

LA ESCUELA Y LA EDUCACION EN LOS
MEDIOS ANARQUISTAS DE CATALUÑA,
1909-1939

PERE SOLÀ GUSINER

Presentación

En este artículo presento históricamente y esbozo una crítica de una corriente pedagógica —el ferrerismo-racionalismo— que hasta ahora no ha sido objeto de ningún estudio. Básicamente me refiero a formulaciones teóricas y a realizaciones ubicadas en Cataluña. Ello se debe no tanto al hecho de que la parte más importante de realizaciones —y proyectos— educativos del anarcosindicalismo tuvieron lugar en la Cataluña industrial —donde predominaba la CNT—, cuanto al hecho de que hasta ahora me ha sido mucho más difícil acceder a fuentes de otros lugares de la Península.

Por otro lado, me ha parecido obligada una evocación de los planteamientos educativos laicistas decimonónicos. ¿Por qué? Pues porque constituyen un antecedente indirecto de la enseñanza racionalista y de la Escuela Moderna. Hasta tal punto resulta esto cierto que, en la mente de muchas personas mayores que conocieron centros de enseñanza llamada racionalista, escuela racionalista es sinónimo de escuela laica. Popularmente, pues, la escuela racionalista de los sindicatos CNT no constituyó más que una *modalidad* de la antigua escuela laica no confesional.¹

Para muchas fuentes no explicitadas en este artículo, el lector interesado puede acercarse a mi tesis (Cf. nota 7), aunque le prevengo de que, muy a pesar mío, ésta no siempre le saciará.

I. Precisiones semánticas sobre la noción de racionalismo educativo:

Desde el movimiento de la *Escuela Moderna* de F. FERRER hasta el final de la guerra civil, en el medio anarcosindicalista y libertario se entendió por educación, enseñanza o instrucción *racionalista* un tipo muy concreto de pedagogía. Es a esta noción históricamente precisa y concreta de racionalismo que, en principio, se refiere nuestro trabajo. Y sólo por extensión: —y para comprender mejor esta modalidad *específica*— nos referimos a la noción *genérica* de racionalismo educativo.

En su *acepción específica*, el racionalismo educativo es aquella orientación pedagógica cuyos métodos y contenidos de saber *deben* inspirarse (siguiendo el programa ferrerista) en la ciencia y en la razón *natural*, *puestas*

1. Para los militantes, *escuela laica* y *escuela racionalista* eran, sin embargo, algo radicalmente distinto. Muy interesantes, en este sentido, las consideraciones de Lladonosa sobre las resoluciones del Congreso de Sants de la CRT, en 1918, referentes a la enseñanza racionalista. (*El Congrés de Sants*, Nova Terra, Barcelona, 1975, pp. 88-91).

ambas instancias al servicio de ideales sociales comunistas libertarios. Esta ideología educativa, repetimos, una vez adaptada y adoptada por el medio libertario, consiguió interesar a sus intelectuales y militantes (hasta el extremo de llegar a ser la ideología educativa oficiosa del anarcosindicalismo). Y no cabe duda de que constituyó una respuesta más o menos adecuada a la demanda social de educación del sector de proletariado afecto al anarcosindicalismo. Este trabajo pretende aportar algunas elementos explicativos de este hecho.²

Es preciso *situar* esta versión particular (específica) de racionalismo —aplicado en este caso a la teoría y práctica de la educación— dentro de un *marco genérico*. Este marco general sería el racionalismo europeo moderno y contemporáneo. Este racionalismo que, en el siglo xvii, parte de premisas metafísicas y religiosas, y para el cual el concepto de Dios es la razón última —la garantía máxima— de la inteligibilidad del Universo. Este mismo racionalismo que, un siglo más tarde, ve en la razón un arma de primer orden para luchar contra la ignorancia, la superstición y una organización social irracional. La burguesía revolucionaria del xviii concibe la razón como pauta o punto de referencia para la praxis colectiva (acción política), pero también para la actuación individual, de acuerdo con principios morales racionales.

Estas dos modalidades de racionalismo europeo coexisten en el siglo xix con una tercera, como apunta certeramente FERRATER MORA en su *Diccionario de Filosofía* (cf. *art. racionalismo*). Ésta es “la forma que asumió el racionalismo en HEGEL y varias tendencias evolucionistas del siglo xix; en todas ellas se intenta ampliar el racionalismo hasta incluir la posibilidad de explicación de la evolución y hasta de la historia”. Y todavía podríamos agregar a estas variantes de racionalismo decimonónico —que, insistimos, coexisten con las de los siglos precedentes— otras modalidades neokantianas, positivistas, etcétera.

A. CLAUSSE³ ha estudiado la proyección de las ideologías racionalistas decimonónicas en el campo educativo, en los sistemas escolares organizados

2. En el movimiento libertario español de las primeras décadas de siglo, “enseñanza racionalista” llega a confundirse con “enseñanza anarquista” y con “la” enseñanza “tout court”. Pocos escritores anarquistas discurren sobre educación sin referirse implícita o explícitamente al programa ferraterista. Y si, en 1910, un sindicalista se cree obligado a decir que “un buen profesor racionalista debe ser *anarquista*”, con el tiempo, nadie —o casi nadie— parecerá dudar de que la mejor escuela es la que sigue la orientación “racional y científica” de FERRER. Para una de las primeras revisiones crítico-apologéticas del programa ferraterista, véase *Tierra y Libertad*, año 7, época 4.ª, núm. 32, 13 de octubre 1910.

Por otro lado, hay adhesiones al programa racionalista en núcleos de izquierdas de los republicanos radicales y en ciertas agrupaciones masónicas, de 1909 a 1939.

3. CLAUSSE es autor de una *Introduction à l'histoire de l'éducation*, De Boeck, Bruselas, 1951. *Una doctrina socialista de l'éducation*, Biblio, Liège, 1955. *L'educazione laica oggi*, La Nuova Italia, Florencia, 1966. *Pédagogie rationaliste*, PUF, París, 1968.

Para la pedagogía de orientación laica y libertaria en los siglos xix y xx, véanse las obras de Tina TOMASI, en particular *Ideologie libertaire e formazione umana*, La Nuova Italia, Florencia, 1973.

En cuanto a la aplicación, en el campo educativo, de los principios socialistas —utópicos, libertarios o marxistas—, cf., DIETRICH, Theo: *La pédagogie socialiste: fondements et conceptions*, François Maspero, París, 1973. *La Commune de Paris et la démocratisation de l'école*, Editions du Progrès, Moscú, 1958. DOMMANGET, Maurice: *Les grands socialistes et l'éducation*, Armand Colin, París, 1970.

por la burguesía hegemónica en los países industrializados occidentales. Sus análisis son esclarecedores en la medida en que nos ayudan a situar mejor el proyecto de educación “racional y científica” de un FERRER y sus seguidores. Podemos afirmar que éstos *asumen* la corriente racionalista moderna en las principales formas a que acabamos de hacer mención (a saber, racionalismo metafísico del siglo XVII, racionalismo ilustrado del siglo XVIII, racionalismo historicista del siglo XIX); y la asumen de una manera tan pura (no mediatizada) como ingenua y precrítica.

FERRER y sus seguidores (más o menos “revisionistas” de su programa) consideraron que la verdadera educación racional no se basa en una razón artificial —*ideológica*, diríamos hoy—, sino en una razón postulada *natural*. Natural en el sentido de que busca el reencuentro o identificación (reconciliación) del hombre consigo mismo, a través de su identificación con su propia obra y con la naturaleza exterior. Ésta se rige por leyes de *solidaridad* entre sus elementos: es el “apoyo mutuo” kropotkiniano. Y nuestras sociedades, en la medida en que no se atienen a este “apoyo mutuo”, adolecen de una organización anti-natural e irracional. Nuestros pedagogos racionalistas intentaban incorporar estos elementos de discusión crítica de la razón artificial e ideológica a sus planes escolares. Ello les condujo a valorar sobremanera la fuerza de la educación “racional y científica” y su impacto en la transformación social. Pero ya algunos de los teóricos libertarios —MALATESTA, por ejemplo— previnieron a sus correligionarios contra un idealismo “pedagógico”, excesivamente optimista respecto a la función revolucionaria de la escuela en detrimento de otras formas de acción directa. Y sentaron la tesis de que la escuela por sí sola no conduce a una sociedad organizada más racionalmente.⁴

II. El laicismo decimonónico como antecedente próximo de la educación racionalista

En la tradición laicista escolar del siglo XIX coexisten —por lo menos en Catalunya— dos enfoques. El primero, moderado y cauto en el aspecto social y político, ya que no en el aspecto religioso. El segundo enfoque, en cambio, aparece asociado a un proyecto social revolucionario.

La primera de estas corrientes pretende armonizar las exigencias de un anticlericalismo intransigente con una concepción política reformista, respetuosa de los principales “valores” burgueses (propiedad privada, libre juego de las fuerzas económicas, etcétera). Su principal representante en Catalunya fue —por los años 80— Bartolomé GABARRÓ y BORRÁS, ex-escolapio, quien fue el alma de varias organizaciones librepensadoras sostenedoras de escuelas. Algunos grupos masónicos catalanes también crearon y subvencionaron escuelas, por los mismos años.⁵

4. Errico MALATESTA (1853-1932). Su concepción del papel de la educación en la revolución anarquista está bien expuesta en la citada obra de T. TOMASI.

5. En 1881 aparece *La Tronada*, órgano de la Unión Española de Librepensadores, así como *El Eco de la Enseñanza Laica*, de la Confederación de personas y establecimientos laicos y libres. Iniciado en abril de 1881. De la actitud de GABARRÓ frente a la FrancMasonería catalana nos hablan sus “apreciaciones” en *Al pueblo y a las escuelas laicas*, Librería anticlerical, Barcelona,

El segundo enfoque entronca con la postura fuertemente comprometida, socialmente hablando, de los antiguos casinos y centros culturales obreros, anteriores y contemporáneos a la Primera República (entre los que destacaron el *Ateneo Catalán de la Clase Obrera* de Barcelona y el *Fomento de las Artes* madrileño, todavía bien activo en el último cuarto de siglo XIX). Dentro de esta segunda clase de laicismo tenemos que incluir diversas iniciativas de círculos y entidades librepensadoras catalanas —así como la promovida por LLUNAS y PUJALS y el periódico anarquista de tendencia libre-pensadora *La Tramontana*—. También entran dentro de esta segunda modalidad de laicismo las iniciativas de las sociedades obreras adheridas a la *Federación de Trabajadores de la Región Española* bakuninista. Ésta recomienda la creación de centro laicos en los que se imparta una “educación integral” a los hijos de los trabajadores. Estos centros, independientes del Estado y la Iglesia, serán creados por los mismos obreros, “porque su emancipación sólo de ellos mismos depende”.⁶

No hay que ser muy avisado para advertir la enorme distancia que media entre los planteamientos laicistas acabados de describir y el racionalismo “armónico”, neutralista en materia de educación religiosa de la Institución Libre de Enseñanza madrileña.

Ahora bien, es preciso describir el trasfondo político-legal español en que se desarrollaron estas iniciativas escolares laicistas, más importantes de lo

s.f. Dice que el intento de crear (en 1881?) un Gran Oriente Catalán, por parte de la Logia Avant, iba dirigido contra su *Liga Anti-Clerical de Libre pensadores*. Y añade (pp. 17 y ss.) que “la Liga A. de L. no es una sociedad secreta, sino pública, acogida al art. 13 de la Constitución de 1869; no política pero (...) completamente conforme con la FrancMasonería... y fundando en cada parroquia una escuela laica, a fin de que conociendo la niñez la ciencia sin sofismas, no pueda ser jamás explotada, y tetando (sic) el conocimiento de los *derechos y deberes* sociales, sepan las futuras generaciones ser la verdadera democracia que dé gobiernos dignos: de secundar el afán de libertad y emancipación que la humanidad entera siente inculcados (sic) por la FrancMasonería al aprovechar y difundir el racionalismo o filosofía moderna”.

6. Para una interpretación de la preocupación por la educación de nuestros obreros revolucionarios del siglo XIX véase Eva SERRA: “Clavé, d’avui estant. Un programa de cultura popular”. *Serra d’or*, núm. 183, diciembre 1974, pp. 75-78. Las sugerencias (sobre este punto) expuestas por E. SERRA no me han parecido excesivamente afortunadas y, desde luego, no cuadran con el excelente tono medio del artículo: “Ens trobem (en els mitjans socials anarquistes), doncs, davant una activitat cultural instrumentalitzada, és a dir, exercida sota un principi doctrinal: l’acció educativa sobre les masses treballadores com un mitjà de transformació social. *Fins a quin punt aquesta concepció —la transformació de la societat per l’acció educativa— estava lligada a la ideologia del socialisme utòpic i a un teixit social on la industrialització no atenyia un grau prou avançat?* (subrayado mío). Aquesta concepció podia perfectament esdevenir desfasada, o més ben dit, contradictòria quan la lluita de classes és molt violenta o apareixen noves formes d’aquesta lluita, *pròpies d’un procés d’industrialització més avançat?*” (subrayado mío).

La primera de las causas históricas —o más que causas, “circunstancias concomitantes”— de la concepción educativa de los anarquistas me parece plausible. No así la segunda, que pertenece a otro nivel, propiamente infraestructural. Prolongando el razonamiento de E. SERRA resultaría que, en una sociedad más industrializada (industrializada ¿cómo?), una estrategia de transformación de la sociedad por la acción educativa sería irrelevante, cosa que no siempre ha tenido lugar (GRAMSCI, por ejemplo).

E. SERRA parece no tener en cuenta que en la FTRE y más tarde en el anarcosindicalismo la acción cultural por y para el proletariado es un elemento más de la acción revolucionaria, pero generalmente no el único ni el más importante.

Aparte de esto, y a propósito de la última expresión del texto en cursiva ¿qué pasa, si en vez de avanzar el proceso de industrialización retrocede? ¿Resulta que entonces toda la vanguardia de la clase obrera se convierte al pedagogismo? ¡Conclusión incongruente a que nos lleva este razonamiento *ad absurdum!*

que habitualmente se supone —por lo menos en Catalunya—. La Constitución de la Restauración monárquica (1876) es favorable en principio a la llamada “libertad de enseñanza”. Ahora bien, este concepto es ambiguo, se presta a interpretaciones distintas y muchas veces contrapuestas. Basta, para darse cuenta de ello, echar una ojeada superficial a la historia político-educativa del último cuarto de siglo. En el principio de la libertad de enseñanza se amparan obispos y congregaciones... pero también krausistas, librepensadores y anarquistas.

En cuanto a las “escuelas laicas” (así autodenominadas), aunque en cantidad no pueden compararse a la importancia que en el “sector privado” tienen las escuelas de congregaciones religiosas y las escuelas privadas con fines lucrativos (florecientes en las grandes urbes), hay que reconocerles forzosamente un cierto grado de desarrollo en Barcelona y zonas industrializadas de Catalunya. Así, sólo de 1882 a 1896, se fundan en la zona de influencia de Barcelona no menos de 70 escuelas laicas. Ahora bien, *las estadísticas oficiales: o para-oficiales de la época no reflejan este movimiento escolar laicista*. Éste puede deberse a varios factores. Pero quizás la explicación más plausible radique en el hecho de que el verdadero laicismo escolar (y al decir verdadero me refiero a aquel que imprime a la escuela una orientación no sólo neutra sino resueltamente anticlerical) *no estaba* —por evidentes razones histórico-sociológicas— *permitido* por la Constitución del 76 (una de cuyas fronteras era, no debe perderse nunca de vista, el Concordato Iglesia-Estado de 1851).

Legalmente, pues no tenía sostén posible una actitud o práctica escolar explícita y abierta *contra la Iglesia Católica*, sus representantes, órganos, doctrinas y valores, privilegios y enseñanzas que justificaban el orden social tradicional. Se podía admitir oficialmente —y no son tensiones más o menos fuertes— una actitud pública *al margen*, pero nunca *contra* la institución eclesiástica. Pero precisamente era esta última postura —la favorable al enfrentamiento directo— la que tendía a propiciar el laicismo escolar radical en las dos modalidades que antes hemos definido (moderada y obrerista-revolucionaria).

III. La pedagogía racionalista (I): niveles de estudio

La tesis de que la concepción pedagógica del anarcosindicalismo se inspira directa y básicamente en la ideología pedagógica racionalista de Francesc FERRER I GUÀRDIA, parece válida para la Catalunya —y España— libertaria de 1901-1939. El impacto causado por la trunca obra del catalán de Alella (nacido en 1859, fusilado como “responsable” de la Setmana Tràgica en octubre de 1909) sobrepasa ampliamente el marco hispánico. Sobre su influencia en el medio izquierdista y anarquista internacional poseemos suficientes pruebas, aunque —en general— faltan estudios completos. Consta que FERRER inspiró proyectos y/o realizaciones escolares del tipo de su Escuela Moderna en Suíza, Brasil, Argentina, Estados Unidos, Rusia...

Por lo que respecta a nuestro país, queremos demostrar cómo, durante casi cuarenta años, la *demand social de educación* de la población trabajadora afecta a la ideología anarquista *se orienta hacia la creación de centros es-*

colares racionalistas, en que —siguiendo a FERRER— se pretendió impartir un tipo de enseñanza emancipadora, desprovista de prejuicios burgueses, religiosos y patrióticos.

Veamos ahora las principales fuentes y modelos, manifestaciones y efectos de esta disposición educadora de carácter racionalista que alimentó en todo momento, con bastante más voluntarismo que efectividad, nuestro medio anarcosindicalista. ¿Cómo funcionaron las escuelas racionalistas del período 1909-1939? (o por lo menos alguna de ellas). ¿Qué clases de planteamientos educativos de individuos y grupos descollaron? ¿Cómo realizar una primera evaluación de los resultados de la *praxis* educativa —de los procesos formativos— escolar y extra-escolar de los maestros racionalistas? ¿Es posible establecer qué *tipo* y *estilo* de formación humana pretendieron aquéllos inculcar a sus educandos, de acuerdo con unos objetivos educacionales previamente fijados? Vamos a ver si tienen respuesta estas preguntas.

IV. La pedagogía racionalista en el anarcosindicalismo (II): modelos propios y foráneos

Es conocida la importancia que el anarquismo del siglo XIX concede a la cuestión educativa, no sólo a nivel teórico (PROUDHON, BAKUNIN, TOLSTOI, MALATO, KROPOTKIN, GRAVE) sino también en el aspecto práctico-organizativo. Acaso el intento más famoso fue el del *ex-communard* francés Paul ROBIN. Continuación de todos estos intentos extranjeros es en nuestro país el movimiento de la Escuela Moderna de FERRER I GUÀRDIA. Verdaderamente debemos hablar de “movimiento” más que de “obra” aislada de un educador, por la simple razón de que la “Escuela Moderna” fue algo más que el centro escolar privado de un barrio acomodado de Barcelona, costeado con la herencia de una millonaria francesa. La “Escuela Moderna” fue un proyecto de alternativa escolar laicista, bastante distinto de los aparecidos hasta el momento en el área catalana; este proyeco fue apoyado y promovido por sectores del republicanismo radical y de la clase obrera anarquista. No fue casual el impacto de este movimiento, ni debido básicamente a las circunstancias trágicas que hicieron famoso a FERRER, su inspirador más conocido.⁷

7. El que fuera apoyado por “sectores del republicanismo radical” no implica que los lerrouxistas lo aceptaran oficialmente. Algún autor afirma que tal era el deseo de FERRER. Joan CONNELLY ULLMAN asevera que FERRER esperaba ser nombrado —después del proceso de 1907— director de la importante escuela de La Casa del Pueblo, principal local lerrouxista de Barcelona (pp. 175-176 de *La Semana Trágica*, Ariel, Barcelona, 1972). CONNELLY no aduce ninguna prueba documental. Personalmente creo que, si entonces tuvo esta expectativa, no debió mantenerla mucho tiempo, dado el enfriamiento progresivo de sus relaciones con los líderes radicales, acentuado a partir de 1907.

Sobre los modelos y antecedentes ideológicos de la Escuela Moderna, cf. la presentación de PROUDHON y ROBIN en DOMENGET, M., *op. cit.* Para BAKUNIN y KROPOTKIN, cf. AVRICH, Paul: *Los anarquistas rusos*, Alianza Editorial, Madrid, 1974, pp. 99-103. Este historiador se refiere, asimismo, al intento de adopción del modelo ferrerista por los intelectuales del movimiento anarquista ruso de Majnó (p. 220). En la nota 34 de la p. 295, AVRICH presenta a FERRER como “un respetado libertario español, juzgado por un tribunal militar y ejecutado en 1909, por el supuesto delito de haber fomentado un levantamiento en Barcelona”. Compárese esta descripción con la que nos hace otro especialista del movimiento anarquista, Daniel GUÉRIN, en *Ni Dieu ni Maître. Anthologie de l'anarchisme*. Maspero, París, 1970, tomo III, p. 41: “... libre

No vamos ahora a tratar los numerosos aspectos biográficos e/o históricos del "fundador" de la Escuela-Editorial, FERRER I GUÀRDIA, aspectos que —¡aún hoy!— se prestan a desiguales interpretaciones y valoraciones. Tampoco me extenderé en la descripción del ideario en materia escolar y cultural— de colaboradores y animadores de la Escuela Moderna como Anselmo LORENZO y Cristóbal LITRÁN. Quiero recordar, empero, la importante baza que juega al principio de la Escuela Moderna la educadora librepensadora francesa Clemencia JACQUINET.⁸

El único punto de vista adoptado para el estudio del tema "Ferrer" es, en este artículo, la consideración de los aspectos ideológico-escolares de esta alternativa educacional que conocemos bajo el nombre genérico de "Escuela Moderna". Grosso modo podríamos establecer que el proyecto de escuela "científica y racional" ferrerista tuvo mucha más fuerza ejemplar o impacto ideológico (entre los centros laicistas escolares —republicanos— barceloneses y las sociedades de resistencia) que incidencia real: no tuvo tiempo

peuseur espagnol, fondateur d'un système d'enseignement et d'éducation libres, haï de l'église catholique qui le fit accuser d'avoir pris part à des complots révolutionnaires..." Sobre las teorías anarquistas sobre educación en España, existe una tesis inédita de BOYD, Carolyn, profesora de la Universidad de Texas (Austin); citada por CONNELLY, p. 166, *op. cit.* Por cierto que CONNELLY incurre aquí (p. 165) en un pequeño lapsus, al decir que "FERRER seguía las huellas de Elías PUIG en Cataluña y José SÁNCHEZ ROSA en Andalucía, haciendo honor al deseo de los obreros españoles de contar con escuelas independientes...". Supongo que se refiere a PUIG ELÍAS, Joan, quien —lo mismo que SÁNCHEZ ROSA— desarrollaron su actividad pedagógica con bastante posterioridad, con relación a FERRER.

En cuanto a las escuelas racionalistas posteriores a la Escuela Moderna, no conozco trabajo alguno, salvo mi tesis doctoral, *Orígenes y desarrollo de la enseñanza racionalista en Cataluña*, Sección de Filosofía de la Universidad de Barcelona, octubre de 1974. Director: profesor A. SAN-VISENS MARFULL.

8. Antigua amiga de FERRER, funciona al principio de la Escuela Moderna como subdirectora. Pronto se separará de FERRER; ni sus caracteres ni sus ideologías acaban de encajar. Expone su ideario educativo en la revista anarquista *Natura*, Barcelona, 1904, pp. 341-342 y 274-275, así como en *Ibsen y su obra*, Sempere, Valencia, 1907.

Así como sobre LORENZO han aparecido varios intentos de revisión biográfico-ideológica, sobre el publicista republicano mason, Cristóbal LITRÁN, no se ha escrito nada, lo cual es una lástima porque LITRÁN llena una etapa importante del republicanismo librepensador catalán de finales del siglo XIX.

Curiosamente, o no tanto, últimamente se están dando actitudes que denotan una especie de "revival" del interés —positivo o negativo— por FERRER que tuvo lugar hace siete décadas. Una valoración negativa en la serie de artículos de B. DELGADO, "Polémica en torno a Ferrer Guardia", *Perspectivas pedagógicas*, núms. 33, 34, 1974. Por su parte, una excelente especialista italiana de historia de la educación (la citada T. TOMASI, "Il contestatore Francisco FERRER", *Scuola e città*, núm. 10, octubre 1970), reivindica la educación ferrerista y evoca la ola de protesta que atraviesa Italia después del fusilamiento de FERRER: "Tanto fervore d'indignazione si spegne presto senza lasciare quasi traccia: nessun educatore è stato tanto pianto quanto FERRER e così presto dimenticato. In Italia le agitazioni suscitate dalla sua morte sono l'ultimo vigoroso sussulto di quelle forze laiche che l'anno precedente avevano vigorosamente appoggiato la mozione Bissolati a favore della totale soppressione dell'insegnamento religioso nelle scuole statali. Subito dopo la borghesia, già anticlericale, spaventata dall'avanzata delle sinistre, assume un atteggiamento sempre più conciliante verso i cattolici, mentre il trionfante idealismo gentiliano presenta la religione avita come fattore ineliminabile dell'istruzione popolare. Lo stesso Croce nel 1910, pur ricordando di aver condiviso l'indignazione di ogni spirito libero, aggiunge di meravigliarsi perché si tributa da ogni parte tanto onore ad un uomo "che non si sa qual grado mentale rappresentasse"".

Salvando las distancias, parecida fue la postura del anticlericalismo burgués francés; cf. VALOIS, Georges: *Histoire et philosophie sociales (L'affaire Ferrer en France, 1909)*, Nouvelle Librairie Nationale, Paris, 1924. (Obra bastante bien documentada que expresa el punto de vista de la extrema derecha francesa).

material para ello. La obra escolar-editorial de la Escuela Moderna apenas cubre la primera década del presente siglo. Por estos mismos años bastantes sociedades y centros obreros adoptan los principales principios ferreristas... y los libros de texto de la Editorial. Éstos parten de presupuestos positivistas y evolucionistas y suelen transportar un fuerte cargamento anticlerical y antirreligioso, anticapitalista y antimilitarista. Algunos de ellos alcanzan rápidamente un éxito considerable.

Entre las ideas de la educación del futuro agitadas por FERRER, bastantes de ellas son patrimonio común de la vanguardia educativa —y social— de la Europa novecentista (escuela cercana a la vida, respeto a la espontaneidad y libertad infantiles, valoración del “instinto de trabajo” infantil, coeducación, etcétera). Pero otras son típicamente ferrerianas, con más o menos influencia de ROBIN y KROPOTKIN, ambos amigos de FERRER. Entre éstas destacarían el uso de libros de texto “emancipadores”, basados en la ciencia positiva y al servicio de los mejores ideales sociales (igualdad, justicia, etcétera); desconfianza hacia la enseñanza estatal “democrática”; repudio de la enseñanza confesional, instrumento ideológico de las clases dominantes del país, etcétera, etcétera.⁹

Bases doctrinales de la escuela ferrerista son: a) el *racionalismo libre-pensador del siglo XIX*, que en el área de Catalunya dio lugar a alguna realización en forma de confederaciones de escuelas laicas; b) el *cientifismo positivista*, básicamente spenceriano, evolucionista y considerablemente dado a simplificaciones (la “reducción biológica” de que habla algún historiador de la ciencia), y c) la *crítica social libertaria del rol de la escuela y la educación*. Este último aspecto —el rasgo crítico-social de tipo anarquista— imprime algo así como carácter a casi todas las realizaciones de la Escuela Moderna, y es causa directa de la violenta reacción de las clases conservadoras, tanto a nivel local como a nivel estatal.

V. La pedagogía racionalista (III): concepción, realizaciones 1909-1939

Lo anteriormente expuesto permite aprehender, menos vagamente, el soporte ideológico y doctrinal del movimiento escolar racionalista 1909-1939. Pero importa, como condición previa para proseguir el estudio, *situar* la dimensión educativa de los anarquistas en el contexto ideológico y cultural global del movimiento libertario español. Esto implica reconstruir lo que pudiéramos llamar *las bases* de un cierto *saber* y de una cierta *cultura* anarcosindicalista. Quién y cómo se *produce* este saber y esta cultura; a quiénes va destinada; cómo transforma la realidad y cómo es transformada (o debiera ser transformada) por ésta. Ni que decir tiene que un estudio socio-histórico

9. Cf. FERRER I GUARDIA, Francisco: *La Escuela Moderna*, Imp. García, Río: Branco 1.511, Montevideo, 1960. Se prepara una reedición en TUSQUETS editor, Barcelona.

En el aspecto de la crítica de la educación pública en el capitalismo y de su papel transmisor y reproductor de la ideología dominante, FERRER —puntualmente fiel a los puntos de vista de BAKUNIN— se anticipa a la concepción althusseriana, desarrollada de modo sofisticado, de la escuela como Aparato Ideológico de Estado (como me decía Joan SENENT JOSA). Cf. el cap. IX de *La Escuela Moderna*.

de la envergadura del que sugerimos exige multitud de trabajos de investigación parciales... por hacer.¹⁰

En su afán de unir teoría y práctica, los anarcosindicalistas tienden a identificar y confundir los conceptos de *formación* y *propaganda*. Sería, así pues, artificial, trazar una separación estricta entre la acción educativa y la acción propagandística. El anarquista da enorme importancia a ambos tipos de *acción*, los cuales *no* constituyen para él esferas estrictamente codificadas, institucionalizadas... El joven trabajador, aprendiz en cualquier empresa industrial, con un sueldo de miseria... que asiste en 1933 a una de las numerosas *escuelas racionalistas* de barriada en Barcelona... aprende no sólo en las clases nocturnas (donde se le enseña contabilidad elemental y francés), sino también en la charla-coloquio sobre comunismo libertario o sobre eugenesia, que tiene lugar después de las "clases".

La precaridad de las instituciones anarquistas y sindicalistas, constantemente expuestas a medidas de tipo represivo, es un factor determinante de la no-institucionalización de los canales educativo-propagandísticos libertarios. Mucho menos importante, en este sentido, parece ser otro factor que algunos exageran. Me refiero al factor "mentalidad", que mucho más que una causa debe ser considerado como un efecto... aunque no totalmente. Sea como sea, es impropio mitificar la idiosincrasia "anti-burocrática" de nuestros ácratas. Como es falsa la afirmación, ideológicamente interesada, de Rafael VIDIELLA en 1934 en el sentido de que los anarquistas se han mostrado incapaces de poner en funcionamiento una red cultural y escolar adaptada a sus "sueños" y deseos revolucionarios. Más ajustadas a la realidad —a una realidad socio-histórica, por otro lado, francamente difícil de abordar—, parecen ser las apreciaciones de Carlos M. RAMA, para quien el anarcosindicalismo español "es un movimiento de masas enraizado a través de miles de organizaciones gremiales, culturales, económicas, recreativas, juveniles, etcétera". Este movimiento "se manifiesta como un núcleo firme y persistente de opinión cuya influencia matiza amplios sectores populares, o influye directamente en la postulación del ideario de diversos intelectuales". Hubiera podido añadir el estudioso sudamericano que este "*movimiento de masas*" o "*núcleo de opinión*" se vale de otro importante instrumento: *la escuela, la educación elemental*.¹¹

10. Un estudio de este tipo debe tener muy presentes: a) la progresiva consolidación del modo de producción capitalista en España (y Cataluña); b) la evolución de las estrategias y planteamientos ideológicos del movimiento anarcosindicalista, ligada dialécticamente a la "circunstancia" socio-económica-política.

Pocos trabajos serios existen sobre los aspectos no directamente político-sociales y organizativos ("praxísticos") del movimiento libertario en España. Para la cuestión de la mujer, cf. NASH, Mary: *La mujer en los medios anarcosindicalistas españoles, 1931-1939*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Barcelona, 1974. Y "*Mujeres Libres*": *España 1936-1939*, selección y prólogo de NASH, M., TUSQUETS editor, Barcelona, 1975.

Y, desde luego, obra de trabajo básica, para un estudio de la cultura anarquista española, es DÍAZ DEL MORAL, Juan: *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas, Córdoba (Antecedentes para la reforma agraria)*, Alianza Editorial, Madrid, 1967.

11. Salvo algunas generalizaciones llenas de retórica, vaguedad e impresionismo, la prensa libertaria aborda en contadas ocasiones la cuestión de la relativa importancia que en el movimiento tienen las iniciativas escolares, culturales, recreativas, etcétera. Esta prensa, en el período 1931-1939, y también antes, está ocupada en problemas sociales mucho más inmediatos. Esto

La escuela de los anarcosindicalistas es —recapitulemos— una escuela laica de clase, de la clase obrera. Pero una escuela con vocación, diríamos, universal. Pretende ser válida para todas las clases en la sociedad comunista revolucionaria o post-revolucionaria. Su ideología y su método son los de la enseñanza “científica, racional y humanitaria” de FERRER. Sus propagandistas alimentan toda clase de esperanzas en el decisivo valor de la propagación de una cultura crítica y emancipadora.

Diversos autores, como ya indicábamos, denunciarán la exageración con que, en algunos medios desengañados de la acción sindical revolucionaria, se contempla el papel de la escuela. Pero no creo que, en conjunto, pueda verse en Anselmo LORENZO a un crítico de esta sobre-valoración “educacionista” en que habría caído algún seguidor de FERRER (y éste mismo). Lo que está, en todo caso, fuera de duda es el esfuerzo de LORENZO en armonizar las exigencias de una estrategia sindicalista revolucionaria coherente con la potenciación de escuelas racionalistas para la clase obrera. Lucha sindical y cultura no deben ser objetivos contrapuestos, sino fines convergentes. Critica LORENZO la “escuela tradicional y aun la escuela laica a la francesa”, y ataca el adiestramiento “mecánico” y *parcial* a que se ve sometido el proletariado, obligado a ceder a la exigencia de especialización de la moderna sociedad capitalista. Fustiga el analfabetismo y la incultura, especialmente en la mujer: “Hemos dejado a la mujer en la superstición y en la ignorancia, y de ahí resulta que, siendo nuestra compañera, no sea nuestra colaboradora”.

Como otros intelectuales cenetistas, LORENZO invierte parte de sus energías en la propagación de las excelencias de la enseñanza racionalista. El Congreso de Barcelona de 1910, tras el cual quedó constituida la CNT, apuntaba la necesidad de crear escuelas sindicales, en la convicción de que la escuela público-estatal y privada existentes eran de naturaleza profundamente clasista. En esto, la CNT recogía las directrices del sindicalismo revolucionario francés, y se alejaba de los planteamientos de republicanos reformistas y socialistas (españoles y europeos), para quienes la emancipación de la clase obrera podría llegar a través de una remodelación (que nunca destrucción) del aparato escolar público-burgués.¹²

explicaría en parte esta falta de “distanciación” que permita, por ejemplo, llevar a cabo estadísticas de escuelas, bibliotecas, ateneos, etcétera. La prensa indicada da cuenta a menudo de intentos de coordinación escolar y cultural (por ejemplo, creación de un organismo cultural coordinador, encargado de proveer de libros a las bibliotecas, una especie de comisión central de compra de libros. Cf. *Cultura Libertaria*, Barcelona, 8-1-32). Estos intentos no cuajan verdaderamente hasta la Revolución.

12. Cf. el interesante libro de LINDENBERG, Daniel: *L'internationale communiste et l'école de classe*, Maspero, París, 1972. Reproduce interesantes textos franceses, alemanes y soviéticos en los que se evidencia la lucha llevada a cabo por la Tercera Internacional contra la escuela capitalista. Desgraciadamente la presentación de los textos adolece de cierto esquematismo. Por otra parte, es imposible una panorámica correcta de la cuestión de la escuela en el movimiento obrero europeo de entreguerras *sin* tomar en consideración la situación de los países latinos (Italia y España).

Para un estudio de las fuentes marxistas de la educación leninista-stalinista, cf. DIETRICH Th. *op. cit.*

VI. La pedagogía racionalista (IV): el cuerpo docente. Las escuelas

En cierto modo, como apuntábamos, la acción escolar venía a ser una modalidad de *acción directa*, complementaria de la acción revolucionaria de masas huelguístico-insurreccional. Queda claro que no todos los anarquistas aceptaban tan alto rango para la educación. Sea como sea, lo cierto es que el clima de difuso pedagogismo favorecía, en los medios obreros, las iniciativas individuales o de pequeños grupos activistas (pero también de grandes sindicatos y cooperativas) que se lanzaban a la acción educativa con poquísimos medios económicos y técnicos. Unas pocas iniciativas de este tipo surgen alrededor (cronológicamente) de la Escuela Moderna. Luego —durante la segunda década de siglo— siguiendo, quizá con algún desfase, en los momentos álgidos de la lucha anarcosindicalista. Y continúan (sorteando en la medida de lo posible la represión) durante la Dictadura, para expandirse en algún momento de la segunda República, cuando es posible una tregua de la CNT-FAI con las instancias gubernativas republicanas y autonómicas. Un conato de institucionalización de estas iniciativas tendrá lugar en el revolucionario período 1936-1937.

Aunque las indicadas iniciativas se deben, en general, a decisiones unilaterales de sindicatos, grupos reducidos o de individuos, no les falta apoyo en forma de sostenedores y clientes. En el aspecto pecuniario este apoyo resulta muy deficitario y difícilmente alcanza para cubrir las necesidades del cuerpo docente "racionalista". Éste se compone de un excedente de intelectuales, en general bien poco cualificados, dispuestos a ejercer (y vivir de) el rol de maestro racionalista allí donde un sindicato, ateneo racionalista o cooperativa obrera requiera sus servicios. Hasta la época revolucionaria 1936-1937 este cuerpo docente no conseguirá institucionalizarse mínimamente (creación de la Federación de Escuelas Racionalistas en el área catalana).¹³

El origen social de estos enseñantes es casi siempre proletario (rural y urbano). Muy pocos maestros racionalistas proceden de la clase media baja. Y ya no digamos de familias de profesiones liberales. No tienen título oficial para ejercer, aunque a partir de 1920 la proporción de maestros titulados, procedentes de escuelas de magisterio, va en aumento. Su ideología anarquista está matizada por un historicismo darwinista bastante simplista, así como por la adopción de los principales postulados de la Escuela Moderna. Poco a poco, van calando en ellos los planteamientos de "escuela activa", que los movimientos de renovación pedagógica burguesa en Catalunya y los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, empiezan a popularizar (segunda década de siglo).

13. Para una interpretación del rol de los intelectuales (y de los maestros racionalistas) de la primera década de siglo, cf. ROMERO MAURA, Joaquín: *La Rosa de fuego. El obrerismo barcelonés de 1899 a 1909*, Grijalbo, Barcelona, 1974. La interpretación se apoya en unos esquemas de sociología anglosajona muy discutibles. No obstante —a nivel de datos— la aportación es interesante.

En las revistas culturales del movimiento abundan las reflexiones, bastante retóricas, acerca del papel del trabajador intelectual y técnico en la sociedad futura. Cf., por ejemplo PUENTE ISAAC: "Los obreros intelectuales en la sociedad futura", *Liberación* (revista mensual), núm. 1, junio, 1935.

En algunos casos, actividad docente y militancia ácrata van combinados o se alternan. Pero hay voces de militantes y dirigentes sindicalistas en favor de la separación de funciones, con la consiguiente autonomía para los maestros y escuelas, cuya actividad (consideran hombres como Joan PEIRÓ) no debe estar a merced de las luchas sociales ni de la represión gubernativa.

Destacan entre los pedagogos del anarcosindicalismo el sabadellense Alba-ro ROSELL, que fue amigo de FERRER y MORRAL. Funda una escuela "integral", asentada sucesivamente en varias localidades de la provincia de Barcelona; se inspira declaradamente en Paul ROBIN. Autor de abundantes folletos y obras literarias menores, hay que considerarle adepto del racionalismo pedagógico de FERRER, de quien discrepaba en varios aspectos. Higinio NOJA RUIZ, activo desde la segunda década. Militante infatigable, especialmente en la zona levantina, ejerce también como maestro racionalista, profesión que, según él, necesita de un "carisma" especial. Otro pedagogo de la primera hornada racionalista es Joan ROIGÉ, director a partir de 1917 (aproximadamente) de una escuela racionalista en Sants (calle de Alcolea). Pero ninguna escuela racionalista alcanzó la fama de la escuela Natura del Arte Fabril y Textil, inaugurada en el Clot de Barcelona a principios de 1918. Más tarde este centro, espacioso y bien equipado, será dirigido por Joan PUIG ELÍAS, que fue presidente del CENU en la Catalunya del 1936-1939. Por esta escuela, inspirada en métodos "activos" y de orientación racionalista, pasaron centenares de hijos de obreros sindicalistas.

El leridano Josep TORRES TRIBÓ había colaborado con PUIG. No se consideraba racionalista; coincidía bastante, sin embargo, con FERRER. Después de varias experiencias pedagógicas en centros sindicales, este maestro titulado de Arbeca regenta su propia escuela en el Guinardó de Barcelona. Mucho más renombre tuvo, por su parte, el faista afincado en Hospitalet, FLOREAL OCAÑA, miembro de una combativa familia. Es importante, en el aspecto pedagógico, la ponencia por él presentada al Comité del CENU de Hospitalet en septiembre de 1936, por cuanto ilustra la manera concreta como un maestro racionalista caracterizado (en calidad de representante de la CNT) concibe la obra escolar de la revolución. Tal punto de vista está en dicha ponencia expuesto con particular extensión y coherencia.¹⁴

Entre las principales escuelas racionalistas fuera del área barcelonesa podríamos citar la *Escuela Moderna*, primero llamada "La Nueva Humanidad", de Valencia, animada por Samuel TURNER. Al parecer 12 escuelas privadas siguieron en la zona de Valencia su sistema. Especialmente vivaz fue la obra de la Institución Horaciana de Cultura de Sant Feliu de Guíxols (1907-1938), sostenida por republicanos y sindicalistas locales. A partir de 1920 hay escuelas de este tipo en Valencia y Andalucía, así como en Galicia y Asturias. En

14. "Ponencia presentada al CENU en Hospitalet, para su estudio, por FLOREAL OCAÑA, representante de la CNT en dicho comité". *Solidaridad Obrera*, 15-9-36. Consta de los siguientes apartados: Ejercicio de la enseñanza primaria. Obligatoriedad escolar. Horario. Programa escolar. Orientaciones psicopedagógicas. Premio y castigo. El maestro y la escuela. Coeducación escolar. Escuela unitaria. La escuela graduada. La escuela al aire libre. Escuelas de anormales. Local y material de la escuela. Biblioteca escolar. Organización del profesorado. Asociación escolar. Bilingüismo. Adaptabilidad a las condiciones pedagógicas concretas. Admisión de profesorado nuevo

Andalucía existió también alguna editorial pedagógica e infantil (Sevilla). En la época de la revolución registramos experiencias de enseñanza racionalista en Aragón.

En Barcelona y cinturón industrial el número de escuelas racionalistas experimenta un rápido crecimiento a partir de 1931. Su influencia debió de ser considerable, coincidiendo con el renacimiento de la CNT-FAI, después de la Dictadura. Destaca, entre otras, la escuela de la Casa del Pueblo de Santa Coloma de Gramanet.

Entre los principales maestros racionalistas incluimos, aparte de los anteriormente citados, a VIVES TERRADES, activo en Tarragona y provincia de Barcelona; E. GIMBERNAT de la escuela racionalista de Lloret de Mar (1919). CAMPUZANO en Vigo (1923), Aquilino MEDINA, que ejerce en Herrera-Sevilla (cerca 1923). José ALBEROLA, SÁNCHEZ ROSA y Ana VILLALOBOS, G. MALLOL, Eleuterio QUINTANILLA, Vicente GALINDO, Joan CAMPÀ, hermanos CALOPA, GERMINAL PUIG, etcétera.

VII. La pedagogía racionalista (V): características y resultados

Inscrita en un proyecto global de transformación comunista-libertaria de la sociedad, la escuela racionalista se proponía formar —y de hecho formó— personas, hombres de un determinado estilo o tipo. De qué atributos y rasgos se componía este tipo humano. Vamos a enumerar algunos que nos han parecido particularmente relevantes.

El educador racionalista estima antipedagógica la memorización sumisa y pasiva. Considera el libro de texto más como punto de apoyo para alumnos y maestros que como rígida programación de la actividad escolar. Se trata de poner al educando en situación de recrear *activamente* los procesos elementales del saber, la observación, la investigación, el espíritu crítico. Se requiere la libre actividad cooperadora del educando, el cual se constituye, a su vez (en determinadas ocasiones), en educador de sus compañeros más jóvenes. El adulto, por su parte, no debe imponer al niño sus puntos de vista, ni sus valores. No siempre, empero, es el educador racionalista consecuente con este “desideratum”: Ricardo MELLA denunció este hecho.

Para los menores no hay mejor método que los juegos y las actividades manuales. Con frecuencia le son propuestas historietas breves, de las que debe extraer algo así como una moraleja. Así aprende a reflexionar. Y así se convierte la ficción en medio de controlar la fantasía y someterla al principio de realidad. Por su parte, los alumnos mayores (a partir aproximadamente de los 11 años) aprenden a poner en común sus respectivos puntos de vista y experiencias personales. El tipo de instrucción que reciben no sobrepasa en ningún caso el nivel elemental de aprendizaje de las reglas sencillas de cálculo, nociones de gramática, geografía, etcétera. Se pretende, además, que adquieran los conceptos básicos de la “sociología”. A tal fin, participa a menudo en charlas, conferencias sobre temas de interés social, científico, etcétera.

La rusioniana defensa de “lo natural” se concretaba en una continua exaltación de lo no-artificial; exaltación que igual podía conducir al estableci-

miento de una granja de animales en un "piso-academia" de barriada, que a la organización de frecuentes excursiones al campo y a la playa. Por la misma razón se propugnaba la coeducación, incluso en las colonias de vacaciones.

Ya nos hemos referido a qué contenidos de saber difunde la enseñanza racionalista. Se pretende que sean "positivos", o sea, inspirados y controlados por el quehacer científico-experimental. Éste se considera perfectible, por lo menos en principio. La realidad es que, en no pocos casos, se le da un valor infalible, absoluto.

Los contenidos de conocimientos, por otro lado, no eran ofrecidos de modo aislado, inconexos, en compartimentos estancos, sino que se tenía cuidado en presentarlos estructurados por una concepción "darwinista-social", historicista y naturalista. La adopción ingenua de esta cosmovisión evolucionista impidió a los intelectuales libertarios, en no pocos casos, valorar la aportación marxista.

Se comprende que una concepción como la expuesta excluyera y combatiera cualquier cosmovisión religiosa y, en particular, la religión católica, sus dogmas y sus instituciones. La pedagogía racionalista insistía en el carácter mitológico de las explicaciones religiosas. Se proponía poner al descubierto estas creencias, mostrando su *justificación* racional (es decir, el porqué de las ideologías e instituciones eclesiásticas). El siguiente paso consistía en demostrar su inconsistencia, su falta de "razón de ser", su nocividad para una auténtica liberación individual y social.

Entre los rasgos constitutivos del tipo humano formado en las escuelas racionalistas cabe destacar los siguientes:

a) Tendencia a un *enciclopedismo* de corte darwinista, simplista, anacrónico ya por los años treinta.

b) Predilección por la *retórica*, es decir, por la utilización y ejercicio de recursos de estilo para la discusión de temas político-sociales, a fin de persuadir al oponente. Salvando las distancias podríamos establecer un símil con los antiguos pedagogos sofistas.

c) Actuación guiada por principios éticos elementales inviolables. En cabeza de estos principios éticos, el anarquista coloca la *consideración del individuo como un fin, no como un medio*. No se admite, por consiguiente, el maquiavelismo político.

d) Exaltación de los valores de *solidaridad de clase*: el adolescente formado en estas escuelas tiende a la militancia cívica, casi siempre en los rangos anarcosindicalistas.

e) *Autodidactismo*. El joven que frecuenta centros racionalistas tiene que formarse, en buena medida, *solo*. El muchacho aprende más por su contacto con libros o escuchando al conferenciante, que por su relación con los enseñantes, ocupados con frecuencia en actividades militantes o (después de una "razzia" represiva) en la cárcel. Hechos, éstos, que imposibilitan una labor docente continuada y crean un clima nada propicio al aprendizaje metódico.

f) En relación con la nota del autodidactismo hay que colocar la ferviente

invitación a tomar como pauta de acción los dictados de la conciencia individual. Se exalta la significación de la *subjetividad*. Ahora bien, esta orientación subjetiva de la propia actividad, que excluye la sumisión servil a un sistema moral "heterónomo", no debe conducir a extremos de capricho o de "egoísmo" inhumano. El margen de acción de que dispone cada sujeto queda circunscrito en unas normas éticas estrictas. No parece aventurada la hipótesis de que estas normas éticas resultan de la simbiosis de principios bakuninistas, kropotkinianos, etcétera, por un lado..., con normas morales atávicas (cristianas), vigentes especialmente en medios rurales españoles.

g) Se considera que, tanto o más que la razón, *lo que contribuye a personalizar al individuo son los sentimientos*. Ahora bien, la vida afectiva está siendo sometida por la civilización capitalista a condicionamientos que la prostituyen. Por ello, frente al sentimiento adulterado, domesticado, hay que devolver todo su valor a los instintos, a las pulsiones elementales, y en especial a los sentimientos erótico-sexuales. El Éros debe poderse expandir sin barreras artificiales; es absurdo el matrimonio, denunciado como concubinato legal (a este respecto existe en la literatura popular ácrata una continua exaltación del "amor libre"). Se propicia una actitud *romántica* frente a la vida, un talante existencial que se identifica —o por lo menos tiende a ellos— con amores desgraciados tipo Werther...¹⁵

h) En fin, al educando racionalista se le presenta la consecución de la *justicia social* como su objetivo existencial primordial. Se trata de reestructurar sobre nuevas bases de racionalidad y libertad la sociedad actual. El sistema propugnado para ello es la libre federación y regulación entre grupos humanos y entidades socio-económicas autónomas.

Una tal exigencia de justicia es planteada de modo idealista o altruista, en el convencimiento de que los intereses de trabajadores y campesinos explotados (la gran mayoría de la población) son compatibles con los intereses y aspiraciones de aquellos miembros y sectores de la burguesía que no se han dejado ganar por actitudes antisociales. Un buen alumno salido de las escuelas racionalistas sería aquel de quien se pudiera decir lo mismo que se decía del quijotesco *Floreal* de F. URALES: "Que los luchadores, que los revolucionarios de las ideas y de las cosas; que los justos tomen ejemplo de ti. Que lo tomen, también, los débiles, los hipócritas y los falsarios".

VIII. *La pedagogía racionalista (y VI): análisis crítico*

Registrar la existencia de una corriente pedagógica (en pugna con otros proyectos educativos más conocidos y mejor estudiados,) ferrerista-raciona-

15. Desde luego, dada la actual falta de monografías sobre el tema, es imposible sobrepasar en este punto el nivel de las afirmaciones impresionistas, de la intuición... Habría que hacer un estudio exhaustivo sociológico-literario de la literatura de ficción anarquizante, desde los dramas sociales de principios de siglo hasta las novelas y cuentos —cerca de 1930— de series como *La Novela del Pueblo*. A los efectos del tema pedagógico, son curiosos "La maestra" de J. M.^a SUÁREZ (en *La novela del pueblo*, Barcelona, s.f., DEL VALLE, Adrián: "El príncipe que no quiso gobernar", en *La Novela Ideal*, publicación de *La Revista Blanca*, s.f., etcétera, etcétera.

Cf. asimismo las citadas obras de NASH, M., en especial *Mujeres Libres*, pp. 30-33 (actitud ante la cuestión sexual).

lista en nuestro país, y constatar su influencia en la formación y mentalización de amplios sectores del proletariado de ideología anarcosindicalista, *no supone* obviamente caer en una idealización de la corriente reivindicada aquí, y hasta ahora incomprensiblemente silenciada. El racionalismo pedagógico fue un intento de *alternativa escolar* para las masas analfabetas de campos y, especialmente, ciudades industriales. Como tal (como alternativa a las formas de escuela existentes en la España del final de la Restauración, pero también de la segunda República) hay que considerarla. Y como tal hay que ver sus aciertos educativos y sus errores.

De estos errores fueron muy conscientes algunos de los teóricos anarquistas de la educación, a que antes hemos hecho referencia. Ricardo MELLA, en primer lugar. MELLA se revuelve contra la *imposición* a los jóvenes en período de formación de *ideas hechas*, "cualesquiera que sean, porque ello implica castración y atrofia de aquellas facultades que se pretende excitar". Implícitamente ataca el *intelectualismo verbalista* en que puede degenerar y, de hecho, degenera muchas veces el proyecto de enseñanza científica y racional de FERRER Y GUARDIA, y propugna un sistema de enseñanza en que la razón se limite a un rol de ordenadora y guía de los datos de la experiencia. En realidad, su crítica parece mucho más válida en su aspecto negativo de denuncia de los excesos intelectualistas y dogmáticos en que puede caer el racionalismo educativo, que en cuanto a las soluciones alternativas propuestas, que brillan por su ausencia.¹⁶

En los medios educadores libertarios surge durante la República una polémica acerca de la excesiva —se dice— preponderancia que la teoría racionalista de FERRER adquiere el cultivo de la facultad racional del ser humano, en detrimento de las demás facultades. FLOREAL OCAÑA, entre otros, combatirá esta crítica, argumentando que, en la pedagogía del fundador de la Escuela Moderna, sensibilidad y sentimientos del niño reciben la atención que merecen. Y añade que el racionalismo ferreriano no es un "racionalismo" a secas, sino un racionalismo que apunta a la superación de cuantos "prejuicios dificulten la emancipación total del individuo".¹⁷

16. MELLA, R.: *El problema de la enseñanza*, Ed. Cenit, Toulouse (?), s.f. Cf. también el artículo de DURÁN, J. A.: "La libertad, pasión inútil de la pedagogía", *Cuadernos para el Diálogo*, Extra XXXIV, abril, 1973, pp. 73-76. Este artículo, con intuiciones buenas, pero confuso, muestra a qué extremo de diletantismos puede llevar una actualización de la postura en exceso "purista" de R. MELLA.

17. De *Tiempos Nuevos*, Barcelona, octubre, 1937: "(En el) Congreso Cultural de la Confederación Regional del Trabajo de Cataluña, celebrado los días 8 y 9 de octubre de 1936, en Barcelona, en el cine América, un delegado dijo: "Francisco FERRER me merece todos los respetos; (...); pero tengo que confesar, pese a cuanto le admiro, que su obra es incompleta, puesto que escuela racionalista quiere decir escuela de la razón, y la Escuela Nueva Unificada viene a cultivar la razón y la sensibilidad. No sé, pues, por qué se pone peros a esta última". OCAÑA rebate: "Quien afirme que la Escuela Moderna sólo se dedica al cultivo de la razón, descuidando el de los sentimientos, desconoce completamente la obra de Francisco FERRER. La costumbre de hablar constantemente de escuela racionalista en vez de Escuela Moderna ha servido de pretexto a los que en el fortalecimiento de la voluntad humana ven un peligro para sus mezquinos intereses particulares, para propagar que el racionalismo es sólo una parte, y no la más importante, de la labor a realizar por el maestro en la escuela. Y así se ha engañado al pueblo y burlado a Francisco FERRER. (Este), al vocablo racionalista unía siempre el de humanitario; jamás los presentaba desligados, y para sustituirlo adoptó los de Escuela Moderna. Su título significa síntesis de ética universal, humana y científica". Hasta aquí los encendidos elogios de OCAÑA.

Los intelectuales de derechas y burgueses-liberales (al estilo de Miguel DE UNAMUNO) reprocharon acremente al racionalismo pedagógico su “fanatismo antireligioso” y su “burdo cientifismo” y lo descalificaron totalmente como proyecto de educación y liberación de masas. Por su parte, la izquierda no anarquista combatió una concepción de la formación humana, juzgada excesivamente utópica y romántica, y basada en una fe en el progreso lineal y en un darwinismo social, definitivamente superados. Y algunos sectores de Catalunya —que es donde más fuerza tuvo entre la clase obrera la educación racionalista— le criticaron su internacionalismo y su olvido desdenoso de la catalanización de la escuela y de la normalización, en ella, del uso del catalán.¹⁸ Pero, al mismo tiempo, en la izquierda y los partidos obreros de orientación marxista de Cataluña hay cierta reivindicación de la figura pedagógica de F. FERRER. Hay muchas muestras de ello en prensa como *L'Opinió*. *La Humanitat*. Véase: A. ESCLASANS: “Un record de Francesc Ferrer”, *L'Opinió*, 11 septiembre 1931. Por estas fechas el ayuntamiento de Barcelona acuerda homenajear a FERRER, poniéndole una estatua en Montjuïc...

Por éstas y otras razones se tendió (fuera del campo libertario, claro está) a no ver en la pedagogía racionalista más que una forma camuflada (y por lo tanto manipuladora) de propaganda ácrata. Nuestro intento consiste en demostrar que la enseñanza racionalista era más que esto. *Pretende, diríamos, hacer propagandistas —y demiurgos— de una nueva sociedad de carácter comunista-libertario. Pero no mediante la propaganda (es decir por el bombardeo de clichés ideológicos), sino mediante un saber crítico y científico-materialista.* En algunos casos esto no pasó de un desiderátum teórico, *pero en otros no*; y esto es algo que a menudo olvidan, con “ideológica” —interesada— visión algunos historiadores de la educación y cultura, o historiadores “tout court”. Olvidan que la enseñanza racionalista fue un intento de obreros y campesinos por salirse de la incultura y proveerse de una cultura más crítica. Que se partía casi de cero (alumnos analfabetos, enseñantes con un nivel de cualificación generalmente bajo, condiciones materiales de lo más precario) y que los canales de la cultura oficial de la clase dominante quedaban muy lejos. Aun así, algunas de las escuelas racionalistas fueron pioneras de la renovación escolar en aspectos como la coeducación y la educación

18. Cf. final nota 8, a propósito de B. CROCE. La postura de UNAMUNO, bien descrita en DELGADO, B.: *Unamuno educador*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1973, p. 110. Cf. la crítica de R. VIDIELLA de la cultura e ideología anarcosindicalistas en “Causas del desarrollo, apogeo y decadencia de la ONT”, artículo aparecido en la revista socialista *Leviatán*, febrero de 1935, pp. 37 y ss. Sobre el repudio del ferrerismo-racionalismo por algunos sectores de Cataluña; cf., por ejemplo, *Història dels catalans*, Ariel, Barcelona, 1974., vol. V, pp. 3027 y ss. Hay que decir que, contrariamente a lo que se afirma allí, FERRER no escribió libros de texto para su Escuela Moderna (libros de aquellos que “en veritat fan pena”). Este rechazo de FERRER —desde un cierto catalanismo— lleva a la postura vehemente de un CARDÓ y su “Ferrer, no!” (cf. principio de “Francesc Ferrer i Guàrdia y la Escuela Moderna”, artículo mío de *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 2, febrero, 1975).

Deliciosas resultan, por otra parte, las alusiones católico-integristas de TUSQUETS, Juan: *¿Quién ha mentido? Documentos acerca del masonismo del presidente de la Generalidad Catalana*, Barcelona, 1932. *Masones y pacifistas*, Ediciones antisectarias, Burgos, 1939. *Los poderes ocultos de España. Los protocolos. Infiltraciones masónicas en el catalanismo. El sr. Maciá ¿es masón?*, Editorial Vilamala, Barcelona, 1932. De la misma editorial, autor y año: *Orígenes de la Revolución Española*.

sexual. Estos centros propulsaron el gusto por la observación de la naturaleza y por la libre experimentación. Pero no por sí mismas, sino en cuanto podían ensanchar el campo de una razón puesta al servicio de ideales de justicia e igualdad.

Quiso ser, además, una enseñanza materialista, desmitificadora y centrada en el niño. Su crítica de la organización escolar de los países económicamente más avanzados era mucho menos "idealista" que la de ideólogos a lo ILLICH, que muchos Institutos de Ciencias de la Educación nos presentan hoy en día como punto de partida de una discusión sobre "nuevas vías" escolares. Y era menos "idealista" porque se basaba en una crítica concreta de la organización capitalista de la sociedad, y ofrecía una alternativa (algo inconcreta, bien es cierto) acerca de cómo debe estructurarse una sociedad sin clases.

Por otro lado, reivindicando la importancia del sentimiento y aun de la pasión en la formación del individuo, sentaba en cierto modo las bases de la superación del *intelectualismo* que, desde el Renacimiento, viene tarando la educación europea, como denuncia bien el mismo ILLICH. Y, estemos o no de acuerdo con ellos, los consideramos o no sectarios, los argumentos de "Tierra y Libertad" en 1910 (cf., nota 2) no dejan de constituir un revulsivo de las actuales prácticas pedagógicas: "Si ante la razón desprovista de pasión se juzga la Escuela Moderna, podría justificarse las críticas más o menos acertadas de los que la tachan de confesional, dogmática, por aquello de que no se debe llevar al conocimiento de los niños lo que es impropio de su edad y les pone amargura de odio en el corazón. Pero como, al lado de la fría reflexión, se pone también la justa indignación de la maldad social que afirma la convicción en el ideal, hay el derecho de las verdades naturales, ya que no el que puede prestar la estricta pedagogía, para llevar a la escuela, al lado de las generalidades científicas que forman (sic) la progresividad mental, una crítica severa y dura de las instituciones sociales que, bajo la trinidad monstruosa de religión, autoridad y capital, tantas lágrimas han hecho correr por la tierra".

En conclusión diríamos que la utilización, las connotaciones a veces sectarias y propagandísticas de la enseñanza "científica, racional y humanitaria", inspirada en el programa ferrerista, no deben hacernos olvidar su orientación originalmente educativa, formativa, ni su influencia en algunas generaciones obreras anteriores a 1939. No está en nuestro ánimo exagerar el peso de esta corriente educativa, pero sí llamar la atención sobre su importancia (siempre relativa, claro está). Quisiéramos, por último, puntualizar que la concepción (cara al anarcosindicalismo) de las escuelas como frente cultural de la lucha de clases y de la instauración de una nueva sociedad no fue, en la época que historiamos, tan extraña a sectores de vanguardia de la clase obrera de ideología marxista, como algunos han dado a entender. Piénsese, si no, en GRAMSCI y el movimiento de Ordine Nuovo (Cf., LINDENBERG, *op. cit.*, nota 12).