

# Escuela Moderna, cultura emancipadora y Latinoamérica

Modern School, emancipatory culture and Latin  
America

**Antonio Nadal Masegosa\***

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial  
(CC BY-NC) 4.0 Internacional

*Perfiles Latinoamericanos*, 31(61) | 2023 | e-ISSN: 2309-4982

DOI: [dx.doi.org/10.18504/pl3161-009-2023](https://dx.doi.org/10.18504/pl3161-009-2023)

Recibido: 31 de julio de 2020

Aceptado: 1 de septiembre de 2022

## Resumen

La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia fue una experiencia que, desde Barcelona, pretendió difundir una cultura emancipadora a nivel local y mundial. Una concienzuda etnografía virtual con fuentes de alto nivel académico, que incluyen tesis doctorales de los últimos años, nos permite conocer cómo las ideas de la enseñanza racionalista que promulgaba penetraron en Latinoamérica pese a la diversidad de países y contextos concretos. Una cultura en oposición a la hegemónica fue posible, no obstante que algunos de los postulados de Ferrer Guardia siguen viéndose como lejanos.

*Palabras clave:* América Latina, cultura, educación, emancipación, Escuela Moderna, Ferrer Guardia, racionalismo.

## Abstract

The Modern School was an experience that, from Barcelona, sought to spread an emancipatory culture not only locally, but worldwide. A conscientious virtual ethnography with sources of high academic level, which include doctoral theses from recent years, allows us to know how the ideas of rationalist teaching that the creator of the school, Francisco Ferrer Guardia, promulgated, were penetrating Latin America, where there were several experiences, despite the diversity of countries and specific contexts. A culture in opposition to hegemony was possible, even though some of its postulates still seem distant today.

*Keywords:* Latin America, culture, education, emancipation, Modern School, Ferrer Guardia, rationalism.

---

\* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Málaga. Docente del Departamento Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga (España) | [antonionm@uma.es](mailto:antonionm@uma.es) | <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

## Introducción

**E**l debate sobre el fundamental papel que ocupa la enseñanza en la sociedad actual no es baladí, pese al creciente peso de las tecnologías, de las multinacionales que controlan las redes por Internet, de su negativa influencia (Illescas, 2019) y aun de los medios de comunicación de masas. Teniendo todo ello en cuenta, hemos de cuestionarnos qué educación se pretende, y para qué tipo de mundo.

A principios del siglo xx existió un proyecto que tuvo la ambición de cambiar no solo la localidad donde se encontraba ubicado, Barcelona, ni tan siquiera un país, o un continente, sino el mundo en sí. Ciertamente, el interés académico que la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia (Álvarez Lázaro, 2016; Esteban, 2016; Fernández, 2019; Gallo, 2013; Nadal, 2018a; Prado, 2015; Torrebade-lla, 2016; Vilanova, 2015; Zárata, 2015) suscita más de cien años después es amplio, pero aquí nos centraremos en los valores sociales emancipadores que intentó transmitir en América Latina, y en determinados casos concretos.

Una primera indagación nos lleva a tratar de descubrir el currículum oculto (Díaz, 2006; Jackson, 1992; Torres, 1998) de la escuela actual en la Escuela Moderna, donde los ideales eran explícitos (Ferrer, 2009), sin ambigüedades o solapamientos. Y es que, no obstante que se considera que la pedagogía racionalista de la Escuela Moderna se caracterizó por el positivismo científico, la educación integral, el aprendizaje a través de los sentidos, la higiene infantil y la coeducación de ambos sexos y de clases sociales (Bahr & Dallabrida, 2019), la realidad de la experiencia va mucho más allá, y niños y niñas, y acaso adolescentes, debían ser absolutamente conscientes de todo lo que los rodeaba si deseaban declararse posteriormente en rebeldía.

En ningún caso se ignora o se desconoce el cuestionamiento radical a la institución escolar (García, 2000, 2005, 2009), los valores de la enseñanza actual (Nadal, 2015), o cómo la disciplina reina en la escuela con sus técnicas de dominación (Foucault, 2012). Esta investigación, que se basa en fuentes primarias siempre que ello fue posible, habrá de mostrar unos resultados que no obvian cómo, bajo la experiencia de planteamientos y discursos ideales, puede acabar incurriéndose precisamente en aquello que se desea combatir.

Hoy, gran parte de las políticas que están tras las legislaciones de enseñanza en todos sus niveles desearían perpetuar centros formativos para la construcción de personalidades neoliberales y hasta neocolonialistas o incluso colonizadas inconscientes, componiendo un imaginario colectivo, mostrado no solo en aulas y de lo que de ellas sale, sino también, por ejemplo, hasta en publicaciones de alto impacto de todo tipo, donde lo que se buscaría no es una sociedad donde reinara la igualdad social, sino no cuestionar y eternizar la gestión por parte de una élite

claramente diferenciada, lo cual es a veces expresado sin disimulo, ignorando todo tipo de condicionantes socioeconómicos.

En la actualidad, y estableciendo una generalización, ya no habría tanto individualidades inteligentes y supuestas discapacidades y patologías varias al igual que un pasado quizás todavía no superado, sino más bien presuntas altas capacidades (AA. CC.) y un discurso de la diversidad que no genera igualdad económica real: “Los estudiantes con AA. CC. son intelectualmente superiores a la media procesando la información de forma diferente, con un alto grado de creatividad, implicación en la tarea y motivación intrínseca por el aprendizaje” (Möller-Recondo & D’Amato, 2020, p. 74); “En síntesis, se trata de identificar a estudiantes universitarios geniales, «criados» en ecosistemas de enseñanza-aprendizaje que devinieron en genios” (Möller-Recondo & D’Amato, 2020, p. 76).

Hay toda una cultura escolar en la sociedad neoliberal (Pérez, 2000) que hace ver como ilógicas e irracionales, o incluso imposibles, otras alternativas certeramente ejecutables (Torres, 2017); pero hemos de plantearnos la capacidad y las dificultades de desarrollo de planteamientos emancipadores en la actualidad, sin obviar las trabas de todo tipo que pueden darse.

Tanto como la Escuela Moderna existió, hoy se desarrollan experiencias que se autodenominan, o a las que denominan libertarias, tanto en el Estado español como en Sudamérica (González & Ramos, 2013; Martín, 2016), así como una educación zapatista que tendría como fin formar generaciones en la práctica de la autonomía y del autogobierno para conservar su dignidad indígena (Silva, 2019). En este último caso, no debieran minusvalorarse prácticas educativas que conciernen a miles de personas que practican la autonomía sin un currículum estatal normalizador (Biehl *et al.*, 2015).

El presente artículo, utilizando una metodología relacionada con la etnografía virtual, presenta objetivos concretos a investigar, cuyo estudio nos arroja un amplio panorama de fuentes y resultados concretos. En primer lugar, conocemos los valores, ideales y propuestas del currículum explícito de la Escuela Moderna, puesto que trascienden un gran volumen de bibliografía al respecto (Nadal, 2018b).

Ni hace un siglo ni en la actualidad, una educación mínimamente crítica debe obviar un alto número de cuestiones que quedan al margen de estudios marcados por matemáticas, lenguaje, lenguas extranjeras, ciencias naturales o ciencias sociales, regidas por contenidos totalmente alejados de las realidades del alumnado, donde el conocimiento de qué son y cómo funcionan Estado, gobiernos, poder, ejércitos, sistema judicial, propiedad privada o apoyo mutuo, queda fuera de los temarios en demasiadas ocasiones en escuelas primarias o secundarias, e incluso universitarias.

Conocido un pasado localizado en Barcelona, pasamos a Latinoamérica, y conocemos el impacto que la Escuela Moderna tuvo lejos de su origen. Esta

influencia ni fue casual ni solo debida al vil asesinato estatal de Francisco Ferrer Guardia en 1909 (Velázquez, 2012), sino que había todo un laborioso proceso de edición de materiales constante (Velázquez, 2008; Velázquez & Viñao, 2010). Brasil, Chile, México, Bolivia, Argentina, y hasta Estados Unidos (Avrich, 1980), entre otros, recibieron la influencia de la Escuela Moderna.

El enfoque general de este artículo se enmarca en los análisis histórico-sociológicos relacionados con las experiencias transformadoras, emancipadoras y revolucionarias, dentro de un marco crítico inequívoco. La cultura del cambio real, no solo discursivo, de la que formaba parte la Escuela Moderna, algo ampliamente reconocido con base en la bibliografía que ahora se emplea, no nos hace negar la dificultad del estudio, el cual implica una cierta aproximación a la utopía, a una que realmente fue desarrollada: “Infiernos geométricos para algunos, ficciones subversivas para otros, aparentemente nada más lejos del consenso, la utopía se constituye como un viaje entre categorías disímiles, tránsito permanente en el que se cruzan diferentes campos teóricos y micropolíticos” (Facuse, 2010, pp. 201-202).

La Escuela Moderna hizo honor a su nombre en su momento, incluso organizando un curso de educación sexual que le ganó la queja del Arzobispado de la Barcelona de entonces que provocó esta reflexión del rector: “¡Usted lleva doscientos años de adelanto!” (Dommanget, 1972, p. 399).

El contexto previo, coetáneo y posterior a la Escuela Moderna da mayor validez al proyecto, incluso en cuestión de género; mientras que en la Escuela Moderna se reconoce que la acción de la mujer debe llegar hasta donde llegue la sociedad (Ferrer, 2010), décadas después, el partido ultraderechista relacionado con el bando nacional que logró la victoria militar que instauró la criminal dictadura franquista, Falange Española, creado en octubre de 1933 por José Antonio Primo de Rivera en consonancia con el Partido Nacional Fascista italiano, compartía con las derechas tradicionales la idea de que el papel de la mujer tenía que desarrollarse principalmente en el hogar (Lavail, 2009). Por ello, el 12 de julio de 1934 nació la Sección Femenina del citado partido, y ambos fueron representantes “del más rancio antifeminismo conservador” (Sánchez, 2007, p. 40). Las mujeres, así como la coeducación de sexos, serían fundamentales, sin embargo, décadas antes, en la Escuela Moderna (Nadal, 2019).

## Una metodología al servicio de la investigación crítica

Una experiencia social y educativa de hace más de un siglo, un inmenso segmento de un continente, materiales docentes de inicios del siglo xx, y todo

un cúmulo de datos a obtener y contrastar, harían imposible una investigación como la que ahora se presenta hace pocas décadas; o de un coste en esfuerzo, tiempo, viajes, acumulación de obras en papel, que prácticamente la convertirían en inviable o de un carácter hercúleo.

Actualmente, no solo podemos contar con algunos clásicos de la investigación cualitativa a golpe de clic (Stake, 1999; Taylor & Bogdan, 2002), recordando, de nuestra formación, la naturaleza de la investigación, la recogida de datos, o los análisis e interpretación de los mismos, sino que también contamos con nuevos clásicos, obras que nos hacen investigar no necesariamente de otro modo en sí, pero sí con otros medios.

Casi como en química, tenemos una amplia nomenclatura para lo que ahora tratamos: etnografía digital, etnografía en línea (Sivera, 2014), cultura 2.0 y técnicas de investigación en entornos digitales (Barbolla & Vázquez, 2010), etnografía (Del Fresno, 2011), etnografía virtual (Hine, 2004), y hasta ciberantropología (Vázquez, 2012). Hay hasta autoras que se atreven a enumerar principios fundamentales de la metodología, en este caso, llamada investigación social mediada por ordenador: el uso, interpretación y reinterpretación de Internet como medio de comunicación, la interactividad de Internet pudiéndose entender como cultura o artefacto cultural, la etnografía virtual como parcial, la exigencia de la implicación intensa en la interacción mediada y como fuente de introspección y reflexión, etcétera (Johnson, 2010).

Los cambios en la metodología de la investigación han sido vertiginosos en algunos casos. En la actualidad, ante la digitalización de diversos archivos, el acceso a ellos nos facilita un trabajo que otrora requería aún más tiempo, y la comunidad científica ha aceptado estas beneficiosas novedades: “A diferencia de la etnografía tradicional, la etnografía permite generar conocimiento relevante sin que el investigador entre a formar parte del campo objeto de estudio” (Álvarez-Bornstein & Montesi, 2016, p. 3).

El nuevo tipo de etnografía en el que nos encontramos, a través de clasificar los elementos disponibles según las categorías teóricas concretas que buscamos, desde el espacio conceptual propio del investigador, observando tanto la naturaleza del artefacto concreto, la Escuela Moderna y sus valores, como las prácticas latinoamericanas, nos hace conjugar cultura, ciencia y tecnología (Ruiz & Aguirre, 2015).

Nos encontramos ante un tipo de estudio que presenta, como cualquier otro, debilidades y fortalezas. Entre los componentes del primer grupo, se encontrarían la obligatoriedad de digitalización de fuentes primarias y secundarias, la mediación de una máquina tecnológica y la dependencia de Internet, o la imposibilidad de investigar sobre aquello no publicado, que no por ello no investigado y/o publicado en soporte papel. Sin embargo, una de las grandes ventajas de

este modo de hacer ciencia social se encuentra en la capacidad de transferir y verificar, así como de comprobar la ética de la investigación.

En la investigación etnográfica clásica, por llamarla de algún modo, quien investiga y los datos que obtiene son fuente fundamental de conocimiento. Y no es que en la etnografía virtual no sea así, sino que a través de esta opción nuestros resultados no se circunscriben tanto a lo obtenido en un espacio-tiempo muy concreto y con carácter absolutamente personal e irrepetible, sino que cualquier persona, docta o no, es capaz de comprobar la verosimilitud de lo recogido acudiendo a las fuentes en línea: “Cuando un investigador obtiene sus datos a través de internet la situación es diferente, la permanencia, accesibilidad, inmutabilidad y movilidad de los registros de las interacciones permite el acceso de terceros al referente empírico de la investigación” (Estalella & Ardévol, 2011, p. 99).

Unas últimas premisas deben clarificarse, pues además de ser punto de partida se erigen en básicas para efectuar una investigación del calado de la presente para interpretar los datos obtenidos, lograr una redacción sintética adecuada, y proponer unas conclusiones acordes a lo logrado. Se trata de acciones que sí requieren de una formación fundamental: alfabetización tecnológica, lectura crítica, creación textual (Moncada & Sánchez, 2018). No es desdeñable el número de profesionales, investigadores e investigadoras, que han debido recurrir a la autoinstrucción para alcanzar esas capacidades, lo cual no dejaría en muy buen lugar a un alto número de enseñanzas académicas generales.

Dentro de estos apuntes no ignoramos los orígenes de las fuentes, pues la ideología lo impregna todo; *rankings* y clasificaciones no son neutrales y asépticos, ni las preferencias de las revistas y editoriales de alto impacto. El papel predominante del estudio de las tecnologías frente a las disciplinas sociales parece incuestionable; no es casual que solo poco más de cincuenta revistas incluyan el concepto de sociología en su título en el *ranking* de 2019 del Journal Citation Reports (Web of Science Group, 2020). La opción metodológica seleccionada y quien investiga deben ser conscientes de que es complejo obtener datos que procedan de las revistas de más alto impacto si la opción es por temáticas no hegemónicas. Por ejemplo, veamos las aceptadas por la revista de más alto impacto en comunicación y educación del Estado español en el *ranking* de la Web of Science: “educación en medios de comunicación (media education), medios y recursos educativos, tecnología educativa, recursos informáticos y telemáticos, tecnologías audiovisuales” (Comunicar, 2020).

La elección de método y temática, por tanto, son conscientes y no casuales, además de consecuentes con medios y fines. No vamos a tratar en este momento de entender Internet en su conjunto, sino más bien, tras el análisis de la fuente primaria, atenderemos a las publicaciones latinoamericanas “como casos par-

ticulares en torno de los cuales proponer generalizaciones” (Álvarez Gandolfi, 2016, p. 10). Tratamos de huir de “los principios de la cultura mercantil más hegemónica. El llamado pensamiento único no sólo se halla en la sociedad en general sino también en el mundo supuestamente científico” (Reig, 2014, p. 36). Aunque existen publicaciones sobre la Escuela Moderna en editoriales de alto impacto (Nadal, 2018b, 2019), sería de mayor resultado académico-mercantil-hegemónico, como se ha comprobado, escribir e investigar sobre tecnología, probablemente con un enfoque laudatorio.

Para los que no reverenciamos a la ciencia oficial, que haya una ciencia dominante y una idea dominante de ciencia, no nos quita la ilusión de repensar el contexto de su construcción en función de las contradicciones de la realidad que necesitan ser develadas, y no disimuladas (Ftulis, 2016, p. 62).

Para finalizar este apartado, cabe decir que no se ignora el timón, uno que probablemente en el tipo de sociedad en el que vivimos, e incluso en ámbitos académicos, tal vez por dinámicas poco o nada saludables, e incluso competitivas, tóxicas y hasta inhumanas, se ignora. Si quien investiga lo hace solo por cuestiones económicas, por adaptarse al régimen vigente, y por traicionar el combate al sistema hegemónico, valga aquí el símil con la traición a Neo por parte de Cifra en la película *Matrix* —el cine, una gran fuente de reflexión histórico-sociológica quizás poco empleada—; sobran las valoraciones. En esta etnografía virtual hay utopía, tanto como ilusiones, sueños y hasta enfado, si es que ello es posible reconocerlo en la actualidad; hay quienes aspiraron a un mundo mejor, les costó la vida, y hoy son desconocidas y desconocidos, mientras que millones de seres humanos prefieren emplear su tiempo en Facebook, Instagram y todo tipo de marcas que también se lucran de ello (Caerols *et al.*, 2013).

## Principios de moral científica, o cultura emancipadora

La historiografía condena al que llegó a ser encargado de la biblioteca de las publicaciones de la Escuela Moderna, Mateo Morral, como el autor del ataque que trataría de acabar con la vida del rey Alfonso XIII el 31 de mayo de 1906 en Madrid, a pesar de que fue asesinado previamente y no tuvo opción alguna a defensa (Masjuan, 2009; Pérez, 2017). Abriéndose una causa por regicidio frustrado, el creador de la Escuela Moderna, Francisco Ferrer Guardia, y otras seis personas, fueron encausadas, y se condenaron a tres de ellas. Esta fecha y estos acontecimientos tienen, aunque no pareciera así, total relevancia en esta investigación y son factores fundamentales.

Coincidiendo con el frustrado regicidio, y la detención de Ferrer Guardia —que se prolongó, hasta su absolución, durante un año—, fue ordenada

gubernativamente la clausura de la Escuela Moderna, y nunca más se permitió su reapertura (Velázquez, 2013). Preso en la cárcel Modelo de Madrid, Ferrer escribiría *Principios de moral científica* (2009), obra que enviaría al libertario francés Charles Malato para su publicación, aunque permanecería custodiada en la Universidad de San Diego (California, Estados Unidos) sin ser difundida (Avilés, 2006), hasta que en 2009 fue publicada, constituyéndose en una fuente primaria de absoluto rigor, clave en las siguientes líneas.

La opción de la Escuela Moderna no era dependiente de republicanos franceses o españoles, con quienes Ferrer estuvo en contacto antes de la inauguración de la escuela, dado que ambos seguían una política cuyo objeto real era el beneficio de la burguesía, de la que formaban parte, huyendo de aquello que pudiera beneficiar al proletariado desheredado (Ferrer, 2010). Una verdadera sociedad emancipada nunca sería fruto de gobiernos, sabios o gente privilegiada (Ferrer, 2009).

El creador en 1904 de la también escuela libertaria francesa La Ruche, Sébastien Faure, en la fuente primaria fundamental que es el *Boletín de la Escuela Moderna*, órgano de expresión del centro educativo, dejó escrito en su número de 30 de abril de 1905 lo que deseaban: el fin de la miseria, de la ignorancia y de las guerras, el advenimiento de una sociedad de concordia, de saber, de abundancia, con una idea de emancipación que anima e inspira a todos, y el proceso a seguir era claro: “despídete de tu pasado; abandona, si es preciso, familia, amistad, posición; huye de la atmósfera pestilente de las iglesias, de los cuarteles, de los parlamentos, y ven a combatir libremente en medio de los hombres libres” (Mayol, 1977, pp. 240-241).

Era necesario acabar con la inmovilidad social reinante, y que niñas, niños e incluso personas adultas —la Escuela Moderna también se ocupaba de ellas, por ejemplo, con las conferencias dominicales o la edición de materiales— fueran conscientes de la realidad de las injusticias sociales. No se dejaría tema alguno en el tintero y, sintetizando, en la institución ferreriana se abordarían: salud, fraternidad, propiedad, autoridad, religión, ejército, judicatura, política, patriotismo, trabajo, sociedad y hasta igualdad de género. Con ello, no es circunstancial que en el periodo 1901-1938, dentro del modelo escolar libertario, “destaque como pivote referencial la Escuela Moderna de Ferrer Guardia” (Solá, 1994, p. 251).

Con respecto a la relevancia de la higiene en la salud, en la Escuela Moderna la atención era absoluta, siempre acorde con lo que acontecía fuera de sus muros: las enfermedades infecciosas acabaron con más de 500 000 personas en el Estado español entre 1900 y 1910 (Sánchez, 1990). Si no es necesario ahora hablar de la pandemia de covid-19 y de sus consecuencias en todos los niveles, es conocido que las enfermedades infecciosas son responsables de 16 millones de defunciones anuales, e incluso “la Organización Mundial de la Salud estima

que 4.3 millones de muertes al año pueden atribuirse a la contaminación del aire en interiores” (Foro de las Sociedades Respiratorias Internacionales, 2017, p. 31), algo que con una educación como la impartida en la Escuela Moderna sería impensable, pues allí la higiene era casi una obsesión, ideal que trató de transmitirse a nivel mundial.

La fraternidad en la Escuela Moderna, por otra parte, no era aquella del irreal discurso burgués francés del momento, sino una en la cual debía producirse una conciencia según la cual todas las personas debían considerarse responsables de las injusticias sociales, por el mero hecho de formar parte de una sociedad inmoral; había que tomar partido, hacer desaparecer del mundo las inmoralidades (Ferrer, 2009). En general, Ferrer adoptó y adaptó “las corrientes más avanzadas de la pedagogía europea de su época. Sin embargo, esa adopción la hizo a primera hora, antes que nadie en España y en el mundo de habla hispánica, lo cual supone ya no escaso mérito” (Cappelletti, 2012, p. 127).

En lo concerniente a propiedad y autoridad, era necesario conocer quiénes se apoderaron de tierras y propiedades superfluas, y quiénes lo toleraron y ejercieron autoridad para mantener esas inmorales desigualdades (Ferrer, 2009). Actualmente, al menos, por ejemplo, contamos con diálogos de niños, niñas y adolescentes del Movimiento de los Sin Tierra de Brasil (MST), de Ternura Revelde [sic] desde Buenos Aires (Argentina), de Perú, de escuelas libres chilenas (La Otra Educación, 2020).

Si había que informar de orígenes, funciones pasadas y roles presentes de política, ejércitos y religión, Ferrer consideraba que debía conocerse que la magistratura se creó para proteger a la propiedad superflua, condenándose con más rigor robos que muertes violentas, y una persona razonable debía conocer el verdadero origen de los jueces, para así considerar inmoral tal cargo (Ferrer, 2009).

Quienes estudiaran en la Escuela Moderna debían ser conscientes de que la idea de patria no resistía a una profunda observación, e igual de importante, lo que entendía el patriota por colonización: “el derecho a la perpetración de todos los crímenes” (Reclus, 1904, p. 6), pues así de tajante y sin cortapisas lo expresaba el tercer libro de lectura de la escuela, donde también se recogía, por ejemplo, sobre el colonialismo español en México, que “Moctezuma vino a prosternarse [sic] delante de los misteriosos extranjeros, les tiñó con su propia sangre, les sacrificó víctimas y ofreció a Hernán Cortés un traje completo de dios” (p. 189).

El segundo libro de lectura de la Escuela Moderna fue *Las aventuras de Nono* (Grave, 1991), y su lectura es fundamental para entender tanto la sociedad a la que aspiraba Ferrer a través de su educación racionalista, con trabajo igualitario, apoyo mutuo y una organización social sin desigualdades, como el mundo al que se llegaba cuando los valores eran el egoísmo, el individualismo y la ignorancia.

Si la Escuela Moderna señalaba todos los males sociales, que en demasiadas ocasiones en la actualidad escapan de diversos análisis sociológicos, quizás dados por irremediables, dentro de esta sociedad distópica, Ferrer no dejó atrás a las mujeres en ningún caso, y no solo con una medida revolucionaria para la época, como fue la coeducación sexual. No solo dirigió inicialmente la Escuela Moderna una mujer, la francesa Clémence Jacquet, y no solo una parte fundamental de su profesorado eran mujeres, sino que hasta pueden encontrarse 31 escritos redactados por mujeres en los primeros 17 boletines de la Escuela Moderna (Nadal, 2019), y debía conocerse que la evolución patriarcal —literalmente así expresado— había conducido a que la mujer no se perteneciera a sí misma, siendo necesario que el radio de acción de la mujer llegara y terminara donde lo hace la sociedad, incluso apostando por pueblos civilizados con un *matriarcado moral* (Ferrer, 2010).

## Experiencias latinoamericanas

Exportar o importar modelos socio-pedagógicos a contextos diversos no es tarea fácil, ni establecer analogías, menos aún compilar experiencias diversas en países distintos. Como nexo común, con la dificultad que establecer algo parecido a ello implica, digamos que la situación en Barcelona a inicios del siglo xx no era propicia para la Escuela Moderna, como tampoco lo sería el final del siglo xix para Latinoamérica en sí: depresión económica, inestabilidad política, caudillos provinciales y hacendados locales con jurisdicción y poder sobre vastos espacios (Cañizares, 1998), servidumbre respecto de las potencias mundiales, desplazamiento masivo de africanos esclavizados e incluso de población desde los países europeos, y en resumen, un neocolonialismo que controlaba los recursos latinoamericanos a través de minorías terratenientes (Zaffaroni, 2015).

Comenzando por las experiencias en Brasil, un solo dato aporta gran contundencia: hasta la Ley Áurea del 13 de mayo de 1888 no se aboliría la esclavitud, si bien nos interesaría la esclavitud de hecho sin esclavitud de derecho (Clavero, 2018), pues la realidad actual sigue marcando esclavitud y racismo (Batschke, 2018; Dolce, 2018; Meneses, 2019).

Si la Escuela Moderna pretendía acabar con la explotación humana (Ferrer, 2009), el internacionalismo era uno de los principios pedagógicos de Ferrer (Prado, 2016), y coherentemente con ello, crearía en 1908 la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, para introducir “prácticamente en la enseñanza de la infancia, en todos los países la idea de ciencia, de libertad y de solidaridad. Se propone además procurar la adopción y aplicación de los

métodos más apropiados a la psicología del niño” (Ferrer, 1908). Los resultados de este tipo de iniciativas no tardarían en llegar, y pese al asesinato estatal de Ferrer “las ideas de Ferrer encontrarán eco en varias ciudades donde se fundaron Escuelas Modernas, así como en São Paulo (Bauru, Jaú, Campinas, São Caetano, São Paulo), en Minas Gerais (Machado) y en Río de Janeiro” (Mehl & Moura, 2007, p. 72).

Tres personalidades destacan en la creación de escuelas a semejanza de la Escuela Moderna en Brasil: Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho y João Penteadó, en un movimiento de apropiación de la pedagogía racionalista, por supuesto, dentro de un determinado contexto sociocultural, con sus peculiaridades y contradicciones inherentes (Bahr & Dallabrida, 2019). Algunas de las fuentes primarias para el estudio de las escuelas racionalistas brasileñas serían las publicaciones *Boletim da Escola Moderna*, *Boletim da Escola Nova*, *A Lanterna*, *A Vida* y *O Amigo do Povo*, entre otros (Vidigal *et al.*, 2012). Incluso la etnografía virtual nos permite encontrar en línea algunos números del *Boletim da Escola Moderna*.

En un proceso probablemente análogo y casi generalizable a una gran mayoría de escuelas y experiencias, no fue favorable para ellas, ni en sí para la población, la represión que sufrió el movimiento libertario que las hacía nacer. En Brasil, a partir de la década de 1930, cobrarían importancia los centros de cultura, como el Centro de Cultura Social de São Paulo, pero las sucesivas dictaduras, como el Estado Novo y el régimen militar posterior, de nuevo, no implicaron ningún beneficio; a partir de los años ochenta, el interés académico por las pedagogías libertarias crecía notablemente en Brasil (Gallo & Damiro, 2005).

En América Central es posible verificar algunas experiencias relacionadas con Ferrer o la Escuela Moderna (Prado, 2015). Así, en Panamá, no obstante que en 1903 era una república esencialmente rural, despoblada y analfabeta (Pizzurno, 2014), la llegada de trabajadores españoles a la Zona del Canal en 1907 supuso que a mitad de 1911 “se habían establecido clubes anarquistas en Río Grande, Pedro Miguel, Las Cascadas, Corozal, Culebra, Emperador, Gatún, Libertador y Gorgona” (Greene, 2014), e incluso un grupo en Las Cascadas se llamó Ferrer, el cual contribuyó al lanzamiento del periódico *libertario El Único* (Colón, 1911-1912, 14 números) (Yeoman, 2020). En Costa Rica, es posible nombrar el Centro de Estudios Sociales Germinal (De la Cruz, 2004), así como las investigaciones que reconstruyen el papel de las obreras destacando “su participación en la difusión de la educación racionalista” (Llaguno, 2015, p. 21).

La citada Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia llegaría hasta Cuba, donde se creó una sección, para realizar cuantos trabajos fueran necesarios para llevar a cabo la Escuela Moderna en honor a Ferrer Guardia, y así sería: una escuela nocturna en Marianao, al oeste de La Habana, un centro

educativo en Sagua La Grande, el Centro de Estudios Sociales de Surgidero de Batabanó, la Escuela Moderna de Cruces, en Santa Clara, el centro educativo del Corralito en Pinar del Río, la Escuela Moderna de Matanzas, así como la de Manzanillo, el centro de la Agrupación Racionalista Ferrer de La Habana (Sánchez, 2008).

Uruguay también contaría con una sección de la Liga, que daría lugar a la Escuela Integral de Montevideo, creada en enero de 1913, tras distintas vicisitudes, en un contexto que no facilitaría que fuera más allá del verano de 1914 (Garay, 2017). Hay información de la existencia de la Escuela Moderna del Cerro, fundada en 1908, que operaba en el mismo local que la Sociedad de Resistencia de Oficios Varios de la Villa del Cerro, y por lo general, la educación libertaria continuaría en los Centros de Estudios Obreros durante algunas décadas más (Muñoz, 2009).

En Chile, se crearon Centros de Estudios Sociales y escuelas racionalistas o federales. Había doce de esos centros a principios de siglo xx solo en Santiago, y podemos mencionar la Escuela Racional de Peñaflor, la Escuela Racionalista del Gremio de Panaderos, el Centro Instructivo de Obreros “Luz i Vida” de Antofagasta nacido en 1909, el Centro de Estudios Sociales Francisco Ferrer, en Santiago, de 1913, el Grupo de Estudios Sociales Instrucción Libertaria de Tarapacá, la Escuela Racionalista de Viña del Mar de 1914, la Escuela Moderna de Iquique de 1914, la Escuela 1 de Mayo de Viña del Mar de 1917, la escuela de Santiago de la Federación de Zapateros y Aparadoras y, a instancias del Comité Pro Escuela Racionalista fundado algunos años antes, la Escuela Racionalista en la Casa del Pueblo, y podemos hablar de la multiplicación de las escuelas racionalistas “en Calama, Pampa Unión, Boquete, Aguas Blancas, Mejillones y Antofagasta” (Urrutia, 2015, p. 108).

Durante la década de 1920 podemos nombrar el funcionamiento de la Escuela Francisco Ferrer Guardia, en Sucre, Bolivia, “dirigida por el sastre potosino Rómulo Chumacero” (Cappelletti, 1994, p. 31). En Perú, “los ecos del pensamiento ferrerista se hicieron sentir [...]. El Comité Pro Derecho Indígena Tahuantinsuyo ostentaba reconocida base indígena y puso en operación más de un centenar de escuelas comunitarias” (Lida & Yankelevich, 2013, s. p.), si bien, como en tantos otros lugares, “las escuelas comunitarias fueron incendiadas y varios de sus preceptores fusilados. Sin embargo, las corrientes anarcocomunistas de relevo reintegraron estos legados en un nuevo proyecto que abogaba por la educación racionalista y la federación de las comunidades indígenas” (Lida & Yankelevich, 2013, s. p.).

La cuestión en Argentina probablemente presenta matices propios, dada la repercusión del movimiento obrero organizado y, como en otros países, la llegada de inmigrantes rebeldes, contestatarios. Fundamental es conocer el papel de uno

de los teóricos libertarios clásicos más conocidos, como fue Errico Malatesta, uno de tantos inmigrantes italianos llegados a Argentina, donde estuvo de 1885 a 1889. Pero no solo Malatesta fue un importante agitador y organizador, también hubo exiliados y refugiados previos, coincidentes y posteriores, que huían de las represiones, encarcelamientos, torturas y asesinatos acontecidos tras la Comuna de París, o diversas luchas en Alemania, Italia o el Estado español.

Inicialmente llamada Federación Obrera Argentina (FOA), en 1901, y en 1904 Federación Obrera Regional Argentina (FORA), es necesario mencionar el papel fundamental que ocupó en la propagación de la enseñanza libertaria, la cual en algunos casos es coetánea a la Escuela Moderna, así como la pertenencia a las citadas federaciones de grandes grupos ácratas que suponía una preocupación por otro tipo de pedagogía: “Por lo menos en Argentina, la irrupción de escuelas racionalistas y el conocimiento de las directrices pedagógicas ferrerianas es anterior al estallido pasional desencadenado en muchos países del globo a consecuencia de los sucesos de la Semana Trágica” (Solá, 2010, p. 235); con la fundación “de la FOA en 1901 la creación de escuelas libertarias sería una tarea asumida por la propia Federación de Trabajadores; figurará en los acuerdos de todos sus congresos” (Zaragoza, 1996, p. 436).

En el Estado argentino, podemos mencionar en el campo que estudiamos, la Escuela Laica de Lanús —quizás con mayor orientación demócrata-socialista—, la Escuela Moderna de Buenos Aires, la Liga de Educación Racionalista, periódicos como *Francisco Ferrer*, *La Escuela Popular*, o el *Boletín* de la citada Liga Racionalista (Lida & Yankelevich, 2013), y no podemos ignorar al que fue director de ambas escuelas referidas y propulsor de la Liga: Julio Ricardo Barcos, cuya trayectoria ecléctica lo llevó a fundar y dirigir dichos espacios libertarios a la vez que a ejercer como inspector de escuelas para el Consejo Nacional de Educación (Muro, 2012).

Coincidiendo en gran parte con las ideas de Ferrer Guardia, Barcos, que se presentaba a sí mismo como maestro, sociólogo y publicista, era contundente, y una frase refleja su pensamiento inicial: en la sociedad hay tres esclavos, como son trabajador, mujer y niño: “Al primero lo esclaviza el capital; a la segunda, el hombre; al tercero, ¡todo el mundo! Esto no obsta para que hombres, mujeres y niños proletarios no sean en un solo bloque los esclavos del capitalismo” (Barcos, 2013, p. 81). Pese a sus iniciales ideas anarquistas y proyectos educativos en consecuencia, con el tiempo este autor se alejaría hasta el punto de que “el Partido Radical le [dio] en retribución a su trayectoria un cargo en el Consejo de Educación” (Pita, 2012, p. 124).

Como en tantos otros lugares, tanto en el pasado, como en el presente, y quién sabe si en el futuro, el movimiento libertario contó con grandes divisiones internas y hasta boicots entre unos grupos y otros, entre quienes apostaban por

la organización y por el individualismo. Había quienes relegaban la educación para cuando se lograra la revolución social, y quienes querían ponerse manos a la obra de inmediato, a veces con los primeros como aún mayores enemigos de los segundos que el Estado o la Iglesia en sí, pues estos pensaban que era imposible una educación alternativa en una sociedad y un mundo capitalistas; “pero el sector ‘educacionista’ sustentaba una postura diferente y era tributario de la Escuela Moderna de Barcelona dirigida por Francisco Ferrer” (Suriano, 2008, p. 225).

Es posible enumerar un buen número de experiencias en el espacio argentino: la escuela Nueva Humanidad creada por el Grupo Libertario de Corrales en 1900, la escuela racionalista y un colegio libertario en Rosario en 1901, y también en ese mismo año en Buenos Aires escuelas libertarias diarias y nocturnas para niños y adultos, el Centro Popular de Enseñanza Mutua para Adultos de San Martín, la Academia Libre libertaria de Ciencias y Letras para niños de Sarrandi, el Centro Libertario de Estudios Sociales de Boca (Zaragoza, 1996, p. 435).

La cuestión abordada es de gran amplitud, por lo cual un posible resumen es conocer que, a principios del siglo xx en Argentina, tal como impulsaba Ferrer en Barcelona, los grupos ácratas locales impulsaron “la fundación de escuelas libertarias, centros de enseñanza independiente, talleres libertarios, ateneos, bibliotecas, comunas libres, círculos de estudios, universidades populares, centros culturales, cursos nocturnos para adultos e inmigrantes, etc., con el objetivo de promover una propaganda educadora” (Golluscio, 1986, p. 57).

Existe amplia documentación sobre la influencia de la Escuela Moderna en México (Aguilar & Olivo, 2012; Araus, 2002; Espadas, 2006; Martínez, 1986; Montes, 2004; Ribera, 1995), y es que “en 1910 estalló lo que habría de conocerse como la Revolución Mexicana y Porfirio Díaz se fue a su exilio parisino. De inmediato empezaron a abrirse espacios de organización social” (Ribera, 2010, p. 144-145), opción clara para la entrada de la enseñanza racionalista. Casi a la par que en el Estado español nacía la Confederación Nacional del Trabajo, los emigrantes españoles Amadeo Ferrés y José Segú fundaban en 1901 en México la Confederación Tipográfica Mexicana: “Esa sería la primera piedra para formar la Casa del Obrero que albergaría la Escuela Racionalista” (García, 2015, p. 96).

Artículos, panfletos y diversos escritos atestiguan la voluntad de instruir a la manera de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia en el México de la época. Desde el verano de 1912 el Grupo Anarquista Luz de la capital mexicana estará activo: había que ilustrar a la gente esclavizada e ignorante, y la Casa del Obrero sería un buen lugar para ello. La escuela racionalista abriría sus puertas el 8 de septiembre de 1912, pero la represión policial lo impidió finalmente (Ribera,

2010). Se pasaría entonces a una especie de ateneo libertario a la usanza de los catalanes de la época, con cursos de todo tipo, biblioteca, conferencias dominicales como en la Escuela Moderna. Una escuela racionalista sí pudo abrirse como tal en 1915, pero en la citada Casa del Obrero —posteriormente con el añadido de Mundial—, “funcionó durante muy poco tiempo debido a la represión de que fue víctima la organización a lo largo de 1916” (Ribera, 2004, p. 172). El papel de la mujer, la atención al género femenino en sí, serían fundamentales en la institución y en la escuela, pero la represión estatal acabó con ambas.

José de la Luz Mena es un personaje fundamental para entender la influencia de la Escuela Moderna, y no solo en la capital mexicana. Este maestro logró que la enseñanza racionalista se adoptara en Yucatán, Tabasco, Veracruz, Michoacán y Sonora, y como diputado del Poder Legislativo del Estado expuso la promulgada Ley de Educación Racional en el Estado de Yucatán en 1921:

La Escuela Racionalista, implementada en Yucatán, fue la precursora de la Escuela Socialista que años más tarde se implementaría en todo el país durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). El gobernador Carrillo Puerto, al promulgar la Ley de Enseñanza Racionalista, convirtió en mixtas y coeducativas las escuelas primarias elementales y superiores, y sus direcciones fueron remplazadas por consejos de maestros.

Tras el asesinato de Carrillo Puerto en 1924, la Educación Racionalista perdió fuerza, pero el profesor Mena continuó promoviendo la consolidación de una nueva escuela libre de dogmas, en la cual, los infantes pudieran desarrollar todas sus capacidades intelectuales y físicas (León, 2016, s. p.).

Probablemente, aunque hubiera mucho que matizar, quizás fuera en México uno de los lugares donde la influencia de la enseñanza racionalista de la Escuela Moderna tuviera mayor peso, e incluso el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de diciembre de 1934 pareciera redactado por Ferrer Guardia, si omitiéramos, claro está, la omnipotencia en enseñanza que se le atribuye al Estado (De Jesús, 1934). Las ideas racionalistas se expandieron, en sí, por gran parte del espacio latinoamericano.

## Consideraciones finales

Las dificultades e impedimentos ayer y hoy para una verdadera cultura emancipadora, ya sea a través de la educación en sus distintas vertientes, de las publicaciones diversas, del teatro, del cine, de la música, son realmente inmensas,

siendo quizás insalvables si ni tan siquiera aprendemos del pasado y todo lo que ello implica. Cuando Paulo Freire pisó por primera vez Cataluña, se interesó por la Escuela Moderna y Ferrer (Flecha, 2008), y también habló “con sociólogos de la educación de Cataluña de cómo la sociología de la educación reproduccionista era incapaz incluso de ver que había escuelas, como la fundada por Ferrer, que colaboraban muy activamente en la transformación de la sociedad” (Aubert & Siles, 2009, p. 13).

Hoy, ya contamos con más de un cuarto de siglo de historiografía sobre la Escuela Moderna (Solá, 2004), y sin embargo aún es posible establecer una importante discusión: ¿hasta qué punto profesionales de la educación y de la sociología latinoamericanos conocen la influencia que tuvieron —y harían suyos en la actualidad— los planteamientos racionalistas y emancipadores? En la comunidad educativa de las Escuelas Libres chilenas, por ejemplo, en relación a la valoración de los estamentos que la componen y “en base a cómo esta apreciación se expresa en niveles de participación activa en la construcción del proyecto educativo, podemos concluir que la aproximación teórica más cercana corresponde a la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia” (González & Ramos, 2013, p. 91).

En el caso mexicano, probablemente sería posible establecer algún tipo de consenso en que la experiencia instructiva zapatista combina los principales elementos que conforman las tradiciones socialistas utópicas y libertarias —siendo Ferrer clave en estas últimas— (Baronnet, 2009), constituyéndose en aquello de lo que hablamos: escuelas que educan para la autonomía y la emancipación (Silva, 2019).

Argentina en la actualidad nos ofrece más de dos decenas de espacios de educación autodirigida, ágil, libre, viva y activa (Bulit, 2020), y hasta una de ellas tiene incorporado un bachillerato de educación popular autogestionado (Recoaro, 2016). Hoy es posible apostar incluso por la instrucción integral y el aprendizaje en línea. El recuento de las experiencias alternativas que apuestan por la liberación infantil y humana en Latinoamérica requeriría de unos medios y de un tiempo que quizás lo hicieran inviable, pero de nuevo es fundamental una pregunta que incita a la reflexión crítica y a la investigación: “¿Bajo qué aspiraciones podría pensarse el campo de la educación popular en América Latina en el siglo XXI, cuando se lidia con proyectos mercantilistas del porte de una ballena blanca?” (Arata, 2016).

Ferrer fue asesinado por el Estado español, al igual que lo fueron los 43 normalistas de Ayotzinapa, o lo son cientos de sindicalistas en Colombia (Valencia & Celis, 2012). La investigación crítica en ciencias sociales no aporta elementos de juicio para el establecimiento de posicionamientos triunfalistas, tanto a niveles pasados como atendiendo a la historia contemporánea y a los estudios políticos.

Podemos coincidir en que hoy se trata de no sucumbir al huracán destructor del consumismo voraz y de la distracción mediática, pues la peor actitud es la indiferencia (Hessel, 2011), y es conveniente conjugar realidades con esperanzas (Chomsky, 2011) y conociendo que existió y no caducó una cultura emancipadora, la cual no pretendió simplemente difundirse por medio de escuelas, sino de todos los medios a su alcance, por lo que, a través de deportados, exiliados, fugitivos y publicaciones varias, junto a idiosincrasias locales, la enseñanza racionalista se extendió por Latinoamérica, y aún hoy siguen vigentes proyectos que se erigen frente a la globalización neoliberal. Si la utopía es posible o no lo es, ya es otra cuestión.

## Referencias

- Aguilar, A. P., & Olivo, E. (2012). *Praxis educativa. La educación racionalista en el Gobierno de Felipe Carrillo Puerto 1922-1924*. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México. <http://200.23.113.51/pdf/28411.pdf>
- Álvarez Gandolfi, F. (2016). Problemáticas en torno de las ciberculturas. Una reflexión sobre las posibilidades y los límites de la etnografía virtual. *Cultura, Lenguaje y Representación*, (16), 7-20. <https://doi.org/10.6035/CLR.2016.16.1>
- Álvarez Lázaro, P. (2016). Francisco Ferrer Guardia y la escuela moderna de Barcelona. *Padres y Maestros*, (366), 83-88. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.0013>
- Álvarez-Bornstein, B., & Montesi, M. (2016). La comunicación entre investigadores en Twitter. Una etnografía virtual en el ámbito de las ciencias de la documentación. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(4), 1-15. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.4.1352>
- Arata, N. (2016, 27 de enero). Los desafíos de la educación popular latinoamericana: aportes desde el Foro Mundial de Educación. *El País*. [https://elpais.com/elpais/2016/01/27/contrapuntos/1453905495\\_145390.html](https://elpais.com/elpais/2016/01/27/contrapuntos/1453905495_145390.html)
- Araus, M. M. (2002). La Escuela Moderna en Iberoamérica: repercusión de la muerte de Francisco Ferrer Guardia. *Boletín Americanista*, (52), 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1005447>
- Aubert, A., & Siles, G. (2009). Centenario de Ferrer Guardia: historia y sociología de la posibilidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(2), 13-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039842>
- Avilés, J. (2006). *Francisco Ferrer y Guardia. Pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid: Marcial Pons.

- Avrich, P. (1980). *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400853182>
- Bahr, D., & Dallabrida, N. (2019). Usos da pedagogia racionalista na Escola Moderna Nº 1 de São Paulo (1913-1919). *Historia y Memoria de la Educación*, (11), 397-431. <https://doi.org/10.5944/hme.11.2020.23952>
- Barbolla, D., & Vázquez, A. (2010). *Cultura 2.0. Técnicas de investigación en entornos digitales*. Barcelona: UOC.
- Barcos, J. R. (2013). Aspecto psicológico de la educación. ¿Cuáles son los derechos del niño? En *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos* (pp. 81-91). Buenos Aires: UNIPE.
- Baronnet, B. (2009). Resistencia educativa zapatista: ¿Hacia una pedagogía de la liberación india? En *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (pp. 397-417). Tesis de Doctorado en Ciencia Social, con especialidad en Sociología, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 y El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/6t053g220>
- Batschke, N. (2018, 13 de mayo). El fantasma de tres siglos de esclavitud marca aún Brasil. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20180513/fantasma-tres-siglos-esclavitud-marca-6816149>
- Biehl, J., Baschet, J., Stanchev, P., Akif, D., & Lenkersdorf, C. (2015). *Aprender escuchando. Autonomía, educación y guerrilla en Chiapas y Kurdistan*. Pensaré Cartoneras.
- Bulit, D. (2020, 8 de julio). Guía argentina de alternativas en educación y redes de apoyo. *Alter Edu*. <https://alteredu.com.ar/guia-argentina-de-alternativas-en-educacion-y-redes-de-apoyo/>
- Caerols, R., Tapia, A., & Carretero, A. (2013). Instagram, la imagen como soporte de discurso comunicativo participado. *Vivat Academia*, XVI(124), 68-78. <https://doi.org/10.15178/va.2013.124.68-78>
- Cañizares, J. (1998). Entre el ocio y la feminización tropical: ciencia, élites y estado-nación en Latinoamérica, siglo XIX. *Asclepio*, 50(2), 11-31. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1998.v50.i2.335>
- Cappelletti, A. (2012). *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Tenerife/Madrid: Tierra de Fuego/LaMalatesta.
- Cappelletti, A. (1994). La Escuela Moderna en América Latina. *Educació i Història*, (1), 29-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3794186>

- Chomsky, N. (2011). *Esperanzas y realidades*. Tendencias.
- Clavero, B. (2018). Esclavitud y codificación en Brasil, 1888-2017: por una historia descolonizada del derecho latinoamericano. *Revista de Historia del Derecho*, (55), 27-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6683649>
- Comunicar. (2020). *Temática*. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=tematica>
- De Jesús, J. (Dir.). (1934). *Diario Oficial. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, (35), 849-850. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM\\_ref\\_020\\_13dic34\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf)
- De la Cruz, V. (2004). El Centro de Estudios Sociales Germinal y el Movimiento Obrero: la Confederación General de Trabajadores y el 1º de Mayo. En *Las luchas sociales en Costa Rica 1870-1930* (pp. 79-86). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Del Fresno, M. (2011). *Netnografía*. Barcelona: UOC.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>
- Dolce, J. (2018, 12 de abril). 43% de las nuevas empresas en la “lista sucia” del trabajo esclavo son agronegocios. *Brasil de Fato*. <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/12/43-de-las-nuevas-empresas-de-la-lista-sucia-del-trabajo-esclavo-son-agronegocios>
- Dommanget, M. (1972). Francisco Ferrer. En *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin* (pp. 382-414). Madrid: Fragua.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Estalella, A., & Ardévol, E. (2011). *e-research*: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia*, 18(55), 87-111. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352011000100004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352011000100004&script=sci_abstract)
- Facuse, M. (2010). La utopía y sus figuras en el imaginario social. *Sociológica*, 25(72), 201-213.
- Fernández, E. (2019). *El impacto de la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna y las Comunidades de Aprendizaje en la superación de la pobreza y la exclusión social*. Tesis doctoral, Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Ferrer, F. (2010). *La Escuela Moderna. Edición de Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solá*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer, F. (2009). *Principios de moral científica*. Barcelona: Fundació Ferrer i Guàrdia.
- Ferrer, F. (Pdte.). (1908). Liga internacional para la educación racional de la infancia. En *Boletín de la Escuela Moderna*, I(1, Época II). <https://www.ferrerguardia.org/un-mon-de-relacions/2-sense-categoria/63-liga-internacional-para-la-educacion-racional-de-la-infancia>
- Flecha, R. (2008). Heartless' Institutions: Critical Educators and University Feudalism. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1(1), 1-6. <https://archive.org/details/53-43-1-pb>
- Foro de las Sociedades Respiratorias Internacionales. (2017). *El impacto global de la Enfermedad Respiratoria-Segunda edición*. México: Asociación Latinoamericana de Tórax. [https://gard-breathefreely.org/wp-content/uploads/2017/11/Firs2017\\_esp\\_web.pdf](https://gard-breathefreely.org/wp-content/uploads/2017/11/Firs2017_esp_web.pdf)
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Ftulis, N. (2016). Honrar la ciencia / Honrar la vida. *Perspectivas Metodológicas*, 16(18), 61-71. <https://doi.org/10.18294/pm.2016.1247>
- Gallo, S. (2013). Francisco Ferrer Guardia: o mártir da escola Moderna. *Pro-Posições*, 24(2), 241-251. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015>
- Gallo, S., & Damiro, J. (2005). Anarquismo e Educação – A educação libertária na Primeira República. En M. Stephanou & M. H. Cámara (Orgs.), *História e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III: Século XX* (pp. 87-100). Petrópolis, Río de Janeiro: Vozes.
- Garay, G. (2017). *La "Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia", Montevideo 1911-1916*. Tesis doctoral, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. <https://doi.org/10.35537/10915/68684>
- García, P. (2015). La revolución empieza por la educación: México y la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia. En D. Abalades (Coord.), *Ideas que cruzan el Atlántico: Utopía y modernidad latinoamericana* (pp. 85-102). Madrid: Guillermo Escolar.
- García, P. (2009). *El educador mercenario*. Barcelona: Brulot.
- García, P. (2005). *El enigma de la docilidad*. Barcelona: Virus.
- García, P. (2000). *El irresponsable*. Sevilla: Asociación Cultural Las 7 Entidades.

- Golluscio, E. (1986). Círculos anarquistas y circuitos contraculturales en la Argentina de 1900. *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, (46), 49-64. [https://www.persee.fr/doc/carav\\_0008-0152\\_1986\\_num\\_46\\_1\\_2262](https://www.persee.fr/doc/carav_0008-0152_1986_num_46_1_2262). <https://doi.org/10.3406/carav.1986.2262>
- González, P., & Ramos, P. (2013). *La Otra Educación: Red de Escuelas Libres en Chile. "Percepciones de educadores de la red de escuelas en Chile, en la Región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan"*. Tesis de Licenciatura en Educación Parvularia y Educación Básica Inicial, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/115658>
- Grave, J. (1991). *Las aventuras de Nono*. Madrid: Libertarias/Prodhufl.
- Greene, J. (2014, 30 de marzo). La forma de protesta de los españoles. *La Prensa*. [https://www.prensa.com/formas-protesta-espanoles\\_0\\_3901109907.html](https://www.prensa.com/formas-protesta-espanoles_0_3901109907.html)
- Hessel, S. (2011). *¡Indignaos!* Barcelona: Destino.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Illescas, J. E. (2019). *Educación Tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Johnson, T. (2010). *Pesquisa social mediada por computador: Questões, metodologia e técnicas qualitativas*. Río de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- La Otra Educación (Productora). (2020). *Voces de la niñez de América Latina en movimiento*. YouTube [Video, 1:32:51]. [https://www.youtube.com/watch?v=walkiGwbPmQ&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=walkiGwbPmQ&feature=emb_logo)
- Lavail, C. (2009). De la creación de la Sección Femenina (1934) a la campaña electoral de 1936: Modalidades de intervención de las mujeres falangistas en la esfera pública. *Arenal*, 15(2), 345-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3193918>
- León, C. (2016). José de la Luz Mena: educador racionalista de Yucatán. *Correo del Maestro*, (239). <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-239/s/12027717>
- Lida, C. E., & Yankelevich, P. (2013). *Cultura y política del anarquismo en España e Iberoamérica*. El Colegio de México.

- Llaguno, J. J. (2015). *Anarquismo, sociabilidad obrera y redes intelectuales en Costa Rica: un estudio de cultura política (1909-1919)*. Tesis de Maestría Académica en Historia, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/554>
- Martín, J. (2016). *25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Martínez, C. (Comp.). (1986). *Los lunes rojos: la educación racionalista en México*. México: Secretaría de Educación Pública/El Caballito.
- Masjuan, E. (2009). *Un héroe trágico del anarquismo español: Mateo Morral, 1879-1906*. Barcelona: Icaria.
- Mayol, A. (Ed.). (1977). *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets.
- Mehl, A., & Moura, M. I. (2007). Francisco Ferrer y Guardia: o racionalismo pedagógico em terras brasileiras. *Revista HISTEDBR On-line*, (25), 67-74. [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4964/art06\\_25.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4964/art06_25.pdf)
- Meneses, C. (2019, 20 de diciembre). Condenados a racismo perpetuo en Brasil. *Diario Libre*. <https://www.diariolibre.com/actualidad/internacional/condenados-a-racismo-perpetuo-en-brasil-CE15990389>
- Moncada, C. J., & Sánchez, M. V. (2018). La lectura, la creación textual y la alteridad en el marco de una didáctica digital. *Teoría de la Educación*, 30(2), 131-153. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302131153>
- Möller-Recondo, C., & D'Amato, J. P. (2020). Nuevos genios-emprendedores: Itinerario y trayectorias de excelencia educativa universitaria. *Comunicar*, XXVIII(64), 73-83. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-07>
- Montes, E. (2004). La escuela racionalista. Una propuesta teórica metodológica para la escuela mexicana de los años veinte del siglo pasado. *La Colmena*, (41), 97-105. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6148447.pdf>
- Muñoz, P. (2009). *Francisco Ferrer i Guardia. Su vida, la pedagogía anarquista, las repercusiones en el Uruguay*. Montevideo: La Turba.
- Muro, G. (2012). Julio Barcos, el inspector anarquista. *Espectros*, 1(2), 1-9. [https://espectros.com.ar/wp-content/uploads/Julio-Barcos\\_el-inspector-anarquista\\_por-Gabriel-Muro.pdf](https://espectros.com.ar/wp-content/uploads/Julio-Barcos_el-inspector-anarquista_por-Gabriel-Muro.pdf)
- Nadal, A. (2019). La mujer como autora en el Boletín de la Escuela Moderna en su primera época (1901-1903). En J. C. Suárez, S. Marín, & P. Panarese (Eds.), *Comunicación, género*

y educación. *Representaciones y (de)construcciones* (pp. 167-170). Madrid: Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkrtrwjp.22>

- Nadal, A. (2018a). La Escuela Moderna como innovación en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En D. E. Leiva, F. A. Berlanga, & C. Pineda (Eds.), *I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria We Teach We Learn. Libro de resúmenes* (pp. 101-106). Córdoba, España: UCO.
- Nadal, A. (2018b). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. Madrid: La Muralla.
- Nadal, A. (2015). *Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado español en el siglo XXI. Estudio de casos*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36032.56326>
- Pérez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, F. (2017). *Mateo Morral. El reo asesinado*. Madrid: PoeBooks.
- Pita, A. (2012). De la Liga Racionalista a Cómo educa el estado a tu hijo: el itinerario de Julio Barcos. *Revista Historia*, (65-66), 123-141. <https://studylib.es/doc/7730566/de-la-liga-racionalista-a-c%C3%B3mo-educa-el-estado-a-tu-hijo>
- Pizzurno, P. (2014, 6 de abril). La construcción de la identidad. *La Prensa*. [https://www.prensa.com/construccion-identidad\\_0\\_3906359368.html](https://www.prensa.com/construccion-identidad_0_3906359368.html)
- Prado, P. H. (2016). Francisco Ferrer y Guardia: um nome para a educação popular. *Revista de Educação Popular*, 15(1), 10-25. <https://doi.org/10.14393/REP-v15n12016-art01>
- Prado, P. H. (2015). Os germens são semeados: as experiências da escola moderna ao redor do mundo. *Revista HISTEDBR On-line*, 15(64), 201-220. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i64.8641937>
- Reclus, E. (1904). *Patriotismo y colonización*. Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- Recoaro, N. G. (2016, 7 de agosto). Escuela Libre de Constitución: estudiar sin director, amo ni patrón. *Tiempo Argentino*. <https://www.tiempoar.com.ar/nota/escuela-libre-de-constitucion-estudiar-sin-director-amo-ni-patron>
- Reig, R. (2014). La investigación dependiente: crítica estructural al sistema JCR. *Ámbitos*, (27), 1-48. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2015.i27.05>

- Ribera, A. (2010). Ferrer Guardia en la Revolución Mexicana. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (16), 139-159. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.68>
- Ribera, A. (2004). Mujeres sindicalistas: las trabajadoras de la Casa del Obrero Mundial (1912-1916). Una aproximación a las fuentes para su estudio. *Boletín Americanista*, (54), 167-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1256568>
- Ribera, A. (1995). La Escuela Moderna en México. una azarosa aventura revolucionaria. *Boletín Americanista*, (45), 273-284. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937543>
- Ruiz, M. R., & Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI(41), 67-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175390>
- Sánchez, A. (2008). *Sembrando Ideales. Anarquistas españoles en Cuba (1902-1925)*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Sánchez, J. (1990). Condiciones de vida y situación social de las clases bajas. *Historia Contemporánea*, (3), 75-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=149818>
- Sánchez López, R. (2007). Etapas de la institución. En R. Sánchez López, *Entre la importancia y la irrelevancia. Sección Femenina: de la República a la Transición* (pp. 1-47). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Silva, C. (2019). La escuela zapatista: educar para autonomía y la emancipación. *Alteridad*, 14(1), 109-121. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.09>
- Sivera Bello, S. (2014). Análisis de vídeos publicitarios virales. En S. Sivera, *Marketing viral: claves creativas de la viralidad publicitaria* (pp. 237-243). Tesis doctoral, Facultat de Comunicació Blanquerna, Universitat Ramon Llull, Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/247406>
- Solá, P. (2010). Los grupos del magisterio racionalista en Argentina y Uruguay hacia 1910 y sus actitudes ante la enseñanza laica oficial. *Historia de la Educación*, (1), 229-246. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6457>
- Solá, P. (2004). El honor de los estados y los juicios paralelos en el caso Ferrer Guardia. Un cuarto de siglo de historiografía sobre la «Escuela Moderna» de Barcelona. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (26), 49-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075582>
- Solá, P. (1994). Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa inspirados en ellas. En A. Villa (Ed.), *Autonomía institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategias* (pp. 249-263). Bilbao: Universidad de Deusto.

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Suriano, J. (2008). Las prácticas educativas del anarquismo argentino. En J. Suriano, *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1901* (pp. 217-254). Buenos Aires: Manantial.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torrebadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educación*, 52(1), 169-191. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Urrutia, S. (2015). Experiencias de educación libertaria en el movimiento popular chileno, 1900-1925. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (3), 90-116. <https://historiade-laeducacion.cl/?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=27>
- Valencia, L., & Celis, J. C. (2012). *Sindicalismo asesinado*. Debate.
- Vázquez, A. (2012). Ciberantropología: comprendiendo el ciberespacio desde una perspectiva humanística. *Téjuelo*, (8), 145-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385927>
- Velázquez, P. (2013). *El proceso a Francisco Ferrer Guardia*. Madrid: Sanz y Torres.
- Velázquez, P. (2012). *Estudio histórico-jurídico de Francisco Ferrer Guardia instruida y fallada por la Jurisdicción de Guerra (1909)*. Tesis doctoral, Departamento de Historia del Derecho y de las Instituciones, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Murcia.
- Velázquez, P. (2008). *La Escuela Moderna. Una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia.
- Velázquez, P., & Viñao, A. (2010). Un programa de Educación Popular: El legado de Ferrer Guardia y la Editorial Publicaciones de la Escuela Moderna (1901-1936). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (16), 79-104. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.66>

- Vidigal, C. S., Calsavara, T., & Martins, A. P. (2012). O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, 38(04), 997-1012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000011>
- Vilanova, V. (2015). El modelo revolucionario de educación anarquista. El cambio hacia la revolución. En V. Vilanova, *La educación durante la Segunda República, la Guerra Civil y el primer Franquismo en las comarcas de Castellón. La depuración del Magisterio* (pp. 77-85). Tesis doctoral, Departament d'Història, Geografia i Art, Facultat de Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume I, Castellón. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/11702.2015.59437>
- Web of Science Group. (2020). *2019 Journal Citation Reports. Full journal list*. Web of Science Group.
- Yeoman, J. M. (2020). *Print Culture and the Formation of the Anarchist Movement in Spain, 1890-1915*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367809119>
- Zaffaroni, E. R. (2015). El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. *Pasagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, 7(2), 182-243. [https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a\\_20150908\\_03.pdf](https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20150908_03.pdf)
- Zaragoza, G. (1996). Manifestaciones culturales e ideología. En G. Zaragoza, *Anarquismo argentino (1876-1902)* (pp. 407-460). Madrid: De la Torre.
- Zárate, G. (2015). En honor a Ferrer: las voces utópicas de Andrea y Antonio I. Villarreal. En D. Kabalen & B. López (Eds.), *Recovering the U.S. Hispanic Literary Heritage* (Volume IX, pp. 61-78). Houston, Texas: Arte Público Press/University of Houston.