

Cultura y educación en el anarquismo: España 1868-1939

Pablo Palomero Fernández
Universidad de Zaragoza (alumno)

Correspondencia
Pablo Palomero Fernández
Facultad de Filosofía y Letras
Pedro Cerbuna, 12
50009-Zaragoza
Tel. +34 976 761 505
mrfernan@posta.unizar.es

RESUMEN

El presente artículo trata de constatar la importancia concedida en los círculos anarquistas de la España de fines del siglo XIX y principios del XX, a la educación y la cultura como instrumentos capaces de transformar la realidad. En un primer apartado he tratado de ofrecer un marco general que permita al lector conocer los rasgos elementales de la ideología, mentalidad y planteamientos vitales de las personas afines a lo libertario. A continuación, hago un repaso de las propuestas teóricas de la pedagogía libertaria para, en último lugar, revisar de forma crítica algunas de las experiencias educativas de signo ácrata desarrolladas en España entre el comienzo de un período revolucionario (1868) y el final de otro (1939).

PALABRAS CLAVE: Pedagogía libertaria, anarquismo, racionalismo.

Culture and education on anarchism: Spain 1868-1939

ABSTRACT

This article tries to verify the importance given, in the anarchist circles of Spain in the late 19th. century and the beginning of the 20th. century, to education and culture as instruments able to transform reality. In the first section, I have tried to offer a general framework, which would let the reader know the main characteristics of the ideology, mentality and vital approaches of the people close to the libertarian movement. Then, I go over some of the theoretical proposals of the libertarian pedagogy in order to revise, in a critical way, some of the anarchist educative experiences developed in Spain between the beginning of one revolutionary period (1868) and the end of another (1939).

KEYWORDS: Libertarian pedagogy, anarchism, rationalism.

1. La cultura libertaria como negación del orden burgués-capitalista

Cualquier acercamiento al movimiento libertario español exige, sin lugar a dudas, la comprensión de ese universo cultural que fluye a su alrededor, el cual no es, en ningún caso, un elemento residual del anarquismo sino todo lo contrario. Desde sus orígenes, las manifestaciones culturales fueron una parte esencial para el movimiento libertario español. Y, dado que iban asociadas a un proyecto social revolucionario, eran, a la postre, una forma más de acción directa en el proceso de construcción de la sociedad futura; aquel mundo utópico en el que las relaciones humanas no estarían basadas en la coacción sino en el respeto de la libertad individual. De hecho, la cultura anarquista se nos presenta como una radical oposición al mundo burgués-capitalista, a su *organización injusta* y a su *miseria moral*, al mismo tiempo que ofrece una alternativa acorde con la ideología política ácrata. De esta forma, el militante tiende a identificarse con un lenguaje, una estética y, en definitiva, con un forma de enfrentarse a la existencia propias que le van a diferenciar, en cualquier ámbito de la vida, del burgués.

Debemos tener en cuenta que aspectos como la desproporcionada fe en la razón, la ciencia, la cultura o la educación que profesaba el movimiento libertario son, en gran parte, la herencia que dicho movimiento va a recoger del ideario filosófico ilustrado, que penetra en España principalmente a través de republicanos como Pi y Margall, una vez los anarquistas se desvinculen, a partir de 1870, de la acción política parlamentaria y opten por el apoliticismo¹.

El resultado de este énfasis cultural será la aparición de innumerables obras artísticas y literarias, junto a la proliferación de gran cantidad de periódicos. Los anarquistas partían de un optimismo antropológico que les permitía pensar que la elevación del nivel cultural de las masas, la refutación del oscurantismo religioso y la divulgación de las verdades científicas tendrían como consecuencia la toma de consciencia, por parte de los individuos, de la necesidad de cambiar la sociedad existente, aquella que había roto la *armonía primitiva*, que había exaltado la desigualdad y la guerra, para dar paso a una organización *científica* y libertaria de la realidad. Con el fin de sacar a flote las contradicciones del sistema capitalista y despertar el espíritu de rebeldía de los individuos, las obras artísticas ácratas irán guiadas por un profundo sentido ético-moral y tratarán de resaltar constantemente la injusticia social. La mitificación del pueblo, la exaltación del trabajo y del trabajador o la denuncia de la miseria son imágenes que la cultura ácrata va a utilizar repetidamente en este sentido. En general, podemos afirmar que el artista libertario se sirve de unas categorías bastante maniqueas, oponiendo en sus obras de forma sistemática el pobre al rico, el obrero al burgués, la choza al palacio, etc. Este tipo de obras antitéticas no dejan al receptor indiferente, sino que exigen un posicionamiento inmediato y son, en el fondo, una llamada a la confrontación social con una notable carga de resentimiento. En definitiva, era esto lo que pretendía el *arte nuevo*, impactar al receptor, lanzarle un mensaje social o mostrarle la realidad para, despertándolo de su letargo, convertirlo en un revolucionario².

Un rasgo fundamental de esta cultura será la aparición de una serie de espacios alternativos, espacios para la extensión de la cultura popular, de formación y crecimiento que se articulan en el entorno libertario y reflejan una vez más la negación del orden burgués. De este modo, las instituciones artísticas y ateneos obreros llevaron a cabo una importante labor de divulgación cultural, así como una función propagandística y politizadora. Es sobradamente conocido el papel de la coral *L'aurora*, dirigida por Anselmo Clavé a mediados del siglo pasado que fue, además de un conjunto artístico, un eficaz vehículo para la propagación del republicanismo (Lida, 1972). A pesar de que estas instituciones y ateneos obreros forman un entramado de una complejidad sorprendente, que responde a tendencias políticas muy diversas, una buena parte de ellas tenían una clara orientación revolucionaria, como señala Solá (1976), rechazando cualquier tipo de subvenciones externas, lo que les daba un carácter autogestionado y una mayor libertad de movimientos. Es evidente que la consolidación de una cultura y un espacio alternativos van a reforzar la cohesión de los grupos sociales que se mueven en el entorno libertario: campesinos, obreros, intelectuales... que, aunque no formen una clase homogénea en ningún caso, van a poder canalizar a través de esta cultura común unos sentimientos que básicamente se resumen en el rechazo del orden capitalista, el antiautoritarismo y la exaltación de la libertad individual. Ahora bien, no debemos olvidar que, como ha señalado Alvarez Junco (1976), muchos intelectuales se acercaron al anarquismo por su exaltación de la individualidad, su vitalismo o su rebeldía y no tanto por el proyecto utópico que había detrás de su ideario.

En el transfondo de esta exaltación de la cultura, podemos observar de nuevo el optimismo antropológico libertario, la influencia de Rousseau y la pretensión de crear un nuevo modelo de persona, un nuevo tipo humano que sería el verdaderamente capacitado para llevar a buen término la revolución. De hecho, la revolución debía empezar dentro de cada militante afectando tanto a nivel intelectual como a nivel de sentimiento y conducta. Eran los propios militantes los que, evitando las conductas autoritarias, debían practicar ya antes de la revolución la ética futura. Frente al corrupto mundo burgués se eleva la pureza moral del anarquista convencido que reniega del tabaco, la tauromaquia, la taberna, el juego y el alcohol y, en su lugar, pone la biblioteca, el excursionismo, el compromiso social y, en algunos casos, el vegetarianismo. Es innegable la presencia de aspectos puritanos en el anarquismo que tendrán su máxima expresión práctica en algunas de las colectividades que se forman durante la guerra civil. Autores como Hobsbawm o Brennan han atribuido estos rasgos religiosos y puritanos al carácter arcaico y primitivo del anarquismo. No olvidemos que los anarquistas oscilan siempre en sus prácticas entre lo científico-racional y lo mítico-religioso, entre lo cerebral y lo sensible, entre el culto a lo viril y la reivindicación de la igualdad de los sexos y, en definitiva, entre el anhelo de un pasado idealizado y la esperanza de un futuro en el que los adelantos científicos y técnicos serían imprescindibles. No olvidemos tampoco que en sus prácticas culturales así como en su discurso oral, recurren constantemente a frases categóricas, a catecismos revolucionarios y a antítesis simplistas que bien podrían recordarnos el tono de un sermón religioso; y es que, a

pesar de su furibundo anticlericalismo, el anarquismo fue un movimiento que tuvo sus propios mártires y apóstoles, su propio Mesías colectivo (el proletariado) y su propio paraíso que anhelar, en este caso, terrenal. Ahora bien, la presencia de rasgos milenaristas y la utilización de cauces no originales de expresión, no debe llevarnos a concluir, como hace Hosbawm, que estamos ante un movimiento social arcaico carente de un proyecto social alternativo. Lo anterior implicaría obviar características como la ciega fe en el progreso, en la razón y en la ciencia, que indican todo lo contrario. En cualquier caso, la utilización de formas arcaicas de expresión no debe hacernos olvidar que el fondo del discurso anarquista no tenía nada que ver, por ejemplo, con el de un sermón que pudiera lanzar un sacerdote católico a la altura de 1937.

Para concluir este punto, me gustaría hacer referencia a la educación, tema que ocupará los dos siguientes apartados y que fue una de las principales armas para la creación de ese nuevo tipo humano amante de la libertad y la solidaridad. En un contexto social como era el de la España decimonónica, en el que los niveles de analfabetismo alcanzaban cotas desesperantes y la enseñanza era patrimonio de una minoría que la orientaba en un sentido elitista (al tiempo que la utilizaba para reafirmar el *statu quo*) no es de extrañar que se insistiera constantemente desde los medios anarquistas en la necesidad de elevar el nivel cultural del proletariado mediante la fundación de instituciones y centros educativos autogestionados. No en vano el lema de la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT) era «la emancipación de los trabajadores ha de ser obra de los trabajadores mismos». Y es precisamente este punto el nexo que nos va a permitir enlazar cultura, educación y revolución social, puesto que la cultura y la educación se van a convertir en un cauce más de lucha, una forma de acción directa, que junto a otras como la huelga o la *propaganda por el hecho* (acto terrorista) encajan perfectamente en la estrategia antipolicista ácrata para derrocar al sistema.

2. Los aspectos teóricos de la pedagogía libertaria

Como ya hemos visto, la educación fue siempre un elemento fundamental dentro de la estrategia revolucionaria anarquista. Aunque la ruptura de las cadenas de la ignorancia se concebía como el primer paso en la construcción de la sociedad futura, los teóricos anarquistas fueron conscientes de que la elevación del nivel cultural de las masas campesinas y proletarias era insuficiente para trascender el orden capitalista. La emancipación de la ignorancia debía ser precedida, según Bakunin (1986, p. 58), de la emancipación económica «que será la madre de todas las otras emancipaciones». Sólo la creación de un nuevo medio social en el que los individuos fueran plenamente libres y morales, garantizaría la posibilidad de poner en práctica con éxito los presupuestos educativos libertarios. Ahora bien, mientras *la sociedad futura* llegaba, el congreso de la AIT de Bruselas (1867) invitaba a las diferentes secciones a establecer clases públicas con el fin de «remediar tanto como sea posible la insuficiencia de educación que los obreros reciben actualmente» (Bakunin, 1986, p. 58). La puesta en práctica de un paradigma educa-

tivo como el libertario, que cuestionaba constantemente los pilares sobre los que se asentaba el mundo capitalista, era en sí misma una acción revolucionaria. Es ésta una idea que resume muy bien Fernando Garrido (1973, p. 206): «nosotros deseamos la instrucción del pueblo, cualquiera que sea su situación social, porque con ella adquirirá conocimiento claro del ultraje que se está causando a la dignidad de su naturaleza y a sus derechos, y tomando fuerzas, aunque sea de la desesperación, romperá de una vez las pesadas cadenas que le oprimen». Aparte de servir como despertador de conciencias adormecidas, la educación se valoraba como instrumento básico para, una vez realizada la revolución, consolidar y apuntalar el *paraíso terrenal* con el que los anarquistas soñaban.

Al acercarnos a los planeamientos educativos libertarios, por encima de la diversidad que nos pueda mostrar una ideología y un movimiento social tan heterogéneo como el anarquismo, podemos distinguir algunos rasgos comunes que giran fundamentalmente en torno a dos ideas centrales: la educación antiautoritaria y la educación integral.

La educación libertaria preconizada por Bakunin parte de que en las primeras etapas de desarrollo del niño, a causa de la escasa maduración de su inteligencia, sí se hace necesario que el maestro imponga autoridad; autoridad que deberá ir dejando paso, conforme el niño evolucione y crezca, a la libertad. Ésta y sólo ésta es el objetivo final de la pedagogía libertaria; a saber: conseguir que el niño llegue a pensar por sí mismo, a dirigir su propia vida y ser el dueño de sus actos. Evidentemente los anarquistas consideraban que una persona educada según estos principios se convertiría, una vez llegase a la edad adulta, en amante de la libertad, la propia y la ajena.

Partiendo del antiautoritarismo, se incide en la necesidad de respetar al educando, otorgándole autonomía, capacidad de decisión y favoreciendo su participación activa en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el centro de atención se desplaza desde el educador hacia el educando. El maestro ya no aparece tanto como figura de autoridad que impone sus dogmas al niño, sino como un compañero que facilita el desarrollo de las capacidades e intereses propios de cada alumno. Esto es esencial, puesto que el hecho de que se preconizase una educación igualitaria, no quiere decir que ésta debiera ser uniformizadora; por el contrario, la educación libertaria pretendía promover lo específico de cada persona, posibilitando que el individuo eligiese libremente su profesión. Se trataba, en definitiva, de educar en la libertad, respetando el libre desarrollo de los aspectos físico, intelectual y moral del individuo. Entendían los anarquistas que una nueva relación maestro-alumno potenciaría el interés natural de los niños por el aprendizaje, interés que la educación tradicional puramente dogmática y memorística había matado. Una cuestión capital en este sentido será la de motivar al alumno, para lo cual Robin o Kropotkin apuestan por la utilización pedagógica del juego así como por la estimulación de la tendencia natural de los niños a imitar las actividades de los adultos. En cualquier caso, la figura del maestro pasa a ser un simple apoyo que debe favorecer en el alumnado el autodescubrimiento; así, por ejemplo, Kropotkin propone un sistema para el aprendizaje de la Geometría en el que, al

contrario de lo que era habitual en aquellos tiempos, el niño no debe memorizar los teoremas. Estos se presentan en forma de problemas de manera que «jamás se da una solución de antemano y el alumno se ve obligado a buscarla por sí mismo» (Kropotkin, 1986, p. 68).

Enlazando con la idea del autodescubrimiento, es preciso hacer mención a la importancia concedida al aprendizaje autodidacta y fuera de los cauces habituales de formación. De hecho, la acción educativa nunca estuvo restringida, para los libertarios, ni a unas instituciones escolares ni a unas edades determinadas, sino que se extendió a través de una amplia red de bibliotecas, ateneos y grupos artísticos. En ellos se proporcionaba una formación no sistemática y unas posibilidades de desarrollo personal que facilitaron el acceso a los niveles más básicos de cultura a gran número de campesinos y obreros adultos que anteriormente eran analfabetos.

La educación integral será otra de las reivindicaciones constantes desde los medios anarquistas. Este tipo de educación se basaba en una concepción global del ser humano y la pretensión de lograr un desarrollo armonioso y equilibrado de todos los aspectos de su naturaleza físicos, morales e intelectuales. Esta concepción de la naturaleza humana chocaba fuertemente con la difundida por el catolicismo, aquella que había relegado a un segundo plano los aspectos físicos por debajo de los intelectuales. En defensa de la educación integral, se sacaron a la luz dos temas delicados como eran la educación sensitiva y la educación sexual, lo que despertó las iras de sectores conservadores.

Aparte de lo anterior, debemos tener en cuenta que la educación integral, aportación teórica de Paul Robin que él mismo puso en práctica en el orfanato de Cempuis, atacaba directamente uno de los pilares del sistema capitalista: la división entre trabajo manual e intelectual que había sido tradicionalmente utilizada para justificar la separación entre clases trabajadoras y clases directivas (dominadoras). Como alternativa a esta división artificial, los anarquistas proponen una formación general que comprenda tanto los aspectos científicos (teóricos) como los industriales (prácticos). Siguiendo esta idea, Kropotkin (1986, p. 63) afirma que «(...) todo ser humano, debiera recibir una educación que le permitiera, ya fuera varón o hembra, combinar un verdadero conocimiento científico con otro, igualmente profundo, del arte mecánico». Una vez adquiridos estos conocimientos generales el individuo puede pasar a especializarse en el terreno que elija libremente. De esta forma se preconiza una humanización y diversificación del trabajo, lo que favorecería el desarrollo de la personalidad individual y armonizaría los intereses colectivos. Detrás de estas propuestas podemos adivinar uno de los rasgos característicos del anarquismo: la valoración positiva del trabajo, que es para Bakunin (1986, p. 51) «la condición suprema de la felicidad humana y de la humana dignidad».

Otro tema capital de la pedagogía libertaria que aparece reflejado en el anterior texto de Kropotkin es el de la reivindicación de una educación igualitaria para los dos sexos, que con Ferrer Guardia dará paso a la coeducación. Teniendo en

cuenta la triple esclavitud a la que estaban sometidas las trabajadoras (esclavitud de la ignorancia, de productoras y de mujeres), se entendió que el acceso a la educación era fundamental para el proceso de emancipación de la mujer. De cualquier forma, el tema de la educación de la mujer y la reivindicación de la igualdad de los sexos, fueron siempre asuntos controvertidos que sacaron a flote muchas de las contradicciones y dualidades del movimiento libertario. Obsérvese si no la dura acusación que lanzaba al respecto Lucía Sánchez Saornil:

«He visto muchos hogares no ya de simples confederados, sino de anarquistas regidos por las más puras normas feudales. (...) En su inmensa mayoría, los compañeros, hagamos excepción de una docena bien orientados, tienen una mentalidad contaminada por las más características aberraciones burguesas. Mientras claman contra la propiedad, son los más furibundos propietarios, mientras se yerguen contra la esclavitud, son los amos más crueles...»³.

Un último rasgo de la pedagogía libertaria que me gustaría mencionar es que, a pesar de su insistencia en el respeto de la libertad individual, no pretende crear seres individualistas en el sentido egoísta del término. Por el contrario, hay un claro interés en moralizar al individuo, enseñarle a respetar la libertad y derechos ajenos y convertirlo en amante de la solidaridad. Se trata, en definitiva, de conciliar los intereses individuales y los colectivos a través, según entiende Bakunin (1986, p. 53), de la solidaridad, puesto que ésta «no es el producto, sino la madre de la individualidad, y la personalidad humana no puede nacer y desarrollarse más que en la humana sociedad».

Dadas las características intrínsecas del movimiento libertario y el contexto social en que el mismo se desarrolló, es evidente que de todo lo anteriormente dicho se dedujo la necesidad de crear unas instituciones y cauces alternativos de formación desvinculados del estado, autogestionados y con una orientación claramente revolucionaria.

3. La acción educativa en España (1868-1939)

Los primeros pasos

Como ha señalado Jordi Monés (1977), con anterioridad a 1868 la actividad obrerista, en general, se desarrolló al margen de la problemática escolar. Las escasas experiencias, entre las que cabe destacar el fomento de las artes en Madrid o el ateneo catalán de la clase obrera, contaron con la oposición del poder que supo ver los peligros que este tipo de iniciativas le podían acarrear. El periodo revolucionario que se inaugura en 1868 permitirá la expansión de las libertades de expresión y asociación y abrirá un camino de esperanza para los trabajadores, pero al mismo tiempo confirmará la decepción del proletariado español respecto a la actividad puramente parlamentaria del partido republicano. Éste se irá desvinculando poco a poco en sus prácticas políticas de los intereses de una buena parte de sus bases sociales, que terminarán adhiriéndose a la AIT y decantándose por el apoliticismo.

Desde la fundación de la *Federación de la Región Española* (FRE) de la AIT, se va a acentuar la importancia concedida a la educación como arma de lucha. Ya el 1º Congreso de la FRE exigía el derecho a la enseñanza integral y, en el 2º, Trinidad Soriano presentó un extenso plan de enseñanza integral, que no se pudo poner en práctica a causa de la escasez de medios pero que, como señala Clara Lida, se adelantaba casi en un lustro a las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)⁴.

El panorama educativo español de finales del siglo XIX y principios del siglo XX nos muestra la enorme fuerza de vinculación que tiene la Iglesia a través de la educación, tanto en lo referido a la enseñanza privada como en lo referido a la pública. De esta forma, la Iglesia se nos presenta como el instrumento fundamental de reproducción del sistema a través no sólo de la educación, sino también del púlpito y del confesionario. Teniendo en cuenta este contexto, es lógico que uno de los caballos de batalla del progresismo fuera siempre la fundación de centros educativos libres del control eclesiástico. Como reacción a esta situación aparecen una serie de instituciones educativas privadas y laicas que van a tener diferentes enfoques: desde los más neutralistas y armoniosos como los de la ILE hasta los asociados a un proyecto social revolucionario, cuya evolución culminará con la fundación de la Escuela Moderna.

Francisco Ferrer Guardia, la Escuela Moderna y las Escuelas Racionalistas

Francisco Ferrer Guardia nace en el seno de una familia de pequeños propietarios y, desde joven, se relaciona con círculos republicanos y masones. Tras verse involucrado en un intento fallido de insurrección republicana, se exilia en París donde se establece como profesor de Castellano con notable éxito. Progresivamente irá abandonando sus aspiraciones insurreccionales para adoptar una línea más pedagógica en la que sólo la creación de nuevas mentalidades garantizaría el fin de las explotaciones del hombre por el hombre. Con estos elevados ideales como fin último, funda en 1901 la Escuela Moderna, con el inestimable apoyo financiero de su amante francesa la señorita Meunié.

Ferrer Guardia recogió algunos de los principios teóricos de los que anteriormente hemos hablado como la educación integral o la superación del dogmatismo religioso, patriótico o militarista, frente a los cuales opondrá un racionalismo y cientifismo desmitificadores. Pero el aspecto que más problemas le va a causar es el de la coeducación de los sexos; no olvidemos que para la Iglesia el rol social de la mujer estaba claramente definido, por lo que fomentar un tipo de educación tendente a romperlo era un atentado contra los principios del catolicismo. En definitiva, la coeducación de los sexos venía a cuestionar lo que era incuestionable en determinados ambientes sociales: la desigualdad entre hombres y mujeres y, por descontado, la inferioridad de éstas, a las que era necesario someter y guiar *por el buen camino*.

Al igual que una coeducación de los sexos, plantea la coeducación de las clases sociales. En efecto, no quiere fundar una escuela exclusiva para las *clases desheredadas*,

puesto que no le interesa crear sentimientos de odio y antagonismo social entre los niños/as, sentimientos propios del mundo de los adultos. Ferrer Guardia simplemente trata de mostrar las causas que motivan los desequilibrios sociales con el fin de que, una vez los niños/as lleguen a adultos, saquen sus propias conclusiones respecto al dualismo moral de la sociedad; lo que según su criterio, les inclinaría hacia la rebeldía contra la injusticia. En sus propias palabras: «aprendan los niños a ser hombres y, cuando lo sean, declárense en buena hora en rebeldía» (Ferrer Guardia, 1976, p. 56).

A la hora de evaluar los logros de los alumnos/as, Ferrer ofrece un planteamiento radical al suprimir todo tipo de premios y castigos. Al eliminar los exámenes y calificaciones parte de la idea de igualdad entre los alumnos/as; pero él la lleva más allá al aducir los problemas físicos, e incluso psíquicos, que de los mismos se derivan. La eliminación de castigos, tanto físicos como morales, era la consecuencia lógica del respeto profundo hacia la personalidad e integridad física del niño/a y de la idea de que «en las escuelas libres todo ha de ser paz, alegría, confraternidad». Basándose en estos principios, emprendió su tarea educativa contando con un material didáctico de gran valía: máquina de proyecciones, laboratorio de física, aulas amplias y bien iluminadas, colecciones de mineralogía, botánica, etc. Exceptuando la religión, las asignaturas eran similares a las de la enseñanza oficial. Se concedió una especial atención a la expresión oral (recordemos la importancia de la oralidad en la cultura anarquista) y a las actividades artísticas (teatro, música, dibujo...). También a las Ciencias Naturales y la Geografía, que trataron de explicarse de una forma más práctica y directa, destacando en este sentido las clases al aire libre, frecuentes excursiones, etc. (Ferrer Guardia, 1976, p. 97)

Los principales problemas que tuvo que afrontar fueron la falta de profesorado adecuado y la inexistencia de libros racionalistas. El ideal docente exigido requeriría de unos conocimientos psicopedagógicos, un compromiso social y unos valores antiautoritarios difíciles de reunir en una sola persona. Este será un problema constante para las escuelas racionalistas. En este sentido, Tiana Ferrer (1983) ha constatado la existencia de tres proyectos fracasados para la creación de una normal racionalista. Con respecto a la falta de libros de texto apropiados, Ferrer Guardia contó con la ayuda de una serie de autores gracias a los cuales pudo reunir una biblioteca propia. Destacan personajes como el Dr. Odón Buen (Catedráticos de Ciencias Naturales de la Universidad de Barcelona), el Dr. Martínez Vargas (Catedrático de Enfermedades de la Infancia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona), Eliseo Reclús o Malvert.

Tras el fusilamiento de Ferrer Guardia en 1909 en relación con los sucesos de la Semana Trágica, de los que se le acusa de ser el *instigador intelectual*, este personaje, al que resulta difícil definir como anarquista, se convirtió en un mártir para los libertarios.

Desde el momento de la fundación de la CNT, los anarcosindicalistas van a asumir como suyo el programa de la enseñanza racionalista con el fin de instruir a la clase obrera. Entre 1901 y 1939 se desarrollarán un importante número de escue-

las racionalistas, en las que muchos militantes con escasa formación y sin titulación oficial se van a lanzar a la actividad docente. El principal inconveniente que se puede resaltar es que, como ha señalado Solá (1975, p. 45), «los anarcosindicalistas, en su afán de aunar teoría y práctica, tienden a identificar y confundir los conceptos de formación y propaganda». La confusión entre propaganda y educación no era vista con buenos ojos por anarquistas como Ricardo Mella, quien denunciaba: «no nos entusiasma una criatura de doce o trece años que se pone a perorar sobre materias sociales y afirma muy seria la no necesidad del dinero o cosa análoga. Nos sabe eso a recitado de catecismo, a lección metida en el cerebro a fuerza de sugerencias», por lo que «la enseñanza no puede ni debe ser una propaganda»⁵.

Revolución social, colectividades y educación libertaria

El levantamiento militar del 18 de Julio de 1936 y el estallido de la guerra civil española, precipitaron una profunda revolución social en amplias zonas de la geografía española. En este contexto revolucionario de entusiasmo popular se va a desarrollar un importante movimiento colectivista en el que, además de los libertarios, también van a participar miembros de la UGT, republicanos de izquierda, etc.

La importancia concedida tradicionalmente por el anarquismo español al tema educativo va a quedar plasmada de inmediato en la reordenación de la España revolucionaria. La actividad educativa de los libertarios se va a orientar en dos frentes que reflejan de nuevo la dualidad a la hora de poner en práctica las tácticas revolucionarias: por un lado, al encumbrarse en las más altas instancias políticas catalanas, la CNT-FAI va a participar activamente en el consejo de Escuela Nueva Unificada (CENU), donde contaba al empezar la guerra con cuatro representantes. Desde el CENU se intentó poner en marcha un modelo de gestión pública de la enseñanza basada en el laicismo, gratuidad, coeducación de sexos y clases... que respondía más bien a una sociedad socialista que libertaria. La mayoría de localidades total o parcialmente colectivizadas siguieron las directrices del CENU y, como señala Tiana Ferrer (1987), «lo más habitual era que los colectivistas catalanes enviasen a sus hijos a las escuelas públicas», donde, gracias a la fuerte presencia de militantes en los consejos municipales, la educación se orientó en un sentido más libertario.

Pero, por otra parte, esta reorientación teórica no fue vista con buenos ojos por gran parte de los maestros racionalistas y militantes que entendieron que la educación estatal no era compatible con la autogestión, de modo que gran parte de las escuelas racionalistas se mantuvieron al margen de la actividad del CENU.

El dominio de la CNT en el consejo de Aragón y la presencia de las milicias anarquistas en la zona, facilitaron una reorientación de la educación desde las colectividades en un sentido libertario. Así, pese a las dificultades que imponían la cercanía del frente, la escasez de recursos económicos y materiales, la deficiente escolarización o la escasez de maestros, nos es posible constatar la importancia de algunas iniciativas educativas. A modo de ilustración, Ronald Fraser (1997, p. 77)

recoge el testimonio de Ernesto Margeli, un anarquista de Más de las Matas. Parece ser que allí se había intentado instaurar «la forma más pura de la anarquía», e inmediatamente los colectivistas manifestaron su preocupación por el tema de la enseñanza: en una casa de labranza se montó un escuela nueva; se consiguieron maestros y Margeli viajó a Barcelona para obtener libros racionalistas, un proyector de cine y algunas películas infantiles.

Si hasta el inicio de la guerra el interés educativo se había centrado principalmente en la enseñanza primaria y en la alfabetización de adultos (áreas en las que se habían concentrado las mayores deficiencias), la explosión de la guerra va a abrir nuevas perspectivas educativas. Así la CNT participó en los institutos obreros de origen gubernamental, pero al mismo tiempo procedió a la creación de un bachillerato confederal que era impartido en el *Instituto Ferrer* de Madrid. Por otra parte, se tomó conciencia de la necesidad de formar nuevos técnicos al servicio de la revolución, destacando experiencias como la escuela de secretarías de colectividades de Levante o la escuela de militantes de Monzón. Para concluir, me gustaría hacer mención a los institutos de mujeres libres de Madrid y Valencia, que incidieron en la cultura general básica, formación profesional (enfermeras, puericultoras...) y que, aunque desarrollaron una labor muy limitada, reflejaron un cambio de actitud respecto al problema de las mujeres.

4. A modo de conclusión

Determinar hasta que punto se adecuaron las prácticas educativas libertarias a los principios teóricos que supuestamente las guiaban es hoy en día un ejercicio sumamente complicado, dada la escasez de fuentes y la subjetividad de los posibles testimonios, aunque tal vez sea la historia oral la que más pueda aportarnos a este respecto. Teniendo en cuenta el ímpetu revolucionario que empujó a muchos de los que participaron como maestros en este tipo de experiencias, podemos suponer que las relaciones con el alumnado debieron ser más flexibles, lo cual posiblemente facilitó la comunicación y el interés por el aprendizaje. Ahora bien, da la sensación, si tenemos en cuenta el agrio debate que abre Ricardo Mella en torno a la neutralidad del maestro, o si leemos algunos de los textos del boletín de la Escuela Moderna, de que muchos de estos maestros tendieron a reproducir una de las tendencias de la realidad educativa a lo largo de la historia: el adoctrinamiento ideológico. ¿Hasta que punto es generalizable esto? No pudiendo aportar datos concretos, lo único que puedo hacer aquí es constatar que, dada la dualidad y diversidad del movimiento libertario, no es de extrañar que en su seno tuvieran cabida desde maestros partidarios de impartir *doctrina anarquista y sociología revolucionaria* hasta otros que aspiraran, como Ricardo Mella, a enseñar a la infancia únicamente verdades universalmente reconocidas, permaneciendo neutrales en las valoraciones sociopolíticas. En cualquier caso, en un coyuntura como la de la guerra civil, en la que al entusiasmo revolucionario se sumaba el temor a la derrota y la división interna del bando republicano, podemos concluir que la tendencia al

adoctrinamiento se agudizó, al igual que ocurrió con la educación oficial republicana y en el bando faccioso.

Lo que sí podemos afirmar con seguridad es que, a nivel general, la aplicación de la educación integral fracasó. Bien por falta de medios económicos o pedagógicos, bien por falta de interés e inercia hacia las prácticas educativas aprendidas, lo cierto es que ni siquiera la propia Escuela Moderna fue capaz de integrar en la práctica el trabajo manual e intelectual, dando primacía, como siempre ha sido habitual, a lo segundo. A pesar de todo, hay que constatar algunos éxitos parciales como la Escuela de Militantes de Monzón dirigida por Felix Carrasquer, que fue un ejemplo de autogestión.

Aún relativizando al máximo los éxitos en la puesta en práctica del modelo educativo libertario, no debemos olvidar que éste siempre actuó en situaciones adversas: perseguido desde el poder, con escasos medios materiales y económicos o en una situación de guerra, es difícil valorar hasta que punto habría tenido éxito en una situación de mínima estabilidad o hasta que punto habría logrado crear ese nuevo tipo humano que pretendían los anarquistas. Esta y otras preguntas quedarán sin contestación puesto que no parece posible que ningún estado asuma un modelo educativo como éste (lo cual supondría *tirar piedras contra su propio tejado*) y si alguna iniciativa privada lo asumiera, su aplicación sería sumamente limitada, dado que no es de esperar en el presente un resurgimiento del anarquismo como el movimiento de masas que fue durante el primer tercio de siglo XX en España.

Notas

- 1 El peso de la herencia republicana sobre el anarquismo ha sido resaltado por: ELORZA, Antonio (1995). «Utopía y revolución en el anarquismo español». En B. Hofmann, P. Joan y Tous y M. Tietz (Eds.), *El anarquismo español y sus tradiciones culturales*. Frankfurt am Main-Madrid: Vervoert-iberoamericana.
- 2 Según Wolfgang Karl Glöckner, «La antítesis social, repetida con machaconería en un sinnúmero de textos despierta en los explotados sentimientos de odio y de venganza»; GLÖCKNER, W. (1995). «La poesía como forma de acción directa». En B. Hofmann, P. Joan y Tous y M. Tietz (Eds.), *El anarquismo español y sus tradiciones culturales*. Frankfurt am Main-Madrid: Vervoert-iberoamericana.
- 3 Citado por Nash, M. en su artículo: *Dos anarquistas frente al problema de la mujer*. Convivium, 22, 91.
- 4 La referencia a la FRE aparece en Lida, C., «Educación anarquista en el ochocientos». *Revista de Occidente*, 97.
- 5 Textos de Ricardo Mella (1986) recopilados en *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: Grupo Zero.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, J. (1976). *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo XXI.
- Bakunin, M. (1986). «La educación integral». En F. García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: Grupo Zero.

- Ferrer Guardia, F. (1976). *La escuela moderna*. Madrid: Júcar.
- Fraser, R. (1997). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*, vol. II. Barcelona: Grijalbo Mondari.
- Garrido, F. (1973). *Historia de las clases trabajadoras*, vol. 3. Madrid: Grupo Zero.
- Kropotkin, P. (1986). «Trabajo cerebral y manual». En F. García Moriyón, *Escritos anarquistas sobre educación*. Madrid: Grupo Zero.
- Lida, C. (1972). «Educación anarquista en el ochocientos». *Revista de Occidente*, 97.
- Monés, J.; Solá, P. & Lázaro, L. (1977). *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate* (16). Barcelona: Icaria.
- Solá, P. (1976). «Los ateneos obreros y su función educadora, de la Restauración a la II República». *Cuadernos de Pedagogía*, 16.
- Solá, P. (1975). «Escuela y educación en el anarquismo catalán». *Convivium*, 44-45, 45.
- Tiana Ferrer, A. (1983). «La formación de los maestros racionalistas. Tres proyectos de creación de escuelas racionalistas». *Cuadernos de Pedagogía*, 97.
- Tiana Ferrer, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social (España 1936-1939)* (p. 189). Madrid: UNED.