



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Educación y propuestas anarquistas
Education and anarchist proposals**

Alumno: Alexandre Mullet

Especialidad: Geografía, Historia y Filosofía

Director: Alejandro Fernández González

Curso 2014-2015

16 de septiembre 2015

Índice

1. Introducción	3
2. Anarquismo como filosofía política	10
2.1. La libertad	11
2.2. La idea de naturaleza	12
2.3. <i>Dios y el Estado</i>	14
2.4. La violencia	15
3. Anarquismo: orientaciones y principios educativos	17
3.1. <i>Las ideas-fuerza</i>	18
3.2. Antiautoritarismo	21
3.3. Educación integral	24
3.4. Autogestión pedagógica	31
4. Experiencias educativas libertarias	34
4.1. El orfanato de Cempuis (1880-1894)	34
4.2. La <i>Escuela Moderna</i> (1901-1906)	38
4.3. <i>La Ruche</i> (1904-1917)	41
4.4. El <i>C.E.N.U.</i> (1936-1937)	43
4.5. <i>Paideia</i> (1978)	45
5. Conclusiones	49
6. Bibliografía	53

1. Introducción

Con este trabajo, partiendo de una idea que, a modo de gracia y paradoja, nos dejaba un profesor de este Máster, no existe nada más antiguo que la educación moderna, me propongo considerar la oportunidad del ideario anarquista al respecto.

En estos tiempos que caracterizan tanto la incertidumbre como la fugacidad y en los que, sin embargo, tiende a imponerse a modo de pensamiento único una lógica privilegiando lo económico sobre lo humano, quizás no resulte tan descabellado valorar unas propuestas elaboradas hace más de un siglo y cuyo propósito, precisamente, no era otro que la emancipación del ser humano. En efecto, frente a la desigualdad y enajenación inherentes a un modelo social que no respondía sino a las exigencias de una Revolución Industrial entonces tan arrolladora como inédita, el pensamiento anarquista puso particular énfasis en la educación en tanto que condición previa a una ineludible revolución social. Es más, si atendemos a la *Encyclopédie Anarchiste*, obra colectiva coordinada por Sébastien Faure (1858-1942) entre 1925 y 1934, su definición de la educación apuntaba lo siguiente:

Así, pues, Educación y Revolución se completan: un revolucionario consciente no puede desatender la Educación y un buen educador no puede obviar lo que la Educación debe a las revoluciones. Pero para el progreso del desarrollo individual como para el desarrollo del progreso social, ¿qué importa más, la Educación o la Revolución? Para nosotros no cabe duda: la Educación importa más que la Revolución (Faure, 1934: 634)¹.

Aunque el ideario anarquista sea revolucionario por definición y diverso por naturaleza, atribuye en conjunto a la educación una particular dimensión, un valor incuestionable y superior. Luego, al contemplarla como una vía necesaria pero también como una meta, la convierte en definitiva en la máxima expresión de lo humano, un motivo sin duda más que suficiente para tener en cuenta la proyección educativa de los ideales ácratas.

¹ De no precisarse otra cosa, las traducciones son propias.

Ahora bien, aunque sin compartir dichos ideales resulte difícil cuestionar el alcance, pertinencia y grado de altruismo de las propuestas educativas libertarias, fueran las de Tolstoi (1828-1910), del propio S. Faure o de la C.N.T (1910), conviene tener presente que estas se idearon en épocas muy diferentes a la nuestra. Si bien hoy, como entonces, buena parte de la humanidad sigue sujeta a un ordenamiento social inicuo en el que la educación institucional sigue siendo un lujo a menudo inalcanzable, en nuestras sociedades del primer mundo, por el contrario, aunque amenazadas, se podría hablar no solo de una escolaridad cuasi universal sino también, comparándolo con entonces, de una amplia secularización de la sociedad. Sin embargo, pese a estos evidentes progresos, cabe pensar que los planteamientos educativos reivindicados entonces por los anarquistas, salvando las distancias, aún tengan, sino plena vigencia, un indiscutible interés. En efecto, ante la emergencia de nuevos ~~modos~~ credos, sea el ultraliberalismo que respaldan unos y otros y cuyas manifestaciones van desde la más honda miseria al consumismo más asfixiante, sea el constante cuestionamiento al que se ve sometido el universalismo y que evidenciaron teorías como la de Huntington, *El choque de Civilizaciones* (1993), el ideario anarquista, al haberse articulado en cuanto a educación en torno a ejes cardinales tales como el espíritu crítico o la solidaridad, sin duda, aún no resulta caduco.

Llegados a este punto, es decir, una vez legitimada por así decirlo la cuestión que planteamos, resulta necesario, para explicitar ahora sus motivaciones, puntualizar lo siguiente: pese al evidente respeto moral e intelectual que me inspiran figuras como Louise Michèle (1830-1905) o Kropotkin (1842-1921) y al profundo humanismo que vehiculan sus ideales, difícilmente podría considerarme anarquista. En primer lugar, por carecer de la coherencia existencial que presupone y, en segundo lugar, sobre todo, por dudar de la viabilidad de una sociedad sin Estado. Entonces, ¿por qué semejante elección? ¿Qué llegó en definitiva a motivar este trabajo de fin de Máster? La pregunta introduce la respuesta: el propio Máster y sus enseñanzas lo originaron.

A lo largo de este Máster, tanto durante el módulo genérico como descubriendo las especificidades didácticas de la disciplina de cada uno, se fue perfilando para muchos de nosotros, si no una ética, al menos los principios básicos de toda propuesta educativa. De hecho, tal como lo expresan los diversos intitulados de las asignaturas del Máster y, más particularmente, los del módulo genérico, no se trataba sino de concretar el marco, objeto y sujeto de la labor docente. Así, por ejemplo, bien mediante el marco reducido de un Centro o el de una desconcertante e inaprensible Sociedad de la Información, bien a través de la legislación, el currículo o las características del alumnado y de su aprendizaje en Secundaria, recibimos una formación cuya amplitud y multiplicidad de perspectivas, sin duda, compensó con creces el carácter básico de algunos de sus contenidos. En todo caso, siempre estuvieron a nuestro alcance las herramientas y el apoyo necesario para profundizar cualquiera de las temáticas abordadas.

Luego, si bien por razones obvias, se nos facilitaba de primera mano una aproximación a las realidades e idiosincrasia del sistema educativo español, hoy envuelto en un más que controvertido proceso de mejora, también y quizás más importante, se nos ofrecía la posibilidad de considerar un marco teórico de mayor alcance, dando cuenta tanto de la dimensión ética como social de todo proceso educativo. En definitiva, para quienes como yo no teníamos sino unos conocimientos previos tan intuitivos como etéreos de la cuestión pero que, sin embargo, aspirábamos a un concepto de la educación y de su práctica persiguiendo algo más que la mera superación de unas pruebas académicas tan segregadoras como contingentes, cabría decir que la filosofía del Máster, tomada en su conjunto, vino a dar respuestas a unas inquietudes que asimismo podrían calificarse de previas.

Para ilustrar cómo llegué de alguna manera a percibir esa filosofía y cuál fue, por consiguiente, mi interpretación del Máster, me valdré de dos obras. Si la primera, *Educación: un compromiso con la memoria* (Esteve, 2010), integraba cualquier bibliografía básica de teoría de la educación; la segunda, *Chagrin de cole* (Pennac, 2007), inclasificable por no decir gamberra, entre el ensayo y la novela, nos fue sugerida como de casualidad, al hilo de una clase

en la que un profesor nos transmitía con brío la naturaleza y alcance de su compromiso profesional. Ambas obras, tan dispares y amenas como convergentes y aleccionadores sus contenidos, tendrían que ser sino obligatorias, explícitamente recomendadas en el marco de un Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Educación: un compromiso con la memoria, obra cuya lucidez y síntesis no pueden para el historiador sino evocarle la obra de Marc Bloch, *Apología para la Historia o el Oficio de Historiador* (1949), también se redactó con urgencia buscando, como aquella y a modo de despedida, transmitir la esencia de un pensamiento y de una experiencia fraguados a lo largo de una vida de dedicación². Si bien no pretendemos aquí reseñar la obra de Esteve, sí nos parece ineludible por su alcance citar al menos una de sus reflexiones con la que todo queda dicho: *Es esencial la intención del maestro de convertir la comunicación del saber en una llamada al ser+* (Esteve, 2010: 120). Es decir que para todo profesor, enseñe matemáticas, geografía o educación física, su disciplina, sin ser accesoria, es, ante todo, un pretexto, un medio más que un fin. Más allá de los ríos de España, de los adverbios y de los teoremas de geometría, en última instancia, la cuestión no es otra que la de posibilitar la autonomía y libertad del futuro adulto, facilitándole unas herramientas que le permitan, desde la coherencia y la responsabilidad, conformar una identidad propia y original. No se trata, en definitiva, de imponer un modelo, sino de hacer viables multitud de ellos. Este presupuesto no solo me parece necesario en tanto que intrínseco a cualquier aspiración educativa consecuente, sino que, muy posiblemente, facilite asimismo al alumno asimilar la especificidad y finalidad de la disciplina considerada. Dicho de otro modo, el docente, en todo caso, no ha de limitarse a su propia disciplina ajeno a las realidades sociales e históricas en las que también se ve inmerso, sino que, por el contrario, ha de saber proyectarse más allá de la misma dando así mayor alcance a su labor educativa.

² Si Esteve, luchando contra la enfermedad, no vería nunca publicarse su trabajo, Bloch, miembro de la Resistencia francesa ejecutado por los nazis en 1944, ni siquiera llegaría a finalizarlo.

En cuanto a la obra de Pennac, traducida al castellano como *Mal de escuela*, aunque, asimismo, ponía por delante una concepción holística de la educación, no insistía menos en el grado de compromiso, responsabilidad social y, en definitiva, en la necesaria dimensión ética del oficio. La obra se articulaba desde una doble perspectiva, la del profesor y la del pésimo y refractario alumno que ese mismo profesor había sido. De tal manera, interpeándose ambos continuamente, reivindicando cada uno su experiencia y particular concepto de la escuela, se daba cuenta con sinceridad y pertinencia de toda la complejidad que pueden entrañar las relaciones entre alumno y profesor. A modo de ejemplo le decía el uno al otro:

«Los profes sois todos los mismos! ¡Lo que os falta son clases de ignorancia! ¡Pasáis por todo tipo de exámenes y concursos poniendo a prueba vuestros conocimientos adquiridos, cuando la primera de vuestras virtudes tendría que ser la facultad de percibir *el estado del que ignora lo que sabéis!*»+(Pennac, 2007: 297).

De eso se trata. De nada sirve todo el saber del mundo si previamente el que pretende comunicarlo se desentiende de la sensibilidad del que no sabe. Dicho de otro modo, lo que señala Pennac es que tanto a nivel cognitivo como humano, profesor y alumno han de converger. Sin embargo, mientras el primero es un adulto ejerciendo una profesión libremente elegida, el segundo es un adolescente a quien no le queda más remedio que asistir a clase. Por lo tanto, en pos de esa aproximación y comunión de intereses, buscando afianzar una relación basada en el aprecio y respeto mutuos, ¿cabe exigir igual nivel de responsabilidad a uno y a otro? ¿No tendrá el docente que asumir mayor protagonismo y saber anteponer su generosidad a la del alumno, despojarse de la dudosa autoridad que le confieren tanto el currículo como la institución? Finalmente, ¿no le será preciso para llegar hasta él, recordar y asumir muchas veces el cómo y el por qué de sus propias vivencias? Pues a la hora de establecer una relación docente satisfactoria para ambos, la relación, previamente, por fugaz que sea, ha de ser de persona a persona y no solo de profesor a alumno. Una mirada, un comentario, un silencio compartido, pueden llegar incluso a ser decisivos. El alumno, todos los alumnos, han de sentirse únicos frente a la mirada del docente, esto es, personas y no solamente alumnos, cuyas circunstancias, dificultades y anhelos no le son desconocidos y

menos indiferentes. Ahí está el reto, establecer una relación entre docente y alumno que trascienda lo funcional, asomando lo personal y lo humano. De esa manera, una vez más, no solamente se amenizará el aprendizaje sino que se potenciará su alcance. Al fin y al cabo, enseñar, educar, es, ante todo, una relación que así dignificada alcanza al acto de amor en su dimensión más amplia y universal, el amor a la humanidad. No se trata de demagogia ni de sentimentalismo interpersonal, se trata sencillamente de apuntar hacia un mundo más humano y mejor. En definitiva, el ejemplar ensayo-novela de Daniel Pennac, *Chagrin d'amour*, jugando con las palabras al asociarse usualmente *chagrin* con *amour*, no habla de otra cosa al convertirse en un elogio [o] del amor, como origen, camino y meta de todo proceso educativo+ (Martín Hernández, 2008: 114). Aunque de otra forma, ya lo decía la estadounidense Hellen Keller (1880-1868) a inicios del siglo XX: *The highest result of education is tolerance*+(Keller, 1903: 44).

A partir de estos textos, por lo tanto, como también, en buena medida, a través del discurso del profesorado en su conjunto, se fueron perfilando unos principios educativos que considero, entonces, irrenunciables: el alumno es, ante todo, una persona, es decir, un sujeto cuya dignidad resulta inalienable y que, por consiguiente, no puede sino educarse desde y para la libertad; el alumno, asimismo, es una persona con futuro y por ende, ni más ni menos que un átomo del futuro de la humanidad; por lo tanto, el oficio docente exige un alto grado de compromiso de carácter tanto social como ético, político en definitiva, solo asumible desde la generosidad y el humanismo. Bien considerado, nada que no hubieran suscrito Louise Michèle o Kropotkin en su momento. En suma, por analogía, no tardé en relacionar lo que percibía del Máster con lo que, dada mi formación en Historia, no podía ignorar de los ideales libertarios. Por consiguiente, aunque en su momento no llegué a formulármelo explícitamente, ya tenía interiorizado el núcleo de lo que sería este trabajo: la relación existente entre los ideales anarquistas y, más particularmente, sus concepciones educativas, con los contenidos propuestos a lo largo del Máster, es decir, básicamente, las perspectivas de la educación en el siglo XXI.

Ahora bien, no estoy en absoluto sugiriendo que hayamos sufrido cualquier adoctrinamiento a lo largo de este Máster, ni que tampoco, por supuesto, pueda ser calificado de *anti-sistema* su profesorado. Cada uno de nosotros, desde luego, pudo interpretarlo libremente, ahondando en las cuestiones que mejor respondían a sus expectativas. Sin embargo, insisto, cabría señalar que para quien lo anhelara, el Máster sí tuvo una clara dimensión epistemológica al abordar la educación desde una perspectiva resueltamente crítica. Si bien se trataba de formar profesorado de Secundaria, algo que a todas luces solo podría culminar una práctica efectiva y prolongada del oficio, el propósito primero del Máster no era otro que precisar el contexto en el que se desarrolla la profesión. De tal manera, evidenciando de forma crítica tanto sus carencias y límites como sus posibilidades y exigencias, se confrontaba al alumno con una realidad ante la que difícilmente cabría la neutralidad. En efecto, frente a las cuestiones de fondo que arrastra cualquier proceso educativo, es decir, qué y para qué se enseña, a quién se enseña y quién enseña, cómo, dónde, etcétera, cada uno ha de buscar sus propias respuestas partiendo, si cabe, tanto de su propia experiencia y convicciones, como de lo expuesto y sugerido a lo largo del Máster. En definitiva, no se puso sino en práctica un concepto encarecido durante toda la formación, la construcción del conocimiento como fundamento del aprendizaje. Nada, por otra parte, que no se hubiera ensayado en el marco de experiencias educativas libertarias hace ya más de un siglo. Como apuntábamos al inicio, *no existe nada más antiguo que la educación moderna*. Dicho esto, no quisiera que se malinterprete el *anarquismo*. No se trata en absoluto de cuestionar la legitimidad de la investigación educativa, antes bien se trata de pensar la educación como un ejercicio constante de reinvención.

Con estas premisas, por lo tanto, este trabajo se ajustará a la siguiente estructura y objetivos: en primer lugar, a modo de preámbulo, desarrollaré brevemente las coordenadas ideológicas del anarquismo; a continuación, como parte más sustancial de este trabajo, me acercaré a los planteamientos y principios educativos reivindicados por el ideario libertario; finalmente, tras

haber considerado diversas experiencias al respecto, valoraré, a modo de conclusión, el interés y proyección de sus propuestas para el siglo XXI.

2. Anarquismo como filosofía política

Como previamente se ha señalado, si el anarquismo supone una voluntad de transformación social rechazando tanto una sociedad de clases como todo principio de autoridad, dista mucho, sin embargo, de ser una voz unánime o de haber generado una doctrina cerrada:

La simplicidad es, precisamente, lo primero que debe evitarse al escribir una historia del anarquismo. Pocas doctrinas o movimientos han sido comprendidos tan confusamente por la mentalidad general y pocas han ofrecido en su propia variedad de concepto y acción tantos motivos para justificar este confusionismo+ (Woodcock, 1979: 11).

Por consiguiente, aun sintetizando, se impone, en el marco de este trabajo, especificar algunos de los aspectos teóricos y prácticos del anarquismo sin los que no cabría entender sus concepciones educativas. En ese sentido y si bien obvio, convendría puntualizar, a modo de preámbulo, que poco tiene que ver el anarquismo con la acepción que usualmente se da al término *anarquía*+ y que la RAE expresa de la siguiente manera: *Desconcierto, incoherencia, barrullo*+. Todo lo contrario. Para el anarquista, una sociedad sin Estado en la que no cabe imponer la autoridad, no responde a la lógica del caos, sino a la del consenso libremente adquirido. Así lo expresó, por ejemplo, el revolucionario mexicano Ricardo Flores Magón (1873-1922): *Que cada quien sea el amo de sí mismo; que todo se arregle por el consentimiento mutuo de las individualidades libres*+(Flores Magón, 1911).

Sin considerar ahora antecedentes sociales, históricos o intelectuales que pudieran, de alguna manera, interpretarse como precursores del anarquismo, en tanto que filosofía política, esta no se desarrolló hasta mediados del siglo XIX, teniendo en Proudhon (1809-1865), Bakunin (1815-1876), Kropotkin y Malatesta (1853-1932), algunos de sus ideólogos más destacados:

Enmarcándose en el inmediato más allá de la Revolución Francesa [5], entre tradiciones utópicas y el nuevo materialismo científico de Marx y Engels, el anarquismo se presentaba pues, en sus orígenes, como una rama de la arborescencia socialista+ (Pagès, 1999: 28).

Por consiguiente, tributaria en parte de la *Ilustración* como también, del nuevo marco socioeconómico y cultural que arrastraban Revolución Industrial y revoluciones liberales, en tanto que filosofía política, hizo particular hincapié en una serie de ideas y principios que, a continuación, serán considerados.

2.1. La libertad

Si fuera preciso definir el anarquismo con una sola palabra, sin duda, esta no sería otra que libertad. Ante todo, sin embargo, resulta necesaria una breve aclaración tanto léxica como conceptual. Anarquista y libertario son adjetivos sinónimos, reivindicando el segundo, frente a la denominación liberal+ con la que pronto se arrojó la nueva sociedad burguesa, no solo el carácter irrenunciable que atribuyen los anarquistas a la libertad, sino también el marco de igualdad que presupone:

Por el contrario, es la esclavitud de los hombres la que establece una barrera para mi libertad, su bestialidad implica la negación de mi humanidad porque, lo repito nuevamente, puedo considerarme una persona libre solo cuando mi libertad, o sea, mi dignidad y mi derecho humano [6], es reflejada por la conciencia igualmente libre de todos los hombres y vuelve a mí, confirmada por el asentimiento de todos+ (Bakunin, 1973: 28).

En primer lugar, luego, dándole una dimensión irremediabilmente revolucionaria, la libertad, en tanto que bien máximo y que mejor define al ser humano, no solo se hace irrenunciable ni admite restricciones, sino que también resulta ser una meta inaplazable. Esta radicalidad explicaría en buena medida la pronta escisión que sufriría la Primera Internacional al rechazar los anarquistas, socialistas antiautoritarios, la eventualidad de una dictadura del proletariado preconizada por los partidarios del socialismo científico de Marx y Engels. Más adelante, esta prioridad absoluta concedida a la libertad, anteponiendo la revolución a cualquier otra contingencia, también originaría durante la Guerra Civil Española, repitiéndose la historia, trágicos desencuentros en el seno del bando republicano. En suma, cabría afirmar que,

por encima de todo, la finalidad del anarquismo es la de la liberación humana, la realización de su esencia libre+ (Cuevas Noa, 2003: 22).

En segundo lugar, sin embargo, más allá de esa valoración del individuo que supone tan innegociable concepto de la libertad al definirse esta como la esencia mismo del ser humano, la libertad ansiada por los anarquistas supone, asimismo, la indisociabilidad entre individualismo y solidaridad+ (DeAuria, 2007: 13). Es decir que, necesariamente universal y revolucionaria, no dando sino respuesta a sus señas de identidad socialistas, no tendría cabida en una sociedad de clases regida por el principio de propiedad privada y amparada por un Estado. La libertad, por consiguiente, ha de reivindicarse tanto como la solidaridad, al no poder darse la una sin la otra. Así considerada, luego, desde una perspectiva docente, el propósito último de la educación ha de ser la formación de hombres libres llenos de respeto y amor por la libertad ajena+ (Bakounin, 2008: 83).

Por último, si bien meta tan irrenunciable como inaplazable, para los anarquistas, la libertad, lógicamente, también es el camino. No es una entelequia metafísica; no es un dogma acabado y perfecto: es una corriente de perfeccionamiento sin límites+ (Abad de Santillán, 1978: 249). Por así decirlo, solo la libertad podrá generar libertad, descartándose cualquier forma de autoritarismo para alcanzarla. Desde su concepción moral de la política, rechazando, por supuesto, la *razón de Estado*, afirman los anarquistas que de ninguna manera el fin podría justificar los medios (García Moriyón, 1985: 177).

2.2. La idea de naturaleza

Desgajándose del concepto de libertad, cuya centralidad en el ideario anarquista resulta evidente, la idea de naturaleza, imponiendo su ley, viene a circunscribirla. En cuanto ser natural, el ser humano está sometido a determinismos biológicos+ (Cuevas Noa, 2003: 24). Dicho de otra forma, la libertad también supone aceptar las leyes de la naturaleza. Ahora bien, el anarquismo, heredero de la tradición intelectual de Occidente y muy particularmente del cientifismo imperante a lo largo del siglo XIX, plenamente confiado en las capacidades del hombre para sortear sus límites, asume dicho determinismo con optimismo, considerando al respecto, tanto la inventiva del

ser humano, como su naturaleza solidaria. En relación a lo primero, afirma Bakunin:

«Contra las leyes naturales solo existe un tipo de libertad posible para el hombre: el de reconocerlas y aplicarlas a escala siempre mayor de acuerdo con la meta de emancipación o de humanización . individual o colectiva. que persiga. [õ] Solo un loco o un teólogo, o al menos un metafísico, un jurista o un economista burgués podrían rebelarse contra la ley según la cual dos y dos son cuatro» (Bakunin, 1973: 24).

En cuanto a lo segundo, la obra de Kropotkin, *El apoyo mutuo, un factor de evolución*, resulta muy esclarecedora. Contestando tanto la filosofía de Hobbes como también y, sobre todo, el «Darwinismo social», teoría que venía entonces a justificar tanto el orden social como el mismo imperialismo europeo, el ensayo de Kropotkin postulaba, por el contrario, que el progreso técnico, social y moral, no se fundamentaba en la competencia, sino en el apoyo mutuo y la solidaridad, concluyendo que:

«En la práctica del apoyo mutuo que se remonta a los mismos inicios de la evolución, tenemos el origen positivo e indudable de nuestras concepciones éticas; [õ]. Hoy todavía, una mayor difusión del apoyo mutuo será la mejor garantía de una más elevada evolución del ser humano» (Kropotkin, 1910: 326).

En definitiva, venía a decir el ácrata que la anarquía no respondía sino a la evolución natural y que, por tanto, «la sociedad burguesa había violado esas leyes instaurando en su lugar leyes despóticas y antinaturales» (García Moriyón, 1985: 93).

Esta concepción de la naturaleza, tomada como una fuente de inventiva y de generosidad, sin duda, condicionaría tanto futuros desarrollos del anarquismo como sus propios presupuestos educativos. Así pues, cómo no ver, por ejemplo, la influencia de la obra de E. Reclus (1830-1905), *El hombre y la tierra* (1908), en el ecologismo social de los años 70, como, asimismo, respecto de este trabajo, no tener en cuenta la importancia dada por los pedagogos libertarios a la naturaleza. En efecto, bien fomentando actividades al aire libre persiguiendo un desarrollo completo del individuo, bien aprovechando las posibilidades didácticas del medio ambiente a través de una educación científica basada en la observación directa y la experimentación, el

ideario anarquista promovía, como más adelante veremos, un educación integral y nacionalista.

2.3. Dios y el Estado

Dios y el Estado, título de una de las obras más citadas de Bakunin, reúne dos conceptos que, indefectiblemente, nos remiten al lema ácrata por excelencia, ni dios, ni amo. En el marco de esta síntesis abordaremos uno y otro en un mismo apartado, considerando que, desde una perspectiva libertaria, por separado y conjuntamente, ambos imposibilitan la misma idea de libertad.

Desde una concepción materialista del universo en la que el hombre con su magnífica inteligencia, sus ideas sublimes y sus aspiraciones infinitas, no es más, como todo lo que existe en el mundo, que un producto de la *vil materia* (Bakunin, 2008: 13-14), los anarquistas, más allá del ateísmo, reivindican un antiteísmo militante al considerar que la misma idea de Dios implica la abdicación de la razón y la justicia humanas; es la negación más terminante de la libertad humana, conduciendo necesariamente a la esclavitud de los hombres, tanto en la teoría como en la práctica (ibid: 47). De ahí que, para los ácratas, exista una evidente relación entre Dios y el Estado al implicar el primero una legitimación del segundo. Mientras el hombre tenga un amo en el cielo, tendrá un amo en la tierra:

Siendo dios la verdad, la justicia y la vida infinitas, el hombre es la mentira, la iniquidad y la muerte. [õ] Todos los hombres le deben una fe y una obediencia absolutas; esclavos de dios, deben serlo también de la Iglesia y del Estado, en tanto que éste es bendecido por la Iglesia (Bakunin, 1868: 26).

Desde esta perspectiva, si bien compartiendo con socialistas autoritarios y liberales progresistas su crítica a una Iglesia oscurantista, defendiendo *panza arriba* sus privilegios espirituales y materiales, el anticlericalismo anarquista, por tanto, resultaba aún mucho más radical.

De la misma manera, la crítica al Estado y al poder que encarna, independientemente de su conformación política, resulta absoluta. El pensamiento anarquista asume como axiomático que, dada su tendencia a concentrarse y perpetuarse, todo poder corrompe, tanto al que lo ejerce como

al que lo sufre. Incluso cabría señalar que las democracias parlamentarias son objeto de su particular encono al fomentar encubiertamente la pasividad y, por ende, la sumisión:

«El estado actual es más opresor que nunca, un auténtico monstruo que exige obediencia y sumisión, ante el que mucha gente, gustosa, renuncia a su libertad para buscar la seguridad, la tranquilidad» (Abad de Santillán, 1976: 137).

Por otra parte, si los anarquistas establecen una estrecha relación entre Dios y Estado al legitimarse mutuamente ambos, también consideran semejante dinámica entre Estado y Capital:

«Las clases poderosas lo utilizan para salvaguardar sus propiedades (banqueros, empresarios, etcétera, es decir, el capital), porque en el Estado se da una relación bidireccional entre poder político y poder económico, que se alimentan mutuamente y generan una sociedad de clases en la que una de ellas se erige como dominante» (Cuevas Noa, 2003: 29).

En suma, Dios y el Estado, en el ideario ácrata, abocan necesariamente a la revolución, es decir, no a la toma de poder, sino a su disolución. Este concepto de la revolución, tan absoluto, entendiendo que si no hay acuerdo no hay libertad, se traduciría en la práctica, a nivel económico y político, en la autogestión y el federalismo, respectivamente. Ahora bien, semejante planteamiento, más allá de la transformación social, exigiría una profunda transformación de las mentalidades, intelectual y moral, explicando, en buena medida, la particular importancia que el ideario libertario concedió a las cuestiones educativas.

2.4. La violencia

Por último, brevemente, dejando en entredicho la apresurada y estrecha relación que suele establecerse entre anarquismo y violencia y que, sin duda, explican en España tanto el terrorismo anarquista como los desbordamientos anticlericales, convendría considerar que, si por definición teoría y práctica no siempre coinciden, estas, dentro del anarquismo, prestando a menudo a confusión, resultan de lo más diversas (Woodcock, 1979: 11). Así, del *pacifismo* de Tolstoi al *ilegalismo* de Marius Jacob (1879-1954) pasando por la

propaganda por el hecho, el atentado tiranico o el anarcosindicalismo, la variedad y, con ella, el desconcierto están servidos.

Ahora bien, si atendemos a Malatesta, uno de los ideólogos más señalados del anarquismo, cuyo pensamiento prolonga en buena medida los planteamientos de Bakunin o de Kropotkin, al poco de concluir la Primera Guerra Mundial escribía lo siguiente:

Los anarquistas están en contra de la violencia. Todo el mundo lo sabe. La idea central de la anarquía es la eliminación de la violencia en la vida social; [o]. La violencia es justificable solo cuando es necesaria para defenderse a sí mismo y a los demás contra la violencia. Allí donde cesa la necesidad, comienza el delito. El esclavo está siempre en estado de legítima defensa y, por lo tanto, su violencia contra el amo, contra el opresor, es siempre moralmente justificada y debe solo estar regulada por el criterio de la utilidad y de la economía del esfuerzo y de los sufrimientos humanos (Malatesta, 1975: 73).

Es decir que, lejos de constituir un fin, la violencia, como medio, no puede ser gratuita ni desproporcionada, contemplándose, en última instancia, como un mal necesario en tanto que ético. Por así decirlo, el fin no justifica los medios, estos lo hacen por sí solos.

Este rechazo de la violencia, en todo caso lógico, considerando un proyecto de organización social basado en la libre voluntad de los individuos y en el que, por lo tanto, la autoridad no puede ser impuesta, sea a través de la misma violencia o de la coacción, inevitablemente, tiene una más que sustancial incidencia en las propuestas educativas libertarias. Así, descartando, por supuesto, el castigo tanto físico como moral, la dignidad del alumno y, por ende, su libertad, se conciben como ejes centrales de todo planteamiento educativo. Dicho esto, convendría matizar. La libertad, si siempre constituye un fin, no presupone, sin embargo, una negación absoluta de la autoridad. Mientras esta no se imponga, consentida libremente, puede resultar legítima y hasta deseable. Ante todo, se trata de no confundir autoridad y autoritarismo, anteponiéndose a este último la persuasión. Cabría afirmar incluso que toda educación racional no es en el fondo sino una inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad [o] (Bakounin, 2008: 83).

A continuación, tras esta tan sintética y por ende, incompleta aproximación al anarquismo como filosofía política, valoraré específicamente los principios educativos desarrollados por el pensamiento libertario.

3. Anarquismo: orientación y principios educativos

Al acercarnos ahora al pensamiento anarquista desde su proyección educativa, resulta necesario abandonar, en cierta medida, la visión de conjunto asumida hasta el momento. En efecto, si al perfilar el anarquismo como filosofía política, considerando tanto su recorrido histórico como su diversidad teórica y práctica, se imponía la síntesis, al tratarse de educación, se adoptarán planteamientos más selectivos. Por lo tanto, en el marco de este trabajo, serán valoradas, más particularmente, propuestas y experiencias educativas ácratas, elaboradas a finales del siglo XIX y principios del XX.

Antes que nada, sin embargo, al menos como punto de partida, resulta preciso perfilar una serie de principios y ejes que bien podrían, sino definir, al menos caracterizar la educación libertaria. Pues, si cabe atribuir a esos preceptos y orientaciones mayor cohesión y convergencia que al conjunto del anarquismo en tanto que filosofía política, estos distan mucho, así y todo, de conformar un sistema regulado, unánime y delimitado. En ese sentido, Tiana Ferrer, en *Educación libertaria y revolución social. España 1936-39*, destaca una serie de ideas-fuerza (Tiana Ferrer, 1987: 89-106) que, para tal propósito, nos servirán de introducción. En efecto, aunque nos remitan en primer término a una experiencia muy concreta que por sus particulares circunstancias cabría calificar de excepcional, no cabe duda, sin embargo, de que su fundamentación ideológica e influencias educativas recogen esencialmente el ideario libertario desarrollado con anterioridad. La expresión, por consiguiente, resulta de lo más oportuna al representar dichas ideas-fuerza verdaderos ejes de referencia para el análisis y, asimismo, por la función movilizadora de energías y esfuerzos que cumplió dicho conjunto de formulaciones en el contexto del movimiento libertario (Tiana Ferrer, 1987: 89). Por último, como ya se ha ido sugiriendo, resulta evidente que, pese a la diversidad del ideario ácrata, los

planteamientos educativos consiguientes, resultan muy coherentes con la síntesis o, por así decirlo, con el centro de gravedad ideológico más arriba perfilado.

3.1. Ideas fuerza de la educación libertaria

La educación es inseparable de la revolución+. Es más, cabría afirmar que la educación, en última instancia, no tiene otro fin que la revolución. Ante todo, se trata de formar mentes libres de toda superstición y dogma, mujeres y hombres no solo aptos para pensar y actuar por sí mismos, sino también y sobre todo, seres solidarios y por ende, socialmente críticos. Así y todo, la cuestión quizá no sea tanto formar revolucionarios como convertir la revolución en una evidencia. Asimismo, existe una indudable relación dialéctica entre educación y revolución al retroalimentarse ambas mutuamente. Es decir que si la educación posibilita la revolución, esta, a su vez, resulta educativa por partida doble. Pues, si como bien señalaba Faure, [] un buen educador no puede obviar lo que la educación debe a las revoluciones [] (Faure, 1934: 634), asimismo, [] serían las transformaciones revolucionarias las que permitirían culminar dicha tarea educativa+(Tiana Ferrer, 1987: 89).

La educación debe desarrollarse en y para la libertad+. Tendiendo el ideario ácrata a la libertad como esencia misma del ser humano, la educación libertaria, como no podía ser de otra forma, la contempla asimismo como un principio director. De tal manera, como horizonte y camino a seguir, si bien se trata de posibilitar la libertad del individuo, esta no se alcanzará sino a través de su propia libertad. Como diría Abad de Santillán [] no se debe limitar la libertad para llegar a la libertad+ (Tiana Ferrer, 1987: 93). Ahora bien, esta apuesta por el antiautoritarismo supone asimismo autorregulación, tanto a nivel individual como social. En efecto, la libertad conlleva responsabilidad y coherencia y no puede, por tanto, confundirse con libertinaje. Por último, una educación libertaria no puede sino desarrollarse fuera de las estructuras educativas oficiales, sean religiosas o laicas. Si esto resulta evidente para las primeras, las segundas, a su manera [] transmitiendo valores como competitividad o patriotismo o a través del mismo diseño curricular [] en definitiva, solo reproducen el orden social existente.

La educación debe desarrollar al hombre integralmente+. Este aspecto de la cuestión, en tanto que medular, será tratado más adelante con mayor detenimiento. Así todo, en pocas palabras, de forma equilibrada y en busca de su felicidad, la educación integral+contemplaría el desarrollo físico, intelectual y moral del individuo.

La educación debe promover lo específico de cada persona+. Si el ideario anarquista persigue la igualdad entre los hombres, es decir, la equivalencia de todo ser humano, por el contrario, en absoluto promueve su homogeneidad. Esta, no solamente resultaría limitadora, sino también, por naturaleza, solo podría alcanzarse mediante la imposición. Por consiguiente, uno de los rasgos definitorios y meta de la educación libertaria, de acuerdo con el principio de educación integral, sería, precisamente, el de potenciar la individualidad de cada uno, alcanzando así su plenitud:

Por lo que resulta evidente que nuestro ideal no consiste en modelar a los niños según la idea que nos hacemos del niño modelo, sino de contribuir a la plenitud de cada individualidad infantil, teniendo en cuenta sus intereses y capacidades+(Faure, 1934: 635).

La educación debe hacer al hombre moral y solidario+. Este planteamiento también resulta esencial, pues parte de la estrecha relación que establecen los libertarios entre lo individual y lo social, entre libertad y solidaridad. Por consiguiente, ambos aprendizajes resultan interdependientes, pues, fuera del marco social, la libertad carece de todo sentido. Mi libertad no existe mientras no se refleje en la que experimentan los demás. Algo que no solo expresó Bakunin, sino que afirma el artículo primero de la misma *Declaración universal de los derechos humanos*: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros+(A.G. de las Naciones Unidas, 1948). Esta evidente dimensión ética que cabría atribuir a la solidaridad, por otra parte, no responde sino a la compulsión moral que caracteriza al ideario anarquista:

La solidaridad, la opción por el apoyo mutuo frente a la lucha por la supervivencia, el reconocimiento del valor de la persona humana, conforman un sistema moral que, aunque no esté expresado explícitamente en forma de

Código, reglamento o decálogo, sí que operó como tal en la conciencia de los militantes+(Tiana Ferrer, 1987: 101).

Por sorprendente que pueda parecer, anarquismo y puritanismo, en cierta medida, no resultan ni mucho menos antitéticos.

Una educación nueva exige un medio social libre+. Esta proposición nos remite de nuevo a la estrecha relación existente entre educación y revolución. Es decir que, para los libertarios, el alcance de todo proyecto educativo está supeditado al medio en el que se desarrolla. Con otras palabras, ~~no~~ basta con un mero cambio de las instituciones educativas para llevar a cabo una transformación social+(Tiana Ferrer, 1987: 103) que, en todo caso, no podrá completarse mientras perduren las relaciones de poder que rigen el orden social imperante. Por consiguiente, si a través de la educación puede darse un primer paso, sin revolución social, el proyecto siempre se quedará a medio camino. En definitiva, este presupuesto no apunta sino a la importancia y magnitud que los anarquistas conceden a la educación, en tanto que meta rebasando incluso la propia revolución. Recurriendo una vez más a Faure: ~~la~~ educación importa más que la revolución+(Faure, 1934: 634).

La educación no reduce su acción a la infancia+y La educación no está circunscrita a unas instituciones escolares+. Estos dos últimos presupuestos, indisociables y sintetizando de alguna manera los anteriores, ponen de manifiesto el alcance y aspiraciones de la educación libertaria. Resultan del todo acertados pues, ayer como hoy, educarse, aprender, ha de ser una de las constantes de toda trayectoria vital. En efecto, si hace un siglo el analfabetismo era una lacra compartida por muchos adultos, hoy, sumergidos en un flujo de información tan barata como contradictoria, nos hemos convertido en la presa fácil de todas las manipulaciones. Asimismo y consecuentemente, una educación que pretenda llegar al conjunto de la población, todas generaciones confundidas, desmarcándose de las instituciones escolares al uso, necesariamente, habrá de caracterizarse por la flexibilidad y diversidad de sus formatos. Al respecto cabría evocar la red de ateneos, bibliotecas y demás estructuras que, desde el asociacionismo libertario pero no solo, si bien abiertamente politizados, se convirtieron en referentes culturales y

educacionales para sectores apreciables de la población. Para unos, %espacios emblemáticos de difusión cultural entre las clases populares y de expresión de una cultura obrera de vocación emancipadora+, para otros, %maeros cuarteles de la FAI+ (Navarro Navarro, 2005: 65-66). En todo caso, legítimo o no, cabría apuntar que:

%La educación popular, desde sus primeros pasos con las bolsas de trabajo y las universidades populares, tuvo como intención, no solamente implantar estructuras de auto-educación del pueblo, sino también y sobre todo, facilitarle el acceso a la *ciencia de su desgracia* para que pueda entender el mundo y la fuente de sus injusticias y así, transformarlo radicalmente+(Lenoir, 2008: 1).

Siguiendo el proceso que hasta el momento hemos adoptado, dejando la panorámica, abordaremos ahora con más concreción algunos de los principios esenciales de la pedagogía libertaria.

3.2. El antiautoritarismo

El concepto tiene para los libertarios una justificación evidente: si por una parte, toda pedagogía de carácter autoritario no puede sino cohibir la libertad de pensamiento, por otra, tiende necesariamente, social, moral y culturalmente, a perpetuar el orden establecido. La idea no es nueva, había sido expresada por el británico W. Goldwin (1756-1836) a finales del XVIII³:

%La educación impartida por cualquier estado y por cualquier iglesia es un instrumento reprobable de propaganda [õ]. La tarea del educador es todo lo contrario, ya que se propone ayudar al alumno respetándolo y liberarle de cualquier tipo de autoridad [õ]. La auténtica acción educativa es luchar contra los obstáculos que se oponen a la libre expansión de las fuerzas espirituales [õ]; sin recurrir a ninguna fuerza, esta habitúa a escuchar, venciendo la voz de la propia razón a las intimidaciones, aunque no siga a la opinión corriente+(Tomasi, 1973: 34).

En todo caso, sin que haga falta insistir en ello, este principio, central y director en la educación libertaria, está en total consonancia con los presupuestos sociopolíticos de rechazo a cualquier autoridad reivindicados por

³ Goldwin, heredero de la tradición política inglesa, podría considerarse como un liberal extremo y, por eso mismo, un claro precursor del anarquismo. Aunque Proudhon y Bakunin nunca lo mencionaran, para Kropotkin, Goldwin fue “el primero que formuló las concepciones políticas y económicas del anarquismo, aunque no diese tal nombre a las ideas expuestas en su notable obra. Las leyes, escribió, no son producto de la sabiduría de nuestros antepasados: son producto de sus pasiones, su timidez, sus envidias y su ambición” (García Moriyón; 85: 46).

el anarquismo. Una sociedad ácrata, pues, supondría la erradicación de toda forma de sumisión.

Dicho esto, convendría aclarar que toda autoridad, incluso desde una perspectiva educacional libertaria, no siempre resulta censurable. En efecto, cabría distinguir entre una autoridad de tipo negativo, arbitraria y respondiendo a una relación de poder basada en la sumisión, y una autoridad benéfica, consentida, basada en el reconocimiento moral e intelectual del que la evidencia pero que, sin embargo, persigue ante todo el desarrollo autónomo del educando. El educador no debe tender a prolongarse en el educando, ni a sustituir su juicio al de este+(Faure, 1933: 37). De tal manera:

La educación libertaria se afirma como una pedagogía racionalista, incluso científica, que se niega a hacer del niño y más tarde del adulto, un creyente en la anarquía. Opta por un individuo que tras el análisis y la reflexión se propondrá, eventualmente con otros, construir el anarquismo+(Lenoir, 2008: 4).

Por así decirlo, la autoridad moral ni siquiera se ejerce y menos aún de forma explícita, solo constituye una referencia que el educando podrá, o no, tener en cuenta. En definitiva, el educando y con él su autonomía, ocupan el centro de una relación educativa de marcado carácter paidocéntrico, que no se concibe desde la autoridad del profesor, sino desde los intereses y libertad del alumno. Así, es él [el educador] quien se debe al niño y no el niño a él; está hecho para el niño y no el niño para él+(Faure, 1933: 7).

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+(Palomero Fernández, 1998: 186)

Ahora bien, si de manera general el antiautoritarismo pedagógico libertario aspira, en último término, a que los educandos sean dueños de su propia vida y que no se dejen oprimir ni explotar, poniendo en práctica el libre pensamiento y la autonomía moral+(Cuevas Noa, 2003: 83), existen diversas interpretaciones a la hora de regular el alcance de esa "no autoridad". Si unas resultan escrupulosamente antiautoritarias, otras asumen como legítimo cierto grado de influencia por parte de la comunidad educativa. Según S. Gallo, podrían considerarse una tendencia no directiva y una tendencia sociopolítica

(Gallo, 1998: 6), respondiendo la primera a la dimensión expresamente individualista del anarquismo y la segunda, en cambio, atendiendo más a su proyección social.

Para ilustrar la primera, evocaremos el *neutralismo pedagógico* desarrollado por el anarquista español Ricardo Mella (1861-1925). Al asumir que todo alumno, desde la autonomía adquirida, adoptaría por sí mismo las formas de su liberación, reivindicaba que cualquier proceso educativo debía rechazar toda forma de transmisión ideológica, fuera esta ácrata o no:

La enseñanza no puede ni debe ser una propaganda. El espíritu de proselitismo se extralimita cuando va más allá del hombre en el pleno uso de sus facultades mentales. Si hay alguna cosa en que la abstención, la neutralidad sea absolutamente exigible, ésa es en la instrucción de la infancia. En este terreno podemos encontrarnos todos los hombres de ideas progresistas+(Mella, 1911).

Ahora, desde la tendencia sino opuesta, más pragmática, si por una parte se entiende que la neutralidad resulta del todo quimérica y que, frente al entorno dominante, una orientación social de la educación resulta legítima, por otra, se asume que, si bien la libertad define al hombre, su conquista también responde a la voluntad. Por lo tanto, tal y como lo teorizó Bakunin, existe una relación dialéctica entre autoridad y libertad; en este caso, una negación progresiva de la primera en beneficio de la segunda (Bakunin, 2008: 82-83). Desde esta perspectiva, luego, cabe entender tanto los planteamientos de Ferrer y Guardía (1859-1909), dotando sus propuestas educativas de una innegable dimensión sociopolítica, al demostrar a los niños que mientras un hombre dependa de otro hombre se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavitud (García Moriyón, 1985: 112), como los problemas de aritmética ideados por Faure, con los que reconocía llamar la atención de los niños sobre cuestiones sociales: 3º: ¿Qué diferencia hay en un año entre la ganancia del director y la del obrero percibiendo 3, 75 francos al día? 4º: ¿Cuál sería el salario de esas 553 personas, si este fuera el mismo para todos?+ (Faure, 1933: 39).

Así todo, ¿cabría hablar de manipulación y de adoctrinamiento frente a la realidad sociopolítica que se vivía entonces, considerando, además, que, desde el rechazo a la autoridad, la desmitificación y superación de los dogmas

constituía uno de los propósitos más señalados de la educación libertaria? Pues, en definitiva, ¿qué autoridad podría ser más arbitraria que la de un dogma?

Por último, en relación al autoritarismo y la coerción, el modelo educativo ácrata rechaza toda forma de castigo o de premio, la ordenación por mérito de los alumnos e incluso, en el caso de Tolstoi, cualquier tipo de examen y hasta de lecciones predeterminadas (Tomasi, 1978: 137). Más allá de una evidente lógica, pues, de nada serviría maltratar un árbol que diera pocos frutos (Robin, 1893: 219), para Faure, desde la compulsión moral, una clasificación por méritos solo fomentaría para unos la vanidad, la presunción, el desprecio a los inferiores, en fin, el arribismo; para los últimos, la envidia, el desaliento, la repugnancia por el esfuerzo, la resignación+ (Faure, 1933: 44). Además, como bien argumenta Ferrer y Guardiá (1859-1909), si se pretende fomentar la solidaridad, empecemos por la igualdad:

«...] partiendo de la solidaridad y de la igualdad, no habíamos de crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela Moderna no había premios, ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensobrecidos con la nota de «sobresaliente», medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de «aprobados», ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces+ (García Moriyón, 1985: 116).

3.3. Educación integral

El planteamiento, en origen, hunde sus raíces en la tradición ilustrada, reivindicando esta, mediante el artículo primero de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*: «Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en cuanto a sus derechos+ (1789), tanto la igualdad de oportunidades como el potencial que atesora todo ser humano. De tal manera, cabía interpretar para el Hombre, la posibilidad de desarrollar con plenitud el conjunto de sus facultades. La Ilustración, en efecto, concebía el ser humano como un ser holístico, crisol de habilidades e inclinaciones y cuya armonía, luego, exigía la expresión íntegra de sus múltiples facetas: intelectual, física, artística, moral, etcétera. Más adelante, sin embargo, el nuevo marco productivo heredado de la Revolución Industrial, conforme se iba consolidando, exigía, a través de sistemas educativos públicos e incluso laicos, una instrucción de masas que respondiera a sus intereses. Básicamente, una

formación elemental mínima orientada al aprendizaje técnico que, no solo facilitara un incontenible desarrollo económico, sino que, reservada a la gran mayoría, también perpetuara el orden social. En definitiva, no se trataba sino de apuntalar la supremacía de lo intelectual sobre lo manual, reservando el estudio de las humanidades y de las ciencias a unas élites destinadas a dirigir.

Ante esta tesitura, frente a un sistema político alardeando de sufragio universal, se planteaba, por tanto, a través de la *«Educación integral»*, un modelo educativo que no desligara lo manual de lo intelectual. Así, por ejemplo, lo expresaban tanto Proudhon como Bakunin:

«[...] la separación de la enseñanza literaria y científica del aprendizaje industrial ha sido valorada por aquellos que más han tratado de pedagogía (véase el *Émile* de Rousseau) como algo nefasto [...]. En segundo lugar, la instrucción que exige la Democracia nueva debe ser en todo punto muy superior a la que hoy reciben la media de los obreros y que no representa sino la marca de su indigencia» (Proudhon, 1989: 354). «La instrucción es necesaria al pueblo. [...] toda la instrucción, integral y completa, para que no pueda existir ya sobre él, para protegerle y dirigirle, es decir, para someterle, ninguna clase superior por sus conocimientos, ninguna aristocracia de la inteligencia» (Tomasi, 78: 123).

En suma, para el ideario libertario, como de hecho, también para el ideario socialista en su conjunto, la *«Educación integral»* exigía una doble lectura, pedagógica y sociopolítica, entendidas la una y la otra como del todo indisociables. Se trataba, en efecto, a través de una educación contemplando el ser humano en todas sus dimensiones, no solo de redimirle de la alienación a la que se vía sometido, sino también, en gran medida, de liberarle del orden social inicuo al que le condenaba esta moderna esclavitud. Dicho esto, si bien los partidarios de Marx y de Bakunin compartían al respecto análisis convergentes, a la hora de desarrollar el concepto y de ponerlo en práctica, los segundos fueron muchos más allá. En ese sentido, cabría evocar la figura de Paul Robin (1837-1912) quien, tras asentar los principios teóricos de la *«Educación integral»* cuya denominación, de hecho, no era nueva⁴, los aplicaría entre 1880 y 1894 en el orfanato de Cempuis, al que más adelante dedicaré un apartado. Considerando su influencia posterior y reconociéndole hasta cierto

⁴ Así, por ejemplo, afirmaba el mismo Proudhon: “[...] se trata de desarrollar, mediante una educación integral, como decía Fourier (1772-1837), el mayor número de aptitudes y de fomentar la mayor capacidad posible [...]”(Proudhon; 1989: 366).

punto la paternidad del concepto, sus aportaciones, sintetizadas en el *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, nos servirán de hilo conductor a la hora de caracterizar la educación integral.

Pues bien, ahondando ahora en el concepto, cabría señalar que, si bien atesoraba influencias ilustradas, resultaba también, en gran medida, expresión del positivismo propio de su época. Tanto es así que, Robin, libertario próximo a Bakunin ideológica y personalmente, publicaría sus primeras aportaciones a la cuestión en la muy comtiana revista *Philosophie positive* entre 1869 y 1872 (Violet, 2010: 22). Para Robin, socialista y hombre de su época, la ciencia, más allá de sus beneficios, representa luego la única vía razonable e incluso moral. Democratizarla, por lo tanto, atendiendo a razones tanto éticas como sociales, se convertía en un imperativo:

«Para la burguesía, que tiene el capital, la ciencia; para el pueblo, que no posee más que la miseria, el trabajo. La ciencia y el trabajo unidos liberarían al mundo. Su separación prolonga nuestra esclavitud moral y material» (Robin, 1981: 32).

De allí cabe entender que su propuesta se fundamentara en la misma ciencia, empezando por su concepción del ser humano como un todo solidario y carente de factores imaginarios. Era preciso, luego, concertar esos diversos elementos persiguiendo la mayor armonía:

«Este es el ideal científico, el tipo de hombre resultante de todas las condiciones de perfección y de felicidad. Realizar en sí mismo este ideal, acercarse lo más posible, es la moral; trabajar en reproducirla en los otros es la educación» (ibid: 40).

De tal manera, la educación integral, según Robin, contemplaba tres áreas interdependientes y conexas: la educación física en sus dimensiones deportivas e higiénicas, la educación intelectual, tanto científica como artística y, por último, la educación moral, entendida esta como una resultante y no propiamente como una enseñanza. Además, cabría señalar que esta educación de carácter holístico, pragmática y consecuente, también contemplaba un grado de especialización profesional culminando el proceso educativo en su conjunto. Ahora bien, siempre y cuando esta sucediera a cierto grado de cultura integral, como una amplia base, firme y bien unida, sobre la cual podrá superponerse sin ruptura del equilibrio [o] (ibid: 42). En

definitiva, para Robin, como para muchos libertarios que perseguían la emancipación del ser humano, ciencia y trabajo constituían dos herramientas del todo indisociables.

Por otra parte, antes de considerar más particularmente cada una de las áreas conformando una *educación integral*, resulta preciso señalar en primer lugar que, respondiendo a una lógica evidente, su ordenación no resulta en absoluto fortuita. En efecto, como base necesaria para poder consolidarse, una *educación integral* por ende humanística y científica, exige asentarse, dentro de lo posible, sobre sujetos físicamente saludables. Asimismo, concertando esa formación intelectual, dotándole de significado y proyección, una educación moral, considerada su *importancia [o] suprema* (*ibid*: 51), resulta del todo ineludible. Sin embargo, pese a la compulsión ética que una vez más se trasluce, no convendría hablar de áreas jerarquizadas y estancas, pues, en definitiva, la *educación integral* no persigue sino la integridad del ser humano, es decir, mucho más que la suma de sus partes, su armonía

De la educación física (*ibid*: 45-46)⁵, como ya se anticipaba, se distinguen el *régimen general higiénico+o salud*, en su acepción más amplia, y la *educación especial de los órganos de relación*, es decir, más allá de lo estrictamente deportivo, la sensibilidad, agilidad y habilidad del sujeto. Dicho de otra forma, lo que hoy denominaríamos *psicomotricidad*. De lo primero se deduce la correcta alimentación e higiene, el descanso adecuado, *aire y luz a mares* e incluso, *mediciones antropométricas* que permitan seguir el desarrollo físico del niño. De lo segundo, deporte en general, excursiones siempre que se pueda, *gimnasia eurítmica* que da la flexibilidad y la gracia, y, entroncando con la educación intelectual, *lo que a falta de una palabra ya establecida, [denomina] educación orgánica, [tendiendo esta] a desarrollar la agudeza, precisión, delicadeza de los sentidos; a perfeccionar los instrumentos de expresión y de trabajo, particularmente este instrumento maravilloso de universalidad que es la mano*. En su momento, sin duda, una planteamiento pedagógico del todo innovador.

⁵ De no señalarse otra cosa, todas las citaciones de este párrafo remiten a estas páginas, al igual que se hará para la educación intelectual y la educación moral.

De su propuesta de educación intelectual (*ibid*: 47-51), cabría destacar, en primer lugar, tanto la dinámica como el alcance. En efecto, más allá de la suma de facultades que presuponen, entre ellas, observación, juicio, memoria, experimentación, estética, producción, se trataría de ir combinando, partiendo de un punto cero, tanto de forma sintética como concéntrica, progresiva y paralelamente, las ciencias en su conjunto, conformando estas en un plano, los sectores de un círculo sin límites. De tal manera, si el niño de poca edad, manejando las primeras nociones se moverá cómodo en un círculo reducido, con el tiempo el círculo se irá ensanchando, semejante a las bellas ondas circulares que se ven extenderse en la superficie de las aguas tranquilas. Así considerado, el

concepto de instrucción integral no es otro que la traducción de la palabra tan felizmente encontrada por nuestros precursores e iniciadores del siglo último: *enciclopedia*, instrucción en *círculo*. El programa correspondiente a esta idea puede resumirse en una palabra: *todo*. Toda la ciencia y todo el arte, no vagas luces, sino sólidas nociones, precisas, por muy elementales que sean.

En fin, casi nada, si lo comparamos con los presupuestos educativos que por entonces se manejaban y que para muchos, en el mejor de los casos, se traducían por las reglas básicas de cálculo y a una ortografía y expresión escrita elementales.

En segundo lugar, otro aspecto destacable sino central de la educación intelectual, radica en su orientación del todo racionalista, que explican tanto su herencia ilustrada como positivista. Por una parte, conforme al triunfo de la razón, se trata de erradicar dogmas y oscurantismos obviando cualquier enseñanza de tipo religioso, por otra, se persigue una comprensión de las ciencias basada en la observación y la experimentación, es decir, en la práctica y en la manipulación; respecto a esto último, señala Kropotkin 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 (Palomero Fernández, 1998: 188). En definitiva, una educación atea y positivista. Más interesante aún, es constatar cómo, para los libertarios, ambas se complementan. Atendiendo a Faure, no solo se trata de ignorar a los dogmas religiosos en sí mismos, sino, más allá, de superar el

carácter dogmático con el que se imparten incluso las disciplinas científicas. Así, frente a un método dogmático+exigiendo un acto de fe+por parte del alumno, se propone un método positivo+rechazando todo *credo*+. Si con la primera se va de lo general a lo particular, es decir, partiendo de la solución, con la segunda, de lo particular a lo general, se busca esa misma solución:

Con el primer método (deductivo), el libro y el maestro desempeñan el papel principal, el alumno está en un segundo plano. Con el segundo (inductivo), se invierten los papeles: el alumno se hace protagonista; pues, en vez de que el profesor presente, explique y enseñe al niño una regla formulada de antemano, es el niño quien busca, se esfuerza, observa, anota, clasifica, generaliza bajo la simple dirección del profesor quien se limita a guiar al niño [ó]+(Faure, 1933: 27).

Dicho de otra forma:

Sin fundar su lógica sobre ninguna base metafísica, el niño conocerá que él ha razonado bien, cuando las conclusiones que él saque de la observación de ciertos hechos se encuentren de acuerdo con las nuevas observaciones+(Brémand, 1992: 45).

En definitiva, a través de la construcción del conocimiento que generan estos planteamientos, se fomenta el espíritu crítico en su más alto grado, es decir, no la negación sistemática, sino el entender como exigencia moral. Para ilustrarlo nos valdrá una reflexión del mismo Faure: No recuerdo quien ha dicho: «En Primaria, el alumno no aprende gran cosa. Lo importante es que aprenda a aprender». Estas palabras expresan una profunda verdad+(Faure, 1933: 27).

Por último, en cuanto a la educación moral (Robin, 1981: 51-52), no sería esta, en buena medida, sino la prolongación y consecuencia lógica de las anteriores, pues, al igual que la razón, es una resultante, tiende al conjunto+. De tal manera la parte de enseñanza es poca cosa aquí, [ó] es sobre todo obra de influencia, de una existencia normal en un medio normal+, en el que se excluyen las ideas falsas+, se antepone la solidaridad a la rivalidad y donde, trabajo y responsabilidad, en definitiva, resultan sinónimos de juegos y libertad. En suma, con el ejemplo de los educadores, razón y felicidad serían los pilares de una educación moral. Dicho esto,

Es necesario colocar aquí, a título de elemento de este medio moralizador, la coeducación de los sexos, en una frecuentación constante, fraternal, familiar, de los niños, chicos y chicas, que dan al conjunto de las costumbres una serenidad particular, y

lejos de constituir un peligro, se convierte en una garantía de preservación donde se establezca en prudentes condiciones+.

Más allá de la pertinente finalidad moral que los libertarios, en este caso, atribuyen a la coeducación, el planteamiento recoge un aspecto fundamental del ideario libertario, su vocación universalista. Bajo ese prisma, una educación integral no podría sino desarrollarse en un marco de coeducación, compartiendo ambos sexos espacio y educación. La influencia mutua no solo sería positiva sino que facilitaría, en gran medida, la naturalidad y reciprocidad de futuras relaciones (Faure, 1933: 63-66). Si bien el concepto no era del todo nuevo, seguiría siendo revolucionario durante largas décadas. Sin ir más lejos, en Francia, pese a su tradición laica y republicana, a su aura progresista y liberal, la escuela pública mixta no se conformaría hasta después del 68+. Finalmente, en la misma línea, esta coeducación, reflejo de una existencia normal en un medio normal+, nos lleva a otro apartado que, lógicamente, también contemplaba la educación integral+, la educación sexual. Concluye al respecto Faure, argumentando una vez más desde la compulsión moral que:

«...] disimularle esas cosas viene a despertar en el curiosidades malsanas [o], abandonarle, confiado e ignorante, a las sollicitaciones de todas las tentaciones que le rodean [o]. Asumo que los educadores que así actúan invocando el pudor del niño son culpables e imprevisores. La auténtica moral consiste en proyectar sobre esas cuestiones la luz necesaria [o] (Faure, 1933: 67).

En suma, la educación integral, desde un marco de solidaridad, aspirando tanto a una completa realización del ser humano como al desarrollo pleno de su autonomía, persigue, en definitiva, su total emancipación. Es decir, conciliar lo individual y lo social, lo manual y lo intelectual, lo físico y lo moral, como también, en el horizonte, el trabajo y la libertad. En efecto, a través de sus planteamientos y proyección, la educación integral+ pone de manifiesto una de las señas de identidad del ideario libertario, el inmenso valor otorgado al trabajo y que, para Bakunin, no representaba sino la condición suprema de la felicidad humana y de la humana dignidad+ (Palomero Fernández, 1998: 188). Por último, a modo de conclusión y de resumen, para el mismo Robin

«...la educación integral asegurará el progreso social, de tal forma que reinará sobre la tierra la libertad, la igualdad y la fraternidad, hasta ahora solo vanas fórmulas. Pues, mediante un sistema escolar reaccionario y anti-científico, se han conservado los

prejuicios que oscurecen las mentes, en vez de prepararlas a concebir y anhelar una reorganización social basada en la justicia y la solidaridad+ (Robin, 1893: 258).

3.4. Autogestión educativa

Desde una perspectiva ácrata y, por tanto, antiautoritaria, la educación, como cualquier otra actividad, no puede desarrollarse sino de forma autónoma, regulándose necesariamente a través del consenso y la autogestión. Es más, tratándose de educación, este principio adquiere un carácter absoluto. El ideario libertario establece, de forma terminante, entre ambos conceptos una evidente e indefectible relación dialéctica: «la educación debe ser autogestión y la autogestión debe ser educación» (Lenoir, 2013: 45). Es decir que, no solo la educación ha de ser autogestionada y la autogestión educativa, sino también, en ambos casos, la una para la otra es tanto un medio como un fin. Mientras se educa desde y para la autogestión, esta, a su vez, exige tanta educación como la que origina. Este principio, por consiguiente, genera diversas lecturas, entre las que, sintetizando, cabría valorar una perspectiva externa y una perspectiva interna.

Resulta evidente, desde la primera de las dos, que toda iniciativa educativa aspirando a una completa autonomía, es decir, a regularse por sí misma, libre de influencias y de modelos impuestos, difícilmente podría integrar un marco normalizado respondiendo a directivas y planteamientos externos, sean estos estatales o confesionales. Por consiguiente, la autogestión educativa exige, ante todo, independencia, valerse por uno mismo sin tener que recurrir a entidades superiores, y así no estar sujeto a condicionamientos ajenos. Un reto, sin duda, de difícil concreción, si se valoran, por ejemplo, los costes estructurales inherentes a cualquier proyecto educativo consecuente. Dicho esto, si por una parte, nada resulta imposible como bien lo demuestra en la actualidad la «Escuela libre» y libertaria «Baideia» sobre la que más adelante volveré, por otra, tanto en el pasado como en la actualidad, sean ácratas o no, experiencias de autogestión educativa significativas se amoldaron a un marco institucional: el orfanato de Paul Robin ya mencionado o el L.A.P., Liceo Autogestionado de París.

Considerando ahora la autogestión educativa desde una perspectiva interna, cabría contemplar, asimismo, dos enfoques principales: una dimensión colectiva y una individual. Respecto de la primera, desde la potestad que confiere la independencia, se hace posible, por tanto, adoptar y gestionar los planteamientos pedagógicos consensuados por el conjunto de la comunidad educativa. En efecto, toda autogestión coherente, es decir, antiautoritaria, no puede ser excluyente: las decisiones de unos no pueden imponerse sin consenso, todos han de participar de algún modo en la toma de decisiones. Incluso, desde una perspectiva educativa en la que se persigue, en primer término, la realización del alumno mediante la optimización de su aprendizaje, cabría valorar al respecto su particular protagonismo. En ese sentido, resulta muy significativo lo que ya señalaba en 1877 James Guillaume, en el apartado *El niño no es propiedad de nadie* de su ensayo *Ideas sobre la organización social*:

«No más escuela arbitrariamente regida por un pedagogo donde los niños, amedrentados, suspiran por la libertad y los juegos de fuera. En sus reuniones, los niños serán del todo libres: ellos mismos organizarán sus juegos, sus conferencias, establecerán una oficina para dirigir los trabajos, árbitros para sus desacuerdos, etc. Se acostumbrarán así a la vida pública, a la responsabilidad, a la mutualidad; el profesor que habrán elegido libremente [o], ya no será para ellos un tirano abominado sino un amigo que escucharán con gusto» (Guillaume, 1877).

Asimismo, a nivel colectivo, si las tomas de decisiones se acuerdan y comparten, las múltiples tareas, tanto cotidianas como puntuales, que exige una organización autogestionada, también tendrán que serlo. Así, por ejemplo, nos habla Robin de *una organización social práctica, funcionando todos los servicios mediante la colaboración gradual de todos los alumnos según sus fuerzas y facultades* (Robin, 1893: 211). Por consiguiente, si se contemplan tareas de cocina, limpieza y mantenimiento, los diferentes talleres, asimismo, sean de albañilería, confección, imprenta, etcétera, también tendrán una inmediata aplicación práctica. A modo de ejemplo, la piscina, sí, he dicho bien la piscina del orfanato de Cempuis que compartían chicos y chicas, fue obra de sus propios alumnos y alumnas (Robin, 1893: 25). En definitiva, tanto en un caso como en otro, la dimensión colectiva de la autogestión resulta de lo más educativa. Por una parte, se enseñan conjuntamente libertad, responsabilidad,

igualdad y solidaridad; por otra, se ponen en práctica de forma real múltiples aprendizajes. Si digo real es porque, saliéndose del marco teoría-práctica, las prácticas no se desechan ni son una mera ilustración, responden a auténticas necesidades, compartidas y resueltas por todos. Difícilmente, desde luego, podrían idearse aprendizajes más significativos.

Ahora, en cuanto a la dimensión individual de la autogestión educativa, es decir, la posibilidad para el alumno de organizar las pautas de su propio aprendizaje marcando los ritmos y orientaciones del mismo, en diferente grado y según qué forma, es un planteamiento que la educación libertaria siempre contempló. Así, por ejemplo, si Tolstoi se niega a seguir imposiciones locas de campanillas, horarios y reglamentos+ (Tomasi, 1978: 138), tanto Robin como Faure, en cambio, sí adoptarán un horario lectivo. Ahora bien, dicho horario, sin embargo, resultaba más que nada orientativo, al reservarse la facultad de fijar a lo largo de los ejercicios escolares, el descanso y la variedad que confieren a la enseñanza su atractivo y valor+ (Faure, 1933: 17). Pues, en definitiva, como señala mucho más recientemente un profesor de la escuela libre Baideia: «Procuramos que nuestra intervención educativa sea cada vez menor, para que el alumnado vaya adquiriendo una mayor autonomía personal y colectiva y sea capaz de autogestionar su vida cotidiana» (Carbonell Sebarroja, 1996: 46).

En suma, desde cualquiera de sus perspectivas, la pedagogía libertaria de la autogestión es iniciadora y prefiguradora de funcionamientos sociales distintos, ya no solamente los de competición sino los de la sana emulación y de la gestión colectiva del bien común+ (Lenoir, 2013: 51).

En resumen, valorando las orientaciones y los principios educativos vehiculados por el ideario libertario, se impone, como eje director de los mismos, su particular concepto de la libertad. En efecto, si los ácratas reivindican la libertad individual como un valor irrenunciable, al mismo tiempo, la consideran indisociable de su proyección social y colectiva. Por lo tanto, a través de su emancipación, es decir, de la mayor realización posible del individuo, física, intelectual y moral, se aspira, en definitiva, a fomentar el mayor grado posible de solidaridad y justicia. En suma, energía, espíritu crítico y valores, como herramientas de transformación social.

Considerada ya la teoría, a continuación evocaremos brevemente algunas experiencias desarrolladas a partir de dichos planteamientos.

4. Experiencias educativas libertarias

A modo de preámbulo, tal y como cabía esperar, las experiencias educativas inspiradas en principios e ideales ácratas, sin duda, tuvieron y aún tienen un carácter ante todo marginal. En unos casos, por su alcance muy reducido en cuanto al número de alumnos, en otros, porque si bien alcanzaron cierta envergadura como en Aragón y Cataluña al inicio de la Guerra Civil (Tiana Ferrer, 1987), resultaron, en cambio, tan efímeras como excepcionales. Dicho esto, considerando los propósitos del presente trabajo, estas experiencias no interesan tanto por su relevancia histórica o valor absoluto, como por su proyección educativa y por el debate que finalmente plantean. En efecto, si las prácticas libertarias, al ilustrar el marco teórico antes contemplado, es decir, aportando referencias y elementos de concreción, por una parte, descubren los límites y carencias de dichas propuestas, por otra, sus virtudes, también señalan las flaquezas de nuestro propio sistema educativo. Dicho de otra forma, a través del prisma libertario y pese a todas las reservas que sus planteamientos puedan suscitar, resulta posible, sin embargo, desarrollar una percepción tan crítica como contrastada, de orientaciones y planteamientos educativos que nos resultan mucho más familiares. Por consiguiente, no se pretende aquí, desde una perspectiva histórica, ofrecer una panorámica general y menos aún, exhaustiva de la educación libertaria en su dimensión práctica, sino tan solo, a través de unos pocos ejemplos, perfilar sus rasgos más significativos. El propósito, luego, apuntando a conclusiones posteriores, no es otro que el de aportar elementos de discusión consolidando un eventual debate.

4.1. El Í Orfanato de CempuisÎ (1880-1894)

Al haber sido ya evocado en los apartados dedicados a la %educación integral+y a la %autogestión educativa+, y por haber inspirado, además, algunas

de las experiencias más adelante consideradas, se abordarán principalmente las circunstancias que lo originaron, así como aquellas que le pusieron fin.

Aun así, para dar alguna idea del éxito que tuvo el orfanato, teniendo en cuenta su organización autogestionada, conviene apuntar que, si en 1880 eran 58 los internos de ambos sexos, en 1894 eran ya 180 (McLaren, 1981: 327). En ese sentido, cabe recalcar que en

«Cempuis se enseñaba agricultura, jardinería, horticultura, apicultura, corte y confección, zapatería, panadería, albañilería, [o] telegrafía, cestería, etc., además de la cocina y de los trabajos de granja, imprescindibles para alimentar a las doscientas personas que componían la pequeña república» (Delgado, 1982: 91).

Por último y en todo caso, más allá incluso de los resultados académicos, todo parece indicar que el orfanato gozó de cierto prestigio:

«Mientras duró la experiencia de Robin en Cempuis, y no solo para los ambientes libertarios, el orfanato se convirtió en un verdadero centro de influencia pedagógica. Hasta los informes de los inspectores de la Instrucción pública resultan unánimes en cuanto al nivel de resultados, a pesar de las dificultades físicas y escolares que estos niños -procedentes de las capas más desfavorecidas-, presentaban en el momento de su llegada» (Castellanos, 2001).

Además, cabría poner en el activo de Robin no pocas innovaciones pedagógicas: el fomento del aprendizaje colaborativo, la importancia dada al juego independientemente de la materia considerada (Robin, 1893: 341-344), o también, por ejemplo, el excursionismo a gran escala, es decir, auténticos viajes desarrollándose sobre una quincena, dando lugar a multitud de actividades didácticas, tanto culturales y científicas como lúdicas y deportivas (*ibid*: 233-257). Robin, asimismo, «será el primero en Francia, mucho antes que Célestin Freinet, en utilizar el método de la imprenta en el aprendizaje de la lectura-escritura» (Castellanos, 2001). En suma, muchas de las ideas que en adelante desarrollarían pedagogos innovadores a lo largo del siglo XX, aunque no teorizadas de forma sistemática, ya se practicaban de manera regular en el orfanato de Cempuis.

Considerada, pues, como «la realización más importante» de entre las experiencias educativas libertarias de entre siglos (Tomasi, 1978: 172), el «Orfanato de Cempuis» constituye, sin duda, un caso singular pues refleja, entre otras cosas, la amplitud del debate que generó en Francia, a lo largo de la

Tercera República, la consolidación de la escuela pública, laica y gratuita. En efecto, resulta cuando menos sintomático que el proyecto de Robin, de claro signo libertario, tuviera el beneplácito de la administración republicana, aun teniendo en cuenta el concurso de circunstancias que lo posibilitaron. Y es que, tras heredar la administración un orfanato privado, bajo la expresa condición de que este siguiera siendo mixto y laico, F. Buisson, entonces máximo responsable de la educación primaria, se acordaría de un antiguo colaborador, cuyos planteamientos educativos no podía ignorar (McLaren, 1981: 323). De tal manera, entre 1880, coincidiendo con el acalorado debate que generaban las inminentes leyes de J. Ferry, y 1894, destituido, al poco de ser asesinado a manos de un anarquista el Presidente Sadi Carnot, Robin tendría la oportunidad de poner en práctica sus planteamientos educativos e impartir una educación integral y común a ambos sexos.

Lo que interesa destacar aquí son dos cosas: por una parte, las afinidades pedagógicas de un alto funcionario de la República y de un anarquista notorio; por otra, la estrecha relación entre el contexto político y el devenir del orfanato; quedando ambas cuestiones estrechamente relacionadas.

Ferdinand Buisson se merece, sin duda, una breve presentación: protestante, miembro del partido radical, gran figura del pacifismo. Premio Nobel de la Paz en 1927, fue uno de los padres de la laicidad, cuyo término, de hecho, él mismo acuñó⁶. Por lo tanto, considerando su más que probable altura de miras, cabe entender que compartiera con Robin más de un punto de vista. Sin embargo, más allá de cierta convergencia ideológica, la colaboración que ambos protagonizaron, ante todo, traduce el calado y efervescencia del debate que generaba entonces la cuestión educativa. La República, en efecto, aunque fuera muy burguesa y sus valores dogmáticos para los libertarios, estaba dispuesta, sin embargo, frente a la virulencia del discurso clerical, tanto por estrategia como por convicción y aunque fuera de manera experimental, a integrar y amparar los planteamientos más innovadores. En definitiva, el

⁶ “Laicidad: Este término es nuevo, y, aunque debidamente conformado, su uso aún no es general. Así todo, el neologismo es necesario, pues, ningún otro término permite, sin recurrir a una perífrasis, expresar toda su amplitud” (Buisson; 1888: 1469).

orfanato de Cempuis, incluso más allá de sus planteamientos ideológicos, ilustra la dimensión política de cualquier apuesta educativa.

Cabe preguntarse, por lo tanto, si una propuesta educativa libertaria tiene cabida en un marco institucional, sujeto, por definición, a coyunturas políticas. En el caso de Cempuis, lo avalan sus 14 años de existencia de los que cabe esperar no fueran en balde. En efecto, corroborando lo anterior, si por una parte la prensa clerical y reaccionaria, influyente y mordaz, al denunciar ante todo la coeducación, convertía al orfanato en ~~la~~ pocilga municipal de Cempuis+ (Demeulenaere, 2003: 1) condenándolo moralmente al oprobio, y, por otra, el activismo anarquista en general y el atentado de Sadi Carnot en particular llevaron al gobierno a la revocación de Robin por propaganda internacionalista, ~~los~~ sus alumnos [sin embargo] quedaron libres de toda acusación por actos contrarios a la moral y la coeducación siguió practicándose muy oficialmente en el orfanato tras la marcha de Robin [õ]+(Demeulenaere, 2003: 5). Es decir que, si bien víctima quizá de su propio éxito, el proyecto no se desarrollaría todo lo que cabía esperar. A pesar de todo, no solo lograría afianzar sus planteamientos coeducativos y con ello la República impondría su autoridad, sino también y sobre todo, valorando el conjunto de sus logros, conseguiría generar una emulación que sin duda no fue el menor de ellos.

En suma, pese a la contradicción de fondo que supone desarrollar planteamientos libertarios al amparo de una administración estatal, la experiencia, globalmente, demostró ser positiva, tanto si tenemos en cuenta su progresión y realizaciones como si consideramos la autonomía de la que pudo disfrutar a lo largo de esos años. Al respecto, cabría señalar, por ambas partes, una innegable flexibilidad que, en este caso, motivó con toda probabilidad, la amenaza de un adversario compartido. Este frente común ideológico en el que convergían desde republicanos moderados y librepensadores hasta socialistas y ácratas, recoge en su conjunto los anhelos de una parte de la sociedad que aspiraba entonces a la modernidad. En España, la figura de Ferrer y Guardiola sería uno de sus exponentes.

4.2. La Escuela Moderna (1901-1906)

De la inmensa bibliografía que generó la Escuela Moderna, la figura de su artífice, Ferrer y Guardiá, resulta cuando menos controvertida: un medio hombre y apóstol, malvado y misionero, renovador e imitador, innovador y pedante, imbécil y modelo de vida (Fernández Alonso, 1994: 162). Es cierto que resulta difícil discernir en él qué destaca entre el conspirador republicano, el masón libre pensador, el anticlerical o el simpatizante libertario. En todo caso, desde la prudencia, cabría afirmar que de una aproximación insurreccional, pasaría a planteamientos *pedagogistas*, asumiendo que la educación era una vía de acceso ineludible y prioritaria hacia la transformación social. De allí su proyecto de Escuela Moderna que, después de más de diez años exiliado en Francia, desarrollaría en Barcelona entre 1901 y 1906.

Si bien su horizonte ideológico resulta difuso, sus influencias pedagógicas no lo son tanto, destacando las ideas de educación integral que Paul Robin ensayó en Cempuis, y los planteamientos educativos de autores como Rousseau, Tolstoi y Sébastien Faure (Cuevas Noa, 2003: 99). De tal manera, pese a la admiración que sentía por una Francia democrática y tolerante, decía de su Escuela, entonces *modélica*, que en ella

Dios era reemplazado por el Estado, la virtud cristiana por el deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión y la obediencia al rey, al aristócrata y al clero por el acatamiento al funcionario, al propietario y al patrón (Ferrer y Guardiá, 2010: 48).

Con estos presupuestos, por lo tanto, beneficiándose de una sustanciosa herencia que le dejaría una de sus alumnas francesas y de una coyuntura política propicia, al gobernar entonces el liberal Sagasta, inauguró en agosto de 1901 su Escuela Moderna, contando con el apoyo y concurso de profesores universitarios, masones, republicanos federales y veteranos militantes anarquistas como Anselmo Lorenzo (Cuevas Noa, 2009: 102). Esa escuela primigenia sería el embrión de lo que más adelante se denominaría Escuela racionalista, cuyas propuestas pedagógicas, tras la muerte de Ferrer y Guardiá, obviando a veces su dimensión ácrata, tuvieron gran difusión en España y fuera de ella. En todo caso, como señala B. Delgado, Con el concepto de *racionalista* no se pretende otra cosa, según creo, que subrayar la

aportación y nuevo enfoque dado por Ferrer a la enseñanza ácrata cuyo exponente más cualificado fue Robin+(Delgado, 1982: 144).

Ahora bien, antes que detallar en su totalidad los principios pedagógicos desarrollados por la %Escuela Moderna+ y que, efectivamente, responden en buena medida a lo que hasta ahora se ha venido exponiendo, destacaré lo que, hasta cierto punto, singularizó la institución.

En primer lugar, si la comparamos con el %Orfanato de Cempuis+, la %Escuela Moderna+ fue privada, es decir, independiente y libre pero también, por eso mismo, más vulnerable, al no contar con ningún apoyo institucional. Asimismo, al no ser un orfanato, la educación, por así decirlo, no podía ser tan %integral+ ni la experiencia tan comunitaria, al responder a un modelo más convencional de escuela diurna, en la que la presencia de los niños no dependía sino de la elección de sus padres. En este marco, cabe destacar una de las singularidades de la propuesta de Ferrer y Guardiá, quien no concebía una escuela sino abierta a todos. En concreto, a través de una coeducación que, más allá de su dimensión sexual, también se planteaba como social, se trataba de congregar en el aula niños y niñas de los más diversos horizontes sociales. La argumentación expresada al respecto por el propio Ferrer y Guardiá dejaría en entredicho quiénes destacaron la beligerancia de sus fines educativos que, si bien militantes, no dejaban de ser pacifistas:

%Hubiera podido fundar una escuela gratuita; pero una escuela para niños pobres no hubiera podido ser una escuela racional, porque si no se les enseñase la credulidad y la sumisión como en las escuelas antiguas, hubiéraseles inclinado forzosamente a la rebeldía, hubieran surgido espontáneamente sentimientos de odio. [õ] Una escuela para niños ricos no hay que esforzarse mucho para demostrar que por su exclusivismo no puede ser racional. La fuerza misma de las cosas la inclinaría a enseñar la conservación del privilegio y el aprovechamiento de sus ventajas. La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, ésa es la escuela, buena, necesaria y reparadora+(Ferrer y Guardiá, 2010: 107-108).

Para tal propósito, por supuesto, el coste de matrícula era variable, desde la gratuidad, hasta cuotas elevadas (*ibid*: 108)⁷.

⁷ Según B. Delgado, muy crítico por lo general con la figura de Ferrer y Guardiá y su institución, las matrículas eran más bien elevadas, procediendo los niños principalmente de las clases artesanales y

Otro de los aspectos destacables de la *Escuela Moderna* y de su obra pedagógica fue su labor de difusión. A través de todo un entramado de publicaciones e instituciones directa o indirectamente ligadas a la escuela de Barcelona, esta tuvo una muy apreciable proyección, contándose en 1909, secciones de la *Liga Internacional para la educación racional* en Lisboa, La Habana, Liverpool, Frankfurt, Montevideo y Buenos Aires (Ferrer y Guardiola, 2010: 41 nota 23). El propio boletín de la *Escuela Moderna*, que sobreviviría al cierre de la institución y en el que colaboraban figuras libertarias como Robin, E. Reclus, Kropotkin o Tolstoi, si bien era progresista, en absoluto puede ser considerado como estrictamente revolucionario, valorando su vocación ante todo pedagógica. Entre los objetivos de la revista, por ejemplo, destacan: *Estudio de la infancia*, *Educación de los educadores*, *La escuela centro social de la vida física, intelectual y moral de los grupos humanos* o *Historia de la Educación* (Ferrer y Guardiola, 2010: 42). En realidad, mucho más que la propia escuela cuyo alumnado apenas pasaba de 100 alumnos (Delgado, 1982: 133), cabría destacar la proyección de sus principios y mensaje que, en buena medida, frugó la actividad divulgadora de un incombustible Ferrer y Guardiola, auténtico *dinamizador cultural*, figura no muy corriente en su tiempo (Ferrer y Guardiola, 2010: 45).

Finalmente, chivo expiatorio de la *Semana Trágica*, su condena a muerte y pronto ajusticiamiento conmocionaron a toda Europa y ambas Américas (Ferrer, 1980: 203-245). Convertido luego en mártir laico, su legado se difundió mucho más allá de lo que jamás hubiera soñado pues, no solo se multiplicaron las iniciativas emulando sus concepciones pedagógicas, sino que, sobre todo, más allá de los ideales, se puso de manifiesto la profunda necesidad de cambio que sufría la educación en general. En cierto modo, vino a publicitar y legitimar todas las tendencias pedagógicas renovadoras que entonces y en adelante irían muy poco a poco transformando los modelos educativos. Haciendo balance, por encima de posibles contradicciones y de la menor o mayor originalidad de sus planteamientos, subsiste la actitud de quien,

pequeño-burguesas liberales, quedando fuera los niños de procedencia proletaria (Delgado; 1982: 133- nota 66)

de forma altruista y voluntaria, se enfrentó abiertamente a una realidad desoladora, reivindicando una educación entonces del todo subversiva. Tanto es así que los anarquistas españoles aún reivindican su legado.

4.3. Í La Rucheí (1904-1917)

Sébastien Faure fue de los escasos anarquistas que, más allá de la teoría, desarrollaron una práctica educativa enmarcándose en la duración, por lo que, aun contemplando su carácter marginal, *Í La Ruche+* también puede ser considerada como una experiencia educativa del todo significativa. Al igual que Robin, cuyo legado reivindicaba encarecidamente, dio vida a una comunidad educativa del todo autónoma, cuya pedagogía atendía a principios libertarios. *Í La Ruche+*, que traducido al castellano equivaldría a colmena, tanto como la miel, evoca poderosamente el sueño utopista de Fourier y de su falansterio, en el que, hasta cierto punto, también se inspiraba.

En primer lugar, a modo de breve descripción, cabe señalar que, obviando sus proporciones más reducidas al solo contar con unos cuarenta alumnos, *Í La Ruche+* tenía con el orfanato de Cempuis un evidente parecido formal. Situada en un entorno rural, además de las actividades puramente lectivas y de los diversos talleres de índole técnica, niños y adultos, al cohabitar ambos en régimen interno, también practicaban actividades hortícolas y agrícolas para satisfacer parte de sus necesidades alimentarias. Por otra parte, los planteamientos educativos respondían en todo punto a los principios de una educación no directiva e integral. Es decir que se privilegiaba el aire libre tanto como la libertad, se fomentaban la autonomía moral y el espíritu crítico, la amplitud intelectual y la capacidad profesional, persiguiendo, en definitiva, la más completa emancipación del educando. Cabe especular, incluso, valorando la relación numérica entre docentes y alumnos de casi uno para dos (Dauguet y Tarbouriech, 2009: 34) que los resultados fueran aún más convincentes.

Sin embargo, a diferencia de la experiencia de Robin y la de Ferrer y Guardiá, Faure ni se valió del apoyo institucional ni tampoco de cualquier herencia providencial: financió su proyecto tanto a través del éxito de sus conferencias como de los excedentes producidos en *Í La Ruche+* (Dauguet y

Tarbouriech, 2009: 34)⁸. Solo la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias económicas y políticas pondrían fin a la experiencia. Dicho esto, si bien la institución, pensada para niños procedentes de familias con muy pocos recursos, no exigía ninguna cuota, el profesorado, numeroso, tampoco percibía algún tipo de gratificación fuera de la manutención y de la vivienda (Tomasi, 1978: 189). En todo caso, aun teniendo en cuenta el compromiso tanto vital como presumiblemente ideológico de los educadores, cabría valorar el éxito económico del proyecto que, a la postre, aseguraba su autonomía. Para Faure, independientemente de la institución que lo tutelara, un proyecto educativo consecuente, es decir, que respondiera a los presupuestos de una **educación integral**, no podía estar sino fuera del sistema. Respecto de la moral, eje cardinal del ideario libertario, asumía, por ejemplo, que:

De la moral, no se enseña la teoría, se practica. [o] La moral es la vida. [o] No nos engañemos. La enseñanza de la moral en la escuela, rebanada de antemano, capítulo a capítulo, tiene menos que ver con el objeto mismo de la moral, que con la firme voluntad de predisponer el corazón y la mente del escolar: en la escuela cristiana, a los fines que se propone la Iglesia, en la escuela laica, a los fines que se propone el estado+(Faure, 1933: 61-62).

En la misma línea, ampliando lo que ya se evocó en el apartado dedicado a la **Autogestión educativa**, dicha autonomía, fruto de la necesidad y del trabajo compartido y desarrollada en un contexto en el que el aprendizaje no solo resultaba de lo más significativo sino que, además, fomentaba la solidaridad a través de la gestión colectiva del bien común, por si fuera poco, tenía la envidiable virtud de confrontar el educando con la realidad. Cabría afirmar, incluso, que la singularidad y alcance de **La Ruche** radican en su vinculación permanente con lo real:

Nada es ficticio, ni simulacros ni artificios pedagógicos. Antes que proyectos, necesidades. [o] La realidad está ahí, en lo que tiene de más crudo: hay que producir para comer, para vestirse, para un techo, y hay que vender para comprar libros y el petróleo de las lámparas+(Dauguet y Tarbouriech, 2009: 34).

⁸ Los talleres de carpintería y de encuadernación, así como la imprenta que, de hecho, se había heredado del orfanato de Cempuis, aseguraban una parte muy sustancial de los ingresos. El producto de las ventas tuvo que ser considerable al generarse un conflicto con el sindicato de impresores (*ibid*: 34).

Confrontarse con la realidad, que también podría ser una de las señas de identidad del anarquismo, atesora, en todo caso, una dimensión educativa esencial al concertar el aprendizaje de la responsabilidad y el de la libertad. En efecto, si la libertad se alcanza mediante la responsabilidad, esta, a su vez, no se acepta y asume sino proyectándose en la libertad que, según la concebía Faure, remitía tanto a la de uno como a la de todos. Por último, conviene señalar al respecto que en *La Ruche*, como en el orfanato de Cempuis, ese *trudo* aprendizaje de la realidad, conforme a planteamientos pedagógicos antiautoritarios, se alcanzaba a través de una *colaboración gradual* de todos los alumnos según sus fuerzas y facultades (Robin, 1893: 211).

En suma, la experiencia educativa de *La Ruche* vino a prolongar e incluso completar lo que, dos décadas antes, aspirando a un futuro más solidario, se había propuesto Robin: implementar una *educación integral* que reivindique, a través de la propia libertad del alumno, su completa emancipación. Como señala Faure:

¿Qué sería del progreso si los niños siempre hubieran sido la reproducción exacta, la fiel imagen de los padres, si los escolares siempre hubieran sido la pulcra fotografía de sus maestros? Cada uno de nosotros considera que sus sentimientos son los más nobles, sus convicciones [o] las más justificadas. Por eso, sin duda, cada uno de nosotros se cree autorizado a usar todos los medios en su poder para que el niño los comparta y adopte. La culpa es grande. En todo caso, aún nos cuesta aceptar que el niño no pertenece ni a su padre, ni a su maestro, ni a la Iglesia, ni al Estado y que solo se pertenece a él (Faure, 1933: 38).

4.4. Consejo de la Escuela Nueva Unificada (1936-1937)

Más que hablar concretamente de una experiencia educativa libertaria en particular, el C.E.N.U. supuso la participación directa y destacada de anarquistas en un proyecto educativo impulsado desde instancias gubernamentales. El hecho, de lo más inédito, se enmarca, en todo caso, en un contexto no menos excepcional.

En efecto, tras un decreto de la Generalitat, el C.E.N.U. se constituyó el 27 de julio de 1936 como base de la reestructuración escolar en la Cataluña revolucionaria, aglutinando *toda* la amplia red de escuelas racionalistas vinculadas a sindicatos y ateneos ácratas [o] junto con las escuelas públicas republicanas que seguían las pautas del movimiento de la Escuela Nueva+

(Cuevas Noa, 2003: 130). Hasta julio del año siguiente lo dirigiría el libertario Puig Elías para quien, desde el más sentido *neutralismo pedagógico*, en su discurso de despedida, asumía que «[si los católicos quieren hacer católicos y los socialistas, socialistas, los anarquistas no quieren hacer anarquistas, lo que nos proponemos es hacer hombres» (González-Agapito, 2008: 157). En suma, en el marco de una coalición antifascista en la que, por consiguiente, también intervinieron otros planteamientos destacando los de la U.G.T, los anarquistas, sin embargo, asumieron el papel protagonista que, en todo caso, les otorgaba la autoridad adquirida durante los primeros compases de la Guerra Civil. No duraría mucho. Tras los acontecimientos de mayo del 37, los anarquistas fueron perdiendo su influencia al tiempo que el propio C.E.N.U. se convertía en una mera entidad de carácter consultivo (*ibid*: 153).

A la hora de hacer un balance desde una perspectiva educacional, teniendo en cuenta las contingencias tan excepcionales en las que el C.E.N.U. tuvo que intervenir, resulta delicada cualquier valoración significativa.

En primer lugar, cabe considerar una situación de partida en la que «la tasa media de escolarización pública de la población infantil española superaba solo ligeramente el 50%», por lo que, en muchos municipios rurales, por ejemplo, ni siquiera existía escuela (Tiana Ferrer, 1987: 160). También, sumándose a la falta de profesores, contemplando estrictamente el ámbito libertario, la enseñanza racionalista adolecía de la falta de capacitación de muchos de sus docentes, cuyo loable entusiasmo, todo sea dicho, no siempre suplía las carencias (*ibid*: 163-166). Asimismo, explicando en parte aquello, la escasa coordinación entre los centros racionalistas, su «falta de vinculación efectiva, organizada y duradera [no solo] impidió la profundización en los principios y métodos de la pedagogía racionalista» (*ibid*: 166), sino que también dificultó la tarea de los responsables libertarios del C.E.N.U. Finalmente, buena parte de la militancia anarquista, contraria a cualquier control estatal, tenía sus lógicas dudas con respecto a la institución. Si a todo eso le sumamos una economía condicionada por la guerra, cabe entender que las limitaciones, por lo general, fueran la regla.

Sin embargo, a pesar de todos esos condicionantes, cabría valorar dos cosas. En primer lugar, considerando el punto de partida, la intervención del C.E.N.U resultó positiva o muy positiva, aunque solo fuera por su objetivo de edificar una escuela pública, basada en los principios de gratuidad, coeducación de clases y de sexos, utilización de la lengua materna, laicismo y unificación de la enseñanza en sus diversos niveles+ (*ibid*: 184). Tanto es así que, pese a la urgencia, improvisación y falta de medios que generaba la guerra, en muchos lugares no solo se llegó a estrenar escuela sino que los estatutos de muchas de ellas [õ] establecieron la obligatoriedad de asistencia a la escuela de los menores de 15 años, eximiéndoles del trabajo agrícola+ (*ibid*: 189). En segundo lugar, si este modelo educativo de carácter planificador no respondía a planteamientos libertarios, la C.N.T, sin embargo, participó activamente en la confección de las directrices que debían orientar tal proceso de reestructuración escolar [õ] (*ibid*: 184-185). En suma, aunque podrían ser muchas las interpretaciones al respecto, semejante actitud, en cierto modo, ilustra hasta qué punto, si bien Dios y el Estado resultaban innegociables para los anarquistas, la educación, en cambio, contemplando su transcendencia en el ideario libertario, sí merecía cierto grado de flexibilidad. De hecho, las propias bases, es decir, colectividades de orientación libertaria, no tuvieron por lo general ningún reparo en utilizar los canales ofrecidos por el C.E.N.U., participando en las estructuras escolares públicas+ (*ibid*: 190).

Concluyendo, la cuestión no es tanto que los anarquistas se hayan involucrado plenamente en una reforma educativa de carácter estatal, sino que sus planteamientos educativos, obviando pretensiones maximalistas, la hayan integrado, demostrando así su posible compatibilidad con un sistema de enseñanza pública.

4.5. Í Paideiaí (1978)

A modo de preámbulo, el propio término, con toda la intención, que designa el concepto de educación tal y como se concebía en la Antigua Grecia, es decir, una formación que contemplara tanto la dimensión atlética, intelectual y espiritual del hombre, entendida esta última como la suma de virtudes propias

del ciudadano, evoca, sin la menor duda, el mismo concepto de educación integral desarrollado por los libertarios.

La Escuela libre Paideia de Mérida, remontándose a los primeros años de la Transición, es ahora mismo el referente más destacado de la educación libertaria en España. La escuela se autogestiona a través de un colectivo integrando profesores y padres de alumnos y, aunque siempre deficitaria, supliendo carencias con abnegación y alguna que otra ayuda de colectivos afines, podría ser considerada, a pesar de todo, como un proyecto consolidado⁹. Ahora bien, como las que preceden, esta experiencia educativa, de carácter marginal, es de proporciones modesta al atender poco más de 50 alumnos (Chaves y Ruiz, 2009).

De sus planteamientos pedagógicos, del todo conformes con el ideario libertario al reivindicar, a través de la autogestión, la libertad del individuo en un marco de solidaridad colectiva, se podrían hacer, sin embargo, algunas puntualizaciones.

Primero, en la línea de Ferrer y Guardiola, más que de un estricto neutralismo pedagógico, cabría considerar la inclinación sociopolítica de su apuesta educativa. J. Martín Luengo, artífice del proyecto en origen, hoy fallecida, lo razonaba así:

También ha sido un error considerar que debíamos respetar hasta el máximo la propia manera de ser de los niños y niñas, para no influir en sus mentes, cuando, por otro lado, todos los elementos externos en los que ellos se desenvolvían los manipulaban [õ]. Es decir, hemos de saber hasta dónde debemos permitir la manipulación externa, y enfrentarla con nuestra contramanipulación, para defenderlos de todos los elementos que los presionan+(Martín Luengo, 1996: 12-13).

Sin embargo, esta limitación de la libertad o coacción, a priori contradictoria desde una perspectiva libertaria, cobra pleno sentido si se asume la libertad como una conquista personal y colectiva y no como una realidad preexistente, un concepto tan vago como absoluto legitimando cualquier actitud y opinión. Dicho de otra forma, conforme a lo que postulaba Bakunin, Toda educación racional no es en el fondo sino una inmolación progresiva de la autoridad en

⁹ De no precisarse otra cosa, la información relativa a "Paideia" procede de su web en la que quedan expuestos sus planteamientos y propuestas: <http://www.paideiaescuelalibre.org/>

beneficio de la libertad [5] (Bakunin, 2008: 83). Para entenderlo mejor, sirvan, por una parte, el concepto de autoridad defendido por la misma Martín Luengo y por otra, sus propias reservas acerca de la escuela libre de Summerhill:

La verdadera autoridad emana de la personalidad y originalidad única de cada persona. [5] Nuestra personalidad, la mayor experiencia y edad, nuestros conocimientos, no nos otorgan autoridad, sino que nos convierten en referencia para nuestros chicos y chicas. Y este tipo de autoridad es la que nosotros poseemos, que no tiene nada que ver con la autoridad impuesta, que dirige y dogmatiza+ (ibid: 11)

[5] nunca estuve de acuerdo con el principio de libertad absoluta de Summerhill. Ya que la libertad basada en un dejar hacer, en busca del placer inmediato, el egoísmo y la inmadurez, no lleva a la verdadera libertad, sino a una atadura total a los propios instintos. Por eso, siempre hemos introducido el concepto de trabajo y de responsabilidad. Esto conduce al esfuerzo por conseguir la libertad+ (ibid: 12).

Aquí, como en la Ruche+, se establece, mediante el trabajo y el esfuerzo, una estrecha relación entre responsabilidad y libertad. Si bien en la Raideia+ la vinculación con lo real no resulta tan apremiante pues, en régimen externo, los educandos también viven fuera de la escuela otra realidad, el principio, con todo, resulta parejo. Se trata, en definitiva, de que la libertad, entendida como expresión de lo individual y de lo colectivo, se convierta, a todos los efectos, en una clara manifestación de la voluntad del educando. No podría ser de otra forma considerando que, por definición, la libertad no puede imponerse.

En la práctica, este principio se traduce a través del compromiso tanto colectivo como individual. Es decir que, si por un lado, parte de las actividades asumidas colectivamente están orientadas a la comunidad (cocina, huerta, albañilería, etc.), cada alumno, por otro lado, ha de autogestionar de forma responsable su tiempo de ocio y de estudio:

La dinámica de trabajo, con sus correspondientes actividades y horario, cambia cada trimestre. Esta garantiza la libertad de que el alumnado pueda elegir su propio plan de trabajo: qué áreas y contenidos va a trabajar y cómo se distribuirá el tiempo; pero supone también la responsabilidad de cumplir el contrato de trabajo que se establece individualmente y el compromiso colectivo que asume cada grupo natural, que se constituye de nuevo al inicio de cada dinámica trimestral+ (Carbonell Sebarroja, 1996: 40).

Para ello, lógicamente, si bien no existen premios ni castigos, ni tampoco exámenes al uso, sí se comprueba el grado de cumplimiento de lo acordado en origen. En concreto, han de exponerse ante la presencia de un adulto y de la

asamblea de grupo, los resultados del estudio para aclarar dudas, ampliar la información, corregir errores; y, por supuesto, compartir los conocimientos adquiridos individualmente en todo el grupo+ (*ibid*: 44). Asimismo, para la evaluación se recurre a detallados registros de observación, fomentándose también, a partir de los 12 años, la autoevaluación mediante autoinformes que tienen en cuenta cuestiones como sentido del humor, autocontrol, iniciativa, sinceridad, autoestima, [õ] trabajo en grupo y capacidad de diálogo, dependencia de los educadores y de los compañeros, [õ] intereses ante las distintas áreas y actividades [õ]. (*ibid*: 44).

En este marco de convivencia y de apuesta por la libertad en su doble dimensión, entre otros aspectos, cabría también destacar la resolución de problemas, que los hay, y que se dirime mediante debates asamblearios reuniendo al conjunto de la comunidad:

«La asamblea se celebra en cualquier momento del día y puede convocarla cualquier grupo o persona de la comunidad escolar, incluso la más pequeña. « Normalmente tiene lugar cuando surge un problema y éste no puede resolverse en el seno del grupo. También cuando hay una propuesta de interés general »+ (*ibid*: 45).

Por último, haciendo balance, si bien se hace delicado valorar el nivel de responsabilidad y libertad adquiridos, los resultados académicos, más tangibles, serían, según uno de sus antiguos alumnos, muy positivos, tanto como la percepción de la escuela en su conjunto:

«Allí cada cual va a lo suyo y se ocupa más de aprobar y pasar, que de aprender. Aquí es distinto. Los alumnos y alumnas que salimos de Baideia+, en contra de lo que alguna gente opina debido a que no hacemos exámenes y por falta de información, estamos bien preparados académicamente. Solo uno o dos han repetido, más de la mitad ha aprobado todas las asignaturas a la primera y otros siguen muy bien en la Universidad+ (*ibid*: 44).

En suma, valorando ahora en su conjunto las experiencias educativas libertarias hasta aquí contempladas, desde una perspectiva histórica, cabría hablar de coherencia o al menos de continuidad. En efecto, tanto si consideramos, por ejemplo, los paralelismos entre La Ruche+ y Baideia+ o el asamblearismo de esta última, que tanto evoca lo que ya expresaba James Guillaume en 1877, «[los niños] serán del todo libres: ellos mismos organizarán sus juegos, sus conferencias, establecerán una oficina para dirigir los trabajos,

árbitros para sus desacuerdos+, sin lugar a dudas, se perfila una marcada genealogía intelectual. Ahora bien, se podría interpretar esa perennidad de dos formas: bien como una falta de renovación, un continuismo apuntando al estancamiento, o bien, por el contrario, como una manifestación de coherencia y lucidez, frente a un mundo en el que todo se transforma para que nada cambie.

5. Conclusiones

Sin hacer una apología del ideario anarquista, la valoración de sus propuestas educativas invita a la reflexión. Por su coherencia y firme compromiso de educar desde y para la libertad persiguiendo la mayor realización del individuo, sin duda, han de ser tenidas en cuenta.

En primer lugar, el grado de coherencia que las caracteriza resulta en sí mismo didáctico. Al menos, en mi caso, su estudio ha contribuido a fijar y profundizar conceptos desarrollados a lo largo del Máster, como pueden ser, por ejemplo, la noción de %aprendizaje significativo+ o de %construcción del conocimiento+. De la misma manera, el ineludible respeto que se debe a la dignidad del alumno en tanto que sujeto autónomo, ha adquirido para mí, a través de dichas propuestas, un particular significado y alcance.

Por otra parte, obviando lo que constituye una de las principales señas de identidad del anarquismo, es decir, su negación radical de Dios y del Estado, la dimensión ética y social de los planteamientos educativos libertarios, sintetizada en el %apoyo mutuo+ y la solidaridad, resulta, frente a modelos educativos competitivos y excluyentes, de lo más saludable y confortante. En ese sentido, contemplando el devenir de la %E.S.O+, con el fin de potenciar la %educación integral+ que una educación pública y obligatoria, por definición, ha de proporcionar, cabría recuperar toda la dimensión social e ideológica que en origen reivindicaba dicho planteamiento educativo. Y es que, más allá de reformas coyunturales, de planteamientos pedagógicos más o menos acertados, la coherencia y alcance de toda propuesta educativa resulta proporcional a su grado de vinculación con un proyecto de sociedad. Dicho de

otro modo, se compartan o no los ideales ácratas, sus propuestas educativas tienen la virtud, al ampliar la perspectiva, de responder a planteamientos más globales que rebasan el mero triángulo relacional compuesto por docente, currículo y alumno. Muchas veces, al centrarse en lo inmediato, se pierde de vista lo esencial, es decir, de acuerdo con Esteve: ~~«~~convertir la comunicación del saber en una llamada al ser~~»~~. También, por ese motivo, esa misma perspectiva resulta potencialmente generadora de un mayor compromiso por parte de los propios interesados, compromiso sin el que todo proceso educativo queda condenado a la banalidad. Si consideramos, por último, que dichas propuestas educativas, independientemente de su máxima finalidad, se proponen, ante todo, desarrollar el espíritu crítico, la responsabilidad y la solidaridad del educando, hoy, al igual que hace un siglo, por exigencia moral e incluso pragmatismo, cabe pensar que resulten de lo más oportunas frente a los procesos económicos, sociopolíticos, culturales y ecológicos que arrastra la avasalladora globalización en la que nos vemos inmersos.

Dicho todo esto, sin embargo, pese al innegable interés y pertinencia de los planteamientos educativos libertarios, su puesta en práctica, lógicamente, se desarrolló, por lo general, a través de experiencias marginales y, por qué no decirlo, en buena medida, privilegiadas. Y es que, siendo prácticos, aun obviando el hecho de que las finalidades libertarias, por definición, no tendrían cabida en un sistema estatal, estas, en todo caso, exigen un nivel de compromiso y atención difícilmente compatible con el número de alumnos a los que normalmente tiene que atender un profesor. La cuestión, por consiguiente, no sería tanto valorar hasta qué punto podrían encajar esas propuestas con los parámetros y limitaciones de la enseñanza pública como considerar, a través de sus aciertos, potenciales ejes de mejora para esta última.

Al respecto, para mayor síntesis y concreción, limitándonos, por tanto, al ámbito de la E.S.O., cabría considerar algunas de las ~~«~~ideas fuerza~~»~~ de la educación libertaria previamente contempladas. Su proyección, en efecto, compatible con los planteamientos y aspiraciones de la escuela pública, sí podría, por lo tanto, alumbrar posibles vías de progreso.

En primer lugar, por elemental, ~~la~~ educación debe desarrollar al hombre integralmente+, algo que afortunadamente nadie parece discutir. Sin embargo, si comparamos el peso relativo y valoración social de algunas materias, no resulta tan claro, al privilegiarse notablemente unas en detrimento de otras. Por consiguiente, cabría preguntarse, en el marco de una enseñanza obligatoria y universal, si semejante orientación, por no decir arbitrariedad, queda justificada. Pues, sencillamente, para quien no se amolde a esas disciplinas tan señaladas, poco le queda: ni ~~la~~ educación integral+, ni educación parcial. Sobra decir que las disciplinas privilegiadas, como hace un siglo, son de naturaleza estrictamente intelectual, sacrificándose en buena medida aquellas que desarrollan habilidades manuales y artísticas. En suma, si cabe considerar como deseable una ~~la~~ educación integral+, el margen de mejora es apreciable.

En segundo lugar y en estrecha relación, ~~la~~ educación debe promover lo específico de cada persona+, es decir, no solamente alentar el desarrollo de sus particulares virtudes y habilidades, sino contribuir, a través de las mismas, en un marco de tolerancia y libertad responsable, a su plenitud y felicidad. Quizá sea mucho pedir a la educación formal. Sin embargo, considerando las carencias y contradicciones de la educación informal de muchos, la frustración que generan los modelos sociales y culturales predominantes, es un propósito que cabría valorar como prioritario, incluso por encima del tan ansiado éxito académico que, en todo caso, vendría a optimizar.

En tercer lugar, ~~la~~ educación debe hacer al hombre moral y solidario+, algo también que nadie pone en duda. Y, bien es cierto, obviando las últimas directivas al respecto, se fomentó en España, a través de la asignatura Educación para la ciudadanía, una educación en valores consecuente con las exigencias de una sociedad democrática. Entre sus objetivos destacaban ~~la~~ autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad+ así como formar ~~la~~ ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios+ (Real Decreto. 1631/2006: 715). En suma, una ley digna de elogios, cuya polémica no señalaba sino el alcance. Ahora bien, si la asignatura resulta legítima y su impartición deseable de acuerdo con el principio de educación

moral a través del ejemplo que reivindican los libertarios, antes que limitarla al estudio teórico de sus contenidos curriculares resultaría de lo más oportuno considerar su aplicación práctica. En concreto, mediante una autogestión educativa, sino plena, de carácter significativo, en la que los estudiantes, individual y colectivamente, tomaran decisiones vinculantes comprometiendo así su responsabilidad, cabe esperar que dicha asignatura, alcanzando sus objetivos, resultara verdaderamente formativa, contribuyendo de tal manera a hacer hombres y mujeres morales y solidarios.

Si ahora me paro a valorar conjuntamente la proyección de estas tres ideas fuerza, su principal obstáculo radica en el mismo diseño curricular. Sin duda, al condicionar el conjunto de la vida escolar, desde los horarios hasta las evaluaciones, este constituye uno de los problemas de fondo de cualquier sistema educativo. Sencillamente, viene a cohibir, más de lo que convendría, la libertad e iniciativa tanto de alumnos como de profesores. Dicho esto, más que la naturaleza de sus contenidos, resultan cuestionables su distribución y volumen y por ende, escasa flexibilidad. En efecto, en el marco de una Educación Secundaria Obligatoria, cabría preguntarse qué importa más, si la cantidad o la calidad, la erudición o el significado.

Finalmente, a modo de reflexión, por muy radical que pueda parecer, la primera de las ideas fuerza que plantean los pedagogos libertarios, la educación es inseparable de la revolución, cobra pleno sentido si entendemos que, a través de la completa emancipación del ser humano, la educación constituye la vía más efectiva hacia un cambio cada día más necesario.

6. Bibliografía

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (III). París.
- ABAD DE SANTILLÁN, D. (1976). *Anarquismo y revolución en España. Escritos, 1930-1938*. Madrid: Ayuso.
- ABAD DE SANTILLÁN, D. (1978). *El organismo económico de la revolución*. Estudio preliminar de F. García. Madrid: Zero.
- BAKUNIN, M. (1868). *Federalismo, socialismo y antiteologismo*.
<http://sovmadrid.cnt.es/> Consultado el 20-07-2015.
- BAKUNIN, M. (1973). *El sistema del anarquismo*. Selección de G.P. Maximoff. Buenos Aires: Proyección.
- BAKUNIN, M. (2008). *Dieu et l'État*. París: L'Altiplano. (Edición original 1882)
- BLOCH, M. (1949). *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'historien*. París: Armand Collin.
- BRÉMAND, N. (1992). *Paul Robin*, en Brémand, N. *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire*. Paris: Éditions du Monde libertaire.
- BUISSON, F. (1888). *Laïcité*, en F. Buisson (ed.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Vol. I, Tome II, París: Librairie Hachette et Cie.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1996). *Escuela Libre «Paideia»*. El aprendizaje de la autogestión, *Cuadernos de Pedagogía* nº 247, pp. 38-46.
- CASTELLANOS, H. (2001). *La educación íntegra*, *Réfractios*, nº 7.
En línea: <http://www.plusloin.org/refractions/refractions7/heloisa.htm>
Consultado el 12-08-2015.
- CHAVES, O. RUIZ, S. (2009). *Paideia, 31 años fiel al ideario educativo anarquista*, *Diagonal* periódico.net, 29 de septiembre.
En línea: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=92125>
Consultado el 02-09-2015.

- CUEVAS NOA, F.J. (2003). *Anarquismo y Educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- CUEVAS NOA, F. J. (2009). *La línea rojinegra educativa del anarquismo español*+, *Historia Actual Online*, nº 21, pp. 101-109.
- DAUGUET, L. TARBOURIECH, L. (2009). *Sébastien Faure et La Ruche*+, *Les Actes de Lecture*, nº 108, pp. 32-36.
- DELGADO, B. (1982). *La Escuela Moderna de Ferrer y Guardiá*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- DEMEULENAERE-DOUYÈRE, C. (2003). *Un précurseur de la mixité : Paul Robin et la coéducation des sexes*+, *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, nº 18.
- En línea: <http://clio.revues.org/615> Consultado el 17-08-2015.
- DAURIA, A. (2007). *Introducción al ideario anarquista*+, en Dauria, A. (et. al), *El anarquismo frente al derecho: Lecturas sobre Propiedad, Familia, Estado y Justicia*, Buenos Aires: Libros de Anarres, pp. 11-49.
- ESTEVE, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- FAURE, S. (1925-1934). *Encyclopédie Anarchiste*. Varios editores.
- En línea: <https://archive.org/details/EncyclopedieAnarchisteTome2>
Consultado el 12-07-2015.
- FAURE, S. (1933). *Propos de éducateur. Modeste traité de Éducation physique, intellectuelle et morale*+, *La Brochure Mensuelle*, nº 127-128, pp. 3-67.
- FERNÁNDEZ ALONSO, R. (1994). *Ferrer y Guardiá: la ingenuidad de un viaje platónico*+, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 19, pp. 161-168.
- FERRER, S. (1980). *Vida y obra de Francisco Ferrer*. Barcelona: Caralt. (Edición original 1962).
- FERRER Y GUARDIÁ, F. (2010). *La escuela moderna*. Edición de Lázaro, Monés y Solá. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- FLORES MAGÓN, R. (et. al). (1911). *Manifiesto del Partido Liberal Mexicano*+, *Regeneración*, Tomo IV, nº 56.

GALLO, S. (1998). *Por una pedagogía del riesgo*, *Libre pensamiento*, nº 28.

GARCÍA MORIYÓN, F. (1985). *Del socialismo utópico al anarquismo*. Madrid: Editorial Cincel S.A.

GONZÁLEZ-AGAPITO, J. (2008). *Anàlisi del CENU en un discurs de Josep Puig i Elias*, *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, nº 12, pp. 143-172.

GUILLAUME, J. (1877). *Idées sur l'organisation sociale*.

En línea: <https://fr.wikisource.org/wiki/> Consultado el 21-08-2015.

HUNTINGTON, S. (1993). *The Clash of Civilization?*, *Foreign Affairs*, vol. 72, nº3.

KELLER, H. (1903). *Optimism, an essay*. T.Y. Crowell.

KROPOTKIN, P. (1910). *Le contraide, un facteur de révolution*. Paris : Hachette.

LENOIR, H. (2008) *L'education populaire*, *La Dionysversité, la coopération des idées*, Université populaire de Saint Denis, pp. 1-4.

LENOIR, H. (2013). *Educación y pedagogía en la tradición libertaria*, *Revista Erosión*, nº 2, año I, pp. 45-54.

MAC LAREN, A. (1981). *Revolution an Education in Late Nineteenth Century France: The Early Career of Paul Robin*, *History of Education Quarterly*, Vol. 21, nº 3, pp. 317-335.

MALATESTA, E. (1975). *Socialismo y anarquía*. Madrid: Ayuso.

MARTÍN HERNÁNDEZ, R. (2008). *Chagrin de cole*, premio Renaudot 2007, un libro que todos los profesores deberían leer. *Anuario de estudios filológicos*, vol. 31, pp. 97-115.

MARTÍN LUENGO, J. (1996). *Josefa Martín Luengo, la ética de la anarquía*, *Cuadernos de Pedagogía* nº 247, pp. 8-13.

MELLA CEA, R. (1911). *Cuestiones de enseñanza*. *Acción libertaria*, nº21, Gijón, 5 de mayo.

En línea: <http://www.ricardomella.org/pdf/articulos.pdf>

Consultado el 02-08-2015.

NAVARRO NAVARRO, J. (2005). *El papel de los ateneos en la cultura y la sociabilidad libertarias (1931-1939)*, *Cercles: revista d'història cultural*, nº 8, pp. 64-104.

- PENNAC, D. (2007). *Chagrin décole*. París: © Éditions Gallimard.
- PAGÈS, Y. (1999). %Anarchisme+, en De Waresquiel, E. (dir.). *Le siècle rebelle / Dictionnaire de la contestation au XX^e siècle*, París: © Larousse Bordas/Her.
- PALOMERO FERNÁNDEZ, P. (1998). %Cultura y educación en el Anarquismo, España 1868-1939+, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 33, pp. 183-193.
- PROUDHON, P.J. (1989). *De la capacité politique des classes ouvrières*. París: Editions du Trident (Edición original, 1865).
- RECLUS, E. (1908). *El hombre y la tierra*. París: Librairie universelle.
- ROBIN, P. (1893). *Fêtes pédagogiques à l'orphelinat Prevost. Sessions normales de pédagogie pratique. 1890-1891-1892*. Cempuis: Orphelinat Prevost.
- ROBIN, P. (1981). *Manifiesto a los partidarios de la educación integral. Un antecedente de la Escuela Moderna*. Introducción de Conrado Vilanou. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius.
- TIANA FERRER, A. (1987). *Educación libertaria y revolución social. España 1936-39*. Madrid: U.N.E.D.
- TOMASI, T. (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo Abierto Ediciones, S.A.
- VIOLET, M. (2010). %L'éducation intégrale+, *Les Actes de Lecture*, nº 110, pp. 21-24.
- WOODCOCK, G. (1979). *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona: Ariel.