegidos, ilustrados, bien

retribuidos; que no tomen su cargo como simple medio de vida; que crean en los ideales más difíciles de alcanzar: que sientan la responsabilidad que les incumbe en la realización de la justicia social: que no olviden que el verdadero maestro es el niño y que la humanidad es soberana en todas las naciones.

IX. Todo niño tiene derecho a locales escolares sencillos, atractivos, alegres e higiénicos, que él mismo ayudará a embellecer y alegrar.

X. Todo niño tiene derecho a que cooperen en su educación maestros y padres, a que colaboren juntos el pueblo y la escuela, que son las dos palancas que mueven al mundo empuñadas por los grandes pensadores”¹.

Mientras tanto el niño no sabe nada de los derechos que le inventaron los mayores, del mundo que le construimos. Y como él no puede decir lo que quiere...

Pero nosotros sí, porque hemos sido niños y de nuestro análisis retrointrospectivo sabemos no lo que quiere el niño en abstracto sino lo que queríamos cuando éramos niños. ¡Queríamos Vivir, Ser!

Y lo que queríamos cuando niños, lo quisimos cuando jóvenes, lo queremos adultos, lo querremos ancianos, realizar *nuestra vida*, desplegar nuestras apeticiones intelectuales, morales, fisiológicas, estéticas, afectivas. Realizarlas, realizándonos.

¹ Este Código ha querido ser hecho para hoy con posibilidades de mañana, por eso vaga en la indeterminación. Redactado en base a temores y conciliaciones, el claro planteamiento social se entrevee en las formulaciones vagas pero siempre animadas de un hondo y sincero amor al niño y en una cálida esperanza en el porvenir. Lo publicamos como un reconocimiento a la labor de la I.M.A., para contraste con los novísimos derechos que andan por ahí y en la esperanza que reorganizados los cuadros del magisterio americano, vinculados internacionalmente, en próxima asamblea fraternal, actualicen sus programas y concreten sus ideales.

Así como nosotros hablamos de *lo nuestro*, el padre los padres, quieren educar a sus niños, vale decir, darle la educación que ellos creen mejor para que se desempeñen en la vida. ¡Santa intención!

Ahora quizás se me justifiquen estas teorizaciones preliminares. Parece que también sin escribirse andan ahí algunos derechos de los padres. ¿Cuál es el panorama actual que tienen ante sí esos padres?: dos enorme fuerzas sociales, las de la autoridad y las de la libertad las del individualismo burgués y las del socialismo comunista, en terrible lucha de vida o muerte. Los unos con las armas poderosas del Estado, aplicadas al fascismo y la guerra, las del terror físico y las de la opresión intelectual al servicio de su bestial voluntad de poderío los otros, con las armas de la organización obrera y la insurrección popular, con su febriciente voluntad de triunfo. Aquellos para el bien de unos pocos, éstos para el bien de todos.

Por delante la lucha, siempre la lucha. El niño está demás en este momento del mundo.

Él quiere jugar pero las granadas destrozan su jardín. A más, no tiene jardín.

Quisiéramos arrebujarlo con todo nuestro cariño, levantarlo por encima de la pelea, blindarlo tras lejana fortaleza para mañana, el próximo mañana, volverlo al mundo de la luz, de la paz, de la libertad.

¿Debemos mutilar su mundo, sus apetitos de color, de juegos, de conocer, de exultación de la vida, para demostrarle que hay que hacer la revolución? Al niño no se le puede “demostrar” nada. El error de cierta enseñanza dicha racionalista reside precisamente ahí. Baste como ejemplo *El botón de fuego* de Montenegro, digno *pendant* de los catecismos marxistas de las escuelas primarias de Rusia.

Oigamos a Ferrer:

“Lo diré bien claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes, por que han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal.

Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberlo producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: Aprendan los niños a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía.

En el huevo hay un germen: según su naturaleza ha de abrirse: pero no se abrirá sino en el caso de que el huevo se halle colocado en una temperatura conveniente. En el niño hay muchos gérmenes de facultades industriales, de numerosas vocaciones, pero esas vocaciones no se manifestarán sino en el medio y en las circunstancias favorables a su exteriorización.

Si tenemos órganos, preciso es que se formen y se desarrollen: preciso es dejar a los niños la ocasión de desplegar la naturaleza, y la tarea de los padres y de los educadores consiste en no impedir su desarrollo. Sucede como con las plantas: cada cosa tiene su tiempo; primero las yemas y las hojas, después las flores y los frutos; pero mataréis la planta si la sujetáis a procedimientos artificiales para obligarla a invertir el orden natural de su desarrollo. Preservar, sostener, regar: he ahí la labor de los educadores”.

El niño es sobre todo sensibilidad; se nutre de sensaciones. Conoce intuitivamente, por lo que ve, por lo que toca. Eso lo ha comprendido bien la pedagogía moderna, que ha reaccionado contra el intelectualismo y el verbalismo -resabios del racionalismo escolástico- tanto de las escuelas lancasterianas como de la reforma basada en Herbart. Así se tiende a enseñar geografía e historia no con peroraciones y dictados sino reconstruyendo o haciendo que el niño reconstruya en grandes extensiones de tierra, visitando los museos y realizando excursiones, los lugares lejanos o los hechos pasados.

No debió extrañarse la maestrita de una escuela suburbana que replicaba:

“- ¡Si es cuestión de volverse loca! ¡Cómo para irles con esas nuevas teorías a esos desalmados! Lo hacen a propósito. He dedicado tres cuartos de hora a explicarles con toda mi santa paciencia, con las palabras más sencillas, con los ejemplos más claros, lo que es un prócer. He repetido hasta cinco veces las frases, he pasado banco por banco y colocado luego en el pizarrón las láminas de Belgrano, de Saavedra, de Urquiza y sabe Vd., jah, ponga uno todos sus pulmones en bien de estos canallas! Sabe Ud. Llega el señor inspector, revisa el tema anotado en el diario de lecciones e interroga:

“-A ver, ¿qué es un prócer?

“-La clase calla. ¡Es la primer vez en tres meses que la clase calla! Hiervo. Detrás del inspector, con el puntero, señalo el pizarrón y entonces, horrorícese Vd., se levanta Dieguito, el hijo de la maestra de labores y grita alborozado:

“-¡Ah, ya sé; es un mono!

“-Y la clase corea: ¡Es un mono! ¡Es un mono!”

Nosotros no nos horrorizamos. ¿Qué otra cosa podía esperarse de las repeticiones verbales de la buena maestra y de esas anticuadas láminas besadas por las moscas y ajadas por el manoseo, que si en la práctica sirven poco o nada figuran en el rubro “provisión de útiles escolares” con muchos ceros a la derecha?

Pero quizá no reflexione en estas cosas la maestrita a quien un inspector cuadrúpedo calificó de “comunista” porque sus alumnos vieron en la efigie de Belgrano a un mono y no a un prócer. Quizá tampoco reflexione el padre que luego de aburrir a su hijo con una latosa disertación antimilitarista y de obtener de él la promesa de que no va a odiar a otro niño porque haya nacido en otras tierras, contempla azorado como forma batallón de pilletes tras una bandera de ocasión. Es que lo que atrae la sensibilidad del niño son las patillas del prócer o el color de la bandera. No está en edad de teorías.

Los malos maestros han pretendido dar al niño la idea del bien y del mal moral y, como el niño no es apto para razonar el tema ético, les han inventado a dios y al diablo, con lo que logran despertar dos sentimientos inferiores: el miedo al castigo infernal y la codicia del premio celestial. Si falla la coacción imaginativa se sustituye por sus equivalentes el puntero y el chocolatín. Nunca sabrán los padres y los maestros todo el daño que ocasionan al pequeño al crearle esos entes terroríficos que atormentan sus sueños, dejan un eterno amargor en sus espíritus y no les inducen a realizar una sola buena acción. Lo que sí sabrán es que con ello no elevan y al contrario degradan las posibilidades morales de quienes nunca aprenderán a amarlos.

Un signo sobresaliente de salud, de dominio de sí mismo, nos lo da el niño que se burla y juega con el diablo. Su egoísmo asimilativo hace que crea más en él mismo, en su realidad y esa es la gran defensa que opone al terrorismo espiritual de sus educadores. Una sensibilidad fresca como la infantil presta elementos copiosos a la imaginación y si ella nos da el ingenio y la gracia de los juegos infantiles también puede darnos un misticismo religioso de fatales consecuencias.

Fijémonos como ese mismo niño indisciplinable, reacio a todo consejo y sordo a cualquier proposición moral teórica, camina cuerdas y cuerdas tras los acordes del viejo organito y mientras sus padres recorren la manzana buscando al desobediente de su hijo, él está embelesado junto a la banda municipal, en la plaza amiga, demostrando lo que expresara Herder en frase clásica: “El mundo del arte es más asequible al alma del niño que el mundo de la ciencia y el de la ética”.

¿Cómo enseñarle más de lo que él puede intuitivamente conocer? ¿Con qué derecho forzar su psiquismo hacia nuestros quereres, hacia nuestros odios o razonamientos todo lo exacto y justificados como son?

Esto es cierto, pero también lo es que “los otros” se toman ese derecho, que los dogmáticos endosan sus dogmas a las tiernas mentes a través de todo el mecanismo educacional que controlan textos y radio, cine y prensa, programas y maestros.

En nombre del niño, no de sus derechos teóricos sino de su esencia real, repudiamos esas enseñanzas y decimos que contra ellas debe operarse una seria *demolición y reconstrucción educativa* que desarraigue las causas profundas y sociales de esta brutalidad moral que se llama hoy educación, se realice con penitencias o con mimos.

Es esa misma estructura infantil lo que nosotros sentíamos cuando éramos más niños la que nos dice que nadie, ni aun en nombre de la libertad del niño, debe encauzarlo por otro camino que no sea el del niño propio. Ese es *nuestro derecho a educar*.

Realidades de hoy

DEBEMOS hablar de reconstrucción educacional en cuanto impugnamos el actual sistema educativo. Esta impugnación se refiere en cierto orden a las condiciones y a los métodos, pero más que todo al derecho que nos abrogamos sobre el niño y a los fines que le asignamos a su vida próxima y futura.

I

Cada día es menos posible la educación popular.

No es posible porque los padres no pueden atender económicamente los gastos de enseñanza. No discutamos.

¿Pueden o no pueden los treinta millones de desocupados por falta de trabajo, vestir y proveer de útiles a sus hijos en edad escolar? ¿La baja de los salarios permite al obrero y al empleado medio, comprar todo lo que el niño necesita para asistir discretamente al colegio, máxime cuando la depredación monetaria encarece notablemente el precio de las mercaderías? No se lo preguntemos a los ministros de hacienda sino a los padres.

800.000 *analfabetos* titula Ramón J. Cárcano el libro donde, en buen envase burgués, analiza la situación escolar argentina. Ese mismo dato, comprendiendo los semianalfabetos, presenta en el parlamento el diputado Augusto Bunge y las pruebas opuestas son contradictorias. No es posible atribuir estas anomalías a la despreocupación paterna y a deficiencias de las autoridades. En cambio sí, puede darnos alguna luz la constatación del Dr. Araoz, presidente del C. de Educación de

Tucumán, cuando declara que el 50% de los escolares de la provincia no recibían en sus casas ninguna alimentación antes de ir a la escuela. Bunge constata, previo estudio, que solo un 30 % de los que ingresan cursan el 6° grado primario, de manera que al elevado porcentaje de analfabetos se suma el de semialfabetos. Son los que han ido quedando a lo largo del camino y que no llegan al secundario y menos al universitario. En el estudio que hemos hecho en la provincia de Buenos Aires comprobamos que de 113.463 niños ingresados en 1er. grado en 1923 sólo 36.680 ingresaron al 4° grado y 6.816 terminaron el 6°, ni el 6 %, considerando que de las mismas estadísticas oficiales -rectificadas- se prueba que en 1928 había en la “primer provincia argentina” 90.123 niños en edad escolar -8 a 14- que no asistían a escuela alguna.

Dejémonos de tutías; si el niño no va es porque no puede ir.

La acción de las cooperadoras escolares, que constituyen una aberración cuando se contribuye al fondo del Estado con crecidos impuestos, no puede ni aproximadamente subsanar esas fallas más simples: creación de escuelas, atención al escolar. Aparte de que si atiende a todos es injusta y si ayuda a algunos es deprimente.

Una de las torturas morales del escolar de hoy es ser “de matrícula gratis”.

Si volvemos la plana y recordamos lo dicho: que la escuela es una parte de la acción educativa y que para que el escolar reciba una instrucción mínima debe asistir al cine infantil, atender las horas especiales de radio, leer revistas, hacer excursiones, visitar museos, botánicos y zoológicos, tener salones y jardines a su disposición, etc., veremos si hoy es posible instruir y educar.

No faltará un pazguato que refunfuñe que los niños de otros tiempos no tenían necesidad de ir al cine para saber geografía y que es una ridícula pretensión que a todos alcance estos “inventos modernos”².

² Entrecomillamos. pues no conocemos el grafismo que pueda expresar el malevolente carraspilleo de los que no tienen otro remedio que usar la luz eléctrica.

Parece se quisiera ignorar que el progreso crea nuevas necesidades. Por otra parte, *los que teorizan que los niños no deben tener de todo, son los que pueden dar de todo a sus hijos*. Pero no aleguemos; a esos hipócritas le enseñaremos que todos los niños del mundo nacen con los ojos azules, no cuando los convenzamos, sino cuando les imponemos el socialismo.

Aparte de que no quiere, el Estado no puede remediar estos males.

No puede porque solucionarlos implica solucionar los males de la actual organización económica, cuando a más de ser una de las causas de esos males, su misión histórica es defender la actual organización social.

No puede porque su preocupación esencial es la guerra y la policía. El Estado fuerte -fascista o fascistizante- para serlo, debe exprimir al consumidor, estrujar a las fuerzas productoras, no para libros sino para armas. Cuando el desequilibrio mundial de los presupuestos, los déficits que según los mismos economistas aumentan de año en año, tienen semi-exhaustas las arcas fiscales, es el maestro y no el vigilante el que sufre las consecuencias, es la construcción de edificios escolares y su reparación y no la de nuevos astilleros la que se suspende (visitar las bases navales de Bahía Blanca y Río Santiago). Recomendamos al respecto el libro de Diego Abad de Santillán: *Las cargas tributarias*.

Y no quiere porque siendo expresión de la ideología de los círculos burocráticos, militares y clericales que le sostienen y de los intereses de la clase capitalista, *la educación le interesa en cuanto formación de los cuadros de la clase dirigente*, en cuanto selección entre el pueblo de sus futuros servidores. Estamos cansados de oír como los gobernantes y los maestros nos repiten: estudie, aplíquese, persevere, piense que Vd. mañana será empleado, será ministro, será diputado. La patria confía en vosotros (la patria no es para ellos la comunidad nacional sino el Estado burocrático) y así diciendo. Cuando cada día es mayor la disconformidad de los de abajo y el hecho de que en el propio seno de los privilegiados los jóvenes se rebelen contra la injusticia históri-

ca, más fina es la zaranda por la cual pasarán, pasarán... los hombres del mañana o sea, los empleados del mañana.

Cuántas veces en un político o en un gobernante hemos visto querer decir -no lo dicen porque son políticos y sólo tratan de hacerlo-: ¡Cuán mejor irían las cosas si el pueblo leyera y charlara menos y obedeciera más a quienes velan por su destino! El doctor Bullrich, inauguraba los cursos de 1934 en la Facultad de Medicina de Buenos Aires, expresando: “no es obligatorio seguir estudios universitarios” y repetía lo mismo en 1935 anunciando que la labor del año se caracterizaría por una rigurosa selección funcional; la selección “funcional” tuvo lugar a los pocos días suspendiendo por tiempo indeterminado a una treintena de estudiantes que firmaban un manifiesto en el que se atacaba la orientación reaccionaria de la universidad, de una universidad en que no hay racismo militante pero en la que es difícil que apruebe aquel que a más de un apellido judío no lleve una cédula de las bandas fascistas.

Que el Estado no quiere lo prueban los insistentes reclamos de los padres y de los alumnos por más bancos! ¡por menos aranceles! Que no quiere lo prueba la supresión y reducción de colegios. Cursos de profesoras normales, escuelas de adultos y especiales, Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná, plan contra la Universidad de Tucumán, etc. Que no quiere está clarito en el aumento de los años de estudios y la generalización de exámenes de ingreso al mismo tiempo que las instrucciones a los profesores de “no ser tolerantes en los exámenes”, todo esto servido con la salsa de abstractas idealidades pedagógicas y de fomento a las actividades rurales.

¡Es que sobran profesionales! Ese es el descubrimiento de los directores de la enseñanza de clase. Aprovechemos para desvirtuar este sonsonete: *en la campaña hacen falta numerosos ingenieros civiles y agrónomos, médicos humanos y veterinarios* y no es que los jóvenes profesionales no quieran ir de puro burócratas y pretenciosos. Es que el campesino expoliado por el terrateniente y destruido

por la baja del precio de los granos y de los animales no pue de emprender ningún cultivo ni crianza racional, es que se debe vivir en chozas y siempre bajo la amenaza del desalojo, es que el médico reclamado por el número cada vez más creciente de obreros desocupados y arrendatarios pauperizados, a más de no cobrar la visita, tiene que dejar para remedios ante una realidad que supera la información pesimista. El hacendado con plata posee buenos automóviles para, a la más leve jaqueca, venir a la ciudad a consultar al médico “de a cien pesos”.

Y esto no lo arreglan leyes ni discursos. Cuando la tierra, las máquinas, toda la organización económica esté en poder directo de los productores, podrán ellos garantizar la existencia a los profesionales y veremos entonces cuántos y cuántos agrónomos, veterinarios, médicos, ingenieros, se necesitan en las zonas agrícolas para convertirlas en verdaderos emporios de trabajo colectivo para el bien colectivo.

II

No extrememos las cosas. El Estado a veces puede y a veces quiere. ¿Qué es lo que hace entonces?

Enseña a leer, a escribir, a sacar cuentas. Eso está bien. Conste que no lo hace el Estado sino que lo hace hacer: los maestros lo enseñan y los alumnos a veces lo aprenden.

Y de paso, enseña que el caos más desenfrenado sobre vendría si el Estado omnipotente dejara de regular la vida individual y colectiva. Que una lucha de hienas sustituiría alpreciado orden actual, no bien abolida la propiedad privada. Como fuerza de conservación subestima el pasado sobre el porvenir y fomenta el culto a lo estático. Restringe la geografía que no reconoce fronteras a la división política y por lo tanto elude el planteo de una economía racional. Hace historia política y militar, que es un aspecto limitado de la historia y todavía falsea ese aspecto. Prepara para la obediencia y la guerra. Hace de la moral un problema de recetas culinarias a su paladar. Le pinta un mundo de

príncipes y de flores a quienes “prepara” para la lucha por una vida cuya realidad es muy diversa.

Ejemplos al pelo, *Guillermo II*, el 19 de mayo de 1889:

“La escuela debe desde la más tierna infancia, despertar el convencimiento de que las ideas socialistas no sólo se oponen a los preceptos de Dios y a la moral cristiana, sino que son igualmente irrealizables desde un punto de vista práctico y, en consecuencia, perniciosas para el individuo y para la colectividad.”

Oigamos a un *ex presidente de república democrática*, *Mr. Coolidge*:

“Para luchar contra esos agitadores “egoístas” es para lo que está llamada actualmente la escuela. De una vez para siempre hay que declararlo con toda claridad: América ha hecho ya su revolución y el poder público está por completo en las manos del pueblo”.

Y el remache; en agosto de 1932, ante los secretarios de la Asociación Fascista de la Escuela, Mussolini:

“La escuela debe ser siempre lo más fascista posible. No se debe creer nunca que la enseñanza lo es demasiado, puesto que la escuela nunca será tan fascista como debiera ser. Cuando se trata de fascismo yo deseo todos los excesos posibles”. Y, ante los profesores secundarios: “La cultura es la vida del país. Se podrá decir que la geografía o las matemáticas no son políticas por naturaleza. Siendo esto verdad, lo contrario también lo puede ser. Su enseñanza puede ser beneficiosa o perjudicial. Bastan algunas palabras pronunciadas desde la cátedra en las que se haga alusión a los elementos estáticos para que se suscite la duda o se pueda hacer política. Es por ello que considero que los profesores de matemáticas tienen un papel político que desempeñar y éste tiene que ser fascista”.

Si todavía quedara alguna duda podríamos transcribir algunos párrafos de nuestro eucarístico ministro de instrucción pública.

Insistimos, dado que su misión no es procurar el bien social sino su propio bien, el Estado es dogmático y falsario en política, en economía, en moral. Da una enseñanza oficial, pues tiende a una ideología oficialista. Y la da en los programas escolares, en la censura radio y cinematográfica³, en la prensa alquilada con avisos, en la intelectualidad que le sirve. Y como eso no puede hacerse sin coacción moral o material, el maestro -que es su servidor- debe (aunque oficialmente no se le autorice) imponerse por el terror del infierno o del aplazo, por la amenaza de los padres o de lo que le puede suceder, por el plantón o el puntero. Nos responsabilizamos de aseverar que en la mayoría de las escuelas gubernativas de la llamada ciudad universitaria de La Plata, se pega a los alumnos. Un inspector nos asegura que no ha podido desterrar ese método, común en las escuelas de la primer provincia argentina. Cuando más, se sustituye el ultraje del castigo corporal por la inmoralidad del premio.

La escuela actual fomenta el odio nacional y hasta el racial.

Mantiene los métodos memorísticos y verborrágicos; anula la espontaneidad infantil. Esto puede ser mejorado y no es lo fundamental.

III

Qué se propone la escuela de hoy y no por qué medios lo realiza es para nosotros el eje determinante de la necesidad de una profunda y real reconstrucción educacional. Hablamos en especial de la escuela pública y primaria si bien podemos generalizar. Su lema teórico es “educar al soberano”. Ya hemos visto en qué y cómo lo educa. Cada día son mayores las trabas a la enseñanza libre y particular, excepto la religiosa y la extranjera patriótica. Del concepto de que, la educación del pueblo es un deber del Estado, hemos pasado al del que es un derecho exclusivo del mismo.

³ V. El cinema y la realidad social, por Alfonso Longuet. Ediciones IMAN, Buenos Aires. 1934.

Es que la reacción mundial marcha hacia el Estado absolutista, totalitario, dueño de vidas y conciencias. Ante sus intereses un individuo es sólo un número de registro civil. Han comprendido los gobernantes que la tiranía económica-política no basta, *que la formación del joven no resulta sólo de la forma de producción y gobierno*, que la educación no es una super-estructura sino un factor esencial en el porvenir de los pueblos, que él necesita mentalidades obedientes, soldados aptos no sólo técnica sino psicológicamente, esclavos convencidos.

Los fines educativos no los establecen los padres, los educadores, todo el conjunto social y menos aún los educandos, aunque a veces a través de la ficción representativa -parlamentaria o corporativa-, se pretende hacer creer que es el pueblo soberano el que dispone pues se legisla y gobierna en nombre del mismo pueblo al cual el ministro liberal Moreno hasta prohibió asistir a la convocatoria de la Asociación Educacional Libertaria de La Plata, tendiente a expresar el repudio de los ciudadanos a la constitucionalidad de la enseñanza cristiana sancionada mientras un gallo abría el pico y otro se sacudía las plumas. No, las que en última instancia establecen los fines de la educación son las clases dirigentes a través de sus legisladores, gobernantes y altos funcionarios.

Y como el Estado tiende a su perpetuación, a acrecentar su absolutismo, esas son las orientaciones que da a la enseñanza; el individuo no existe para la familia, para su profesión o sus vínculos sociales, ni siquiera para la colectividad, sino para el Moloch moderno.

Eso no lo predica sólo Hegel o lo impone Mussolini. Atendamos a los nuevos educadores, -Kerschensteiner en *Los problemas de la educación pública*:- “Las antiguas fórmulas y formas educativas no bastan aquí ya. Precisamente, lo que más apreciamos del Estado Moderno, la libertad de investigación, de expresión y de la prensa, el derecho de asociación y de reunión, el sufragio universal, la libertad de comercio y de industrias con todas sus consecuencias económicas, favorecen en primer término al individualismo; va en contra del desarrollo de

conjunto de las masas populares; actúa, no en favor del Estado sino en perjuicio de éste”.

La teoría pura de la educación no tiene nada que hacer en la realidad educativa. Kant o Gentile pueden quintaesenciar el problema⁴, pero quien resuelve y ordena es el hacha de Hitler o el “manganello” de Mussolini. Son fines parciales, sectarios, clasistas, que tanto se imparten con la vara lancasteriana o la verborragia de Herbart como con la dulzura de Montessori.

En esas condiciones ¿qué posibilidad de desarrollo integral tiene el niño? No se trata de entregar la educación a cualquiera o dejar al pequeño a los azares de la calle, no siempre factor educacional negativo. Aclaramos que el Estado no es la Sociedad -es antisocial- como pretende identificar Lombardo Radice en su *Pedagogia Generale*, al sostener la necesidad de una enseñanza única, nacional y nacionalista, en la que el Estado interviene “para corregir las deficiencias educativas de la familia y de los particulares grupos sociales”. El que debe intervenir no es el bandido de camisa negra tinta en la sangre de los progenitores de los pequeños por los que tanto se interesa, sino esos padres, los maestros, los científicos en educación.

Democracia y educación

Se nos dirá que nuestras observaciones serían exactas si el Estado fuese tal cual lo pintamos y si no tuviera como finalidad “el favorecimiento de los intereses solidarios” como lo sostienen Grauert y Ceruti Crosa en *Los Dogmas, la enseñanza y el Estado*, Montevideo, 1927, libro sincero cuya revisión ha quedado trunca por la digna muerte de Julio C. Grauert asesinado por los sicarios de la dictadura uruguaya. Numerosas definiciones nos llevarían a que un buen gobierno, una verdadera democracia, solucionaría los males señalados.

⁴ En su discurso a los maestros de Trieste, Gentile proclama la reforma fascista a la escuela diciéndoles: “Sois libres porque la idea es eternamente libre en nuestras conciencias”.

Nosotros bregamos por la verdadera democracia pero, a la que hacen referencias nuestros contradictores, no es la que tiene por base la igualdad económica y política sino a la de los abstractos derechos del hombre. Bien, de esa democracia liberal de 1789, de la democracia burguesa, decimos *que ya ha dado lo que podía dar*. Educacionalmente su fruto es la enseñanza laica, la ley Ferry en Francia, la 1420 en la Argentina.

La ilusión democrática fortaleció aquella otra, la de que por la educación la humanidad sería mejor hasta llegar al *summum* de felicidad. Hay que regenerar al hombre malo, se dijo. Cada sindicato obrero se anexó una biblioteca; florecieron los centros culturales, se dictaron miles de conferencias sobre todos los temas; el antialcoholismo se le cuadró al vicio; los vecindarios pedían más y más escuelas, constituían centros de ayuda a las que existían y las costeaban. Instruirse, instruirse, “nosotros no, pero nuestros hijos comprenderán la verdad, se instruirán y serán felices”, rumoreaban los amantes padres.

Nadie ha hecho más intensa, más sana y más sincera obra educacional en el mundo que las tendencias socialistas. Por eso los privilegiados, que temen a la verdad, que lucran con la ignorancia del pueblo, persiguen y persiguen tanto a los auténticos socialistas. Por eso el knut del cosaco se descargaba sobre las espaldas del campesino ruso que en la miseria de su cheza se arrodillaba ante un libro come ante un nuevo kono.

¡Qué gran esperanza encendió en el mundo Francisco Ferrer y Guardia con su Escuela Moderna! Se tradujeron los libros de su editorial a los idiomas más diversos; los obreros y estudiantes del Japón fundaron cinco universidades populares. En Argentina misma, Buenos Aires, Escalada, Tigre, Rosario, San Agustín, Las Rosas, Punta Alta, tantos pueblos, recuerdan todavía con cariño su escuela libre.

La burguesía comprendió el peligro y movilizó al Estado tras cuyos cortinados asomaba la sotana del fraile. Como había que cubrir las apariencias liberales comenzó a hacerse campaña de prensa: “Hay

escuelas en que se enseña otro idioma y otra religión; los sectarios están envenenando el alma pura de la infancia aprovechando de la liberalidad de nuestras leyes”.⁵

La inspección de escuelas privadas organizó su aparato legal de represión: la teoría es que el Estado tiene el deber de educar al pueblo y con esa muletilla se privaba al pueblo de educarse a sí mismo.

El movimiento renovador del magisterio fue combatido primero con la calumnia, luego con severas sanciones que van de la postergación en los ascensos hasta la exoneración sin sumario. ¿No llegó hace poco la policía a intervenir en las reuniones del Frente Único del Magisterio Argentino? ¿Y no fue el año pasado cuando el interventor a la Universidad del Litoral separó de sus cátedras al profesor Pedro Piller por ser autor del excelente libro *La infancia en cruz*, a Jorge L. Fortezza por el tomito acerca de Barrett, a Nathan Caplan por expresar en el borrador de un artículo, que hay dos clases sociales?

Las bandas mercenarias de la Liga Patriótica dirigidas por el democrático Manuel Carlés -ese que vota por el senador Palacios- arrasaban en 1919 y siguientes, las bibliotecas obreras, Cajones y cajones de libros de todas clases arrebatados de manos obreras, se apilan en los depósitos judiciales. La literatura obrera es mundialmente perseguida por leyes o sin ellas.

Desde el 13 de octubre de 1900, cuando electrizó al mundo la descarga que en los fosos de Montjuich acabara con la vida apostólica de Francisco Ferrer, ya sabemos qué puede esperar de la burguesía nuestro anhelo de cultura popular.

Si, pero aquí se habla del zarismo, de la monarquía, del terror fascista o nazista, de malos gobiernos y democracias incipientes e imperfectas. Seguro, puesto que la verdadera democracia no aparece.

⁵ Cuando un demócrata se refiere por dos veces a “la liberalidad de nuestras leyes”, quiere decir que está arrepentido de que sus leyes sean liberales.

No es que sean imperfectas, sino que en la práctica no han existido nunca y en la actualidad, cuando mandan los gobiernos fuertes, no tiene nada que hacer la democracia burguesa. Oigamos a un demócrata:

“...Yo debo confirmar que la tendencia general en todos los países modernos es el aumento considerable de la actividad estatista. Se le puede criticar, se puede, por el contrario, alegrarse, no se cambiará nada. Hay allí un hecho inevitable e innegable. Esa es la consecuencia ineluctable de la transformación económica de los pueblos y de los progresos de lo que se ha convenido en llamar la civilización”. (Duguit, *Traité de Droit Constitutionnelle* T. II. pág. 133).

¿Volver por los fueros de la democracia perfectible para en el juego de sus libertades, crear hombres e instituciones nuevas cada vez más libres? La realidad enseña que ello es utópico: la burguesía da la libertad que no teme, permite escuelas privadas si se inclinan a sus directivas, como permite el voto si se ejerce mayoritariamente a favor de los partidos que la defienden. Ayer necesitó de la democracia y el librecurso. Hoy el amplio ejercicio concreto de esos elementales derechos democráticos le es un peligro y le ataca.

Fijémonos bien que se habla de democracia política y que por más libertad de enseñanza que proclamen las leyes, no pueden recibir esa enseñanza para todos, los hijos de los 30.000.000 de desocupados, ni pueden costearle un aprendizaje y una carrera a sus descendientes los millones y millones de semiocupados y de obreros escasamente retribuidos.

Si el Estado como la democracia no atacan las causas profundas del mal social, no pueden solucionar los problemas escolares. Los que tienen el poder y la riqueza lo tienen por usurpación y no han de reintegrar sus rapiñas, ni por las rogativas ni por los votos.

En buena hora sólo la razón y la educación operarán el libre acuerdo que establezca una sociedad más racional y más humana. Pero

mientras el milagro no se produzca no podemos vivir del pasado, de la democracia burguesa. El hoy es de reacción o de revolución.

Hay sí, una labor creativa del pensamiento que opera en todas las épocas y en *ese proceso evolutivo debemos perseverar*, pues es precisamente ese proceso de maduración el que eclosiona en las grandes revoluciones y lleva en el aluvión los elementos de las nuevas construcciones.

La nueva educación

Si el Estado actual presenta las características señaladas y si sostenemos que no es posible esperar una restauración del liberalismo, resultaría que en vez de hablar de educación, sólo resta hablar de revolución.

El capitalismo en su forma industrial moderna lleva ya luengos siglos. ¡Cuánto ha cambiado en ese lapso la instrucción pública y los sistemas educativos! ¡Y cuánto ha mejorado! De aceptarse la realidad de este progreso, seríamos contradictorios. La aceptamos, puesto que no somos topos, agregando: esas mejoras no son fruto del Estado como no lo son la jornada de ocho horas, el sufragio universal, la libertad de cultos; son el fruto de las luchas del proletariado y de las inteligencias libres contra la reacción dogmática y estatista. Son hijas de la presión de la opinión pública. Son las conquistas del pensamiento que así inmaterial como es horada los más blindados muros. Son concesiones hechas ante el peligro de una exigencia mayor. Tienen un límite al cual estamos llegando.

Las fuerzas dominantes se oponen al normal proceso evolutivo del pensamiento y de sus formas concretas, deteniéndola violentamente o desviando y desfigurando la corriente en avance. En la naturaleza es el torrente dominado por el dique de contención o encajonado suavemente hacia la ávida arena. En economía es el pequeño arrendamiento salvando al latifundio. En política es la corriente estatista del socialismo embalsada en el aceite del parlamentarismo argentino o destruido a plomo como en Viena.

El pensamiento como la vida es poderoso y triunfa. No se pierden las reglas de Comenius como no se pierden las sutilezas de Montaigne. Erasmo preludia a Rousseau y éste se insinúa en Condorcet. Por la educación popular levanta a Europa Lutero para sus fines religiosos; para la educación popular ambula en la miseria, convoca y ejemplariza Juan Enrique Pestalozzi, dado a una finalidad humanista. Por la enseñanza neutral ante el tema religioso dicen su palabra Littré, Taine, Renan, Renouvier -olvidado precursor del socialismo federalista. Por una escuela sin dogmas, cariñosa con el alumno, inspiradora de solidaridad, abierta al porvenir, teorizan Saint Simón y Fourier, Kropotkin y Proudhon, orientan Reclus, Mella y Anselmo Lorenzo.

La ciencia desmenuza prejuicios, ilumina mundos ignorados y el ansia de saber invade las capas populares que claman por escuelas y por libros. La crítica a las añejas normas se generaliza y los gobernantes tienen que ceder a este avasallador movimiento de abajo: la instrucción pública es el gran problema de fin de siglo y por ello Ellen Key saluda al XX como al siglo de los niños.

Nada de castigos y convencionalismos; comprender al niño y respetar su intimidad, hacerlo responsable en el ejercicio de la libertad; convertir la cárcel de alineados bancos en jardín y taller donde el loro que entiende a punterazos sea sustituido por el muchacho que hace porque entiende; donde al obediente por militarización se antepone el voluntarista por convicción; tales eran las directivas de la nueva corriente.

Y comienzan los ensayos y las realizaciones, generalmente por hombres que más saben de amor a los niños que de metodología, como con justeza reprochan a Ferrer, cuya cartilla es detestable para nuestros tiempos. Y Tolstoi hermosea a Rusia con la algarabía de Iasnaia Poliana; Paul Robin funda en Francia la Sampui; y Ferrer en España la Escuela Moderna; Patri innova en Estados Unidos, González Prada alienta las universidades populares del Perú, Isadora Duncan recorre Europa con sus infantiles danzarinas; Bakulé reúne a los pequeños

lisiados checos; en todas partes, un hondo movimiento renovador sacude el edificio de la escuela tradicional.

Luego los técnicos hacen ciencia de la educación en el mismo orden: Dewey en Norte América, Kerschensteiner en Alemania, Decroly en L'Ermitage de Bruselas, Ferrière, Claparède y Bovet en el *Jean Jacques Rousseau* de Ginebra, Montessori con sus *Case dei Bambini* en Italia, etc.

Los que entroncan el problema educacional con el social desaparecen por faltas de posibilidades realizativas, ya sea por el dinero, ya por la reacción. Los otros hablan de abstracciones sociológicas, su burlan de estos zapateros puestos a redentores de la infancia y realizan investigaciones, ensayos y libros de valor.

Así es que, hoy, nueva educación sólo debe entenderse por nuevos métodos, ya que no puede haber nueva educación sin una sociedad nueva igual, que en el preciso decir de Cousinet “no se puede llegar a ser hombre libre sino por la práctica de la libertad”.

Este carácter de activismo pedagógico, de pura técnica “al margen” de la cuestión social, está claro en Mallart y Cutó,⁶ cuando dicen: “El sistema de educación que vamos a esbozar aquí tiene tal carácter de generalidad que no se propone servir los fines peculiares de ninguna agrupación social. Poniéndolo exclusivamente al servicio de la finalidad biológica interpretada con todo rigor científico y moral, ofrece un fundamento sólido a todas aquellas finalidades parciales que los hombres han creado para servir las necesidades diferenciales de temperamento, de casta, de idealidad”.

Clarísimo: al fin biológico teórico de la escuela activa no interesa si la sociedad garante el pan o el abrigo al niño y, el fin moral, no hace cuestión de si se desarrolla en una sociedad de esclavos. Decroly puede establecer los fines biogenéticos del niño en base a los hijos de los ricos que pueden pagarse una “escuela activa”. Él no tiene la culpa de que las cosas sean así.

⁶ *La escuela activa*, pág. 17.

¡Pureza de los fines teóricos que no excluye esta otra recomendación de Mallart⁷

“Este trabajo del educador es tanto más difícil cuanto que *se lo obliga* a que haga adquirir al niño toda una serie de adaptaciones y de conocimientos prefijados, muchos de los cuales son de un valor dudoso. Sin embargo, mientras estas adquisiciones no sean en si un atentado contra las tendencias biológicas y morales, el educador tiene que obedecer los mandatos de la sociedad o del *grupo social a quien sirve y enseñar lo que se le pida*. Su trabajo principal consistirá en buscar todos los recursos que estén a su alcance para hacer que la acción educativa esté de acuerdo con las necesidades del niño”.

Vale decir que la tarea del “maestro activo” es dorar lo mejor dorada la píldora que le encargan hacer tragar. Por ello no nos extraña lo siguiente⁸

“*Si es preciso* que los hombres sean profundamente religiosos, el educador aprovechará las necesidades de expansión espiritual que se presentan en el niño y buscará actividades que satisfaciendo estas necesidades fomenten el sentimiento religioso y lleven al individuo a un estado tal que le permita encontrar dentro de la esfera religiosa, un número grande de soluciones a sus problemas vitales”.

Así surgen formas nuevas: “escuela única”, “comunidad escolar”, “escuela del trabajo” y en general los sistemas activistas que representan un enorme adelanto frente a la escuela de la verborragia y la penitencia.

De “la comunidad escolar” decimos que su fundamentación más precisa corresponde a Pablo Natorp que, en su *Pedagogía social*, sostiene que todos debemos gobernar, producir y educarnos. Para que

⁷ Ídem, pág. 32.

⁸ Ídem, pág. 43.

todos puedan gobernar propone una cultura sólida para todos; para que todos trabajen propone una organización general del trabajo sobre el terreno de la igualdad y la comunidad. Y estos dos factores son *medios* para la cultura: no se vive para trabajar o para gobernar; se hace eso como se instruye para llegar a un fin: “regular por completo según la razón la actividad social”⁹, donde agrega: “si el impulso para la evolución social no puede partir siempre de una alteración de las condiciones técnicas del trabajo comunal, el progreso de la técnica misma descansa primeramente en el progreso del conocimiento de la naturaleza, y, por tanto, en un progreso de la *conciencia*”.

Mucha de esta tendencia socialista hay en Froebel al llevar a sus *jardines de infantes* (Kindergarten) el apasionado comunismo escolar de Fichte y el vagoroso ideal universalista de Kant -*La paz perpetua*-, concretados luego por Pestalozzi al sostener la *unidad indivisible* y la identidad esencial de las fuerzas humanas fundamentales; su necesario desenvolvimiento armónico según todas las direcciones de suerte que ningún lado particular resulte oprimido o injustamente preferido; el progreso constante desde los comienzos más elementales hasta las supremas alturas de lo humano.

A la comunidad escolar sin distinción de sexos y clases, de enseñanza para todos, armónica y progresista, intuitiva y no intelectualista, afectuosa y no militarizada, Pestalozzi piensa llegar por la evolución gradual, en cambio Natorp reconoce que “todavía, como en tiempos de Platón, dentro de cada una de las naciones que más partes toman en el progreso de la cultura hay “dos pueblos” frente a frente, odiándose a muerte: la causa de ella no hay que buscarla más que en aquella antiquísima discontinuidad en la división de las naciones en trabajadores y poseedores”; es por ello que sin embanderar a la escuela. Natorp declara: “No debe mezclarse en la lucha política y económica de las clases sociales, pero sí, reconocer en ella el esfuerzo liberador de clases

⁹ *Pedagogía social*, pág. 187.

conducidas hasta hoy con los andadores de la autoridad de un grosero interés momentáneo. Cualquiera que sea la forma actual, pasajera, de esta lucha, y cualquiera que sean las perspectivas que ofrece para un porvenir próximo o remoto, esta lucha significa indudablemente un impulso vigoroso para tener el ánimo de pensar por cuenta propia, un esfuerzo independiente por una existencia más noble y más humana”. (El sentido que Natorp da a gobierno y religión, debiera ser aclarado).

Más definido ha sido Paul Robin, cuyos principios de la escuela de Sampui, el más elocuente ensayo de los precursores de la nueva educación, transcribimos:

- 1° Un fin fundamental de la educación debe ser el desarrollo de la propia actividad y de la capacidad de autoorganizarse.
- 2° Supresión de castigos.
- 3° Cultivo de la libertad por encima de todo.
- 4° Aversión al poder y a la autoridad en todas sus formas.
- 5° Cooperación o ayuda mutua en la escuela.
- 6° Integración del trabajo físico y politécnico.
- 7° Co-educación.

Tolstoi o Natorp, Robin o Ferrer, son antiguallas para quienes se han valido de los errores de detalles para impugnar todas sus construcciones y sus ideales. En cambio, los científicos de las nuevas “escuelas nuevas” son Kerschensteiner o Decroly, Dewey o la Montessori, que remozan la fachada de la vieja escuela y la adaptan a la vorágine de la era industrial, bajo el lema “hay que adaptar la escuela a la vida”.

El padre y el maestro ya no pueden ir atrás del chico, dirigirlo hasta los veinte años y aún luego del matrimonio como era costumbre. Hoy un niño debe andar solo por la calle tumultuosa. El padre y hasta la madre son reclamados por la fábrica o la oficina. El artesano, criado junto al fogón, debe sustituirse por el estandarizado especialista de la gran industria. Por eso capacita más “para la vida”, para esa vida, el método de proyectos o la escuela única del trabajo que la naturalidad

de los centros de interés, olvidando lo que con claridad hacía notar en su proyecto de programa de trabajos manuales, el pedagogo Alfredo Calcagno: “Recuerde el maestro, además, que el niño tiene de la “utilidad” un concepto muy distinto del que tiene el adulto. Así, para el niño de los primeros cursos, “útil” en alto grado es todo aquello que le sirve para jugar”, Pero a esos pedagogos del capitalismo renovador, lo que les interesa es el futuro trabajador y no el niño mismo.

Por eso la juventud rusa ignora a Robin como a Guyau, a Ferrer como a Cousinet, a Reclus mismo y, en cambio, bate parches al lord Dalton, al millonario Dewey o al financista Kerschensteiner.

Y por eso, cuando nos llaman a transformar la escuela convocamos a transformar también la sociedad.

El hecho que el movimiento renovador de la enseñanza vaya perdiéndose en vías muertas no debe traernos la conclusión negativa que deseche los grandes progresos que ello implica y los que augura. Al contrario, de esas tendencias que obedecen a profundas necesidades vitales, a sentidas aspiraciones de los maestros y de los padres, a justificadas rebeliones infantiles y escolares, debemos desbrozar todos los artificios, las adaptaciones externas y las falsificaciones acomodaticias que se le han hecho.

Si precisamente el movimiento se agosta siendo tan exuberante de savias nos parece sencillo que ello se deba a no haber percibido claramente que quien le asfixia es el medio social, el haber descuidado ese aspecto, no las soluciones pedagógicas a las soluciones sociales.

El argumento de que el maestro se debe exclusivamente al niño no es válido, porque pretender que un maestro de hoy viva al margen de lo social y de lo político es más difícil que pretender castidad espiritual de un clérigo célibe.

El maestro no debe llevar la política a la escuela y somos categóricos en nuestra oposición a dogmatizar en cualquier sentido la conciencia infantil. Pero el maestro, si es sincero, si quiere realmente el bien de sus alumnos, debe unirse con los padres, con los vecinos, con los organismos

obreros y estudiantiles, con las fuerzas libertarias y con todos los hombres idealistas, para sanear, para transformar el mismo medio ambiente de manera tal que el brote por el cual se desvela se abra esplendente.

El error, el grave error de las tentativas educacionales modernas consiste en pretender adaptar la educación escolar al medio social y no transformar el medio social de acuerdo a las necesidades de desarrollo del niño.

Las reformas de la enseñanza media

Donde la crisis del actual sistema educativo tiene verdadero carácter de cataclismo es en la enseñanza media, a la que cumplen también todas las notas que hemos recalcado en la primaria: dogmatismo, autoritarismo, clasismo en relación de mayor dosis.

Es natural que así sea. Aceptado el carácter gradual y unitario de la enseñanza y la continuidad del proceso educativo, este es interrumpido por una serie de las llamadas necesidades prácticas: El joven necesita ganarse la vida Y entonces se adapta a ello su preparación y se crean escuelas intermedias, comerciales, politécnicas, industriales, profesionales de mujeres, artes y oficios, de adaptación regional, etc.

La continuidad del proceso educativo sólo rige para aquellos cuyos padres pueden costear la mantención y demás del joven durante los largos años del Colegio Nacional y de Universidad.

Y esto basta para definir la actual enseñanza media y la falsedad de sus planes de estudio. Por ejemplo, se dice que sobran escuelas normales y suprimirlas por cinco años intentó el gobierno de Uriburu. En efecto, sobran maestros sin empleo: tantos, como escuelas y grados que faltan crear. Dado que el Estado no dispone... de fondos para más escuelas, lo mejor es suprimir la fábrica de maestros que es la Escuela Normal, al igual que sobrando profesionales conviene aumentar los años de estudio en el secundario y las restricciones de ingreso a las facultades, para así disminuir el ritmo de producción de títulos de las fábricas de diplomados universitarios ¡Bonita solución!

Esto, así escueto, fundamenta la posición de los que sostenemos la necesidad de una reconstrucción educacional. El problema de la enseñanza media no tiene solución dentro del actual “orden” y dentro de la actual orientación de la enseñanza.

A los 12 años es necesario descubrirle una vocación al niño. El padre consulta su bolsillo y la realidad circundante; ve que no puede costearle una instrucción completa, no tiene esperanzas de emplearlo; al chico le gusta jugar a la feria, por lo tanto... tiene vocación para el estudio del comercio. Si al ir a inscribirlo encuentra muchas dificultades y lee la larga lista de contadores recibidos, recuerda que una vez su hijo dijo que quería ser mecánico de automóviles, lo inscribe en la escuela industrial pues... esa es la vocación del muchacho.

Adler, ha aclarado muy bien el error de creer que la vocación puede descubrirse en la primera infancia *por lo que el niño dice que quiere ser*. Al sentirse oprimido por los padres, por el ambiente, por sus compañeros más pudientes, una reacción que se manifiesta en ansia de poderío alienta la fantasía del niño y proclama que quiere ser aviador, o presidente, o músico, o general. En realidad lo que el niño quiere es no ser avasallado, disminuido; esas con las alucinaciones provenientes de su menorvalía. En cambio la vocación surge de un hondo proceso espiritual que se opera en la adolescencia y después, o sea, *cuando ya ha sido encajado en los carriles de una profesión, cuando la orientación de su vida ya se la han resuelto otros* –padres o autoridades- y de ahí que tantos jóvenes y adultos vivan siempre descontentos y torturados, aun habiendo logrado posiciones expectantes y bien remuneradas, que no logran ahogar los reclamos de ese ser, de su verdadero ser, que quedó destrozado por las vicisitudes de una juventud que no pudo realizarse. Mucho de esto podría enseñarnos Lombardo Radice, el autor de *Como si uccidono le anime*, si no se hubiera entregado al fascismo.

Nunca sobrarán las escuelas en una sociedad bien organizada. Fijémonos en el caso de las normales de maestros: ¿para una justa educación de la infancia no es lógico que todos los padres colaboren

con el maestro y posean un regular caudal de conocimientos y conozcan psicología y psicopedagogía? No debe impartirse enseñanza para quienes quieren ganarse la vida como maestros sino para que todo el que quiera enseñar - y todos los padres lo quieren- puedan hacerlo. Por ello los planes de reforma a la enseñanza media son simples modificaciones de detalle cuando no medios de apartar al proletariado de la enseñanza secundaria. Otra cosa no puede hacerse hoy.

La reforma universitaria

Un vasto movimiento convulsionó luego de 1918 las universidades argentinas y luego las de Chile, México, Uruguay, etc. Fue la insurrección de la juventud contra los viejos moldes escolares. Entre la algarabía, grandes cosas se dijeron y la acción estudiantil logró en aquellos momentos sonados triunfos. Ese movimiento se concreta en estas generales aspiraciones:

Participación estudiantil en el gobierno de la universidad y en la elección de sus autoridades.

Autonomía universitaria.

Selección del profesorado.

Asistencia y cátedra libres.

Gratuidad de la enseñanza.

Los problemas de fondo no han sido planteados sino accidentalmente: ¿pueden todos los que desean ingresar a la universidad? Hemos visto que de 113.463 niños inscriptos en primer grado solo 6.816 llegaron a sexto en 1928, en la provincia de Buenos Aires. No existiendo Colegios Nacionales o Escuelas Normales en muy pocas localidades de la misma, debiendo dedicarse a otras tareas, careciendo de recursos para proseguir, no nos extraña que en 1929 poco menos de 3.000 niños ingresaran a institutos de enseñanza media. Vayamos tomando nota ¿cuántos llegarán a la universidad? Sepámoslo de boca misma de los estudiantes:

“No faltará quien diga que nadie obliga su ingreso y que si no puede venir a esta casa que se quede trabajando en campos u oficinas, donde puede ser más útil. Se quedan, sin que nosotros se lo digamos. Sr. presidente: se quedan por culpa nuestra, pues no hemos sabido crear un medio social favorable al estudio y al trabajo, porque no hemos hecho efectivo el postulado reformista: “gratuidad de la enseñanza para la democratización de la universidad”. Se quedan o se van a poco de ingresar, perdiéndose para la cultura hombres entre los que quizá esté el creador de horizontes nuevos al saber, el que tiene un privilegio mucho mayor que el deleznable del dinero: el privilegio de su inteligencia y de su voluntad. Democratizar la universidad no es colocarla en el término medio, abrir sus puertas a los retardados, sino establecer la posibilidad de que el heroico estudiante anónimo, el genio que languidece más allá de las verjas de la universidad, pueda recibir lo poco o mucho de bueno que en esta casa se enseña”.

“Seríamos egoístas, Sr. presidente, si no pensáramos en nuestros semejantes, si olvidáramos que nos debemos íntegramente al pueblo, pues es él quién, directamente con sus brazos o indirectamente, con los impuestos, ha levantado este edificio, construido estas bibliotecas, arrancando a la selva o a la mina el papel y el acero con que fabricó “nuestros” libros, “nuestros” microscopios¹⁰.

Pero el estudiante anónimo sigue tras la verja. La universidad no puede dictar una resolución modificando la estructura social. Pero los profesores y estudiantes sinceros, los que vieron en las jornadas reformistas un comienzo de más allá, pueden a través de su propia experiencia, comprender que no solo se trata de que la universidad vaya

¹⁰ Memorial de la F.U. de La Plata al Congreso Superior de la misma, mayo 15 de 1930.

al pueblo sino que hombres del pueblo y hombres de la universidad se unan y concierten el cambio social que haga realmente autónomos, gratuitos y libres sus institutos educacionales.

No comprendieron esto los intelectuales socialistas cuando llevados por un criterio *realista*, de adaptación al medio, formularon su plan de reformas consistente sobre todo en la estructuración interna de las diversas secciones de la misma, en un sentido cultural y en ligeros beneficios a los estudiantes. Vale decir, mejoras para los que pueden llegar y no soluciones para que todos lleguen.

No sólo los primeros movimientos reformistas sino los ulteriores contra la expulsión de profesores por razones políticas o sociales, en defensa de la libertad de pensamiento, contra la intervención del estado en la vida cultural, etc., han ido elaborando una conciencia universitaria de independencia, que escapa al viejo aristocratismo de los antiguos estudios superiores y que, por el contrario, busca cada vez más en las soluciones generales las soluciones particulares.

Siendo la reforma en sí un movimiento menos rico que el de la nueva educación, mucho más pronto cayó en el legalitarismo y el burocratismo, mucho más pronto halló hombres que lo alabaran y lo desnaturalizaran. Insistir en él es girar en un círculo vicioso. Ampliar sus objetivos, superarlos, darle no solo un contenido impreciso sino una finalidad concreta, es la tarea de la juventud estudiosa en el 2º Congreso Nacional de Estudiantes en 1932 ya declaró que “no entendía la universidad como *el organismo del Estado para la formación de las clases dirigentes y la cristalización de las verdades normales de la época*”, sino como el laboratorio en el cual se estudian y debaten todos los hechos, todas las ideas; que declaró la necesidad de una vinculación orgánica de obreros, maestros y estudiantes para la defensa de sus comunes intereses, que se pronunció contra la guerra, que asoció a la reconstrucción colectivista de la sociedad la propia organización de la enseñanza, que se preocupó del maestro y demostró la necesidad de la unidad del proceso educativo, que, en suma, demostró en sus

jóvenes participantes un firme sentido de responsabilidad social y de preocupación cultural.

No creemos que tanto en las proclamas de nueva educación como de nueva universidad todo sea exterioridad y entusiasmo pasajero. Al contrario, expresan todo un estado de ánimo de descontento y de ansias de superación, encierran un rico contenido vital de fruta en sazón de la cual todos los jugos tenemos derecho a esperar.

La labor reconstructiva

HABLAMOS de una reconstrucción integral, total, de todos los factores que actúan sobre y contra el educando. Veamos los fundamentales.

Medio político - económico

Para que el niño pueda desarrollar su personalidad la condición ambiente es la libertad, que actualmente no se ejerce en el orden político ni en el económico que son inseparables. Las posibilidades democráticas llegan a su ocaso y, deshecha por la realidad la utopía reformista de la superación de la democracia por sí misma, solo queda el camino de la reintegración directa de la colectividad por su propia determinación, de los bienes materiales y culturales, de los derechos políticos y morales de los que hoy está privada. En manos de la colectividad la organización -si queréis, el gobierno- de las cosas sociales, ella determinará en el libre acuerdo de sus ideales y de sus intereses, las formas prácticas de esa organización.

El problema inmediato de la acción es la tarea de técnica ajena a estos escritos. En lo que respecta al problema subsiguiente de la reconstrucción social compartimos las líneas generales del excelente trabajo de Santillán-Lazarte, *Reconstrucción social*, cuya lectura es complemento de la de estas páginas y del que hacemos nuestra siguiente advocación:

“En el orden interno los ejércitos y las marinas serian suprimidas: los centenares de millones de pesos que consumen esas institucio-

nes defensoras del privilegio de clase se dedicarán a la edificación de las industrias, al fomento de los ferrocarriles y caminos, a la instrucción y la educación del pueblo.

Se gastan para los fines miliares en los cinco países del Sur de América más de dos mil millones de francos oro al año. Todo eso se puede ahorrar sin contar los cientos de millones que se lleva la Banca de Nueva York o de Londres o los accionistas ingleses, norteamericanos, franceses, etc., todos los años. Hasta aquí se han empleado los mejores cerebros y las mayores fuerzas en empresas criminales, en guerras, en monstruosidades para beneficio de una minoría privilegiada; la nueva sociedad dirigirá sus energías creadoras en un terreno de fecunda acción social y civilizadora”.

Medio moral y educacional

Ya hicimos notar las influencias educativas que fuera del hogar y de la escuela actúan sobre el niño. Como esa influencia del medio es ineludible en vez de la educación individualista estatal actuará una influencia formativa de orden socialista y libertario, cuyos alcances es mejor verlos que proveerlos.

Librado el hombre de tareas inútiles, distribuido racionalmente el trabajo y aplicado a él los métodos modernos de producción y transporte, el exceso de energías humanas, se orientará hacia la divulgación cultural, la investigación científica, el desarrollo de las artes. Un ambiente de fraternidad y alegría dará al niño el optimismo para las grandes empresas juveniles.

Socializados los medios de transporte, le será fácil ponerse en contacto con la naturaleza y tener en los viajes su especial fuente informativa.

Recibirán de los artistas no lo que hoy escriben no pintan para la venta si no las espontáneas impresiones de su sensibilidad y asentadas las relaciones sexuales, y afectivas en la sana base del amor, el interés o los prejuicios no serán el móvil determinante de su conducta y sí un inagotable anhelo de conocer y de superarse.

Solucionados los problemas inmediatos de la convivencia recién el hombre comenzará a ser hombre y niño el niño.

No tendrá necesidad de mentir.

Fisiológicamente sano, los jardines y los prados no pondrán cercos a sus correrías.

A la obediencia por temor sustituirá la responsabilidad de quien ama y defiende lo que está al servicio de su felicidad.

Consciente, no por raciocinio sino por actualidad, de que el mundo es suyo y de que él depende el porvenir, será fuerza creadora.

Para la infinitud del conocer la edad no tendrá límites cumpliéndose el augurio de Wells: “la educación tal como la concebirá la nueva época durará toda la vida en lugar de detenerse, como ahora, a cierta edad. Hombres y mujeres serán simplemente educadores de sí mismos y estudiosos individuales y estudiantes y maestros a medida que vayan envejeciendo”.

Que todo esto será, se deduce de la eliminación de las causas que a través de nuestro deshilvanado escrito hemos venido señalando. Pero nosotros no creemos en varitas mágicas, no caemos en la comodidad que culpa de todo a lo de afuera, al medio, a los gobernantes. Porque afirmamos que hay un pensamiento humano que crece incesantemente a través de todas las vicisitudes de la historia, porque asignamos un valor eje a la voluntad humana en la producción de los fenómenos sociales, es que cuando hablamos de reconstrucción social y educacional, tenemos que señalar concretamente dos notas que debemos tener bien en cuenta.

A la transformación del medio y su estimable influencia en el desarrollo de las personalidades del futuro próximo, corresponde una igual transformación de la conducta de los sentimientos, de las aspiraciones de cada uno de nosotros. Este paso de una sociedad egoísta a otra solidaria será para muchos natural, porque esa misma transformación será producto de su conciencia socialista, pero en otros producirá grandes crisis. Pensamos que si bien los menos serán los inadap-

tables corresponderá un largo proceso reconstructivo del individuo, una gradual evolución de las condiciones intrínsecas de los hombres enfermos y con feroces mutilaciones por una secular educación autoritaria o individualista.

Para que exista una verdadera sociedad libre no solo es necesario que desaparezca la opresión autoritaria externa sino que los hombres tengan conciencia de su propia libertad y de su propia responsabilidad.

Para que las fábricas produzcan para todos no sólo es necesario que ellas estén directamente en manos de los productores sino que los productores tengan conciencia de que en el esfuerzo, en la destreza y en la inteligencia de cada uno y en el acuerdo de las fuerzas de cada uno, reside la seguridad de la producción.

Para que la educación ponga al ser joven en condiciones de realizar su personalidad -suprema aspiración y finalidad educativa- no solo es necesario que no actúe sobre él la opresión estatal y la opresión capitalista, sino que cada uno de nosotros -adultos, padres, maestros, compañeros- estemos reconociendo, respetando y estimulando en él, una personalidad.

De ahí, la consiguiente adecuación entre los medios y los fines, entre el conjunto y el individuo.

El hecho de que se emplee con frecuencia socialismo o comunismo (sobre todo debido a las desviaciones parlamentarias y gubernativas de algunos de sus sostenedores), puede dar lugar a que se suponga que el individuo quedará aplastado bajo la lápida de la voluntad social. Esto es una consecuencia de la actual educación que asimila sociedad a gobierno y nuestras dudas se aclararán teniendo presente no la ficción democrática de la libertad en el himno, sino la realidad libertaria de un socialismo que resulta del acuerdo de los individuos, de cada uno, de todos los que se asocian para el bien social e individual.

Pero este aspecto de la reconstrucción enseña que *lo que de mañana debe prepararse hoy*, QUE SOLO SERÁ SI SE VA HACIENDO DESDE HOY.

Con esto impugnamos las proposiciones de quienes dicen: dado que todos no van a estar preparados para esta nueva vida ni educandos, ni educadores, -el periodo reestructivo exige imponer a unos y a otros un sistema educativo. Terrible será el fracaso de los que intenten llegar por tan opuesto camino. Nosotros confiamos en la enorme transformación que el hecho revolucionario produce en todos los hombres, en todas las conciencias: confiamos no por convicción mística sino porque la realidad nos enseña cuánto de grande puede el hombre que, rota sus cadenas, pone toda su sentimentalidad y toda su inteligencia al servicio de un íntimo ideal. Ahí está el ejemplo de todo el empuje creador del pueblo ruso y ahí está alboreando el ejemplo de la juventud escolar rusa en creciente rebeldía contra sus directores autoritarios y sus dictadores dogmatizantes.

En el orden del pensamiento sostenemos que es más eficaz aceptar fallas y errores que evolutivamente se van mejorando y desapareciendo, a imponer perfecciones que si llegan llegarán mucho más tarde por el hecho mismo de ser impuestas y llevarán en su seno la reacción contradictoria.

Decimos que esto debe estar bien presente en la tarea próxima y por ello sostenemos que una vez librado el hombre de los factores externos que lo oprimen debe dejarse a él mismo que se forje nuevas formas, su propio destino, su entera personalidad. Entregar sin ninguna reserva a los alumnos, a los maestros, a todos los que intervienen en el proceso educativo, la organización del mismo, con el pensamiento de que la libertad crea más libertad, conciencia crea más conciencia y con el lema: ESCUELA LIBRE EN UNA SOCIEDAD TAMBIÉN LIBRE.

Los órganos de la educación y de la cultura

En una sociedad así organizada la escuela tal cual la entendemos hoy tiene muy poco que hacer pues la escuela-vida y la escuela-sociedad enseñan cotidiana y eficazmente. Pero a ello no se llegará por

artificio o decreto y media un largo periodo durante el cual la escolaridad desempeña un importante rol, apoyada en los padres que podrán atender mejor el desarrollo higiénico e intelectual de los párvulos.

¿Quién organizaría esa vida escolar administrativa y pedagógicamente? ¿La sociedad en abstracto, todos en vago? Respondemos: los interesados más directos. PROPUGNAMOS LA ENTREGA TOTAL DE LA ESCUELA A LOS CONSEJOS DE ALUMNOS MAESTROS Y PADRES (ampliados con ex-alumnos, estudiosos, científicos, artistas, etc.).

En cada escuela un Comité Escolar.

En cada ciudad un Consejo Escolar por delegados de los Comités.

En cada región una Federación Regional de Educación por delegados de los Consejos

El Consejo Escolar local integrante del Consejo Comunal, centro de relaciones político-económicas y culturales. El Consejo Escolar local responsable ante los organismos comunales de las actividades instructivas, científicas, artísticas, culturales. La colectividad a su vez responsable de la provisión local, mobiliario adecuado y demás a la escuela y de seguridad económica a sus integrantes.

No hacemos referencias al hablar de escuela, de la división en *kindergarten*, primario, secundario y universitario. Insistimos en la unidad y en la continuidad ilimitada del proceso educativo. No se estudia para recibirse de algo sino para seguir estudiando. En el Consejo Escolar están representadas todas las etapas de la instrucción y la parte de educación que a la escuela incumbe.

Sí, ¿pero a Winetka o Decroly, escuela del trabajo o de la vida? Eso se lo preguntaremos a los Comités de escuela, a los Consejos Escolares, a la Federación. A ello llamamos AUTONOMÍA ESCOLAR. Serán ellos quienes tendrán que revisar el mobiliario para indicarle al tramo de la construcción qué y cómo debe construir. Ellos serán los que recojan el excelso legado de conocimientos que a través de generaciones y de sacrificios ha ido acumulando el pensamiento humano

y -bajo beneficio de inventario- lo incorporarán a los nuevos conocimientos que elaboren. ¿Destruir las maravillas del arte, las conquistas de la ciencia, las verdades históricas? ¿Qué horrible monstruo siquiera puede insinuar ese suicidio? No, revisar lo que siempre ha sido nuestro por más que lo hayan acaparado los nobles, los clérigos, los gobernantes o los burgueses. Reintegrarlo al beneficio colectivo.

Febriciente tarea la de los primeros tiempos será la de volver a la luz y al dinamismo, lo que moría en anaqueles.

Unidad de acción cultural

Proceso unitario e ininterrumpido, gradual como quería Pestalozzi, la escuela de la vida libre no puede vivir al margen de la sociedad libre o parasitariamente enganchada a ella.

La Escuela de Artes a más del centro de la enseñanza de las artes ha de ser el taller de trabajo donde pintores, escultores, músicos, escenógrafos, actores teatrales y cinematográficos, aprendices y experimentados, forman su personalidad artística y al mismo tiempo organizan las exposiciones -la escuela será la exposición permanente-, embellecen los parques, preparan las representaciones.

La Escuela de Medicina con su primario de enfermeras y sus gabinetes y centros de altos estudios médicos, extenderán su acción a las casas de salud -hospitales-, a la higiene pública, a la vigilancia y previsión sanitaria y criminológica.

La Escuela de Humanidades (a la que podría incorporarse una sección de estudios jurídicos y sociales en sustitución de las actuales facultades de abogacía) llevarán a todos los ámbitos, por la radio y la prensa, en conferencias y con la organización de bibliotecas, las mieles del pensar histórico.

La Escuela Agropecuaria tendrá como laboratorio la amplitud de la campiña.

No puede haber una división estricta y menos sustancial entre estudio, trabajo, alegría, vida.

Estamos lejos de pretender exigir al estudioso un equivalente en trabajo práctico como retribución del abastecimiento material que la colectividad le proporciona. No y no. Entendámonos: ¿Porque son hoy tan dificultosos y pesados los estudios? Porque no salen del libro o de la verborragia profesoral, porque siendo el joven una diversificación de energías toda su actividad se aplica al intelectualismo teórico. Es así que el titulado ingeniero sólo sabe construir puentes en el terso papel de proyectos y que el literato no expresa un saludo sin acompañarse del clásico rollo.

Y contra esta realidad escolar se pronuncia John Dewey y coloca sus dardos a la instrucción para la cultura, a la educación para el desarrollo de la personalidad. En *La escuela y la sociedad* sostiene que el escolar se aburre ante esas abstracciones y ese conocer por conocer y señala que ya en los primeros años posee una actividad que quiere realizarse. Dewey quiere sincronizar esa actividad con el mundo moderno, con la nueva sociedad y de ahí su ataque a la escuela estática e individualista. Pero no nos admiremos de cuentas de vidrio: la nueva sociedad para este certero psicólogo es la que resulta de una centuria de técnica industrial, la comunidad es la gran fábrica frente a la rueda del hilado artesano y por ello la escuela debe renovarse, preparar para el hombre moderno, el hombre de la actividad que llega al vértigo y de la comunidad de trabajo que lleva al taylorismo, a la cadena y al estándar de producción. Su pragmatismo de ciudadano de una dicha gran democracia industrial -su nueva sociedad- es bien distinto de nuestro ataque al puro intelectualismo. Pues sostenemos que la cultura por la cultura no es cosa baladí y que la intimidad del hombre aspira más a eso que a ser hábil muñeco industrial; pues tendemos a desarrollar paralelamente la educación intelectual y el contacto con las cosas.

El reintegrarse a la realidad, a la naturaleza y a la sociedad que la vida libre trae en su oleada revolucionaria, redimirá al estudiante de la vacuidad de sus abstracciones, de la vergüenza de sus teorizaciones. Pero no será para encadenarle a un mercachifle practicismo sino para

una racional distribución y aplicación de sus energías. Será feliz al estudiar porque no sentirá el reproche de ser un parásito como lo es hoy y hará trabajo no porque deba hacerlo para subvenirse y dignificarse, sino que en el taller metalúrgico, en la preparación escénica, en su labor bibliotecaria, en las tareas campesinas, él irá aprendiendo y mejorando, desplegando su activismo y realizando su vida.

Ante la realidad se le plantearán problemas ignorados en la teoría o sorteados por sus profesores: la necesidad de vencer las dificultades templará su espíritu, los por qué movilizarán su fantasía e, Insensible, cariñosa, naturalmente, se irá elevando a los campos de la ciencia y del pensamiento puro. *No deberá saber, sino que querrá saber* y entonces comenzará la vida del hombre, aquella que todavía no ha dado sus primeros pasos. Solucionados los problemas del cómo vivir, las ansias o ignoradas o ahogadas de adentrarse en el sentido mismo de la vida, en la esencia y finalidad del universo, le enfrentará a los grandes problemas, a los auténticos problemas humanos y ningún interés de clase, ninguna razón de Estado, pondrán límites a su ansia escrutadora de infinitos y conquistadora de imposibles. Pero recién entonces.

Vinculada la enseñanza a la vida y a la sociedad, la organización educacional no puede reducirse a la simple Constitución de los consejos o al esquematismo comunal de la obra de Santillán-Lazarte. Reclama una directa vinculación por la base de consejo a consejo, de la escuela de ingeniería con la rama de la metalurgia y de la construcción y de éstas con la escuela de artes; de la escuela de artes con la sección pedagógica a su vez relacionada con la escuela de medicina; de la escuela de medicina con la rama de la sanidad y de la construcción; de la escuela de química con el sindicato de la alimentación¹¹.

¹¹ Es imaginable la descongestión burocrática y la eficacia social que reportaría por ejemplo, anexas la Dirección de Higiene y los Dispensarios Antituberculosos a la Escuela de Medicina; la Dirección de Paseos y Jardines a las ramas técnicas de ingeniería, agronomía y bellas artes; la oficina de estadística a la Escuela de Ciencias Económicas; el Instituto Antirrábico a la Escuela de Medicina Animal; el laboratorio

Mediante la práctica se irán delineando las vocaciones. El trabajo y el estudio fecundos, dentro de su complejidad creciente, serán agradables. El pensamiento, no exclusivizado en el libro y en la teoría, tendrá materia prima para plasmarse en realizaciones. Una comunión en las tareas irá conformando la nueva moral y bañando las hoscas caras de los hombres hoy enemigos con la sana alegría de los solidarios.

La vocación

La investigación libre es vocacional. Pero las necesidades sociales exigen determinada producción intelectual: se necesitan 100 ingenieros, 100 maestros, 100 médicos etc., y de ahí se sostiene que los órganos de la enseñanza tienen que adaptarse a estas elementales necesidades colectivas. Un paso y nos traen la necesidad de un Estado que regule las necesidades y que supedite a ellas las vocaciones.

Decimos: lo primero será lo primero y no sembraremos violetas si se necesitan bellotas. Inicialmente la oposición no ha de estar entre clase y clase que eso será pasado, sino entre individuo y comunidad. Será el acuerdo de los individuos en sus propias escuelas y en sus propios talleres y no el de sus “representantes” en el parlamento, los que establezcan las normas jurídicas y económicas de sus relaciones. En sus primeros pasos lo vocacional cederá a lo social y a ello asentirá el individuo no porque el Estado lo quiera sino porque su interés social se lo indica. Un lastre y una desorganización de siglos, trae errores y males, también maldades, que costará desarraigar. Dependerá de los hombres y sólo de ellos, superarlas. Interesará a la colectividad *el más amplio desarrollo de las vocaciones para un mayor y más eficaz servicio social de los individuos*.

Si bien entramos en sutilezas no queremos eludir dificultades. Recalquemos que ya hicimos notar que hoy lo vocacional es un

bromatológico a la de química. No solo se beneficiaría la sociedad sino que el estudiante podría verdaderamente estudiar sobre el terreno.

mito y que las vocaciones prematuras suelen ser engañosas. Digamos que la posibilidad de que todos se eduquen eliminará en breve plazo esa necesidad de profesionales que hoy ya está en parte satisfecha. Notemos que con tiempo disponible, garantida su existencia, gratuita la enseñanza, alegre el estudio, en permanente funcionamiento para todos los estudiosos los laboratorios y bibliotecas, aun cuando la necesidad social indique como previa la dedicación a determinadas tareas, la vocación tendrá amplio margen para manifestarse y realizarse.

Ahora sí que estas dificultades serán planteadas en, y solucionadas directamente por las asambleas plenarias de los consejos y serán ellos quienes comprometan o no a sus integrantes para las tareas que se les propongan. Las respuestas a los llamados de la vocación y de la necesidad saldrán del acuerdo básico y no otra cosa que sostener los derechos de la juventud podrá hacer una asociación escolar cuya base es el desarrollo de la vocación y de la personalidad autónoma y plena del educando.

¿Educación proletaria?

Que existe una educación burguesa, en su mentalidad conservadora, en sus métodos autoritaria, en su finalidad clasista, creemos haberlo demostrado al igual que creemos haberlo hecho con la imposibilidad práctica, material de realizar íntegramente una contraeducación u otra educación. Finalizando, veremos qué es lo que entendemos se puede desde ya emprender.

Si hoy es imposible -aparte que, insistimos, es nocivo y antirracional- organizar una enseñanza proletaria, mañana es innecesario, dado que, el primer acto liberador radica en la abolición material de la existencia de las clases sociales por la eliminación de sus factores causales y la reorganización social en base a una asociación de productores libres, dándole al término productores su más amplia acepción. Sería entonces ocurrente educar para lo que ya no será más: el proletario.

Un obrero llega a tener *conciencia de clase*. El niño del conventillo, el de la calle, el hijo del obrero o del desocupado, tiene *noción de clase*: se sabe menospreciado por el “bien vestido”, se ve prohibido en los juegos de los pudientes; nota que él es parte de un mundo de oprimidos. El resentimiento que conduce a la mentira, al odio que se venga contra los faroles o las vidrieras o que le induce a envilecerse para llegar también él a ser como los otros y que enciende la venganza para castigar a los otros, se anida en su dúctil imaginación.

Por eso mismo queremos organizar las cosas de otra manera, para que el desarrollo infantil no presente la inferioridad que resalta en la comparación del hijo de burgueses con el hijo del proletario y que para constatarla no es necesario recurrir a los estudios antropológicos de Nicéforo, anticuado y a veces inverosímil, sino a la que está al lado nuestro.

Una educación proletaria supone la imposición de una metodología y nuestro punto de vista ha sido claro cuando hemos negado un derecho paternal o un superderecho social en la orientación de la enseñanza, la que radicamos en las libres determinaciones y acuerdos regionales de los autónomos consejos escolares. O surgen de los consejos esas orientaciones proletarizantes lo que es un contrasentido, pues los consejos parten de la supresión de la burguesía como clase o la impone un poder que no puede ser otro que el Estado proletario. En el último caso habremos jalonado de sangre en la historia para volver al pasado: una minoría gobernante -no importa el nombre de quién invoque- que dispone de los destinos colectivos, los adultos imponiendo su mentalidad, sus ideologías y su política en la mente infantil, en una palabra, la muerte espiritual de la juventud, el fracaso de la revolución.

El argumento de que por la educación clasista se llega a La abolición del Estado y de los sedimentos de clase, está gastado y es infantil. Una generación educada en el culto más estricto a una teoría social -catecismo marxista en 2º grado de las escuelas de Rusia, por ejemplo-, y en la férrea sujeción a los jefes y al gobierno dictatorial, no

se comprende de dónde puede transformarse en entes responsables, autodeterminados, con capacidad de vivir libres; con conciencia de su personalidad. Lo único que se logrará con ello o es de formar el espíritu juvenil hasta destruirlo obteniendo esclavos morales o propulsar indirectamente las grandes rebeliones que ya mismo van anunciando en el país bolchevique -donde el doctor Aníbal Ponce nos informa se admira la intelectualidad Argentina y se traduce a Martínez Zuviría- el surgir combatiente y libertario de La nueva generación.

De los resultados de forzar las tendencias, la idiosincrasia y la intimidad juvenil, permítasenos dar estas aleccionadoras páginas de Otto Rühle en *El alma del niño proletario*, mucho más expresivas que las nuestras.

Transcribimos:

“Pero la suerte de la juventud obrera estaba unida desde aquel momento a la del partido social-demócrata. Y cómo este, a consecuencia de su política guerrerista, estalló y se deshizo bien pronto, el movimiento juvenil se fraccionó en múltiples núcleos que se combatieron entre sí, tratando de superarse unos a otros por la acentuación interpretativa del principio de la lucha de clases. En realidad, se trataba de esto, más bien de una rivalidad de autoridades que se servían como instrumento social, de una organización para así darse a valer y conseguir sus fines personales.”

“El liderismo iba desempeñando, como entre los adultos, un papel cada vez más fatal. Con el afán de justificar la necesidad psicológica juvenil de exaltar la conciencia de personalidad propia mediante acciones en sentido y provecho de la comunidad, se creó -dentro de la organización- el mayor número posible de funciones cada una de las cuales se puso en manos de un funcionario. Pero como la estructura de una organización centralista no ofrece defensa alguna contra el advenimiento y preponderancia de instancias autoritarias y dictatoriales sino que, por el contrario, favorece la evolución en tal sentido, surgió pronto en los grupos juveniles,

el mismo mandarinato, el mismo espíritu feudal y dominador, la misma violencia autoritaria que en la política y en los partidos, en los cuales el poder del gobierno, de la burocracia, del maestro, de los líderes, oprime el sentimiento del valer humano y engendra el de menorvalía.”

“No es maravilla que la lucha entre tendencias distintas, las disensiones intestinas, demolieran la organización, que una pandilla estuviese intrigando constantemente contra otra llena de saña y rebeldía. So capa o pretexto de diversidades objetivas, de divergencias de criterio, una autoridad combatía a la otra para alcanzar acatamiento, superioridad, soberanía. Copiando fielmente la táctica de los partidos políticos se echaban en cara mutuamente sus rivalidades.”

“La decadencia del partido social-demócrata al convertirse en una liga oportunista accidental de pequeños burgueses reformistas y razonables, trajo consigo el que también su *adlátere*, es decir la organización juvenil social-demócrata, haya caído en el embotamiento y la estupidez pequeño-burguesa.”

“Con la autonomía personal en el ámbito de la comunidad no se concilia la existencia de caudillos profesionales ni “caudillos elegidos libremente” que siempre son sustitutivos paternos, autoridades a las cuales aquellos que la siguen sólo se someten y confían mientras las ven identificadas en sus propios esfuerzos para adquirir poderío.”

“Mal aconsejada estará, por tanto, y yerra por completo el camino, una educación para la comunidad, que, al frente de sus organizaciones, coloque autoridades dirigentes, en especial caudillos, que por su pertenencia a la generación adulta o semiadulta, se encuentran, sin más, en oposición natural con la generación joven. “La organización de los grupos infantiles comunistas se halla totalmente en manos de una comisión que nombra el Comité Nacional de la Juventud Comunista”, se dice en las orientaciones y tesis de trabajo de los grupos de niños comunistas (*Boletín*, 1921 fasc. 6

y 7 pág. 22). Ante este hecho no se comprende cómo en el mismo contexto puede hablarse de “grupos infantiles libres, administrados por sí mismos se regulan.”

“En una organización autoritaria no se puede hablar de libertad ni de gobierno de sí mismo, ni de regulación autónoma. Quien no conozca los métodos del esfuerzo por el poderío seguido por los partidos políticos, quien desconozca especialmente el ansia de dominio del partido comunista, se quedará maravillado de cómo puede suceder a este partido –el que tanto en Rusia como en Alemania propagó el sistema de Consejos (soviets)-, que no construya o ayude a estructurar el movimiento de los grupos infantiles con arreglo al mismo, mediante consejos escolares. Ante este proceder tenía que iniciarse de hecho, más pronto o más tarde, un movimiento de oposición e incluso revolucionario quizá, de solo niños.”

“Lo que decimos de los grupos infantiles comunistas conviene en medida incomparablemente mayor para el movimiento comunista juvenil. Su caudillo Munzenberg, que en días mejores de su pasado luchó apasionadamente por la independencia y autodeterminación de la juventud proletaria, tan pronto como se vió encumbrado declaró dictatorialmente: “el movimiento comunista juvenil, tiene que someterse al partido comunista del país respectivo”. A la juventud no se le pregunta pues, antes, para nada. No tiene opinión alguna, no tiene voz, la autoridad de los adultos ordena y basta. Esto es lo que se llama ilusión de poderío en una verdadera cultura. Su efecto será la rebelión pero no la comunidad. “La liberación de la juventud proletaria del principio de autoridad, sucedió por vez primera prácticamente en junio de 1919, cuando cierto número de jóvenes obreros abandonaron la Juventud Socialista Libre, con el deseo de no constituir la oposición dentro de un organismo autoritario, lo que venía a hacer un adminículo del partido, sino de adoptar un punto de arranque nuevo, propio, ¿Dónde existen guías de la juventud -se dice en el manifiesto de estos jóvenes apasado con tal motivo- que no hayan incurrido en la “benevolencia

paternal” y en el “el consejo discreto” de los viejos? Ha llegado el momento de poner término al cuento de la amistad desinteresada y altruista de los mayores hacia la juventud.”

“Esta juventud, - la juventud anarquista, cómo se llamó a sí misma- rechaza la afiliación a cualquier partido o sindicato, repudia toda tutela de organizaciones existentes de adultos sean las que fueren, y las rechaza resueltamente y con todas sus consecuencias. En efecto, cuando los sindicatos -organización de base federal-, cayeron en el error de hacer mediante el acuerdo de un congreso, que “todas las organizaciones y directivos se comprometiesen a crear por todas partes grupos sindicalistas juveniles”, los jóvenes anarquistas proletarios se sublevaron contra esto con todas sus fuerzas. “Así como vosotros combatís el pensamiento -clamaban frente a los sindicatos desde su órgano- de que el socialismo pueda ser creado centralistamente, de arriba a abajo, por decreto, del mismo modo, mucho menos aún, podrá crearse un movimiento juvenil, os decimos nosotros, por una conclusión votada por un congreso.”

“Vino a darse una controversia en la que se reprodujo, punto por punto, la vieja lucha entre padres e hijos, controversia que desenmascaró el profundo prejuicio de que estaban poseídos hasta los más selectos y sinceros campeones sindicalistas, el cual tenía su raigambre, sencillamente, en una mentalidad autoritaria. Su amenaza de que se verían obligados por La rebeldía de la juventud a “emplear toda su autoridad de padres” fue la revelación más dolorosa, bajo el antifaz de muy bellas palabras socialistas y dejó al descubierto en su momento, el rostro de un burguesismo ansioso de dominio.”

“Aún tuvieron los sindicalistas, éxitos suficientes para suscitar la fundación de un organismo juvenil anarco-sindicalista: éxito fatal, porque ese apéndice de la unión sindicalista fue la rama más débil y carente de fuerza, el último brote del movimiento juvenil autoritario, nacido de un instinto de poderío y de dominio que nada tiene que ver en su más hondo fundamento con el socialismo.”

Pero la juventud triunfa siempre, se rehace de los ataques de la incompreensión y el autoritarismo. Grita su protesta, la que Spranger anota en *Psicología de la edad juvenil*, con las observaciones de Schilemmer: “Nos ahogamos en este aire de despersonalización, de maquinaria, de esclavitud colectiva: perdemos lo mejor, lo único que tenemos: nuestra juventud”. Protesta, no elabora complicadas ideologías, pero se alista para su gran batalla.

Posibilidades de hoy

HABLAMOS para el año 2000? No, para el 1935. Y es al 1935 al que le corresponde constatar si a más de una lamentable realidad escolar y de una esplendente idealidad de porvenir, existen las posibilidades, las condiciones que permitan abocarse a un trabajo concreto que torne realidad la idealidad.

Decimos que si no existieran las condiciones habría que crearlas, pero que existen y no en una visión optimista. Que existe en los maestros y en los padres, que existe en el pueblo, que existe en los niños y en los estudiantes.

Participamos del pensamiento del profesor Rezzano cuando sostiene que las nuevas teorías ya han triunfado ideológicamente y que el problema de ahora es el de construir. El hecho mismo que en la casi unanimidad de las escuelas oficiales de América haya tenido que hacerse concesiones a las corrientes renovadoras, es bien elocuente. La diferencia está en que tanto el profesor citado como su entusiasta compañera la Dra. Guillén, piensan que es posible construir dentro del actual armazón y tratan de ganar obreros a esas tareas intentado demostrar a las autoridades que *l'enfant ce n'est pas terrible* y que la revolución de Mayo y el nacionalismo pueden enseñarse maravillosamente por Decroly reformado, con lo cual van a dar a las vías muertas a las que hemos hecho referencia.

En el orden científico

Psicología y pedagogía están ya en la nueva corriente y de ellas es la paidología –ciencia del niño- una de las más florecientes ramas. De

los anticuados *tests* de promedio y de las exageradas tentativas fisiológicas, hemos pasado al intenso trabajo de laboratorio que aprende de Claparède y Meumann, de Lafora y de Lipman, de Kofka, de Adler y de Pfeifer, señalando sólo algunos nombres. Nuevas interpretaciones psicológicas salen del texto sistemático para tomar de Goethe, de Guyau o de Dostoyewski, lo que escapa a la medición y se comprende en *El diario de Costia Riabtsev*. Y si la ciencia vuelve al niño que acaba de descubrir la Filosofía vuelve a la Pedagogía con Spranger, Krick, Dewey y Korber, Messer y Ortega. Decir que un tomo de bibliografía Selecta acerca de educación, podría, debería hacerse con lo que se ha escrito de serio en lo que va del 1900, es señalar este recuperarse de la humanidad en el niño, esta recóndita esperanza de que él nos salve de los terribles errores del presente, Esperanza que moviliza al pensamiento contemporáneo en Europa como en América, en América donde pese a las conferencias panamericanas y las excursiones de los presidentes, no conocemos la multiplicidad de esfuerzos, de sincero empeño, de trabajo semianónimo de sus escritores y especialmente de sus educadores en Uruguay, en Brasil, en Ecuador, en Chile, en todas partes.

¿Cómo no confiar en el porvenir entonces?

Todo este afán especulativo e investigativo rompe a diario las normas circundantes y flamea ansias de educar para el mañana en pos de una visión de oasis. Y todos ven en la escuela La gran fuerza transformadora. Y por eso Ortega y Gasset replica a Kerschsteiner: “¡Es la política en la que debe adaptarse a la pedagogía!” y la Internacional del Magisterio Americano en Convención magna declara “La nueva educación debe propender a una sociedad humana más justa que la nuestra” y, al “renovemos cuanto antes la escuela si queremos renovar la humanidad” de Decroly apoya a Ferrière “la era nueva de la infancia de hoy será la Nueva Era para la humanidad de mañana”.

A todos estos afanes pasionarios no hemos de oponernos la objeción derrotista de que hoy nada es posible. ¿Cómo no lo va a hacer si lo está siendo? Dijimos que el pensamiento y la voluntad humanas pueden

siempre y la verdad ahogada hoy restalla triunfante mañana. Los reaccionarios chillan y descargan plomo; los verdaderos educadores sonríen, tratan de ensayar, alistan los materiales de la gran construcción.

El magisterio

Los grandes que hemos nombrado pueden hacer algo y decir mucho. Doloroso es para quienes labramos el mismo surco hablar del dolor nuestro que cuando más encuentra el deleznable eco de la lástima. Decir que a estos peones de la enseñanza se les tiene lástima, que hasta los mismos niños les van teniendo lástima, es decir todo de su esclavitud no ya por la paga tardía y magra sino por la sumisión al caudillo analfabeto y al amo-Estado despótico y sectario. Doblemos la página pues se sabe lo de hoy porque sabemos que en la sociedad del guerrero, del explotador y del fascista esto no tiene arreglo y porque aquí solo nos interesa saber si también el maestro de escuela puede desbrozar una hierba mala y alcanzarnos un ladrillo.

Los hay muchos vencidos y son numerosos los que hacen eso porque hay que ganarse la vida. Pero los hay empeñosos como los que en Uruguay: en Malvin, Las Piedras, Progreso, velan por su escuela moderna: inteligentes y dinámicos como los de Chile cuya Asociación de Profesores fuera un ejemplo: heroicos como los de Cuba. Los hay más, los que bajo espionaje de la inspección fosilizada, en el grado urbano, en la tapera que llaman escuela rural, batiendo mazamorra para alimentar a los muchachos famélicos en Jujuy, en la enramada inclemente de la selva chaqueña, estudian, recogen anhelosas las vibraciones del exterior, intentan, están construyendo.

No seamos indiscretos. Bastará mirarnos para reconocernos cuando sea necesario.

Quede como uno sólo de los síntomas de lo que se está elaborando, el magisterio mundial, los llamados a la paz, a la confraternidad de los pueblos, que de toda reunión de maestros, en frases cautelosas, van diseñando un ideal. Queden sus protestas contenidas. Fijémonos

cómo ya mismo tratan de vincular los padres a la organización escolar, cómo insisten en que los maestros deben estar representados en los consejos de educación, cómo quieren ser ellos mismos los que resuelvan la selección de textos y el nombramiento de los cargos técnicos y de todo esto inferimos si no es trabajar para el futuro allegarle las publicaciones que expliquen las recientes conquistas de la pedagogía, estimularlos en sus ensayos, defenderlos de la arbitrariedad, presentarles el calor de nuestra simpatía, vincularlos a la asociación orgánica de los que en otros sectores, quizá con otras armas abren el mismo camino.

La autonomía escolar, la eliminación de los dogmas político-económicos y morales-religiosos en los debates del enseñante, será exigencia actual por la que todos debemos bregar, asignándole a la enseñanza el mayor grado de objetividad y aplicándola casi exclusivamente en la instrucción, de acuerdo con la enunciación de Rodolfo Llopis en las jornadas pedagógicas de 1928 en Leipzig: “Nosotros estimamos que la escuela primaria no debe preparar especialmente, concretamente, para nada. En la escuela primaria no debe aprenderse a ningún oficio ni siquiera el de “hombre”, como pedía Rousseau, sino ello supone introducir prematuramente en la conciencia de los niños las preocupaciones de los hombres. Eso equivaldría a matar antes de tiempo la infancia, cuando precisamente la verdadera misión de la escuela debería consistir en cultivar la puericia de los niños, evitando toda perturbadora anticipación”.

Es este sentido de autonomía escolar que guió al núcleo de maestros rosarinos de la “Asociación Pro Escuela” a propiciar el *Proyecto de Organización de una escuela de nuevo tipo* que dice:

1º) La Escuela se compondrá de Kindergarten, Primer ciclo (1º Y 2º grados), Segundo ciclo (3º y 4º grados), Tercer ciclo (5º y 6º grados).

2º) El Kindergarten y cada ciclo, constará de una o varias secciones, a razón de una maestra por cada 25 alumnos que podrán trabajar reunidas o separadas, respondiendo a su propia organización.

3º) Los alumnos y maestros del Kindergarten y de cada ciclo, se reunirán periódicamente en asambleas, para: discutir y aprobar el *proyecto de plan de trabajo*; organizar la forma de su realización; tratar cualquier asunto que surja de los acontecimientos y circunstancias. Crearán secretarías entre el alumnado. Llevarán un *Diario de Observaciones individuales* y del ambiente.

4º) Los alumnos y maestros de toda la escuela, se reunirán periódicamente en asamblea y estudiarán proyectos generales de trabajo, que armonicen las labores realizadas parcialmente. Llevarán y ampliarán en ese sentido Las observaciones de su *Diario*.

5º) El personal de maestros nombrados por el Consejo Escolar de la Comuna, con dos delegados de la Sociedad de Alumnos, dos de la Cooperadora de Ex alumnos y dos de la de Padres, celebrarán reuniones periódicas, para orientar la vida de la Escuela, siguiendo las inspiraciones que surjan de los *Diarios de Observaciones* y del ambiente social que la rodea.

Crearé secretarías entre sus miembros

Orientará el estudio y las experiencias de Nueva Pedagogía adaptándola a las necesidades, características e idiosincrasias del ambiente social de barrio o localidad.

Organizará la labor cultural a realizarse fuera de la Escuela.

Elegirá sus colaboradores para la realización de experiencias de ciencias afines a la pedagogía: Antropología, Psicometría, Antropometría, Medicina, Odontología, Paidología, Higiene, Sexología, Eugenesis, etc.

Gestionará entre el Consejo Escolar de la Comuna, todo lo que necesite para la buena marcha del establecimiento.

Recibirá a las *visitadoras escolares* nombradas por las autoridades gremiales, de los maestros asociados libremente.

En el estudiantado

Que el escolar es apto para la escuela libre está probado en los diversos ensayos y escuelas experimentales que se han impuesto

por sus resultados, que han entrado por los ojos. Que el castigo no educa lo saben los mismos maestros y padres que pegan. Que en ese ambiente el inadaptable y el mentiroso que reaccionan contra su inferioridad de sometidos rompiendo vidrios, mintiendo y raboneando, está alegre y se autodisciplina, lo van sabiendo. Que en las discretas tentativas de república escolar los chicos han desplegado maravillas de orden y de inteligencia, ya no se refuta. Y al igual que el niño, la niña -psíquicamente más desamparada, oprimida hasta por el mismo niño, temerosa ante la vida que como última ofensa le dice que es... una niña- veremos que feliz corretea en la escuela mixta y libre, en la escuela que sabiamente le va instruyendo en su organización sexual.

Que la nueva educación delineada contará con el aporte entusiasta del estudiantado secundario lo vemos en la atención y el afecto que cobra al profesor que sustituye la amenaza del aplazo por la capacidad del enseñante, que respeta su personalidad, que auspicia sus eficaces intervenciones en tareas colectivas donde no es agente activo. El hecho mismo que hoy se combata tanto la organización del estudiantado secundario, revela que se pueden cifrar en él esperanzas y sus gestas de La Plata, Tucumán y Santa Fe son conocidas.

En los universitarios ya es asunto terminado la convicción de que la vida educacional es parte de la vida política. En sus tentativas reformistas ya han ido esbozando la participación en los consejos y hoy sus luchas tienden a ampliar esa participación, iniciando la estructuración de los consejos con plenos derechos y vinculados a la vida social. Su preocupación por los problemas educacionales, sus luchas en ese sentido y las tentativas minoritarias de una vinculación orgánica con el magisterio y el proletariado, son todos comienzos de realizaciones mayores. Esto no quiere decir que hayan madurado las uvas.

Quizá Cuba, la universidad de San Marcos en Lima, la de Montevideo y la de Santiago de Chile, tengan algo que agregar.

Acción popular

Nos hemos ocupado del deseo, que llega a veces a ser idea fija, que las fuerzas del pueblo sienten de educarse y de educar a sus hijos. Y los esfuerzos perseverantes por mantener la biblioteca de barrio, la sala de conferencias, los cursos de enseñanza primaria y general. En esa labor proficua y anónima la que arranca a Carlos Sánchez Viamonte este desafío:

“El esfuerzo popular espontáneamente concertado tonifica, depura y fortalece la conciencia social, y debemos buscar en él la influencia saludable que nos haga abandonar definitivamente la tradicional obstinación -también hereditaria- de pedir todo al gobierno, de esperararlo todo del gobierno, de echar al gobierno la culpa de todo.”

“Dejemos librado a las universidades oficiales la tarea de formar ingenieros, médicos, abogados, etc..., más disputémosle de frente la altísima misión de formar hombres, de formar grandes hombres. Dejemos a las universidades oficiales la tarea pedestre y exigua al enseñar la ley; más disputémosles la misión de rectificarla en nombre de la justicia, sin contemplar los particulares intereses creados que traban el libre juego de la voluntad social. Dejemos a las universidades oficiales el triste privilegio de enseñar la ética en los libros; más disputémosles la misión de enseñar en la vida, en el amplio escenario de la vida.”

Los padres deben enviar a sus hijos al colegio oficial porque desean que estos se instruyan. En buena hora si pueden hacerlo por cuenta propia pero a más de ser ellos la excepción, afecta el sentimiento socialista, de comunidad infantil, propio del pequeño que se hace misoneísta o termina por rebelarse contra el padre, que por “razones que él no conoce”, le prohíbe ir donde van los demás chicos. Pero la escuela la pagan los padres y no es propiedad del Estado sino un bien social. Ellos han de reclamar su derecho a vigilar y a controlar. Tienen

dos interesantes herramientas: el consejo escolar de distrito y la cooperadora de escuela.

Desviado por aspiraciones mayores, el socialismo parlamentario ha descuidado la acción comunal y la acción escolar que caracterizaran sus primeros pasos. Debe el pueblo volver a ellos y volver en lucha contra la política. Si son nuestros hijos los que van a la escuela nada tienen que hacer en el consejo escolar el abogaducho metido a politiquero, nada tienen que hacer todos los políticos que lo integran. Reclamar la entrega de los consejos escolares a los maestros, a los padres y a los versados en educación, es una lucha inmediata finalista a emprender para ir preparando la reconstrucción.

Ha sido el ejemplo y el apoyo de la organización obrera de Chile la que alentó su vigoroso movimiento magisterial. Hoy, cerrados en su estrecho miraje gremial unos, haciendo de la cuestión social una cuestión obrera otros, el movimiento obrero ha descuidado los problemas de la escuela y del niño y normalmente un hombre de sindicato mira con desprecio a este maestro que no sirve para educar a sus hijos ni para libertarlo, a este proletario que con pretensiones de burgués olvida que integra el gremio que mayor porcentaje de tuberculosis arroja. No poco de esta desvinculación social se debe al maestro mismo que, juguete de todos los que mandan, olvida que el único que le quiere y puede defenderle son los oprimidos como él.

No puede haber soluciones individuales. Hay padres que piensan que con enviar a sus hijos a la escuela dogmática y con no aporrearles, han cumplido con su deber. Se apartan de la mala educación -calle y escuela- le dejan hacer todo lo que le viene en gana, se desviven por su menor capricho, le miman y de esa niñez entre algodones obtienen otra deformación.

¿Cómo es posible que tantos hijos de revolucionarios, de libertarios, resulten indiferentes y opuestos a sus padres? Porque para restarlo a las influencias del medio adverso ese padre tuvo que imponer su autoridad, originando la misma reacción que hace que el edu-

cado en escuelas de curas resulten los más rebeldes: -no vayas a la cancha de foot-ball que es un arma de la burguesía para desviar al pueblo, no entres en la iglesia que es el opio de las conciencias, no irás a la escuela que te enseñará a ser militar y verdugo. Y el niño que no sabe de teorías comienza a odiar a su gobernante “que le priva de todo, para su bien”, la curiosidad le aguijonea, la pandilla le llama.

El padre no ha comprendido que sólo recién cuando haya estado de plantón en el colegio el niño sabrá lo que es la enseñanza estatal, sólo cuando haya visto las marmóreas imágenes, se haya ahogado con el incienso y se haya aburrido de las letanías, el pequeño preferirá el prado al claustro. El padre no comprende que al niño le da vergüenza que le digan “marica” y que él también quiere ir a jugar con “la barra”, a trompearse y cascotearse por “su barra” que ello será máspreciado laurel que todas las promesas de estirados paseos domingueros. El padre no comprende que cuántas más poesías libertarias traten de enseñarle más ganas tendrá él de tararear la marcha de San Lorenzo.

El padre no comprende que la realidad le contradice: que él no puede habitar una casa con jardín para que el niño corree con toda la pandilla, que él no puede comprarle equipo de pelota, que él no puede educarle por las buenas y que todas sus teorías se vendrán abajo cuando tenga que imponer silencio a gritos y golpes, pues son seis en una pieza y él tiene que madrugar o cuándo -urgido por la reunión del comité de huelga- responda la compañera que pide ayuda: -¡qué se arreglen, qué amolar!

Su posición está en el consejo escolar y en la cooperadora, reclamando por los derechos de su niño, demostrando que él paga impuestos y no quiere barcos de guerra sino útiles escolares y locales amplios y numerosos, que él no va a imponer sus ideas al niño pero que no va a permitir que otros le impongan las suyas, uniéndose al maestro para sus ideales comunes, vinculando escuela, centro vecinal, sindicato, a un propósito único de renovación social.

¡Que las fuerzas sociales reclamen para sí lo que les pertenece, la escuela y veremos cómo el Estado ve caer uno tras otros sus más seguros puntales del futuro!

Participar en las cooperadoras, ampliar su acción reclamando participación en la vida activa y en la orientación de la escuela, produciendo la derogación de la ordenanza que prohíbe a los maestros participar en las escuelas de los vecinos, rechazando todo control del Estado, es ensayar el consejo de escuela. Y esto ya está también en marcha pues solo en la provincia de Buenos Aires funcionan 1200.

Ahí, vinculados padres y maestros en un anhelo común, comprenderán como los brazos del proletariado organizado que también quiere una enseñanza libre le esperan para, en la fraternidad de todos los trabajadores, los del músculo y de la cultura, ir haciendo el porvenir.

En marcha

Hacer todo lo posible, intentar todo lo justo, reclamar todos los derechos, es nuestro lema orientador de las tareas de hoy. No ponemos las malas en la cuenta porque ello lo hemos venido señalando con harta insistencia. Los detentadores de la fuerza estatal no aplaudirán seguramente nuestros sanos esfuerzos. Contra ellos, si se oponen al progreso del pensamiento humano, será nuestra acción. Y se oponen.

Bien, la transformación social difiere del golpe de Estado precisamente en que este se puede saber cuándo será y dónde se iniciará; la otra se va operando en la labor de todos los días y cuando madura, llega a las grandes resoluciones, nadie sabe qué fecha, de qué palacio o de qué bohardilla saldrá la primera voz. Convertir los trabajos por la escuela libre en trabajos por la sociedad libre, es estar listos cada uno en su barricada. Un atropello a la escuela, puede ser la chispa, que así complejos e imprevistos se dan los más recios fenómenos sociales.

A LOS MAESTROS Y ESTUDIOSOS: el carácter de este trabajo delimitado en su iniciación, ha restringido numerosas aclaraciones al mismo tiempo que determinó a pasar a vuelo pájaro por la historia de

la pedagogía y de la psicología, como de la misma realidad educativa de hoy. Es no obstante un esfuerzo: quizá no otra cosa y es una incitación. Por ello será grato a quien escribió con el afán de trabajar por la escuela y por el niño, recibir por IMAN todas las preguntas, observaciones y refutaciones que su lectura sugiere. Tanto como le será grato que nuevas fuerzas se sumen a la columna en marcha.

Quienes escriben

José María Lunazzi

Escritor y Profesor nacido en La Plata (Argentina) en 1904. Miembro del movimiento anarquista argentino de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), la Federación Libertaria Argentina (FLA) y uno de los fundadores de la Federación Anarco Comunista Argentina (FACA), redactor de varios periódicos y revistas anarcosindicalistas y director de Acción Libertaria, órgano de la Federación Libertaria Argentina (FLA). Durante la Guerra Civil Española desempeñó un cargo en el Consejo de Economía de la Generalitat de Cataluña y fue redactor del periódico Tierra y Libertad y de la revista Tiempos Nuevos, ambos órganos de la FAI dirigidos por Diego Abad de Santillán, y del periódico Solidaridad Obrera, editado por la CNT. Doctor en Ciencias de la Educación, fue profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, presidente de la Federación Universitaria de Estudiantes de La Plata (FULP), director de la Revista Americana de Educación y de la revista Archivos de Ciencias de la Educación, editada por el Departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE.

Martín Acri

Es Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Magister y Especialista en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Doctorando en Historia, FFyL/UBA.

Actualmente es Profesor de la Maestría de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, según convenio de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario y Co-coordinador de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL), en la sede del Centro Universitario de Idiomas, sede CABA. Es Profesor e investigador de la carrera de Historia de la FFyL/UBA y las carreras de Historia en la UADER (Sede de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos). Miembro del Grupo de Trabajo de la Red de Investigadores y Organizaciones Sociales de América Latina (RIOSAL/CLACSO); Co-Coordinador del Programa Investigación de Movimientos Sociales y Educación Popular (PIMSEP- FFyL/UBA) y la Revista Encuentro de Saberes (FFyL/UBA).

El libro *Reconstrucción educacional* es un ensayo pedagógico que en sus páginas analizó la crisis educativa de la Argentina, subrayando la necesidad de una reconstrucción integral de las escuelas públicas primarias y secundarias. Un planteo político pedagógico que se condice con el posicionamiento que el grupo de trabajo de la editorial Imán promovió, en términos intelectuales y políticos, tras el resurgimiento anarquista de 1932.



ISBN 978-950-34-2710-1

