

Anarquismo y **educación**

La propuesta sociopolítica
de la pedagogía libertaria

Francisco José Cuevas Noa

PRÓLOGO DE

José González Monteagudo

Fundación de Estudios Libertarios
Anselmo Lorenzo

Madrid, 2003

Cuadernos libertarios 11

CUEVAS NOA, Francisco José

Anarquismo y educación : la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria / Francisco José Cuevas Noa ; prólogo de José González Monteagudo. — 1.ª ed. — Madrid : Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003. — 171 p. ; 20 cm. — (Cuadernos libertarios ; 11)

Bibliografía: p. 165-171

ISBN 84-86864-62-3

1. Anarquismo. 2. Educación. 3. Pedagogía libertaria. I. González Monteagudo, José, pr. II. Título. III. Serie.



© **Colectivo de Educación Social y Noviolencia Buenaespina**

Escuelas, n.º 9 11403 Jerez de la Frontera (Cádiz)

Tel. 956 338 972

e-mail: buenaespina2@terra.es

El Colectivo Buenaespina está constituido por educadores/as con experiencia en el ámbito de la Educación social y la Noviolencia, dedicados a realizar actividades formativas de carácter transformador. Entendemos la educación como un proceso colectivo y participativo. Desde Buenaespina profundizamos en la divulgación de instrumentos como el diálogo, el respeto, la cooperación y la noviolencia, aplicándolos a distintos ámbitos, como la dinamización del tejido asociativo, la formación en resolución de conflictos, la investigación sobre la participación social, el entrenamiento de profesionales de la intervención social, etcétera. Trabajamos en Jerez de la Frontera (Cádiz) desde 1999.

© **Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003**

Paseo de Alberto Palacios, 2 28021 Madrid

Tel. 917 970 424 Fax 915 052 183

www.cnt.es/fal email: fal@cnt.es

1.ª edición

ISBN: 84-86864-62-3

DEPÓSITO LEGAL: SE-3505-2003

DISEÑO Y MAQUETACIÓN: Enrique López Marín

Impreso en España

ÍNDICE

PRÓLOGO, POR JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO	7
PRESENTACIÓN	13

BLOQUE I

1. EL MARCO TEÓRICO Y FILOSÓFICO DEL ANARQUISMO	19
<i>Definición del término anarquismo</i>	20
<i>Las bases filosóficas del anarquismo</i>	22
La idea de libertad	22
La idea de naturaleza	24
La moral anarquista	26
<i>La crítica de la sociedad existente</i>	29
La crítica del poder político	29
La crítica de la religión	31
La crítica económica y la autogestión	34
<i>La revolución según el anarquismo</i>	37
<i>La utopía</i>	39
2. EL MARCO HISTÓRICO DEL ANARQUISMO: LA PRÁCTICA	41
<i>La prehistoria del anarquismo</i>	43
<i>La Ilustración y la Revolución francesa</i>	44
<i>El socialismo utópico</i>	47
<i>Proudhon y el mutualismo</i>	49
<i>La I Internacional: Bakunin y Marx</i>	52
<i>La Comuna de París</i>	54
<i>El nacimiento del anarcosindicalismo</i>	57
<i>La Revolución rusa de 1917: los soviets y el movimiento majnovista en Ucrania</i>	60
<i>La ocupación de fábricas en Italia</i>	64
<i>La Revolución española de 1936</i>	66

<i>El Mayo del 68 francés</i>	69
<i>Los nuevos movimientos sociales y el anarquismo</i>	72
<i>Últimos hitos libertarios: Grecia y Albania (1997), el componente libertario del zapatismo y el movimiento anti-globalización</i>	77

BLOQUE II

3. LAS TEORÍAS ANARQUISTAS DE LA EDUCACIÓN	81
<i>Algunos principios generales de la pedagogía libertaria</i>	82
El antiautoritarismo	82
La educación integral	84
La autogestión pedagógica	85
<i>Las teorías anarquistas de la educación de carácter no directivo</i>	86
La teoría anarquista individualista de Max Stirner	88
El neutralismo pedagógico	89
El pensamiento educativo de Tolstoi	92
<i>Las teorías anarquistas de la educación de carácter sociopolítico</i>	94
La teoría de la educación de Bakunin	95
Los planteamientos educativos de Ferrer y Guardia	97
La teoría de la desescolarización	103
4. EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y ANTIAUTORITARIA	108
<i>Experiencias históricas de pedagogía libertaria y antiautoritaria</i>	108
Las bolsas de trabajo: el mutualismo	108
La Escuela de Yasnaia Poliana	112
El orfanato de Cempuis, de Paul Robin	114
La enseñanza racionalista: La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia	117
Las escuelas de Hamburgo y el maestro-compañero	120
El sindicato y el ateneo libertario	124
El CENU: La pedagogía libertaria en el sistema estatal	129
La Escuela de Summerhill	133
La guardería antiautoritaria de Padua: Comuna Uno	136
<i>Experiencias de pedagogía libertaria actuales</i>	139
La Escuela Paideia de Mérida	139
La objeción escolar	143
CONCLUSIONES	149
BIBLIOGRAFÍA	163

PRÓLOGO

En este libro, Paco Cuevas presenta una síntesis muy lúcida sobre los fundamentos teóricos y la evolución histórica del anarquismo. Posteriormente, comenta brevemente las teorías educativas anarquistas y las principales experiencias llevadas a cabo en este campo.

Esta obra es un producto del interés y de la constancia de su autor, que ha sabido aunar el rigor en el tratamiento de los temas, el uso de un lenguaje preciso pero asequible y la capacidad de discutir de manera sistemática y organizada el amplio campo de la teoría y de la práctica anarquistas.

Este texto ha tenido su origen en un trabajo de investigación doctoral —es decir, en lo que acostumbramos a llamar la *tesina*— llevado a cabo por su autor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Hoy se publica con algunas adaptaciones y, sobre todo, con una cuidada actualización del contenido, teniendo en cuenta las últimas publicaciones aparecidas y algunos documentos electrónicos consultables en Internet. Sin embargo, es de justicia hacer constar que este trabajo constituye, ante todo, el resultado de los afanes de su autor, que sabe combinar una autodidaxia tolerante y nada envanecida de sí

misma con un activismo social y educativo muy exigente y radical, presidido por un compromiso ético labrado en la coherencia, en el rigor y en la lucha cotidiana.

A pesar de la juventud de su autor, éste ha llevado a cabo un trabajo muy maduro en cuanto a su contenido y muy bien escrito. La madurez conceptual y la escritura cuidada constituyen, precisamente, dos de los grandes valores del libro. Una y otra parecen fáciles, pero no lo son. Las capacidades de síntesis, de problematicidad y de relación, características mayores de un pensamiento complejo y dialéctico, se nos muestran de una manera elocuente en esta páginas.

Es de destacar que Paco Cuevas reivindica sin grandes complejos la necesidad de la teoría y de la reflexión teórica. También defiende los enfoques globales como manera idónea de acercarnos a los fenómenos sociales y educativos. En este sentido, y siguiendo la estela de la conocida frase de Habermas, que caracterizaba al positivismo como la renuncia al pensamiento, Cuevas es decididamente antipositivista. Y también, si se entiende el vocablo en su acepción vulgar, es antipragmatista, pues critica la dimensión mítica de la investigación social y educativa repleta de datos estadísticos y de empirismo barato, pero carente de reflexiones y de conceptos.

Es cierto que en el ámbito social y educativo se ha trabajado en los últimos tiempos, y se sigue trabajando, desde la perspectiva de la elaboración teórica. Pero también es verdad que cuando esta teoría posee un tono crítico y

heterodoxo, suele adoptar un enfoque marxista o neo-marxista, en sus diferentes versiones y matices. Es más raro que se acuda al rico patrimonio teórico y experiencial del anarquismo, que, curiosamente, tiene en España una presencia fortísima. Y que, por cierto, para hablar sólo de educación, no se reduce a la figura emblemática de Ferrer y Guardia.

Por todo ello, creo que constituye un acontecimiento la publicación de esta obra, deudora de esa rica tradición compuesta de saberes, luchas, experiencias y activismo social que conforma el anarquismo.

Siguiendo a Freire, Cuevas destaca la naturaleza eminentemente política de la educación. Desde esta perspectiva, el autor opta por la línea sociopolítica de la pedagogía libertaria, y se opone a los planteamientos románticos, idealistas, roussonianos e individualistas de la tradición libertaria. Éste es el punto de partida que permite a Paco Cuevas conectar el anarquismo con la problemática actual de los movimientos sociales, y, en concreto, sin por ello caer en el pedagogismo, con el papel educativo de esos movimientos. La defensa de la solidaridad, de la sociedad civil y de lo colectivo supone una alternativa razonable frente a la soberbia y a la arrogancia neoliberales. En estas luchas actuales, concretas, prácticas, es en donde Cuevas quiere situar la problemática libertaria.

El anarquismo es una doctrina que provoca una atracción inmediata. Y no es para menos. En sus versiones iniciales, antes de oponerse al socialismo marxista, el

anarquismo defiende, además de un ateísmo militante hoy cuestionable, la abolición de las clases sociales, la igualdad económica y social de los individuos, la igualdad en los medios de desarrollo de los niños, la reducción del Estado a las meras funciones administrativas y la solidaridad internacional. Las masas obreras abrazan —éste es un verbo con mucha fuerza, usado históricamente para hablar del militantismo de los trabajadores— la causa anarquista con una fe casi religiosa. El anarquismo es una doctrina de redención y de humanismo. Sobre un mundo violento y desigual se construirá la unión universal de las libres asociaciones agrícolas e industriales. Sobre la divisa hobbesiana de que el hombre es un lobo para el hombre, se concebirá una hermandad generosa y pacífica, ese reino de la libertad tan ansiado por los utópicos de todos los tiempos.

Hoy nuestro mundo muestra caras paradójicas. Por un lado, la ambición del universalismo; por el otro, el recurso salvaje a las guerras, al dominio ideológico, al control de las mentes y de los cuerpos por medio de mecanismos unas veces explícitos, otras veces sutiles. En este mundo contradictorio, la lucha por la libertad sigue siendo una ambición honesta que anima el corazón de millones de mujeres y de hombres. Sin el idealismo ingenuo de los comienzos, sin la ambición desmedida de los paraísos artificiales, pero también sin conformismo y sin apatía; con honestidad, con firmeza, con el argumento de las buenas razones, así es como veo yo las luchas sociales actuales

por conseguir un mundo más humano, un objetivo que, al parecer, no es tan fácil de conseguir como soñaron algunas mentes preclaras del socialismo y del anarquismo.

En este contexto, este libro nos ofrece un buen recorrido por los hitos fundamentales del anarquismo. Su publicación supone una línea de continuidad en relación con las obras editadas en los años 70 y 80 del siglo XX, que reactivaron el interés hacia la pedagogía libertaria, tras los años sombríos de la dictadura de Franco. La lectura de esta obra puede servirnos como una útil guía para profundizar en las corrientes pedagógicas libertarias. Si hemos de educar para la libertad; si sigue siendo verdad que es posible educar para la libertad, entonces puede ser conveniente dirigir la mirada al pensamiento y a las experiencias antiautoritarios. Con este libro esta tarea se nos facilita grandemente. Por eso, tengo que felicitar a su autor, así como a la Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, que tanto está haciendo por la difusión del pensamiento libertario.

José González Monteagudo

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

PRESENTACIÓN

La pedagogía libertaria es un tema que en los últimos años ha dejado de centrar el interés de la investigación en las ciencias de la educación. Si en la década de 1970 la autogestión educativa y la no directividad eran asuntos que motivaban un debate animado en Europa, y especialmente en el contexto español tras la muerte de Franco, hoy, ya en el siglo XXI, están teniendo cada vez menos relevancia. Una simple lectura de la bibliografía existente en torno a la educación libertaria y antiautoritaria, nos muestra que en los 90 apenas encontramos una decena de títulos al respecto. Sólo en estos dos últimos años se ha vuelto a poner sobre el tapete, en algunos lugares, la importancia de la pedagogía libertaria en el siglo XX, ahora que se hace balance de lo realizado en la última centuria para trazar una perspectiva de lo que será la pedagogía del siglo XXI.

La investigación pedagógica que se desarrolla últimamente parece querer pasar la página de las ideas educativas anarquistas, y dejarlas en los manuales de historia de la educación como algo del pasado. Pero después de estudiar con detenimiento la evolución de la pedagogía libertaria y sus influencias, podemos descubrir con claridad que las ideas del anarquismo siguen vivas, y que no puede

entenderse el estado actual de la educación sin reconocer las influencias que han tenido las propuestas libertarias en la configuración de la enseñanza actual. Cuestiones como la participación escolar, la educación no formal, la autonomía de los centros de enseñanza, las reformas educativas, la educación popular, etcétera, no pueden entenderse en toda su profundidad si no se vislumbran qué aportaciones han hecho las teorías anarquistas de la educación. Por otro lado, el legado de la pedagogía libertaria no se manifiesta sólo en las influencias del pasado sobre el presente, sino que también sigue habiendo propuestas y experiencias actuales de educación libertaria, quizás no suficientemente conocidas.

¿Qué es lo que ha cambiado, entonces, en este período de tiempo que va desde los años 70 a los inicios del siglo XXI, que hace que ya no esté de moda la pedagogía libertaria? Seguramente no ha sido la pretendida extinción del anarquismo que algunos creen, puesto que, como podemos comprobar en el capítulo de este trabajo que revisa las realizaciones prácticas de la anarquía, el movimiento libertario sigue existiendo, incluso con cierto resurgimiento en los últimos años. Lo que en realidad ha cambiado ha sido el clima social y cultural en Occidente, y en especial en España, que provoca que las nuevas generaciones de profesionales y estudiantes del campo educativo no estén preocupados por cambiar en profundidad la realidad existente. La propuesta educativa anarquista no ha muerto, sigue estando ahí para quien quiera utilizarla adaptán-

dola a los nuevos tiempos; lo que ha muerto (o casi) son las ganas de utilizar los planteamientos revolucionarios en la educación. Hay hoy mucho más interés por los enfoques *micro*, psicologicistas y tecnicistas en la educación que por hacerse las grandes preguntas acerca de la finalidad y el sentido de la formación humana.

Por eso, desde este pequeño estudio, y posteriormente desde una tesis doctoral, quiero aportar un humilde grano de arena para demostrar las enormes potencialidades que tienen las ideas anarquistas sobre educación, con la idea de ir madurando y concretando una propuesta actual, para el siglo XXI, de pedagogía libertaria que utilice la vía de los nuevos movimientos sociales para extender su acción cultural transformadora.

Mis motivaciones vienen desde el compromiso con organizaciones anarquistas y movimientos sociales; compromiso que me anima a realizar un esfuerzo investigador para obtener pautas útiles de análisis y actuación para la labor de creación de conciencia crítica que llevan a cabo estos movimientos.

También quisiera señalar algunos datos en torno al diseño metodológico de la investigación. Se trata de un estudio de teoría de la educación. Las fuentes de investigación que he utilizado son principalmente de carácter secundario. Este trabajo desarrolla un procedimiento que cada vez es más difícil de encontrar en la investigación social de nuestro tiempo: la elaboración de teorías. Esta línea de investigación apuesta por el pensamiento global, por abarcar la

realidad como un todo relacionado que tiene configuraciones esenciales que no pueden apreciarse desde lo local y cercano si no se realiza un esfuerzo de abstracción que proporcione una visión de plano, de conjunto. Se trata, pues, de un acercamiento holístico a la realidad.

Pero para llegar a esta visión general, he tenido que partir de lo específico, de lo concreto. Para ello he estudiado las distintas teorías anarquistas de la educación y las más significativas experiencias, pero sólo desde una perspectiva de muestrario (más que estudio exhaustivo y completo) que posibilita extraer las ideas esenciales que se ponen en juego en la pedagogía libertaria. Así, por ejemplo, para conocer la enseñanza racionalista, prefiero detenerme sólo en el modelo de escuela (la Escuela Moderna) que representa a todo un movimiento, antes que realizar una exhaustiva descripción de las innumerables escuelas racionalistas que se dieron en el mundo a partir del ejemplo de la institución de Ferrer Guardia. La narración completa y exhaustiva se escapa a los fines de este estudio.

Los objetivos de este trabajo son, pues:

- Conocer, mediante un acercamiento a modo de *muestrario*, las líneas principales que existen y han existido de pedagogía libertaria.
- Teorizar acerca de la idoneidad del componente sociopolítico de la educación anarquista como opción más ajustada a la tradición libertaria y a las necesidades de emancipación actuales.

Finalmente, sólo me queda agradecer el apoyo inestimable del director de tesis, José González Monteagudo, que me ha animado y asesorado continuamente; y el de mi compañera, Natalia Gentile. También quiero dar las gracias al Colectivo Buenaespina, en que trabajo, y a la Fundación Anselmo Lorenzo por su apoyo para hacer posible la edición de este trabajo. Gracias a todas y a todos.

1. EL MARCO TEÓRICO Y FILOSÓFICO DEL ANARQUISMO

Situar el sistema ideológico que da razón de ser a la pedagogía libertaria es el objetivo de este capítulo; conocer el punto de partida, la visión del mundo que tiene el anarquismo se hace imprescindible para un estudio serio de los planteamientos educativos anarquistas.

Pero hemos de partir del reconocimiento de la dificultad que estriba el cometido de definir o acotar al anarquismo, puesto que las definiciones y enunciados del mismo varían tanto como anarquistas existen, puesto que, en un auténtico sentido, no existe un anarquismo, sino varios anarquismos, es decir, varias interpretaciones y propuestas de anarquismo. Ya nos lo advierte George Woodcock: «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»¹. La profe-

1. WOODCOCK, George: *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona, Ariel, 1979, pág. 11.

sora Tina Tomasi también refrenda esta opinión, sugiriendo que el anarquismo «aún habiendo sido concebido por la gran mayoría de sus seguidores como una forma de organización socialista, presenta formas diferentes y notables según el clima cultural que lo señala»².

La diversidad ideológica en el seno del movimiento anarquista hace difícil delimitar unos rasgos o principios comunes. Por ello, pensamos que la forma más ajustada a la realidad para explicar el anarquismo pasa por marcar una serie de hitos comunes a los distintos anarquismos, pero al mismo tiempo señalar los lugares donde los caminos se desvían y se construye propuestas específicas. De igual modo, consideramos que un buen modo didáctico de descripción pasa por construir un *continuum* que va desde aquellos rasgos más homogéneos dentro de las teorías anarquistas (la crítica a la autoridad, el antiestatismo, el socialismo...) hasta aquellos aspectos en los que no se puede trazar fácilmente una línea unívoca de posicionamiento ideológico (propuestas económicas, el posicionamiento ante la violencia, etcétera).

Definición del término anarquismo

A menudo se ha pretendido identificar al vocablo anarquismo (y a la anarquía) con el caos, el desorden y el terror. Si miramos la definición que del término anarquía hace el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*

2. TOMASI, Tina: *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Móstoles, Nossá y Jara, 1988, pág. 7.

nos encontramos con que ésta se identifica con «Desconcierto, incoherencia, barullo».

Pero esta definición realmente peca de incierta e interesada, ya que se consigue una carga semántica negativa hacia la palabra por su simple identificación con valores negativos (desorden, caos...). El origen del término anarquismo se sitúa en la voz *anarquía*, derivada del griego y que significa «sin gobierno». Los fundadores de esta doctrina en el siglo XIX (especialmente Proudhon) se remitieron a ese concepto con la convicción de que una idea tan sencilla sería comprendida con toda facilidad. El elemento más evidentemente identificable como responsable de la opresión y la custodia de los privilegios era éste (o el Estado, en términos más abstractos) y se pensó que sería buena simplificar la expresión de toda la corriente de opinión de los socialistas antiautoritarios con el término anarquismo.

Posteriormente, algunos de los impulsores europeos del anarquismo pretendieron modificar el término para evitar malentendidos, ya que a menudo se identificaba anarquía con caos, violencia, terrorismo, etcétera. Sébastien Faure propuso la palabra «libertario», en referencia a la centralidad de la idea de libertad en esta doctrina. Este término, sin embargo, ha tenido menos éxito en su uso, puesto que llegó tarde como propuesta, ya que el vocablo «anarquista» había pasado ya a formar parte del lenguaje común y de los socialistas antiautoritarios para denominarse a sí mismos.

Las bases filosóficas del anarquismo

El anarquismo, antes que nada, es una filosofía política, es decir una filosofía aplicada a campos prácticos de la vida humana, pero esencialmente a lo sociopolítico. Por ello se hace necesario un acercamiento a la ideología libertaria a partir de las ideas filosóficas fundamentales (a la concepción del mundo) que comparten los distintos planteamientos anarquistas. Veamos a continuación cuáles son esas bases filosóficas.

LA IDEA DE LIBERTAD

La ideología libertaria (o anarquista) tiene como eje fundamental el principio de libertad. Precisamente por hacer de la libertad su tema central, la filosofía anarquista se llama también *libertaria*, término que acuñó Sébastien Faure. La originalidad de la ideología anarquista respecto a la consideración de la libertad es la afirmación de que en ningún plano se logra ésta efectivamente por su negación provisional o por su abdicación. Es decir, se entiende la libertad como el bien máximo, que no puede estar condicionado a ninguna situación restrictiva. Se entiende, asimismo, que la libertad es la condición esencial del ser humano. Por lo tanto, la finalidad del anarquismo es la de la liberación humana, la realización de su esencia libre, puesto que la alienación de la que es víctima el ser humano por los mecanismos de la sociedad actual le impide realizarse conforme a lo que sería su principal característica ontológica.

La libertad desde el anarquismo es entendida en un marco de igualdad. Es una ideología para todas las clases oprimidas y explotadas, siempre que su liberación no pase por la opresión y explotación de otras clases. Esta opción pasa por posicionarse contra toda autoridad que niegue la autonomía humana, contra toda institución que ejerza la represión y el control sobre las personas, aspecto que se sintetiza en la expresión «Poder», que para el anarquismo tiene una significación eminentemente peyorativa.

El principio de libertad en correlación con la igualdad y la solidaridad se resume en una famosa frase de M. Bakunin: «Yo no seré verdaderamente libre hasta que todos los hombres y mujeres que me rodean sean también libres. La libertad del otro, lejos de suponer una limitación para mi libertad, es una condición indispensable para su realización»³. El anarquismo niega la aparente contradicción entre libertad individual y bienestar colectivo que el marxismo clásico remarca en el sentido de reforzar el polo de lo social-estatal, la libertad sólo se entiende como libertad solidaria. Por ello, el anarquismo también difiere del liberalismo en su modo de entender la libertad, puesto que la ideología burguesa descuida el aspecto comunitario. En este sentido, conviene recordar que aunque el anarquismo coincide con algunos planteamientos de algunas corrientes del liberalismo en cuanto a la defensa de la autonomía individual (especialmente con el libe-

3. BAKUNIN, Mijail: *Dios y el Estado*, 3.^a ed., Madrid, Júcar, 1992, pág. 85.

ralismo radical de Emerson, Thoreau, etcétera), difiere fundamentalmente en cuanto que es un socialismo, y que por tanto no admite las clases sociales ni la propiedad privada, es decir, el modelo socioeconómico capitalista.

En el anarquismo la libertad no es sólo la finalidad futura de la lucha, sino que es también la principal característica de la estrategia que se desarrolla ahora: la libertad no puede postergarse bajo ningún pretexto, sólo la libertad nos llevará a la libertad. En palabras de García Moriyón «la libertad no es sólo una meta, sino también un camino»⁴. Este rasgo diferencia esencialmente a las teorías marxistas de las anarquistas, puesto que las primeras admiten la transitoriedad de medidas contradictorias con una sociedad libre e igualitaria (dictadura del proletariado, participación eventual en la democracia burguesa, etcétera), mientras que en las segundas la libertad se convierte en una práctica actual. Se trata de ir creando las condiciones materiales en las que el ejercicio de la libertad sea posible, para ir configurando la sociedad futura. El anarquismo afirma, pues, que en el camino está la meta.

LA IDEA DE NATURALEZA

La libertad, para el anarquismo, supone también la aceptación de las leyes de la naturaleza. En cuanto ser natural, el ser humano está sometido a determinismos biológicos. El anarquismo, heredero de la tradición científis-

4. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *Del socialismo utópico al anarquismo*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994, pág. 105.

ta del siglo XIX (sobre todo del positivismo y de la dialéctica hegeliana), parte de la base de que las leyes naturales son ineludibles, pero este reconocimiento de las determinaciones biológicas no significa un determinismo absoluto. La originalidad del ser humano radica en poder conocer y dominar poco a poco los determinismos naturales, puesto que sus instintos rígidos son escasos, y debe, por tanto, inventar los medios de supervivencia. Esta capacidad de inventiva, de creación, hace que la especie humana tenga un mayor componente conductual de carácter cultural que un componente conductual de carácter instintivo.

Para la mayoría de los teóricos anarquistas las leyes naturales, en el ámbito relacional, no conducen hacia la competición y la violencia, sino que están regidas por el principio del apoyo mutuo. Existe una percepción positiva del medio natural, en la línea de Rousseau. Ésta es la idea principal que P. Kropotkin desarrolla en su obra *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Este autor, geógrafo y biólogo a la par que teórico social, contradice al darwinismo social afirmando que la evolución natural se sustenta sobre la colaboración entre los miembros de una especie y aun entre las distintas especies de la naturaleza. Su teoría le lleva a afirmar que la anarquía será el producto inevitable de la evolución de las leyes naturales en la sociedad humana. Para los pensadores anarquistas más vinculados al cientifismo kropotkiniano y a los planteamientos de Bakunin, la razón (y por tanto, la moral, la

política, la educación, etcétera) se identifica con la necesidad natural, y la libertad, por tanto, consiste en la aceptación de esa necesidad.

Otros autores, como Errico Malatesta, se muestran críticos con este de algún modo determinismo optimista de la conducta libre, e inciden más en el voluntarismo del ser humano, y por tanto, quitan peso a las determinaciones naturales. Pero todos vienen a reconocer la necesidad de aceptar las leyes naturales, aunque esta aceptación no supone sumisión ni rigidez, puesto que, como veíamos en el punto anterior, la característica esencial del ser humano es la de ser libre.

LA MORAL ANARQUISTA

El anarquismo trasciende la propuesta política para situarse también en el plano moral. Entiende que la verdadera revolución debe darse no sólo en las estructuras socioeconómicas y políticas, sino también en la moral y en la ética. El fundamento de la moral anarquista se sitúa en la crítica de la moral burguesa y en la consideración de que los males actuales son, en buena parte, el resultado de opciones morales negativas. La moral burguesa traiciona el ideal de progreso y emancipación de la humanidad (esto ocurre desde la Revolución francesa), y justifica las relaciones de poder y explotación, siendo su característica principal la hipocresía, pues la burguesía se disfraza de toda una serie de enunciados cívicos y de leyes de apariencia democrática que no son más que un

refinado disfraz para ocultar el dominio sobre las clases oprimidas y su marginación. Por tanto, la opción moral anarquista empieza por criticar la insolidaridad, el lucro y el espíritu de competición, y propone los valores de la solidaridad, la igualdad y la libertad como supremos.

La solidaridad o el apoyo mutuo es la alternativa que la ideología libertaria ofrece frente al orden burgués. El anarquismo entiende que el auténtico motor de la historia y la vida no es la lucha individual por la subsistencia (como propone el neodarwinismo social), sino el esfuerzo colectivo por sobrevivir, la solidaridad entre los miembros de una sociedad. Este principio lo desarrolló ampliamente P. Kropotkin en *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*⁵, y *La moral anarquista*⁶, obras que suponen en gran parte el punto de referencia de las diversas tendencias anarquistas en cuanto a la concepción de la historia y la moral. La solidaridad es la clave de una sociedad mejor, y sólo desde su práctica en la actualidad se puede construir la sociedad altruista futura. Por eso en las organizaciones libertarias y obreras sus miembros deben practicar rigurosamente las actitudes morales que predicán (no puede haber contradicciones entre la moral en la vida pública y la moral en la vida privada) y la organización obrera deberá mostrar en su funcionamiento interno un tipo de relaciones opuestas a las vigentes en la sociedad actual.

5. KROPOTKIN, Piotr: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Móstoles, Madre Tierra, 1989.

6. KROPOTKIN, Piotr: *La moral anarquista*, Madrid, Júcar, 1977.

Por otro lado, el anarquismo defiende que la solidaridad, la abnegación y el sacrificio por los demás no son propiedad de las religiones, las cuales han procurado apropiárselos para sobrevivir, al fortalecer su apariencia moral.

Como ya hemos dicho, la solidaridad y la libertad van unidas de la mano en el anarquismo, y por tanto, la moral del apoyo mutuo no puede ser impuesta, no puede basarse en sanciones legales, sino en el consejo, la persuasión o la coacción moral (como propone Ricardo Mella). La coherencia doctrinal del anarquismo exige que la sociedad alternativa se busque mediante la libertad, sin procedimientos autoritarios, lo que lleva a la defensa de una concepción ética de la política basada en la coherencia entre medios y fines. A la libertad sólo se llega practicando la libertad; a la solidaridad, practicando la solidaridad; a la autogestión, practicando la autogestión...⁷ Esto supone situarse en contra de la mayor parte de la tradición política occidental, que basa su actuación en el maquiavelismo político, considerando que los fines justifican los medios. La subordinación de los medios a las circunstancias supone desvalorizar la vida actual y potenciar comportamientos sumisos y resignados, por tanto sólo una ética radical puede hacernos llegar a una sociedad totalmente libre e igualitaria.

7. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *op. cit.* págs. 177-180.

La crítica de la sociedad existente

LA CRÍTICA DEL PODER POLÍTICO

Para la ideología anarquista la sociedad no se identifica, empero, con el Estado. El anarquismo es, por tanto, anti-estatista. La sociedad es una realidad natural, como el lenguaje; pero el Estado es fruto de una imposición, un pacto o un contrato, algo accidental. La mayoría de las veces es responsabilidad de un acuerdo entre los poderosos, que mantienen así una jerarquía, la división de clases y la propiedad privada. 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. Pero también en los casos en que el proletariado se hace con el poder el Estado es opresor. Es decir, la esencia misma del Estado es opresora, más allá de quién lo domine.

El poder corrompe, ninguna persona que llegue a él se puede mantener a salvo de la inmoralidad, desde el mismo momento en que acumula mayor capacidad de decisión en sus manos que el resto de sus conciudadanos, y en que puede anular a un inferior con su capacidad de mando. La tendencia normal del poder es la de perpetuarse y concentrarse, y ahí reside su tremenda potencialidad corruptora.

Por otro lado, la aceptación del poder político presupone el acuerdo con el principio de autoridad, principio que

en el análisis libertario es altamente nocivo y está en el origen de la esclavitud y la opresión. El principio de autoridad se apoya en la idea de que las masas son incapaces de gobernarse por sí mismas, y de que, por ende, deben someterse a la sabiduría y voluntad de los gobernantes. Las democracias formales han mantenido esta idea bajo la nueva forma de elección periódica de representantes, pero siguen negando en sentido estricto la capacidad de autogobierno de la gente, haciendo creer que el pueblo no está preparado para crear una sociedad autogestionaria o que ésta supondría una situación de caos con muchos más problemas que la democracia representativa.

La tradición anarquista ha basado el rechazo del poder político en el análisis histórico y antropológico (actualmente en el materialismo cultural), y diversos autores libertarios aseguran que el Estado no es más que una de las formas posible de organización política, a menudo insignificante en la historia de la humanidad. Si la historia de la humanidad tiene más de 50.000 años, sólo desde hace unos 5.000 existe el Estado (con la civilización sumeria se inicia el Estado primigenio) y desde hace apenas unos cientos de años tiene presencia el Estado Moderno. Aún hoy muchas comunidades (llamadas primitivas) siguen viviendo con formas de organización no estatales⁸. Piotr Kropotkin señalaba a las guildas de las ciudades

8. CNT-Federación Local de Sevilla: *Anarquismo básico. Habla la Anarquía*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, Madrid, 1998, pág. 13.

libres medievales, en las que los gremios habían logrado una gran capacidad de autogestión y muchas ciudades eran autónomas, como modelo (salvando las distancias ideológicas) de sociedad federal sin Estado⁹.

Por otro lado, los estudios libertarios al respecto (Bakunin y Kropotkin¹⁰ y más recientemente G. Leval¹¹) intentan demostrar que el origen del Estado no está en un libre contrato de la ciudadanía para erigir un gobierno representativo, sino en la conquista y la violencia de importantes grupos dominantes que han sido capaces de imponerse a otros grupos a través del tipo de estrategia política habitual (estrategia de poder) que suele utilizar el militarismo, la propaganda y el control del pensamiento, el patriotismo, la exclusión social, etcétera, para llegar a la cúspide y mantenerse.

LA CRÍTICA A LA RELIGIÓN

La crítica antiautoritaria se extiende también a la religión en la mayoría de las corrientes anarquistas, por entender que ésta es un instrumento de alienación a través de la mitificación de los fenómenos sociales bajo la figura de Dios. Esta visión no es compartida por la ten-

9. KROPOTKIN, Piotr: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Madrid, Madre Tierra, 1989. Véanse los capítulos V y VI.

10. KROPOTKIN, Piotr: *El Estado y su papel histórico*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 1993 (Cuadernos Libertarios, 3).

11. LEVAL, Gastón: *El Estado en la historia* (introd. Florentino Iglesias, trad. Juan Gómez Casas), Bilbao, Zero, 1978.

dencia anarquista cristiana de pensadores como Tolstoi (que defendía la fe en un Dios de la humildad, aunque era muy crítico con las iglesias) o Mounier.

El autor más beligerante con la religión es M. Bakunin, que fundamenta el origen ideológico de toda opresión en la creencia en Dios. Las tradiciones anarquistas más amplias beben en la obra del revolucionario ruso, así como en el positivismo y en el materialismo de Feuerbach para construir su crítica al teísmo. La característica esencial de esta perspectiva es la de mantener una posición que va más allá del ateísmo: el antiteísmo, que implica no sólo negar la existencia de Dios, sino también luchar contra su idea misma. El principio de autoridad, y por tanto, la predisposición a obedecer en los oprimidos, se sustenta sobre la idea de que un ser puede ser superior, supremo. La dependencia psicológica respecto a Dios impide a las personas afirmar su humanidad, y por tanto, a liberarse. La metafísica de la religión supone la negación de la realidad humana, y su alienación, por tanto; es la mentira teológica la que hace que las masas acepten el sacrificio e impide que el ser humano tome conciencia de sus circunstancias materiales reales. La nocividad de la fe teísta es algo que el anarquismo entiende como evidente. El antiteísmo anarquista afirma, en palabras de Bakunin y parafraseando a Voltaire: «Si Dios existiese realmente, habría que hacerlo desaparecer»¹².

12. BAKUNIN, Mijail: *Dios y el Estado*, 3.^a ed., Madrid, Júcar, 1992, pág. 59.

Esta postura filosófica de oposición a la creencia en Dios, se ve completada con un argumento común a otras ideologías de izquierdas: el anticlericalismo. Se entiende que a la fe en un ser supremo le sigue una adhesión a una institución que administra esa fe: «Con muy pocas excepciones, si es que las hay, a toda creación de un dios, le sigue la creación de una organización que llamaremos para simplificar *religión*»¹³. La forma más institucionalizada de la religión, la Iglesia, se entiende como un mecanismo de opresión cuyo objetivo es manipular a las masas. Especialmente críticos con la Iglesia católica, los anarquistas atacan su jerarquía y represión, que conducen al pueblo a la resignación ante las situaciones de injusticias. El clero es la expresión más elocuente de la contradicción entre lo que la religión cristiana predica y lo que en realidad hace: su complicidad con el poder político, sus riquezas y su tenaz combate contra las ideas revolucionarias y la ciencia son rasgos que traicionan la doctrina original de Cristo, al que la mayoría de los anarquistas ven con simpatía.

La mayoría de las tendencias libertarias consideran que la religión es un fenómeno en descomposición, fruto de la ignorancia, el dolor y el miedo, que irá desapareciendo conforme se consigan mayores cotas de libertad y la ciencia, al servicio del pueblo, vaya eliminando la superstición.

13. LÓPEZ CAMPILLO, Antonio, y J. Ignacio FERRERAS: *Curso acelerado de ateísmo*, Madrid, Vosa, 1996, pág. 29.

LA CRÍTICA ECONÓMICA Y LA AUTOGESTIÓN

El anarquismo, en cuanto rama del socialismo, parte en el plano económico de una crítica radical al sistema capitalista. El origen de toda injusticia se halla en la desigualdad económica, fruto de la concentración de la propiedad y de la acumulación de capital. El autor que funda el anarquismo en cuanto sistema de pensamiento ya delimitado, P. J. Proudhon, comienza basando su crítica libertaria al sistema en el ataque a la propiedad, a la que considera en esencia un robo. Tanto los medios de producción como los beneficios, que han sido creados socialmente, quedan en mano de unos pocos que los reclaman como propios, dándose en realidad una usurpación de los frutos del trabajo colectivo. El sistema político, a través del aparato judicial y represivo, se encarga de otorgar legalidad a ese robo, pero su naturaleza sigue siendo la misma.

Los estudios económicos libertarios han relacionado la evolución del Estado con el desarrollo de las formas de economía, observando que la concentración del poder político hasta llegar al Estado moderno camina unida a la concentración de la propiedad en cada vez menos manos, yendo del pequeño capitalismo burgués en el que, al menos, los artesanos eran pequeños propietarios, al capitalismo industrial en el que la riqueza es acaparada por grandes corporaciones productivas y financieras. Por eso, para la crítica anarquista de la economía capitalista, el Capital y el Estado van unidos de la mano, o llegan a ser la misma cosa, dos caras de la misma moneda que se com-

plementan en la conservación del dominio de una minoría poderosa sobre la mayoría oprimida. El filósofo anarquista García Calvo prefiere hablar en la actualidad de Estado – Capital¹⁴. Lejos de la retórica engañosa del Estado del bienestar que intenta confundir diferenciando interés público de interés privado, hoy en día debe hablarse de identidad entre Capital y Estado, pues, ambos se sustentan en el criterio de rentabilidad. El anarquismo, en cuanto socialismo libertario, se diferencia del socialismo marxista en que no se detiene ante el Estado en su crítica económica.

En el plano de la alternativa económica al capitalismo, el fundamento de la teoría libertaria es la autogestión. Desde el anarquismo es la toma de posesión de la tierra y los instrumentos por parte de la comunidad. La dirección económica y administración de la empresa está en manos de la asamblea de trabajadores/as, del sindicato o de la comuna, y se va creando una federación de empresas entre sí; pero debiendo romperse moldes de producción capitalista. La autogestión y el federalismo pierden razón de ser si no se dan en un nuevo marco socialista.

Las corrientes de alternativa económica anarquista se han desarrollado bajo tres formas esenciales: mutualismo (Proudhon), colectivismo (Bakunin) y comunismo libertario (Kropotkin). El mutualismo y el colectivismo defienden una fórmula autogestionaria basada en la propiedad

14. GARCÍA CALVO, Agustín: *Análisis de la sociedad del bienestar*, Zamora, Lucina, 1993.

colectiva de los medios de producción y de la tierra, pero mantienen el salario como forma de distribución de la producción.

Pero a partir de Kropotkin el comunismo libertario pasa a ser el principal sistema teórico de economía en el anarquismo, señalando la importancia de la abolición de la propiedad, tanto privada como pública, y planteando el usufructo como forma de acceso a los bienes de consumo. El comunismo libertario se resume en el principio «de cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades». Así, la propuesta del anarcocomunismo da un vuelco total a la organización de la economía, que debe, a raíz de la revolución, partir de las necesidades comunitarias y no de las aportaciones individuales. Este comunismo rompe con el último reducto de la propiedad privada: el salario¹⁵, que perpetúa las diferencias sociales y mantiene el valor irreal del dinero. La abolición del dinero y de toda forma de propiedad individual suponen la principal aportación del comunismo libertario a la alternativa económica del anarquismo.

Una sociedad organizada según esta teoría, se basa en la socialización de los medios de producción y de cambio, entendiendo que la propiedad debe ser social y no estatal (es la principal diferencia entre el comunismo de Estado y el comunismo libertario). Así, el socialismo autogestionario se propone como una alternativa tanto al capitalismo

15. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *op. cit.*, pág. 160.

monopolista de Occidente como al comunismo autoritario (o capitalismo de Estado) que se practicó en los países del Este¹⁶.

La revolución según el anarquismo

En cuanto a la concepción de la revolución, para el anarquismo ésta no consiste en una toma del Poder (como pretende el marxismo), sino precisamente en lo contrario, en la disolución del mismo, de la estructura del Estado, a la vez que cae la estructura de clases. Se entiende que el sentido profundo de la revolución es el de un cambio total de estructuras: sociales y culturales. Por ello se hace especial hincapié en el cambio de mentalidad, y por eso, los/las anarquistas ponen un apellido a la revolución: el de «social». Se opta por una revolución social, en contraposición a otras teorías que reducen el cambio, o lo atribuyen principalmente, a una revolución política. Esta revolución integral debe abarcar todos los aspectos de la vida de las personas, tanto en el plano social como en el individual: economía, política, familia, educación, sexualidad, naturismo, divulgación científica, etcétera¹⁷. Por tanto, no basta con cambiar las estructuras sociales, sino que también deben cambiar las mentalidades y las vidas particulares para dotar de contenido auténtico a los cambios estructurales.

16. GUILLÉN, Abraham: *Socialismo libertario. Ni capitalismo de monopolios, ni comunismo de Estado*, Móstoles, Madre Tierra, 1990, pág. 23.

17. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *op. cit.*, pág. 142.

La revolución, para los anarquistas, tiene un doble papel de destrucción y de construcción, el *destruam et aedificabo* que afirmaba Proudhon¹⁸. Bakunin insistía en el momento de destrucción de todo el edificio social anterior como un fuego purificador necesario para la nueva sociedad, aunque esta pasión destructiva (sin la cual la revolución sería imposible) debe ir seguida después por el impulso creador de una nueva sociedad.

En los planteamientos revolucionarios del anarquismo no hay apenas espacio para el reformismo, se ve necesario un cambio radical del sistema capitalista sin componendas con él. Los modelos de transición que proponen la socialdemocracia y el reformismo se acaban insertando en el modelo dominante sin cuestionarlo, y reforzándolo al mismo tiempo. Sólo en el anarcosindicalismo se aceptan reivindicaciones actuales para mejorar las condiciones de vida de la clase trabajadora, pero éstas únicamente tienen sentido si van unidas a un programa revolucionario que vaya más allá de las vindicaciones salariales, de cobertura pública, etcétera.

En cuanto a las tácticas para lograr la revolución, las teorías anarquistas han propuesto diversos medios, que van desde el insurreccionalismo (especialmente difundido por Malatesta), pasando por la huelga general y la acción directa, hasta los cambios lentos producidos mediante la propaganda, la educación y los nuevos ensayos de econo-

18. *Ibidem*, pág. 137.

ma autogestionada (cooperativismo). En el terreno táctico también hay divergencias en el asunto de la utilización de la violencia revolucionaria, puesto que algunos planteamientos libertarios la entienden como legítima defensa (por ejemplo, en el terrorismo denominado «propaganda por el hecho») y necesaria para hacer triunfar la revolución en su momento álgido, y otras, más próximas a la noviolencia, la ven como una incoherencia doctrinal y un fracaso. Pero un rasgo común a todas las corrientes libertarias es el de considerar que la revolución es un proceso permanente, no un momento puntual, que se empieza aquí y ahora con una práctica política radical que ensaya ya la sociedad que pretende conseguir.

La utopía

El anarquismo es un planteamiento, desde sus orígenes, de carácter utópico. Pero la utopía, lejos de ser algo inalcanzable, como a menudo se suele entender en el lenguaje común, es algo realizable: se entiende desde el anarquismo como una meta que orienta la acción.

La utopía, entendida de este modo, se convierte en algo deseable en cuanto necesaria. La ecuación utopía *igual a* necesidad¹⁹ ha de ser vista como real, puesto que parte del presupuesto de que la realidad material, desnuda de todo disfraz metafísico, exige alternativas y soluciones que trasciendan a la realidad misma, es decir, que vayan más ade-

19. CUEVAS NOA, FRANCISCO JOSÉ: *Sobre noviolencia, anarquismo y educación*, Jerez de la Frontera, Edición del Autor, 1999, pág. 4.

lante que aquello que es inmediato y presente. En la mayoría de las corrientes anarquistas, pues, queda eliminado todo matiz peyorativo de la palabra utopía, que desde la ideología conservadora dominante acaba significando sueño irrealizable, cuando el sentido etimológico original (*u-topos*, no-lugar) quiere decir «algo que no tiene lugar, que no existe», pero no hace referencia alguna a la imposibilidad futura de existencia. En este sentido, la utopía del anarquismo surge de la necesidad, pues se ciñe a una demanda tan profundamente humana como es la de la autonomía personal y colectiva, la libertad.

El libertario alemán Gustav Landauer ve en la evolución de la sociedad una relación dialéctica entre *topía* y *utopía*²⁰. La *topía* (la vida actual y en relativa estabilidad) se transforma bajo la acción de la utopía, conjunto de aspiraciones colectivas que intenta crear una nueva *topía* diferente en sus puntos esenciales de la antigua. Así, la evolución se define por una sucesión continua de *topías* y utopías. La utopía, así entendida, no es la evasión de la historia, sino motor de liberación.

Los anarquistas se han aplicado siempre en aclarar la imagen de la sociedad futura, describiendo los rasgos de esa utopía hacia la que se aspira. Es en este aspecto donde más se conecta con el llamado socialismo utópico. Pero no todas las corrientes anarquistas han visto con buenos ojos las descripciones ideales de la sociedad futura, por

20. FURTH, René: *Formas y tendencias del anarquismo*, Madrid, Campo Abierto, 1977, págs. 66-67.

considerar que una utopía prefigurada es una construcción mental rígida que asfixia la creatividad y anula lo espontáneo. Por eso algunos autores prefieren hablar de dos posturas dentro del anarquismo: una postura espontaneísta y una postura constructiva, más partidaria de la organización del futuro²¹.

La descripción de la propuesta socioeconómica más aceptada entre los anarquismos, la del comunismo libertario, parte de las investigaciones utópicas de Kropotkin, esbozada en líneas generales en *Campos, fábricas y talleres*. Otros autores libertarios desarrollaron más detalladamente esta proposición en obras que se demandaron con urgencia en los períodos en que la revolución estaba próxima, como es el caso de los planificadores anarquistas españoles hacia 1936 (Abad de Santillán, Higinio Noja, Isaac Puente).

2. EL MARCO HISTÓRICO DEL ANARQUISMO: LA PRÁCTICA

Una vez que nos hemos situado en las coordenadas ideológicas del anarquismo, podemos adentrarnos en las experiencias concretas de los movimientos libertarios, puesto que quizás sea la línea más definida y coherente

21. GÓMEZ TOVAR, Luis: «Geografía de lo imaginario», en *Utopías libertarias americanas. La ciudad anarquista americana de Pierre Quiroule*, Madrid, Tuero, 1991. pág. 38.

del anarquismo: su posición y papel en los acontecimientos políticos de la historia universal desde el siglo XIX a nuestros días y sus realizaciones concretas. Las realizaciones concretas de los movimientos inspirados por las ideas anarquistas demuestran, por un lado, que el anarquismo no es una propuesta irrealizable, que su modelo social ha existido en diversas circunstancias y momentos históricos; y por otro, que es una tendencia que ha tenido en determinados momentos un peso histórico muy importante. No es otro el caso, por ejemplo, del anarquismo español, que aunque a menudo sea ignorado por la historia oficial, llegó a jugar un papel muy importante en la vida social, política y cultural de España, llegando a cristalizar sus propuestas organizativas y económicas durante la Guerra Civil de 1936-1939, en lo que se ha dado a llamar la Revolución española.

La línea de acción del anarquismo define una posición política o estratégica claramente guiada por la ideología antiestatista, pero también muestra desarrollos tácticos concretos, prácticas concretas, que han destacado por su originalidad y novedad. Actuaciones como la acción directa, el asamblearismo, la huelga general revolucionaria, la autogestión y la desobediencia civil son recursos genuinos del anarquismo que se convierten en sus señas de identidad, ya que las ideologías en realidad se dan a conocer por sus actos. En las siguientes líneas haremos un breve recorrido por los movimientos libertarios más significativos por su influencia en determinados momentos

históricos. Este recorrido no pretende ser exhaustivo, solamente aportar a el/la lector/a que se inicia en el anarquismo una visión general.

La prehistoria del anarquismo

Aunque algunos historiadores e ideólogos del anarquismo, como Kropotkin²², han querido ver en la masa anónima del pueblo el origen del anarquismo, con movimientos con tendencia a la ayuda mutua, como las tribus igualitarias, las comunidades campesinas y los gremios medievales, creemos de mayor rigor histórico aquellos estudios, como los del historiador Max Nettlau²³, que busca el inicio del árbol genealógico del anarquismo en pensadores del pasado que pudieron acercarse a la idea de crítica absoluta de la autoridad y confianza radical en la libertad.

Sin una identificación completa con las ideas fundamentales del anarquismo, pero sí con importantes semejanzas, encontramos en la obra del chino Lao-Tse un rechazo de la autoridad. En la obra del griego Zenón (342-270 a. de C.), fundador de la escuela estoica, hallamos un rechazo a toda coacción exterior y la defensa a ultranza del impulso moral propio en el individuo. Carpócrates, de la escuela gnóstica del siglo II, preconizó una vida en comunismo libre.

22. KROPOTKIN, Piotr: *El apoyo mutuo. Un factor de la evolución*, Móstoles, Madre Tierra, 1989.

23. NETTLAU, Max: *La anarquía a través de los tiempos*, Madrid, Júcar, 1978.

Con el re-descubrimiento del humanismo en el Renacimiento, Rabelais, y sobre todo, Ettiienne de La Boetie, con su *Discurso sobre la servidumbre voluntaria* (1553) plantean el valor de la libertad individual y de la desobediencia a los tiranos. Entre los precursores de la Reforma encontramos a sectores más radicales que abogaban por la puesta en común de los bienes, como el liderado por John Ball, o que presentaban alegatos en contra de la autoridad, como el caso de la revuelta campesina germana de Thomas Münzer y la comuna anabaptista de Münster, aunque con tendencias teocráticas. También destacaron los llamados *libertinos* de Amberes o *loistas* del siglo XVI.

Durante la guerra civil inglesa (siglo XVII) surgen movimientos radicales con semejanzas con el anarquismo, como el de los *diggers* (cavadores), paralelo al movimiento de los *levellers* (que buscaban la igualdad política mediante el sufragio universal). Los *diggers*, liderados por Winstanley, filósofo racionalista, protestaron contra el hambre y afirmaron la naturaleza corruptora de la autoridad, criticando no sólo al poder político, sino también al poder económico del amo sobre su siervo y al poder del padre sobre el hijo y del marido sobre la mujer²⁴.

La Ilustración y la Revolución francesa

Durante todo el siglo XVIII se desarrollan las ideas de los ilustrados, especialmente en Francia, que destacan por poner

24. WOODCOCK, George: *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona, Ariel, 1979, pág. 47.

a la razón por delante de la fe, y por adelantar las ideas que cristalizarían en la Revolución francesa de 1789: libertad, igualdad y fraternidad. Elementos comunes al anarquismo se encuentran en el enciclopedista Diderot, en Condorcet, en el alemán Lessing, y sobre todo, en Sylvain Maréchal.

Rousseau, sin ser anarquista, exaltó el valor de la libertad individual por encima de las imposiciones y las costumbres sociales. Asimismo, defendió la naturaleza frente al artificio social, y el presupuesto de que el ser humano es bueno por naturaleza influyó poderosamente en pensadores anarquistas del siglo XIX.

La Revolución francesa viene a presentar, por primera vez con claridad en la historia, movimientos sociales de tendencias libertarias, especialmente en el momento en que las distintas fuerzas sociales entran en juego y dejan ver qué intereses reales tienen. En el momento en que la revolución triunfa como revolución burguesa, surgen las tendencias proletarias o socialistas, y en el momento en que los jacobinos instauran el más feroz autoritarismo de Estado, surgen movimientos de tendencias libertarias.

Condorcet ya adelantó, cuando se ocultaba de los jacobinos, la idea de *mutualité* o mutualismo (que después desarrolla Proudhon), proponiendo una gran asociación de ayuda mutua de todos los obreros, que les permitiría resistir en las crisis económicas.

Otro planteamiento que posteriormente desarrollaría Proudhon, el federalismo, salió a escena durante la Revolución francesa. Los girondinos se agarraron a esta idea para

hacer frente al París centralista de los jacobinos, pero un federalismo más auténtico surgió de la práctica de los distritos o secciones en que fue dividida la capital para fines electorales y de los que surgió la Comuna de París. En los distritos se despliega «un fortísimo sentimiento de unidad comunal y una tendencia no menos fuerte hacia el gobierno directo», relata Kropotkin en su obra histórica *La gran revolución*²⁵. El pueblo empieza a practicar la democracia directa en los distritos, con el objetivo de asegurar las subsistencias y de protegerse contra una invasión extranjera.

Otro antepasado anarquista en la Revolución francesa es el del movimiento de los *enragés*. Aparecido en 1793, durante el año del Terror, fue una respuesta a las estrecheces económicas de los pobres de París y Lyon y una reacción contra el creciente poder de la burguesía. Los *enragés*, grupo indefinido de revolucionarios, rechazaban la concepción jacobina de la autoridad estatal y abogaban por la actuación directa del pueblo, antes que la acción política, como medio para poner fin a los sufrimientos de los pobres. El más celebre de los *enragés*, el sacerdote Jacques Roux, llegó a declarar que «el despotismo senatorial es tan terrible como el cetro de los reyes»²⁶. Encabezaron protestas contra el alza del coste de la vida, la más conocida la de los trabajadores de Gravilliers que se levantaron contra los tenderos, crearon organizaciones de mujeres (la Sociedad de Republicanas Revolucionarias

25. KROPOTKIN, Piotr: *La gran revolución. Historia de la Revolución francesa (1789-1793)*, Barcelona, Maucci, 1909, tomo I, pág. 265, citando a Sigismond Lacroix en sus *Actes de la Commune*.

26. WOODCOCK, George: *op. cit.*, pág. 56.

rias, fundada por la actriz Claire Lacombe), y la mayor parte de ellos murieron a manos del Estado jacobino. Después de la caída de Robespierre, un superviviente de los *enragés*, Jean Varlet, fue testigo de la tiranía del Directorio, y publicó una obra de orientación anarquista, llamada *Explosión*, en la que afirma que «para cualquier ser que razone, gobierno y revolución son incompatibles».

El socialismo utópico

Pocos años después de la Revolución francesa, en Inglaterra, un ilustrado de tendencias socialistas publica el primer gran tratado anarquista de la historia. William Godwin (1756-1836), que había sido sacerdote de una congregación protestante independiente, escribió en 1793 la obra *Investigación sobre la justicia política*. Siguiendo la línea de autores como Rousseau, Helvecio y D'Holbach, e influido por los acontecimientos de la Revolución francesa, defiende la educación como el camino hacia la razón. Godwin pensaba que sólo eliminando el gobierno puede conseguirse la verdadera justicia, porque ante él los seres humanos abdican de sus propios juicios. El gobierno, tanto en la legislación como en la aplicación de las leyes, actúa a favor de los ricos, y por tanto, Godwin adelantaba la crítica anti-capitalista que señala la peligrosa unión entre propiedad y poder.

Godwin se opone radicalmente a todas las instituciones que de algún modo subordinan una persona a la otra, e incluye aquí al Estado, la Iglesia, el ejército, las leyes y la escuela. El autor inglés planteó abiertamente como alter-

nativa la propiedad colectiva, entendiéndola como la única forma real de asegurar la igualdad social.

Las ideas de Godwin se difundieron aparte del movimiento anarquista histórico del siglo XIX, y hasta que Kropotkin no lo rescató bastante tiempo después de su muerte, tuvo una influencia moderada como pensador. En su tiempo, Godwin influyó sólo entre algunos pensadores avanzados, fundamentalmente ingleses, pero no dejó tras de sí un movimiento de protesta social, como sí consiguiera hacer el francés Proudhon.

Estos primeros planteamientos socialistas en Europa, cobran fuerza en la primera mitad del siglo XIX, y destacan por sus propuestas de organizar una sociedad perfecta, lo que hizo que autores como Marx y Engels, más tarde, les llamasen *socialistas utópicos* (en contraposición a su *socialismo científico*).

Muy influido por los planteamientos de W. Godwin, el galés Robert Owen (1771-1858) destacó por poner en la práctica un ensayo de socialismo, propuesta que influyó como modelo social para posteriores pensadores anarquistas. Este pequeño comerciante consiguió con su esfuerzo llegar a ser propietario de una gran fábrica de hilaturas, y se presenta como un industrial filantrópico que intenta construir una sociedad nueva con sus propios medios. Pronto destaca entre los industriales británicos por su esfuerzo por la elevación moral y la salud de sus trabajadores reglamentando los tiempos de labor de un modo más humano, no contratando a niños, instituyendo cooperativas de consumo, cajas de enfermedad y de jubilación.

El autor francés Charles Fourier (1772-1837) planteó en sus escritos una crítica radical de la pobreza como causa principal de la injusticia social, y tenía su base en la propiedad individual de la tierra. También criticaba al Estado porque sólo servía para la defensa de los intereses de los ricos. Como alternativa proponía un modelo de ciudad llamado falansterio. Sobre la base de la idea de solidaridad universal, un grupo de personas debían reunirse para trabajar y desarrollarse libremente. Construyendo un edificio en el centro de una superficie de unas 2.000 hectáreas, allí se cobijaría una parte de talleres para la producción, otra de habitaciones para los residentes, y otra para una biblioteca o sala de reuniones. El falansterio proponía un modo de economía más basada en la agricultura que en la industria, pues Fourier entendía que los campesinos están más preparados para el trabajo asociado.

Varios seguidores de Fourier intentaron llevar a cabo la idea del falansterio en distintos países. Víctor Considerant fundó una colonia falansteriana en Texas, y hubo un proyecto de falansterio en Jerez de la Frontera (que no llegó a materializarse) por parte del fourierista Manuel Sagrario de Beloy, que pidió respaldo a la Diputación Provincial de Cádiz.

Proudhon y el mutualismo

Una figura clave en el desarrollo histórico del anarquismo fue el francés Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), no sólo porque con sus aportaciones teóricas puso la piedra fundamental que inicia el anarquismo tal y como hoy lo

conocemos, sino porque también fue capaz de poner en marcha un movimiento de socialismo federalista y mutualista que nació a la luz de sus ideas. De hecho, Proudhon es el primero en acuñar el término anarquía (que a menudo escribía separado, *an-arquía*) para referirse a un modelo de sociedad en la que no existiría el gobierno.

Escribe en 1840 su primera gran obra *¿Qué es la propiedad?*, un alegato contra el concepto fundamental del capitalismo. A la pregunta que da título al libro responde con la frase: «La propiedad es un robo». Proudhon rebate que desde la lógica, el principio de la propiedad se destruye a sí mismo, y que realmente sólo se sostiene por la autoridad del Estado. El capitalista, mediante la propiedad de los medios de producción, se apropia del trabajo de los asalariados, obteniendo un beneficio sin ninguna intervención en el proceso del trabajo. Parte del principio de Adam Smith de que cada valor económico debe ser proporcional al trabajo que lo ha producido. Por tanto, todos los trabajadores deberían tener derecho no a la propiedad, sino a la posesión individual, que él considera condición de la vida social²⁷. Así, el ideal de vida que refleja el autor es el del artesano libre o pequeño productor agrícola.

Es en su libro *De la capacidad política de la clase obrera* donde propone unas relaciones productivas basadas en el mutuo consentimiento, solidario, y en la igualdad de los

27. ESCRIBANO, Osvaldo: *El anarquismo de ayer y hoy. De la I Internacional a la actitud punk*, Buenos Aires, Desalambrando, 1998, pág. 24.

intercambios. Tras conocer una asociación de trabajadores de Lyon que practicaba el cooperativismo, propuso las bases de su sistema mutualista. Los intercambios debían hacerse a precio de coste, para romper con la especulación, base del capitalismo que cada vez más dependía de factores ajenos a la producción para que los valores de los productos se alteraran. Los productores accederían a la posesión a través de un crédito gratuito, mediante un Banco del Pueblo, al mismo tiempo que un sindicato general de la producción y del consumo vigilaría y regularía el mercado.

Proudhon otorga al proletariado la capacidad para conseguir su emancipación con sus propias fuerzas, y la vía para la liberación pasa, antes que por una revolución, por una serie de cambios paulatinos fundamentalmente económicos a través de la construcción de una organización mutualista. La cooperación que propone mediante el mutualismo, debe conducir a pactos federales entre grupos de productores que organizarían una sociedad solidaria sin necesidad de la burocracia del Estado.

Al amparo de las ideas de Proudhon surge un movimiento de seguidores que se denominan mutualistas, que organizan proyectos de asociación y cooperación obrera. Los mutualistas son los grandes iniciadores del movimiento obrero en muchos lugares de Europa (en Alemania, Suiza y España, pero sobre todo en Francia), y alejados de la acción política parlamentaria, ensayan cooperativas de producción y consumo e iniciativas de fomento del crédito obrero. Estas agrupaciones obreras y

sociedades de resistencia tuvieron un papel muy activo en la fundación de la I Internacional. En España el principal difusor de las ideas de Proudhon fue Pi y Margall, y las ideas federalistas que propagó tuvieron su expresión más poderosa en el republicanismo federal.

La I Internacional: Bakunin y Marx

Fruto de varias décadas de tradición del movimiento obrero, un grupo de militantes del socialismo de diversas tendencias funda en Londres en 1864 la Asociación Internacional de Trabajadores (A.I.T.), conocida como la I Internacional. La Internacional se crea por varios grupos heterogéneos de socialistas europeos: exiliados alemanes como Marx y Engels, proudhonianos franceses, asociaciones obreras inglesas, etcétera. Con poca fuerza en sus primeros años, se irá consolidando poco a poco desplegando federaciones de sindicatos en los países europeos en que no estaba implantada (España, Italia, Suiza, etcétera) y en Estados Unidos.

Los antecedentes de la Internacional hay que buscarlos en una propuesta de Proudhon de la década de 1840 de crear una asociación internacional de productores²⁸. Los mutualistas franceses entablaron negociaciones con el movimiento obrero inglés aprovechando una visita de artesanos a la Exposición Internacional de Londres de 1862 que patrocinó Napoleón III.

28. WOODCOCK, George: *op. cit.*, pág. 222.

La A.I.T. creó un comité central que redactó unos estatutos, y que convocó en 1866 en Ginebra un Congreso. Entre los principios de la Asociación destaca el lema de que la emancipación de los trabajadores ha de ser obra de ellos mismos. Se estimula la creación de asociaciones obreras, y se opta por la huelga como una necesidad en la lucha del trabajo contra el capital.

La Internacional se ve reforzada por el ingreso en 1868 del revolucionario ruso Mijail Bakunin, que arrastra a trabajadores italianos y suizos de tendencia anarquista. Bakunin era un revolucionario que había evolucionado desde posiciones paneslavistas (que le llevaron a participar en las luchas por la liberación de Polonia) hasta un anarquismo internacionalista, y que poco antes de su entrada en la A.I.T. había fundado una organización secreta de anarquistas llamada Alianza de la Democracia Socialista.

Las ideas de Bakunin pronto iban a tener fuerza en el seno de la I Internacional, aglutinando a los socialistas de tendencias antiautoritarias en los congresos de Bruselas y de Basilea. Pero esta tendencia se enfrenta cada vez más a las tesis defendidas por Marx, que apuestan por un control más jerárquico de la Internacional (a través del Consejo General) y presenta un socialismo con el que se conseguiría un Estado obrero, proponiendo la *dictadura del proletariado*. Los sucesos de la Comuna de París van a dividir aún más las dos tendencias, pues la marxista interpreta a ésta como el primer intento de control del poder por parte de la clase obrera. Así, tras varios cruces de acusaciones gra-

ves entre Bakunin y Marx, en la Conferencia de Londres de 1871 los marxistas acusan públicamente a Bakunin de provocar la división en el seno de la Federación suiza. En el V Congreso de La Haya los marxistas se hacen con el control del Consejo General y expulsan a Bakunin y Guillaume (representante de los trabajadores suizos). Los antiautoritarios (algunos anarquistas y otros no) reaccionan convocando por su cuenta un congreso en Saint-Imier en 1872, que refunda la Internacional, arrastrando a la mayor parte de las federaciones de la organización anterior.

El debate de fondo entre marxistas y bakuninistas era el de la participación política de los trabajadores en partidos para alcanzar el gobierno (postura autoritaria) o la opción por un federalismo que se alcanzaría mediante una revolución que tenía que acabar con el Estado (postura anarquista). La Internacional de Saint-Imier proclamó la huelga general revolucionaria como táctica más apropiada para acelerar la revolución, y fue perdiendo fuerza debido a la represión de los Estados europeos, teniendo que pasar a la clandestinidad a partir de 1874. La Internacional marxista trasladó la sede del Consejo a Nueva York, y acabó por disolverse en 1876.

La Comuna de París

La Comuna de París de 1871 jugó un importante papel en el desarrollo del movimiento y de las ideas anarquistas.

La Comuna de París fue creada después de la derrota de Francia a manos de Prusia en la guerra franco-prusia-

na. El gobierno francés trató de mandar tropas para recuperar el cañón de la Guardia Nacional Parisiense con el fin de evitar que cayera en manos del pueblo. Los soldados se negaron a abrir fuego sobre la muchedumbre y apuntaron las armas contra sus oficiales. Esto ocurrió el 18 de marzo. La Comuna comenzaba, el pueblo se alzaba en armas contra la Asamblea Nacional francesa.

En las elecciones libres convocadas por la Guardia Nacional de París, los ciudadanos eligieron un Consejo formado por una mayoría de jacobinos y republicanos y una minoría socialista (blanquistas –socialistas autoritarios– la mayor parte, y algunos seguidores de Proudhon). El Consejo proclamó la autonomía de París y su deseo de recrear Francia como una confederación de comunas (municipios). Durante la Comuna se estableció un salario igual para todos los trabajadores, se decretó la separación de la Iglesia y el Estado, y se aprobó la enseñanza gratuita.

Muchos anarquistas tuvieron un papel importante dentro de la Comuna, por ejemplo Louise Michel, los hermanos Reclus, y Eugène Varlin (este último asesinado en la consiguiente represión). Referente a las reformas iniciadas por la Comuna, tales como la re-apertura de los puestos de trabajo como cooperativas, los anarquistas pudieron ver sus ideas de labor asociada comenzar a realizarse. En el llamamiento de la Comuna al federalismo y a la autonomía, los anarquistas ven su organización social del futuro llevada a cabo de abajo arriba, a través de la libre federación de trabajadores, comenzando por las asociaciones, siguiendo

a las comunas, las regiones, las naciones, y finalmente culminando en una gran federación internacional.

Sin embargo, para los anarquistas la Comuna se quedó corta. El Estado no fue abolido dentro de la Comuna, como lo había abolido afuera. Los comuneros mantuvieron un gobierno representativo, el Consejo. «En vez de actuar por su cuenta [...] el pueblo, confiando en sus gobernadores, les confió el mandato de tomar la iniciativa»²⁹, y así el Consejo se convirtió, según el punto de vista anarquista, en el mayor obstáculo a la revolución.

El Consejo se aisló más y más del pueblo que lo eligió, haciéndose más y más inútil. Al tiempo que su irrelevancia aumentaba, así también sus tendencias autoritarias, llegando a crearse un Comité de Salud Pública por la mayoría jacobina, para «defender» (por el terror) la «revolución». El Comité se opuso a la minoría libertario-socialista y fue ignorado en la práctica por el pueblo de París que defendía su libertad contra el ejército prusiano.

Finalmente, las tropas gubernamentales de Thiers, con el apoyo del prusiano Bismarck, entraron en la ciudad, siguiendo siete días de duras luchas callejeras. Pelotones de soldados y miembros de la burguesía armados mero-deaban por las calles matando a los comuneros. Más de 25.000 personas murieron en la lucha callejera, muchas asesinadas después de rendirse.

29. KROPOTKIN, Piotr: *Panfletos revolucionarios*, Madrid, Ayuso, 1977, pág. 19.

Pese a que la Comuna no fue un ensayo social genuinamente anarquista, sí presenta dinámicas sociales, políticas y económicas que supusieron la puesta en práctica de algunos principios del anarquismo. Por eso, tras su trágico desenlace, Marx y Bakunin divergieron profundamente acerca de la interpretación del acontecimiento. Para Bakunin la Comuna representó un ejemplo de lucha antiautoritaria que demostraba la viabilidad de su propuesta de socialismo libertario, mientras que para Marx significaba el primer intento de control del poder de la clase obrera³⁰.

El nacimiento del anarcosindicalismo

A fines del siglo XIX, en Europa el movimiento anarquista comenzó a crear uno de los mejores intentos de aplicación de las ideas anarquistas en la vida diaria. Esto ocurrió como respuesta al desastroso período de «propaganda por el hecho» en el que anarquistas individualmente asesinaban líderes del gobierno. Contestando a esta fracasada campaña, los anarquistas volvieron a sus raíces y a las ideas de Bakunin, comenzando así a formar uniones revolucionarias de masas (sindicalismo y anarcosindicalismo).

El nacimiento del anarcosindicalismo se explica en el hecho de que el anarquismo donde mayor fuerza ha tomado es en la clase obrera, sin descartar otros sectores también sometidos (como los trabajadores agrícolas), o

30. PANIAGUA, Javier: *Libertarios y sindicalistas*, Madrid, Anaya, 1992, pág. 35.

minorías discriminadas. La conexión entre anarquismo y clase obrera se ha materializado en el anarcosindicalismo, esto es, un sindicalismo de ideas anarquistas, basado en la acción directa como estrategia sindical y en la negación del colaboracionismo entre organizaciones sindicales, por un lado, y patronos y Estado, por otro. El anarcosindicalismo o sindicalismo revolucionario, para algunas corrientes ácratas, prefigura la sociedad futura revolucionaria con su estructura federal y autogestionaria y tiene la misión de hacerla llegar con métodos como la huelga general y la insurrección, mientras que para otras posturas es sólo un primer paso organizativo, que además tiene grandes riesgos de quedar reducido a luchas reformistas.

Entre 1890 y el comienzo de la Primera Guerra Mundial, los anarquistas formaron uniones revolucionarias en la mayoría de los países europeos, extendiéndose más en Italia y Francia. El modelo inicial del anarcosindicalismo es el movimiento francés que se inicia con las bolsas de trabajo y con la Confederación General del Trabajo (CGT). La difusión del anarcosindicalismo se produce sobre todo a partir de la Carta de Amiens (1906)³¹, que será el manifiesto programático de esta proposición.

Casi todos los países industrializados tuvieron un movimiento sindicalista, aunque Europa y Sudamérica tuvieron los más fuertes. Estos sindicatos estaban organizados de manera confederal, de abajo arriba, según

31. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *op. cit.*, pág. 67.

las ideas anarquistas. Combatían el capitalismo diariamente en torno a asuntos como mejoras salariales y condiciones de trabajo, pero también perseguían la abolición del capitalismo por medio de la huelga general revolucionaria.

La técnica organizadora anarquista alentaba la participación, la militancia y la potenciación de sus miembros y como puede verse en el crecimiento de los sindicatos anarcosindicalistas y su impacto en el movimiento obrero, también lucharon por reformas laborales y el cultivo de la conciencia de clase con éxito. La Industrial Workers of the World (IWW) de Estados Unidos es un buen ejemplo de ello.

La mayoría de las uniones sindicalistas fueron reprimidas duramente durante la Primera Guerra Mundial, pero en los siguientes años de postguerra alcanzaron gran altura. Esta ola de militancia fue conocida como «bienio rojo» en Italia, donde alcanzó su máxima expresión con las ocupaciones de las fábricas. Pero también durante estos años ocurrió la destrucción de estas uniones en uno y otro país, por culpa de dos influencias. Por un lado, el triunfo de la Revolución rusa condujo a muchos activistas hacia el socialismo marxista. Más importante aún, durante estos años el capitalismo tomó la ofensiva con una nueva arma, el fascismo, que fue un intento capitalista para aplastar físicamente las amplias organizaciones que la clase obrera había construido. En estos dos países los anarquistas se vieron forzados a huir al exilio, o se convirtieron en vícti-

mas de asesinatos y campos de concentración. En los EE. UU., la IWW fue aplastada por una ola de represión apoyada por los medios informativos, el Estado y la clase capitalista.

En España, sin embargo, la CNT, unión anarcosindicalista, siguió creciendo, llegando al millón y medio de miembros en 1936. En otros lugares, los capitalistas apoyaron a los Estados autoritarios para aplastar el movimiento obrero y poner al capitalismo a salvo en esos países. Solamente en países como España, Francia y Suecia el anarcosindicalismo mantiene todavía una fuerza considerable.

La Revolución rusa de 1917: los soviets y el movimiento majnovista en Ucrania

La Revolución rusa de 1917 supuso la puesta en práctica de muchos experimentos basados en ideas anarquistas, aspecto que a menudo obvian tanto la historiografía marxista como la liberal. Ambas tendencias ignoran lo que el anarquista Volin llamó *la revolución desconocida*³², la revolución invocada desde abajo por las acciones del pueblo.

El destronamiento del Zar en 1917 ocurrió debido a la acción directa de las masas, y la revolución se llevó a cabo en esta línea hasta que el nuevo Estado «socialista» llegó a ser lo suficientemente fuerte para detenerla. La caída del

32. Volin escribió en su exilio francés la obra *La revolución desconocida*, Madrid, Campo Abierto, 1977. En ella narra las aportaciones del anarquismo a la Revolución de 1917 y las rebeliones de signo libertario contra los bolcheviques.

Zar tenía muy poco efecto real si la explotación feudal aún persistía en la economía, así pues los trabajadores comenzaron a tomar los puestos de trabajo y los campesinos la tierra. A través de Rusia, el pueblo común comenzó a construir sus propias organizaciones, uniones, cooperativas, comités de fábrica y consejos (o *soviets*). Estas organizaciones originalmente se formaron de manera autogestionada, con delegados revocables y federadas unas con otras. Los anarquistas participaron en este movimiento, alentando todas las experiencias de autogestión.

Pero ya al comienzo del 1918, los socialistas autoritarios del partido bolchevique, una vez que tomaron el poder, iniciaron la eliminación física de sus rivales anarquistas. Inicialmente, muchos anarquistas habían apoyado a los bolcheviques, no obstante, este apoyo desapareció rápidamente a medida que los bolcheviques se mostraron como eran en realidad. Lenin suprimió el control por los trabajadores basándose en la premisa de que ello reduciría la productividad. Mientras eliminaban el movimiento de autogestión de los obreros, los bolcheviques sistemáticamente apresaron y ejecutaron a sus oponentes, los anarquistas, así como limitaron la libertad de las masas. Las uniones independientes, los partidos políticos, el derecho a la huelga, la autogestión en el trabajo y en el campo, todo se destruyó en nombre del «socialismo». El aplastamiento de los levantamientos de Kronstadt y de Ucrania fueron los últimos contraataques estatales a los sectores de orientación libertaria entre los trabajadores.

El alzamiento de Kronstadt de febrero 1921 fue para los anarquistas de gran importancia. «Kronstadt fue el primer intento totalmente independiente del pueblo de liberarse de todo control y llevar a cabo la revolución social: este intento se hizo directamente por la clase obrera, sin pastores políticos, sin líderes, sin tutores». En Petrogrado, la Academia Militar comunista había aplastado una huelga que se declaró en varias fábricas para conseguir una mejora prometida en las raciones de comida. Las noticias llegaron hasta los marineros de Kronstadt, y entonces exigieron nuevas elecciones en los soviets, al no verse ya representados en los que había. En una asamblea masiva, 16.000 marineros, soldados y obreros aprobaron una resolución pidiendo libertad de prensa, raciones de alimentos iguales para todos los trabajadores y la eliminación de los comandos de inspección comunistas en las fábricas. Pero en unos días las tropas del gobierno bolchevique de Moscú atacaron Kronstadt, acusando a la rebelión de los marineros como «infiltración zarista». Tras vencer la resistencia de los rebeldes, los bolcheviques reprimieron con fusilamientos a cargo de la Cheka (policía política).

En Ucrania, las ideas anarquistas se aplicaron con éxito. En las zonas bajo la protección del movimiento majnovista, la clase obrera organizó sus vidas directamente, basándose en sus propias ideas y necesidades, la verdadera autodeterminación social. Bajo el liderazgo de Nestor Majno, un campesino autodidacta, el movimiento no sólo luchó contra las dictaduras blanca y roja sino que también resistió a los nacionalistas ucranianos.

Oponiéndose a la convocatoria para un nuevo Estado ucraniano, Majno hizo una llamada a la autodeterminación de la clase obrera en Ucrania y a través del mundo entero. El líder ucraniano constituyó un Ejército Revolucionario Insurreccional, que utilizaba la estrategia de guerrillas, y que llegó a sumar hasta 50.000 hombres. De diciembre de 1918 a junio de 1919, el movimiento majnovista consiguió acordar un breve período de paz con el Ejército Rojo de los bolcheviques (aliándose para atacar a los mencheviques), y en este tiempo se intentó crear una sociedad comunista libre. En la zona al este del Dnieper, que controlaba Majno, se organizaron comunas rurales compuesta cada una de unas diez familias, que recibían tierra, ganado y equipo de cultivo de un Consejo Regional de Comunas Agrarias.³³

El experimento de autogestión anarquista en Ucrania tuvo un final sangriento; los bolcheviques se volvieron contra los majnovistas cuando ya no los necesitaban. Los oficiales del ejército de Majno fueron invitados a Crimea a una conferencia militar y allí fueron detenidos y fusilados por los bolcheviques. La lucha contra las tropas majnovistas duró nueve meses, hasta que Majno, acorralado en Guilaie Polie, su pueblo natal, pudo huir con una unidad hasta Rumanía, y de allí pasó al exilio a París, donde murió.

La última manifestación anarquista en Moscú tuvo lugar con el funeral de Kropotkin en 1921, cuando unas 10.000 personas desfilaron detrás de su ataúd. Muchos de

33. WOODCOCK, George: *op. cit.*, pág. 407.

estos anarquistas habían sido puestos en libertad por ese día nada más, y serían asesinados por la Cheka en meses venideros.

Las ocupaciones de fábricas en Italia

Al final de la Primera Guerra Mundial hubo una eclosión de afiliaciones a sindicatos, huelgas, manifestaciones y todo tipo de agitación. Esto se debió tanto a la guerra como a la Revolución rusa. A través de Europa, las organizaciones anarcosindicalistas aumentaron de tamaño. También hubo gran crecimiento en los partidos socialdemócratas y comunistas.

En agosto de 1920, se convocaron huelgas de ocupación de fábricas en Italia, como respuesta a las rebajas de los salarios y a los cierres patronales. Estas huelgas comenzaron en las fábricas y pronto se extendieron a los ferrocarriles, transportes por carretera, y otras industrias, y los campesinos ocuparon la tierra. Los huelguistas, sin embargo, hicieron algo más que ocupar los puestos de trabajo, pusieron parte de ellos en régimen de autogestión. Muy pronto miles de huelguistas estaban produciendo. Errico Malatesta, que tomó parte en estos sucesos, escribió:

«Los obreros pensaron que había llegado el momento de apoderarse definitivamente de los medios de producción. Se armaron para la defensa [...] y empezaron a organizar la producción por su propia cuenta. Los patronos fueron expulsados y declarados bajo arresto. El derecho de propiedad fue de hecho abolido. Se inauguraba un

nuevo régimen, un nuevo modo de vida social. El gobierno no hacía nada porque se sentía impotente para imponerse»³⁴.

Durante esta época la Unión Sindical Italiana (USI) creció hasta llegar a medio millón de miembros y la influencia de la Unión Anarquista Italiana (UAI) creció en proporción.

La dirección de las fábricas se llevaba a cabo por medio de comités de trabajadores, técnicos y administrativos. Emitieron su propio dinero. Una estrecha solidaridad se estableció entre las fábricas, donde los minerales y el carbón se ponían en un fondo común y se repartían equitativamente. Sobre las fábricas ocupadas ondeaban banderas rojas y negras puesto que el consejo del movimiento de Turín era esencialmente anarcosindicalista. Los trabajadores ferroviarios se negaron a transportar tropas, los obreros fueron a la huelga en contra de las consignas de las centrales sindicales reformistas y los campesinos ocuparon la tierra.

No obstante, después de cuatro semanas de ocupación los trabajadores decidieron abandonar las fábricas. Esto fue debido a la actuación del partido socialista y las uniones reformistas, que opusieron al movimiento y negociaron con el estado por una vuelta a la «normalidad» a cambio de la promesa de aumentar legalmente el control por los trabajadores, en asociación con los jefes. Esta promesa no se mantuvo.

34. RICHARDS, Vernon: *Malatesta, vida e ideas*, Barcelona, Tusquets, 1975, pág. 191.

Este período de la historia italiana explica el crecimiento del fascismo en Italia. El auge del fascismo en Italia no puede desprenderse de los sucesos del *biennio rosso*, los dos años rojos de 1919 y 1920, que le precedieron. El fascismo fue un movimiento de prevención contra-revolucionaria lanzado como resultado de la fracasada revolución.

La Revolución española de 1936

En los años 30 España tenía el movimiento anarquista más grande del mundo. Al comienzo de la guerra civil española, más de un millón y medio de obreros y campesinos eran miembros de la CNT (Confederación Nacional del Trabajo), federación de sindicatos anarcosindicalistas, y 30.000 eran miembros de la FAI (Federación Anarquista Ibérica), grupo más radical y específicamente anarquista que actuaba dentro de la CNT. La población total de España era entonces de 24 millones de habitantes.

La revolución social que se enfrentó al golpe fascista el 18 de julio de 1936 es el más grande experimento de socialismo libertario hasta la fecha. Aquí la última central sindical de masas, la CNT, no solamente rechazó el alzamiento fascista sino que fomentó ampliamente la ocupación de tierras y fábricas. Más de siete millones de personas, incluidos cerca de dos millones de miembros de la CNT, pusieron la autogestión en práctica en las más difíciles circunstancias y de hecho mejoraron las condiciones de trabajo y la producción. Este hecho ha sido

estudiado con detalle por José Peirats en su obra *La CNT en la Revolución española*³⁵.

Durante los días que siguieron al 19 de julio, la iniciativa en muchos pueblos y ciudades estaba verdaderamente en manos de los miembros de la CNT y la FAI, especialmente en Barcelona y en algunas comarcas de Aragón. Fue el pueblo, bajo la influencia de los militantes de la CNT quien, después de derrotar a la rebelión militar, puso en marcha la producción, distribución y consumo, así organizaron y se prestaron como voluntarios a las milicias antifascistas, que se fueron a liberar aquellas partes de España que habían caído bajo el ejército de Franco. Los obreros incautaron las empresas, que, en su mayor parte, fueron abandonadas por sus dueños, muchos de los cuales huyeron.

Toda la industria de Cataluña fue autogestionada por los trabajadores o controlada por ellos (es decir, bien haciéndose cargo totalmente de todos los aspectos de la dirección en el primer caso, o en el segundo, poniendo la antigua directiva bajo su control). Las distintas empresas colectivizadas colaboraban económicamente entre sí a través de los sindicatos de ramo o de industria. Los transportes ferroviarios, la electricidad, el gas y el agua, y la industria de guerra, son ejemplos de sectores económicos cruciales que fueron autogestionados por los sindicatos de la CNT. Se abolieron los salarios y se instauró un sistema de intercambio de la producción. En algunos

35. PEIRATS, José: *La CNT en la Revolución española*, Móstoles, Madre Tierra, 1988.

casos, las economías de pueblos y regiones enteras se transformaron en federaciones de colectividades, a menudo basadas en la colaboración entre la CNT y la UGT (sindicato socialista). El decreto de la República de 24 de octubre de 1936 sobre colectivizaciones vino a refrendar legalmente los avances que la Revolución había materializado de facto meses antes.

En el frente social, las organizaciones anarquistas crearon escuelas racionalistas, un servicio de salud libertario, centros sociales, etcétera. El grupo de mujeres anarquistas Mujeres Libres combatió el papel tradicional de la mujer en la sociedad española. Esta actividad en el frente social se basó en el trabajo comenzado mucho antes del principio de la guerra.

En Cataluña las instituciones republicanas, aunque funcionaban formalmente, fueron sustituidas por un Comité Central de Milicias Antifascistas, en el cual los anarquistas tenían mayoría. Esta situación, en la que el poder de facto del Estado había cesado en muchas zonas de Cataluña, Aragón (donde funcionaba el Consejo Revolucionario o de Defensa) y Valencia, fue revirtiéndose paulatinamente, empezando por la disolución del Comité de Milicias catalán y la entrada de la CNT en el gobierno catalán, en primer lugar, y después en el gobierno español. Finalmente, la presión del gobierno de la República, que negaba la ayuda militar y económica a los organismos revolucionarios, y la imposición por la fuerza de la militarización de las milicias, dirigida por

el Partido Comunista (que obedecía las directrices de la Unión Soviética), acabaron con la llamada Revolución española.

El Mayo del 68 francés

Los acontecimientos de mayo y junio de 1968 en Francia pusieron de nuevo al anarquismo en la escena política después de un periodo durante el cual muchos habían considerado al movimiento como muerto. Esta rebelión empezó humildemente. Expulsados por las autoridades de la universidad de Nanterre en París por actividades contra la guerra en Vietnam, un grupo de anarquistas (entre los cuales estaba el conocido Daniel Cohn-Bendit, *Dani el Rojo*) convocaron enseguida una manifestación. La llegada de 80 policías enfadó a muchos estudiantes, que dejaron sus estudios para unirse a la lucha y expulsar a los policías de la universidad.

Inspirados por este apoyo, los anarquistas tomaron el edificio de la administración e invocaron un debate de masas. La ocupación se extendió, Nanterre fue rodeada por la policía, y las autoridades cerraron la universidad. Al día siguiente los estudiantes de Nanterre se concentraron en la Universidad de La Sorbona, en el centro de París. La presión de la policía continuó y la detención de más de 500 personas causó el descontento que dio comienzo a cinco horas de lucha callejera.

La prohibición total de manifestaciones y el cierre de La Sorbona hizo salir a miles de estudiantes a la calle. La

creciente violencia policial provocó la construcción de barricadas. El 7 de mayo una manifestación de 50.000 personas contra la policía se transformó en una batalla que duró todo el día en los callejones del Barrio Latino. El gas lacrimógeno de la policía fue contestado con cócteles molotov y con el canto de *Viva la Comuna de París*.

Al llegar el 10 de mayo, manifestaciones masivas y continuadas forzaron al ministro de Educación a entrar en negociaciones. Pero en las calles habían aparecido barricadas y los obreros se unían a los estudiantes. Los sindicatos condenaron la violencia policial. Manifestaciones masivas por todo el país culminaron el 13 de mayo con un millón de personas en las calles de París. Los estudiantes tomaron La Sorbona y formaron una asamblea de masas para difundir la lucha. De pronto las ocupaciones se difundieron a cada universidad de Francia. Desde La Sorbona llegaba una enorme cantidad de propaganda a los centros de enseñanza y las fábricas de toda Francia.

El 14 de mayo los obreros de Sud-Aviation encerraron con llave a la dirección en sus oficinas. Al día siguiente ocurrió lo mismo en las fábricas de Cleon-Renault, Lockheed-Beauvais y Mucel-Orléans. Esa noche fue ocupado el Teatro Nacional en París como asamblea permanente para el debate de masas. Después, la fábrica más grande de Francia, Renault-Billancourt, fue ocupada. El fin de semana del 19 de mayo 122 fabricas estaban ocupadas. El día siguiente, la huelga y las ocupaciones se generalizaron con unos seis millones de personas comprometidas. Los

Impresores dijeron que no querían que hubiese un monopolio informativo en la televisión y en la radio, y decidieron publicar periódicos. Los ocupantes de La Sorbona se prepararon para juntarse enseguida a los huelguistas de Renault, y encabezados por banderas anarquistas rojas y negras se dirigieron hasta la fábrica ocupada.

El 24 de mayo, los anarquistas organizaron una gran manifestación. La policía protegió los edificios del gobierno, pero La Bourse no estaba protegida y fue incendiada. Algunos manifestantes intentaron la ocupación de los edificios de Finanzas y Justicia, pero fueron frenados por grupos de partidos de izquierda. Fue el momento en que el movimiento huelguista controló más centros de poder, pero la falta de información y coordinación impidió el triunfo sobre el gaullismo.

Con el crecimiento de las manifestaciones y ocupaciones, el Estado se preparó para utilizar todo su poder y controlar la rebelión. Clandestinamente, los militares más importantes prepararon a 20.000 soldados leales para desplegarlos en París. La policía ocupó centros de comunicaciones como las estaciones de televisión y correos. El lunes, 27 de mayo, el gobierno garantizó un aumento del 35% del salario mínimo. Al llegar el 5 de junio la mayoría de las huelgas se habían terminado, y las huelgas que continuaron después de esta fecha fueron sofocadas con operaciones militares.

Aunque el Mayo del 68 francés no fue una rebelión exclusivamente de carácter anarquista, sí demostró la

gran capacidad de autogestión de las masas, y muchos de los principios del anarquismo se mostraron como viables en la práctica en la época contemporánea.

Los nuevos movimientos sociales y el anarquismo

A partir del Mayo del 68 francés, en Europa y en Estados Unidos van a nacer o a desarrollarse una serie de nuevos movimientos sociales que plantean o replantean necesidades nuevas o hasta el momento no suficientemente reconocidas por la sociedad. Nos referimos fundamentalmente a tres: el ecologismo, el pacifismo y el feminismo. Aunque son movimientos que se mueven en los parámetros de la izquierda, los nuevos movimientos sociales suponen una ruptura con la izquierda tradicional en muchos aspectos organizativos, de contenidos, etcétera. La característica fundamental de estos nuevos movimientos es la de responder a criterios postmaterialistas³⁶, es decir, la de plantear objetivos que se alejan, por lo común, de las necesidades materiales básicas, aspecto éste que sí estaba a menudo en la agenda del movimiento obrero, por ejemplo. En las sociedades post-industriales

36. La teoría del postmaterialismo fue enunciada en 1977 por el sociólogo R. Inglehart en su libro *The Silent Revolution*. Véase al respecto RIECHMANN, Jorge, y Francisco FERNÁNDEZ BUEY: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Barcelona, Paidós, 1994, págs. 30-45. Los autores se oponen a las tesis de Inglehart al considerar que los nuevos valores postmaterialistas no son tan postmaterialistas ni tan nuevos, sino que la novedad está en la difusión más amplia de estos valores.

de Occidente los valores han ido cambiando, y al tener mayoritariamente resueltos el bienestar material y la seguridad física, la gente empieza a aspirar a otros valores como la calidad de vida, la autorrealización personal y la participación política.

Las reivindicaciones del ecologismo, del pacifismo y del feminismo no son tan nuevas para el anarquismo, que con distintas expresiones e intensidades incluyó en su agenda estos motivos. El antimilitarismo siempre fue una constante en el seno del movimiento libertario, desde la práctica de la deserción ante los ejércitos burgueses hasta la difusión de las ideas pacifistas de Tolstoi. El feminismo contó en las filas libertarias con importantes militantes como Louise Michel³⁷, Emma Goldman y las jóvenes de la organización Mujeres Libres durante la Revolución española. Y el ecologismo, aunque no configurado aún como tal, encontraba precedentes importantes en la difusión del naturismo, el vegetarianismo, el urbanismo orgánico y el neomalthusianismo³⁸, así como en las reivindicaciones obreras de mejoras higiénicas y ambientales en torno a los núcleos industriales.

En algunos casos, los grupos de activistas de los nuevos movimientos sociales vienen con una ideología y expe-

37. CUEVAS NOA, Francisco José: *Louise Michel. Aproximación biográfica a una educadora libertaria*, Jerez de la Frontera, Colectivo Buenaespina, 2002.

38. MASJUAN BRACONS, Eduard: *La ecología humana en el anarquismo ibérico. Urbanismo orgánico o ecológico, neomalthusianismo y naturismo social*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2000.

riencia anarquista previa, pero en la mayoría de los casos se trata de colectivos diversos que llegan a una práctica en muchos aspectos coincidente con las ideas libertarias.

Algunos de los rasgos de los nuevos movimientos sociales son plenamente coincidentes con la práctica histórica del anarquismo: estructura organizativa descentralizada y antijerárquica, la dimensión cultural y prepolítica (o antipolítica), los métodos de acción política o colectiva no convencionales (como la desobediencia civil y la acción directa), etcétera³⁹.

En el seno del ecologismo es donde más propuestas de carácter libertario encontramos. Tras la crisis ecológica puesta de manifiesto a principios de los 70 por el Club de Roma y la Conferencia de Estocolmo, se expanden con fuerza los grupos ecologistas en Estados Unidos, Holanda y Alemania. Las primeras luchas, en un principio, son muy diversas, y van desde la conservación de especies y paisajes hasta la lucha contra la energía nuclear. Aquellas voces del ecologismo que critican también el modelo socioeconómico que está en la causa de la crisis ecológica, se van a radicalizar y declarar expresamente anti-capitalistas, y van a constituir la línea llamada ecologismo social, en contraposición al ecologismo conservacionista. En muchos casos, el ecologismo social se contagia de la

39. Véase al respecto el apartado «Ocho rasgos para definir a los nuevos movimientos sociales» en RIECHMANN, Jorge, y Francisco FERNANDEZ BUEY: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Barcelona, Paidós, 1994, págs. 56-67.

preocupación por la carrera armamentística de la Guerra Fría, y se convierte en ecopacifismo. Es en este contexto cuando en Alemania se funda un partido-movimiento ecologista, adquiriendo una dimensión claramente política, el Partido Verde.

Aunque la evolución de los partidos verdes les ha llevado a que abandonen estas organizaciones las personas más vinculadas a las ideas libertarias (el caso de la llegada al gobierno alemán de Los Verdes es el más claro), en el seno del ecologismo no institucionalizado ha arraigado una corriente libertaria importante, fundamentalmente vinculada a las ideas de los anarquistas norteamericanos Murray Bookchin⁴⁰ y John Zerzan. Entre las propuestas del anarquismo verde está la de que la sociedad de masas debe ser reemplazada por comunidades lo suficientemente pequeñas como para que cada persona sea respetada como un individuo autónomo, así como la de recuperar la tierra para evitar que los recursos queden sólo en manos del Estado y del Capital⁴¹. También en la dinámica habitual de las grandes redes y federaciones de grupos ecologistas se reproducen esquemas organizativos y temas del anarquismo, como el federalismo, la rotación de cargos, etcétera.

40. BOOKCHIN, Murray: *Ecología libertaria*, Móstoles, Madre Tierra, 1991.

— *La ecología de la libertad*, Móstoles, Nossa y Jara, 1998.

41. GREEN ANARCHIST: «Esto es el anarquismo verde», *CNT*, núm. 271, septiembre de 2001, pág. 21.

En cuanto al pacifismo, los colectivos del movimiento que han llevado una práctica política más radical y de base se han acercado bastante al anarquismo, especialmente en el movimiento de objeción de conciencia, cuya práctica de acción directa y desobediencia civil ha vuelto a poner sobre la escena pública prácticas que ya había ensayado el movimiento libertario. El caso de la campaña de insumisión en España es el mejor ejemplo que encontramos al respecto. En Estados Unidos, una parte de los grupos que se movilizaron contra la guerra del Vietnam se acercaron al anarquismo (Noam Chomsky es un autor conocido de lo que él llamó *pacifismo revolucionario*). Asimismo, buena parte de los pacifistas adscritos a la no violencia han completado las propuestas de Ghandi con las del anarquismo, llegando a la propuesta del anarquismo no violento o pacifista⁴². En la India, los continuadores de la obra de Gandhi, como Vinoba Bhave, que han desarrollado la experiencia cooperativista de los *ashram*, se declaran abiertamente anarquistas no violentos.

En el feminismo actual también se va configurando una corriente anarquista o antiautoritaria que, en contra de las feministas políticas que han ido ocupando espacios en las instituciones del Estado, se niegan a que las mujeres accedan al poder, por entender que éste es una estructura patriarcal que no hay que reforzar ni reproducir.

42. CUEVAS NOA, Francisco José: *Sobre no violencia, anarquismo y educación*, Jerez de los Caballeros, Edición de Autor, 1999.

cir. La corriente del feminismo de la diferencia (frente al feminismo de la igualdad), que reclama que la mujer no debe ser igual al hombre ni seguir sus pasos para la liberación, tiene más similitudes con la actitud ácrata.

***Últimos hitos libertarios: Grecia y Albania (1997),
el componente libertario del zapatismo y el
movimiento anti-globalización***

En los últimos años, algunos acontecimientos relevantes han demostrado que el movimiento anarquista sigue en vigor en muchos países, y que en algunos casos ha llegado a tener cierto protagonismo en las luchas sociales. A la presencia continuada de organizaciones anarcosindicalistas en las luchas obreras de las últimas décadas en países como España (que vivió un resurgimiento del movimiento hacia 1978-79), Suecia y Francia, hay que sumar las aportaciones de grupos anarquistas a movimientos más amplios, como el zapatismo en México y las protestas anti-globalización.

Desde el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas en 1994, el zapatismo ha entrado nuevamente en escena exigiendo tierra, pan, justicia y libertad para los pueblos indígenas y campesinos de México. Aunque sería un reduccionismo asimilar totalmente las ideas zapatistas al anarquismo, sí es cierto que muchas de sus influencias (como la del pensamiento libertario de Ricardo Flores Magón), de sus dinámicas políticas y de sus reivindicaciones conectan con las prácticas e

ideas anarquistas. El hecho de que el zapatismo se considere un movimiento popular de base, que ha rechazado su participación en el terreno electoral, y que opta declaradamente por el rechazo a las estrategias de poder de la izquierda clásica, por el no-poder silencioso de las culturas indígenas mexicanas, le sitúan en una posición muy próxima al anarquismo, a un tipo de anarquismo indígena peculiar de México que está presente en el país desde la Revolución Mexicana de 1910-1911.

En Grecia, en la actualidad, los anarquistas tienen especial implantación en el seno del movimiento estudiantil, así como en las luchas de presos y otras protestas populares. A menudo los colectivos anarquistas griegos emplean tácticas insurreccionalistas que los han llevado a protagonizar determinados procesos sociales. Igualmente, durante la larga huelga de la Universidad Autónoma de México (UNAM) en el año 2000 los estudiantes anarquistas tuvieron un papel destacado.

Un hecho que no ha sido apenas estudiado, pero que sacudió durante unos días la conciencia de Europa, fue la insurrección popular en Albania en febrero y marzo de 1997. La insurrección surgió como una respuesta al derrumbe de la banca piramidal que había amparado al presidente albanés Berisha, y que acabó con los ahorros de muchas familias obreras. Las muchedumbres atacaron comisarías de policía, cuarteles del ejército, prisiones, sedes del Partido Democrático de Berisha, etcétera, haciéndose con fusiles, cañones, tanques, y hasta tres

grandes buques militares. Rápidamente, en Vlora, Saranda y Delvino (ciudades del sur de Albania), los habitantes descubrieron la autoorganización con asambleas generales y constituían consejos municipales encargados de gestionar el aprovisionamiento, la seguridad y la defensa de sus ciudades. Al caos inicial sucedía un orden impuesto por los grupos de autodefensa, a los que se habían incorporado oficiales y soldados desertores. Los comités insurreccionales de cada ciudad decidían coordinarse y elegían una dirección regional, compuesta de quince delegados del pueblo, que se apresuraba a dictar sus propias condiciones a Berisha y sus protectores. Berisha tuvo que dimitir finalmente. El sur y el centro del país desautorizaban a los partidos de la oposición.

La estructura descentralizada y ciudadana que habían creado los comités insurreccionales funcionó durante varias semanas en las que no existió el Estado, hasta que fue perdiendo fuerza, especialmente tras la invasión de una fuerza multinacional comandada por Italia que restauró la autoridad del Estado, esta vez poniendo en el gobierno al Partido Socialista (antiguo Partido Comunista). Los medios de comunicación occidentales silenciaron mayoritariamente la naturaleza y realizaciones de este movimiento, haciendo aparecer a las milicias populares como una mafia organizada que se había hecho dueña de la situación ante el vacío de poder.

El movimiento anti-globalización (autodenominado a menudo como Movimiento de Resistencia Global) ha

tomado fuerza en los últimos años, especialmente desde la cumbre de Seattle. Las protestas de diversos sindicatos, colectivos ecologistas, ONG, partidos de izquierda, etcétera se han hecho oír en manifestaciones masivas y foros alternativos que se han organizado como respuesta a cumbres mundiales de organismos como el G-8, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Unión Europea, etcétera. Este movimiento cuestiona (con diversas posturas en su interior) las consecuencias negativas de la globalización económica, proceso de acumulación de capital en pocas manos de multinacionales y organismos especuladores, que está generando más pobreza, paro, destrucción ecológica, racismo, etcétera.

En el seno del movimiento anti-globalización han surgido con fuerza las acciones de protesta de los colectivos anarquistas de diversas tendencias, dándose a conocer un importante y bien organizado movimiento libertario juvenil en Estados Unidos durante la cumbre de Seattle. Asimismo, durante las manifestaciones en Génova contra la Cumbre del G-8, destacaron las polémicas acciones de enfrentamiento con la policía del colectivo anarquista Black Block (o Bloque Negro), especialmente por el asesinato a manos de un policía del joven italiano Carlo Giuliani, en julio del 2001. También destacó la movilización alcanzada por la coordinadora Anarquistas contra el Capital en las protestas contra la Cumbre de la Unión Europea en junio de 2002.

3. LAS TEORÍAS ANARQUISTAS DE LA EDUCACIÓN

No se puede hablar de una sola teoría anarquista de la educación. Prácticamente cada pensador anarquista ha tenido un pensamiento específico para la educación, asignándole uno u otro papel en el camino de la revolución. El anarquismo, lo hemos dicho, no puede quedar reducido a una doctrina sociopolítica cerrada, puesto que dada la diversidad de perspectivas asumidas por los diversos teóricos y militantes del movimiento anarquista histórico resultaría imposible agruparlas a todas en una misma doctrina. Preferimos hablar del anarquismo como un paradigma (como el profesor brasileño Silvio Gallo lo denomina⁴³) de análisis sociopolítico, con lo que existirían diferentes formas de interpretación de la realidad (teorías) de acuerdo con el momento y con las condiciones históricas. Aquí vamos a tratar de las distintas aplicaciones del paradigma anarquista a la teoría de la educación.

43. GALLO, Silvio: *El paradigma anarquista de educación*, Documento editado en la página web de Semillas de Libertad. Plataforma ácrata digital (www.flyingmind.com/plataforma/doc7) en 1997.

Para ello trataremos en primer lugar de extraer una serie de elementos comunes o principios generales de la pedagogía libertaria, para después pasar a desglosar distintas corrientes o teorías de la educación que se diversifican y contraponen a partir del paradigma anarquista.

Algunos principios generales de la pedagogía libertaria

EL ANTIAUTORITARISMO

La característica central del paradigma anarquista de la educación va en consonancia con sus planteamientos sociopolíticos globales de rechazo a la autoridad (estatal, económica, religiosa, etcétera). El autoritarismo también se sitúa normalmente en las instituciones y acciones educativas, con la idea de que los educandos los reproduzcan y lo perpetúen en sus vidas, impidiendo de este modo el sistema capitalista la emancipación de los oprimidos. Educar, pues, en el rechazo a la autoridad, en evitar la sumisión y en desarrollar un aprendizaje de la autonomía y de la libertad, se hace fundamental en la construcción de la futura sociedad libertaria.

Conviene aclarar aquí que el anarquismo se suele oponer a la autoridad de tipo «negativo», es decir, a aquella emanada de las relaciones arbitrarias de poder y a aquella que se hace obedecer para conseguir sumisión. Existe otro tipo de autoridad, digamos de tipo moral, que se basa en el reconocimiento de la sabiduría de determinadas personas, que despiertan admiración (no

sumisión) y que se entiende como un tipo de autoridad «positiva» que se acepta porque ayuda al crecimiento autónomo del educando.

Una educación antiautoritaria pone al niño o al educando en el centro de la relación educativa, es decir, tiene un carácter paidocéntrico. La educación no debe pensarse más desde la autoridad del maestro, sino desde los intereses y la libertad del alumno. Esta idea no es, desde luego, monopolio del anarquismo, sino que nace con Rousseau y se desarrolla con las corrientes pedagógicas de la Escuela Nueva, pero son las teorías y experiencias educativas libertarias las que la han desarrollado más coherentemente y hasta sus últimas consecuencias. El objetivo final del antiautoritarismo pedagógico es conseguir 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 moral⁴⁴.

La manera de construcción de la libertad del educando ha tenido diferentes interpretaciones entre las teorías libertarias de la educación, desde aquellas que apuestan por el respeto absoluto, en el que el maestro no debe imponer nada al alumno, hasta aquellas que entienden la construcción de la libertad y de la autonomía como un proceso paulatino y activo, que debe ir de menos a más. Pero, estas diferencias, que desarrollaremos más adelante,

44. Véase la introducción de GARCÍA MORIYÓN, Félix (ed.): *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*, Bilbao, Zero.

tienen como rasgo común el entender que la libertad se construye mediante la libertad; sólo mediante una educación que enseña al educando a ser libre se pueden conseguir personas libres.

LA EDUCACIÓN INTEGRAL

La idea de educación integral nace de la idea ilustrada (materializada en la Revolución francesa) de la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene respecto a los demás, y del derecho a desarrollar de la forma más completa todas sus facultades físicas e intelectuales. El iluminismo entiende al ser humano como un ser total, resultado de una multiplicidad de facetas que se articulan en armonía: la intelectual, la física, la moral, etcétera.

Las sociedades desiguales, bien sean feudales o de clases, se basan sobre la separación del trabajo intelectual del trabajo manual, y esta división se acentúa extraordinariamente en la sociedad capitalista resultado de la Revolución Industrial, que afecta al trabajador negativamente mediante un proceso de alienación. El socialismo va a cuestionar este proceso de división y propone su superación mediante una sociedad donde el trabajo integre la actividad física e intelectual, y no se valore más el intelecto. En el contexto del siglo XIX los primeros socialistas no autoritarios, fundamentalmente Proudhon y Bakunin, proponen la idea anarquista de educación integral como camino para la superación de esta alienación.

La educación integral consiste en educar a la persona sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual, así

como educar para la vida social. Proudhon insistió en concebir al ser humano como una representación de las relaciones sociales, y por tanto, ése era el cometido fundamental de la educación integral. Para este autor y para la filosofía anarquista en general, la sociedad no es el resultado de un contrato que reduce la libertad de los individuos con su consentimiento, sino de un proceso de producción colectiva de cultura y humanización. En ese sentido, Proudhon propone el trabajo artesanal y politécnico como modelo para la educación integral, pues éste abarca la totalidad del proceso de trabajo. Defiende el valor pedagógico del trabajo y critica el exceso de especialización que empobrece el desarrollo personal.

Bakunin, no obstante, actualiza la propuesta teórica anarquista de educación integral mediante la dialéctica, puesto que entendió que el sistema artesanal estaba superado tras la revolución industrial, y propone superar la educación capitalista hacia una educación emancipadora fundamentada sobre el desarrollo científico de la razón. Al mismo tiempo que reconoce para la escuela un papel importante en el proceso revolucionario, Bakunin señala que la escuela no hace por sí sola la revolución, que son necesarios trabajos revolucionarios de base que cambien las estructuras sociales.

LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA

Derivada del principio político de autogestión, el anarquismo propone una práctica educativa autogestionada, en la que el control de la educación sea responsabilidad de los individuos de una escuela o grupo educativo. La

autogestión pedagógica supone varios aspectos: la capacidad de construir espacios educativos (escuelas, ateneos, etcétera) por parte de los centros anarquistas con medios propios; la autoorganización de los estudios por parte del grupo, que incluye tanto a alumnos como al profesorado; y la autogestión de los aprendizajes mediante el esfuerzo de los educandos, a través del autodidactismo y de técnicas de investigación y trabajo grupal.

Los espacios educativos libertarios deben ser autónomos e independientes, no depender de las subvenciones ni del control del Estado, y con un profesorado propio.

En el plan de estudios de una escuela anarquista no debe influir los requerimientos del Estado y la Iglesia, el currículo se define por el grupo mismo que forma la escuela, que decide qué conocimientos son útiles y valiosos para motivar el crecimiento en libertad de las personas.

La autogestión educativa no es un principio que pertenezca exclusivamente a las teorías anarquistas de la educación, puesto que otras tendencias la han asumido total o parcialmente: la pedagogía de Freinet, los métodos del soviético Makarenko, los planteamientos de Neill en Summerhill, la pedagogía institucional, etcétera.

Las teorías anarquistas de la educación de carácter no directivo

Aunque todas las teorías libertarias de la educación tienen en común el rechazo al autoritarismo como principio pedagógico, el posicionamiento en la línea del antiautori-

tarismo se da en algunas en el polo del más escrupuloso respeto a la autonomía y libertad del individuo, mientras que otras insisten en la legitimidad de moldeamiento del educando por la comunidad. Así, siguiendo a Silvio Gallo⁴⁵, existen dos tendencias en la pedagogía libertaria: una tendencia no directiva y una tendencia sociopolítica o *mainstream*.

Las teorías no directivas parten del individuo como eje de toda acción educativa, y se basan en muchos de los principios pedagógicos que Rousseau desarrolla en el *Emilio*, aunque con críticas a su posición liberal. Tienen una posición que podríamos definir como individualista (aunque no en el sentido peyorativo de la palabra), frente a la posición más comunitaria que tienen las teorías sociopolíticas. Entienden que la libertad del educando debe ser absoluta, y la misión del educador debe ser la de evitar toda influencia coactiva en el desarrollo natural del individuo, puesto que se entiende que éste es bueno por naturaleza (o al menos que no es malo), y son las influencias represoras de la sociedad adulta las que lo corrompen. Comparten con Rousseau la idea de que un individuo es incapaz de razonar moralmente hasta su adolescencia, y que por tanto es necesario aislarlo de la enseñanza de todo tipo de dogma, para evitar la manipulación del niño⁴⁶.

45. GALLO, Silvio: *op. cit.*

46. SPRING, Joel: *Introducción a la educación radical*, Madrid, Akal, 1978, pág. 36.

Las teorías no directivas toman la autogestión como un medio, como una metodología de enseñanza, es decir, se educa por la libertad, entendiéndola como una característica natural del educando. Estas tendencias tienen muchos rasgos en común con las pedagogías no directivas que no son libertarias, como la de Carl Rogers, de planteamientos liberales, u otras de corte psicoanalítico (como la practicada en Summerhill), aunque las teorías anarquistas no directivas sí tienen, por lo general, una perspectiva de clase social.

Son varias las teorías de esta tendencia, que van desde los planteamientos anarquistas individualistas de Stirner hasta la corriente de escuela neutral y las ideas educativas de Tolstoi.

LA TEORÍA ANARQUISTA INDIVIDUALISTA DE MAX STIRNER

La teoría del alemán Max Stirner es la postura más radical dentro de las teorías no directivas en el seno de la pedagogía libertaria, puesto que sitúa al individuo en un plano absoluto y critica, por tanto, cualquier influencia de la sociedad, que él considera ilegítima. Entendía que el individuo debía anteponer siempre sus propias necesidades y deseos a sus conocimientos y creencias, que el individuo debía poseer el pensamiento (y desembarazarse de él cuando lo creyese necesario) y no al revés. Así, de acuerdo con Rousseau, el método de educación debería permitir la elección particular de las creencias⁴⁷. Incluso se oponía a la educación, pues ésta se convertía «en

47. *Ibidem*, pág. 39.

una rueda dentro de la cabeza». El principal problema de la sociedad moderna es que está repleta de gente educada y no de gente libre. La escuela es el lugar de aprendizaje de la sumisión, una primera institución que prepara para la iglesia, el Estado, el partido, etcétera. El fin último de la enseñanza es el de la negación de uno mismo, la interiorización de la figura represiva del maestro: «En verdad, ser maestros de escuela es una cosa que llevamos en la sangre; llevamos dentro el maestro de escuela o, en otras palabras, el policía y el gendarme»⁴⁸.

Stirner no desarrolló con detalles el modo de conseguir una educación libre de dogmas, pero sí señaló la necesidad de liberar al individuo de sus dogmas (*deseducar*, diríamos hoy) para acabar sustituyendo el Estado por un *sindicato de egoístas* compuesto por personas libres que no se sacrificaran ante una abstracción despegada de sus necesidades concretas. Otorgaba a la escuela un papel no de instruir y civilizar, sino de favorecer la creatividad para formar espíritus libres.

EL NEUTRALISMO PEDAGÓGICO

Esta corriente que se dio en el seno del anarquismo español de principios de siglo tuvo gran fuerza en su época. Plantea que la educación debe ser neutral en cuanto a valores y a contenidos, huyendo de toda transmisión ideológica, aunque fuese anarquista, puesto que

48. TOMASI, Tina: *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Móstoles, Nossa y Jara, 1988, pág. 72.

entienden que el /la alumno/a, educado en libertad, elegirá por sí mismo el mejor camino para su liberación.

El principal difusor del neutralismo pedagógico fue Ricardo Mella Cea (1861-1925), ingeniero y audaz propagandista del anarquismo en tierras gallegas y andaluzas. Mella sobresale como uno de los teóricos más importantes del anarquismo español. En el ideario de Mella tiene un papel fundamental la defensa del individuo, no en un sentido egoísta y burgués, sino en un sentido libertario, puesto que el Estado anula las características diversas de las personas e impide que los seres humanos puedan ser dueños de su propia vida. Para Mella el fin no justifica nunca los medios, y por tanto, «la libertad se educa con la libertad, la solidaridad con la solidaridad y la igualdad con la igualdad»⁴⁹. Por eso es necesario proponer un método pedagógico que sea consecuente hasta el fin con la libertad.

Así, Mella y el asturiano Eleuterio Quintanilla (1886-1966) propusieron esta idea en el congreso de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) de 1919, confrontándose al modelo de Ferrer Guardia, que tenía una orientación más social, que ellos consideraban más dogmática. El modelo de la Escuela Neutral, que fue desarrollado teóricamente por Ricardo Mella⁵⁰, fundamentalmente en su obra *Cuestiones de*

49. GARCÍA MORIYÓN, Félix: *Pensamiento anarquista español. Individuo y colectividad*, Madrid, Tesis Doctoral de la Universidad Complutense, 1982, pág. 399.

50. SERRA PONS, Inmaculada: «Otro modelo de pedagogía libertaria española. La Escuela Neutral», *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), núm. 128, páginas 489-498.

*enseñanza*⁵¹, apuesta por una escuela que sólo enseñe las verdades indiscutibles, probadas por la ciencia experimental, y que muestre las distintas teorías explicativas, pero que no enseñe ninguna como verdadera, para evitar el dogmatismo. Se trata de dejar al niño en absoluta libertad para que él escoja, limitándose a mostrarle las diferentes opciones sociales y políticas. Así, la enseñanza no debe tener ningún calificativo, «la escuela no debe, no puede ser ni republicana, ni masónica, ni socialista, ni anarquista, del mismo modo que no puede ni debe ser religiosa»⁵². La enseñanza, pues, debe ser antidogmática, huyendo de todo tipo de adoctrinamiento, respetando la libertad individual de pensamiento. La crítica de los neutralistas a Ferrer era la de que su modelo de escuela acababa siendo dogmática en cuanto inculcaba ideas que el profesor llamaba racionales o científicas, pero que eran, al fin y al cabo, justificaciones ideológicas para convencer al niño de la idoneidad y científicidad de las propuestas del anarquismo.

Los planteamientos de la enseñanza neutral tuvieron escaso desarrollo práctico por parte de sus principales defensores españoles, aunque hubo un intento de Quintanilla al dirigir en Asturias un centro llamado La Escuela Neutra.

51. MELLA, Ricardo: *Cuestiones de enseñanza*, Madrid, Zero, 1979.

52. MELLA, Ricardo: *Ideario*, citado en SERRA PONS, Inmaculada...

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE TOLSTOI

El autor ruso León Tolstoi (1828-1910) esbozó en las últimas décadas de su vida un anarquismo cristiano y no violento que le llevaron en el plano pedagógico a aceptar hasta sus últimas consecuencias la libertad de los niños⁵³.

Tolstoi es conocido sobre todo por su genial obra literaria, pero no menos interesante resultan sus planteamientos filosóficos que le llevó a experimentar en sus últimos años una forma de vida comprometida con un cristianismo profundo, una vida humilde en comunidad y la no violencia. Tolstoi, que era conde, repartió sus riquezas entre los campesinos que habitaban en sus posesiones, y se dedicó en cuerpo y alma a organizar la instrucción popular para ellos.

En el ideario pedagógico de Tolstoi pesa sobre todo una concepción de la vida optimista en cuanto a la condición humana, idea en la que influye poderosamente Rousseau. León Tolstoi entiende que el ser humano es feliz si está cerca de la naturaleza y lejos de la civilización que obstaculiza y desvía su desarrollo espiritual⁵⁴. Por tanto, muchas de las modernas pedagogías que se ensayaban a finales del siglo XIX le parecen intentos de controlar y anular más aún a la infancia, alejándola de su evolución natural hacia la libertad. Todo artificio en la enseñanza que se emplee

53. GARCÍA MORIYÓN, Félix (ed.): *op. cit.*, pág. 16.

54. TOMASI, Tina: *op. cit.*, págs. 129-142.

para moderar la naturaleza inquieta y desordenada del alumnado es perjudicial porque contradice las leyes de la naturaleza. La educación en cuanto autoformación espiritual «se degrada allí donde hay imposición de un saber deteriorado y represivo anclado en programas rígidos [...] donde la espontaneidad del niño es sofocada por la insensata pretensión de conformarle a la fuerza según el modelo corrompido del adulto»⁵⁵.

El maestro debe tener conciencia de que su papel es el de acompañar al alumno, respetando su individualidad, y que el verdadero maestro no se caracteriza por sus títulos y diplomas, sino porque sigue educándose mediante la voluntad de perfeccionarse sin fin. Para el tipo de escuela que Tolstoi propone, es necesario formar a profesores de extracción popular.

Por otro lado, la función de la escuela no debe ser la de educar, sino la de instruir. La educación, para Tolstoi, afecta al plano moral de las creencias y las convicciones (formar el carácter), aspecto que corresponde más bien a la comunidad y a la familia, pero que, sobre todo, es construido personalmente por el educando a lo largo de la vida. La escuela estatal se enfrenta a la vida con su intención de adoctrinar, manipular y reglamentarlo todo, y por tanto, la nueva escuela no debe caer en el mismo error, siendo su función la de instruir, es decir, suministrar conocimientos útiles, en vez de la de educar.

55. *Ibidem*, págs. 135-136.

Aunque nuestro autor confía en la espontaneidad como factor educativo, entiende que el contenido de la enseñanza no debe abandonarse a la inexperiencia del alumno, sino que se sacará de lo que él llama la ley universal del amor, la noviolencia. Un tipo de enseñanza así, no coercitiva y pacifista, está considerada por su mentor como revolucionaria respecto a todas las pedagogías antiguas y modernas basadas en la represión.

El ideal tolstoiano de escuela popular y abierta, no coercitiva y respetuosa con la naturaleza humana, será ensayado en su escuela de Yasnaia Poliana, experimento que abordaremos más adelante en «Experiencias de pedagogía libertaria y antiautoritaria».

Las teorías anarquistas de la educación de carácter sociopolítico

En el otro polo del paradigma anarquista de la educación nos encontramos con las teorías que defienden que la educación debe tener una fuerte orientación social. Estos planteamientos no entienden la libertad individual al margen o en contraposición a la libertad social, la libertad no es una característica natural, sino social (Bakunin), y por tanto, la libertad se convierte en un fin, no en el medio. «Si la libertad es conquistada y construida socialmente, la educación no puede entonces partir de ella, sino que puede llegar a ella. Metodológicamente, la libertad deja de ser un principio, lo que aparta a esta línea de las pedagogías no directivas»⁵⁶.

56. GALLO, Silvio: *op. cit.*

En este polo, el carácter político de la educación se acentúa, pues se entiende que no existe ninguna educación neutral, ya que todas se basan en una idea del ser humano y en una concepción de la sociedad, y por tanto, el/la educador/a debe definirse por un modelo de ser humano y de sociedad. La educación anarquista, para estas tendencias, debe educar para el compromiso moral y político de transformación de la sociedad, no debe ni puede renunciar a transmitir ideología (no a dogmatizar), porque de lo contrario la sociedad capitalista inculcará la suya propia sobre los educandos. En este sentido, dentro de este polo encontramos diversos planteamientos, desde los que van a limitarse a proponer un corpus fundamental de enseñanzas científicas y racionales que faculten para una toma de posición en la sociedad (la enseñanza racionalista), hasta aquellos que proponen una pedagogía de la confrontación que eduque a luchadores sociales contra el Estado y el Capital.

En esta tendencia encontramos diversas teorías.

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DE BAKUNIN

El pensador ruso, figura clave en la elaboración de los planteamientos más influyentes en el seno del anarquismo, desarrolló también su propia teoría de la educación. Para entender esta teoría es preciso conocer el punto de partida materialista de Bakunin, que ataca ferozmente los conceptos teológicos del libre albedrío y la providencia divina, entendiéndolos como responsables de la alienación de la libertad humana. El individuo no es libre por

naturaleza, sino que alcanza la libertad combatiendo, mediante su voluntad, y en compañía de otros individuos. La libertad, por tanto, lejos de ser un don divino o una facultad innata (Rousseau) es un acto volitivo, una conquista social.

Bakunin entiende que el papel de la educación para conseguir la revolución es muy importante, porque las grandes transformaciones sociopolíticas sólo se logran y mantienen si están precedidas y sostenidas por un movimiento de ideas compartidas⁵⁷. La instrucción del pueblo, pues, está estrechamente vinculada con su emancipación social y política. Pero la instrucción, para Bakunin, no debe confundirse con el amaestramiento del pueblo: «Nosotros no somos los preceptores, sino los precursores del pueblo. La educación debe consistir en ayuda directa para despertar toda la energía revolucionaria de la que cada uno es capaz»⁵⁸.

Como método pedagógico, Bakunin propone un *continuum* que va desde la autoridad a la completa libertad. Entiende que los niños deben educarse partiendo del principio de autoridad, puesto que éstos no tienen aún desarrollada su inteligencia. La autoridad se entiende aquí como una tutela verdaderamente humana y basada en la razón, no en principios metafísicos, teológicos y jurídicos. Pero la autoridad debe disminuir gradualmente a medida que avanza la educación y se va consiguiendo una crecien-

57. *Ibidem*, pág. 121.

58. *Ibidem*, pág. 123.

te libertad. Bakunin afirma que «toda educación racional no es en el fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad»⁵⁹. La única función de esa autoridad es preparar a los niños para la máxima libertad. La visión dialéctica del pensador ruso entiende el desarrollo de la educación como una negación gradual del punto de partida, para superarlo en una nueva síntesis final: la libertad absoluta aboliendo el principio de autoridad. Por eso propone educar una voluntad firme en el niño, que eduque en el autocontrol, en contra de otros métodos pedagógicos tolerantes que se basan en satisfacer continuamente los deseos y caprichos de la infancia.

En cuanto a la educación para personas adultas, Bakunin ve contraproducente utilizar el principio de autoridad, pues es la fuente de la esclavitud. Propone, pues, establecer escuelas para el pueblo, al estilo de academias populares, en las que no se sabrá quiénes son los alumnos o los profesores, puesto que todos podrán aportar su experiencia y sus conocimientos en «una especie de fraternidad intelectual entre la juventud instruida y el pueblo»⁶⁰.

LOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS DE FERRER Y GUARDIA

Aunque más abajo desarrollaremos la experiencia de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, nos centraremos aquí en su particular teoría de la educación. Las

59. BAKUNIN, Mijail: *Escritos de filosofía política*, tomo II, Barcelona, Altaya, 1998, pág. 108.

60. *Ibidem*, pág. 109.

ideas pedagógicas de Ferrer tienen una vital importancia no sólo porque fueron las que fundamentalmente orientaron la labor educativa de la Escuela Moderna, sino sobre todo porque pusieron la columna vertebral de esa corriente educativa llamada enseñanza racionalista que se expandió, a partir de su muerte, por todo el mundo. Y en cuanto a la relevancia de la figura de Ferrer en el marco español, el mayor especialista en la obra del pedagogo catalán, el profesor Pere Solà afirma que «Ferrer aparece como una de las pocas, quizá la única, alternativas teóricas globales dadas en materia de política educativa por la izquierda revolucionaria en este país»⁶¹.

Para comprender el ideario educativo de Ferrer y Guardia es necesario comprender que deriva de su propia experiencia e ideas revolucionarias previas. Este educador procedía de las filas revolucionarias del partido republicano de Ruiz Zorrilla, y durante su largo exilio en París fue comprendiendo que la acción revolucionaria necesitaba apoyarse en un trabajo educativo previo que creara nuevas mentalidades dispuestas a llevar a cabo el cambio social. Así, nuestro personaje va pasando de una visión «insurreccional» a una visión «pedagoga», en la que entiende que es necesario poner en marcha nuevas instituciones donde se formen las nuevas mentalidades⁶². Esas instituciones son la escuela racionalista y el sindicato revo-

61. SOLÀ, Pere: *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, 2.^a ed., Barcelona, Tusquets, 1978, pág. 14.

62. *Ibidem*, pág. 20.

lucionario (cuyo papel es organizar a los trabajadores para acabar derrocando al capitalismo mediante una huelga general revolucionaria).

Las influencias ideológicas que Ferrer recibe son las del anarquismo, el positivismo y el librepensamiento laicista de la nueva modernidad de fines del siglo XIX y principios del XX, en el que pesa decididamente su pertenencia a la masonería. En el plano pedagógico influyen ampliamente las ideas de educación integral que Paul Robin ensayó en Cempuis, y los planteamientos educativos de autores como Rousseau, Tolstoi y Sébastien Faure.

La primera reflexión que hace Ferrer y Guardia acerca de la educación es que ésta es un problema político. Los modelos pedagógicos del momento (enseñanza laica estatal al estilo francés y enseñanza religiosa) no le satisfacen porque obedecen a los intereses del Estado y del clero. La preocupación reciente de los gobiernos por extender la enseñanza a las capas populares se debe realmente a la necesidad de mano de obra cualificada para que las empresas puedan mejorar la producción. Así, la escuela estatal es realmente un medio de dominación burguesa para controlar la mentalidad de la clase obrera, y la escuela confesional un modo de seguir inculcando las supersticiones religiosas para evitar la liberación del pueblo. Y en el caso de Francia, la sustitución del dogma católico por el dogma laico del Estado dio lugar a que la fe religiosa fuese sustituida por el patriotismo y el militarismo. «Los gobernantes, que antes dejaban a los curas el

cuidado de la educación del pueblo, porque su enseñanza, al servicio de la autoridad, les era entonces útil, han tomado en todos los países la dirección de la organización escolar»⁶³.

De este modo, para evitar esta manipulación política es necesario basar la educación sobre la ciencia positiva, que es lo que él llama enseñanza científica y racional. La ciencia debe estar al servicio de la razón natural (o «necesidades naturales de la vida») y no de la razón artificial de la burguesía. Por eso el principal cometido de la escuela debe ser el de que el niño conozca el origen de la desigualdad económica, la falsedad de las religiones a la luz de la ciencia, el error del patriotismo y del militarismo y la esclavitud que supone la sumisión a la autoridad. El ideario pedagógico de Ferrer se decanta claramente por el papel de creación de conciencia sociopolítica de la escuela, aunque como sostiene acertadamente B. Delgado en su obra sobre la Escuela Moderna, Ferrer y Guardia hacía «pública confesión de que había que respetar la inteligencia y la libertad del niño declarando que el buen maestro era capaz de prescindir de sus propias ideas de adulto»⁶⁴.

Ferrer se decanta en sus escritos por el naturalismo

63. FERRER GUARDIA, Francisco: *La Escuela Moderna*, Madrid, Júcar, 1976, pág. 81.

64. DELGADO, Buenaventura: *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, Barcelona, CEAC, 1982, pág.95.

65. «¿Dónde queda la imposición a todo esto? El educador pedirá sencillamente ayuda a la Naturaleza y donde quiera que halle dificultades indagará en qué pueda haberla contrariado; a ella confiará el

pedagógico o educación natural⁶⁵, pero la aparente contradicción que señala Delgado con su acusada orientación política (que queda patente en textos escolares y consejos dados a los profesores de la Escuela Moderna) se resuelve teniendo en cuenta la diferencia del naturalismo pedagógico de nuestro autor con el resto por su marcada dimensión social. Se trata, pues, de dejar que la naturaleza opere en el niño, que se desarrolle libremente sin represiones, pero con el objetivo último de que este respeto por la evolución del niño lleve a formar personas que se comprometan con la revolución social.

En el programa de la enseñanza racionalista también juega un papel importante la coeducación de sexos y de clases. Consciente de la tremenda opresión de la mujer en su época y cercano a las demandas del incipiente feminismo en Europa, Ferrer entiende que la educación mixta de chicos y chicas en la escuela alternativa promoverá la igualdad futura, puesto que la mujer no debe estar recluida en el hogar, sino insertarse plenamente en la sociedad, ya que complementa al hombre con sus cualidades. Entiende que el futuro será el del «matrimonio de las ideas con el corazón apasionado y vehemente en la psiquis de la mujer; entonces será un hecho evidente en los pueblos apasionados el matriarcado moral».⁶⁶ Por otro lado, la

cuidado de su disciplina y le será admirablemente conservada», FERRER GUARDIA, Francisco: *La Escuela Moderna*. Madrid, Júcar, 1976, págs. 172-173.

66. *Ibidem*, pág. 53.

coeducación de clases hace referencia al intento de anticipación de la sociedad futura en la que todos los seres humanos serán iguales, puesto que las escuelas privadas que educan a los niños ricos enseñan la conservación del privilegio, y las escuelas para niños pobres enseñan en el odio y la lucha de clases. Así, nuestro pedagogo recomienda la coeducación de ricos y pobres porque los niños, en la infancia, deben aprender simplemente a ser hombres, para que después, cuando lo sean, se declaren en rebeldía. Se trata de no anticipar amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos.

Otro rasgo de esta teoría de la educación es el valor que tiene el individuo, el niño concreto, en la educación. Es decir, para la enseñanza racionalista, al igual que para todo el movimiento de Escuela Nueva de esta época, el paidocentrismo está en boga. La educación de los niños debe servir a la satisfacción de sus necesidades físicas, intelectuales y morales, y no imponerles ideas que sirvan para el mantenimiento del orden social. Por ello, los premios y los castigos pierden sentido en la escuela racionalista, y el juego cobra relevancia en el proceso educativo (y el trabajo manual), juego que por prolongación natural se convertirá más tarde en trabajo no alienado.

Algunos autores han criticado a Ferrer y Guardia que su ideario pedagógico fue incoherente con la práctica real de la Escuela Moderna, fundamentalmente en lo referido al adoctrinamiento ideológico revolucionario que, efecti-

vamente, parecía darse. Pero es importante saber situar esta teoría en un contexto en el que la enseñanza racionalista se convertía en bandera de revolucionarios y anarquistas, y que, por tanto, el respeto absoluto a la independencia del niño era un objetivo que no se veía incompatible con la formación de futuros rebeldes.

LA TEORÍA DE LA DESESCOLARIZACIÓN

A partir de la década de 1960 surgen con fuerza en el seno de las ciencias de la educación corrientes críticas con la escuela que van a señalar su complicidad con los intereses y valores de la sociedad capitalista, y su función de adiestramiento y reproducción cultural de las relaciones desiguales en la sociedad. Desde planteamientos marxistas surge la teoría de la reproducción, dentro de la cual algunos autores se posicionan pidiendo la eliminación de la institución escolar.

Desde algunas posturas anarquistas también se ha pedido la muerte de la escuela o *desescolarización*. En esta línea encontramos autores como Paul Goodman, Everett Reimer, Ivan Illich, los daneses Andersen, Hansen y Jansen (autores del *Libro rojo de la escuela*), Fachinelli, Murat, etcétera.

Los planteamientos fundamentales de esta teoría los describe el pedagogo Ivan Illich en su obra *La sociedad desescolarizada*⁶⁷. El escritor parte de la crítica de las instituciones porque, bajo la apariencia de cubrir necesidades básicas, están dando el paso real de la asistencia a la

67. ILLICH, Ivan: *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1974.

dependencia, y por tanto, a la custodia y el control. La escuela acaba separando a las personas de su propia capacidad de aprendizaje para que finalmente dependan de la autoridad de las instituciones y de los expertos, de la tecnocracia. Las instituciones, que fueron creadas para estar al servicio de la humanidad, acaban siendo medios que escapan a su control, poniendo al ser humano a su servicio. Esto es lo que llama Illich la *contraproductividad específica de las instituciones*, a la que se ha llegado por efecto del modelo industrial de la sociedad actual. Los presupuestos nacionales de enseñanza van creciendo cada vez más, sin embargo, cada vez son menos las capas sociales que se benefician de esta inversión; es decir, los privilegiados van a la escuela durante más tiempo y consumen más dinero, puesto que los últimos escalones educativos (universidad) son los más costosos. Al final se acaban perpetuando las situaciones de injusticia social y económica gracias a las escuelas⁶⁸.

La escuela transmite un currículum oculto o programa latente en que se enseña que el único lugar donde aprender cosas importantes es en la escuela, se induce a considerar la educación como producto de consumo, y se muestra que se llegará a ser alguien en la medida en que se tenga un diploma que certifique los aprendizajes consumidos en una historia personal de formación académica.

68. REIMER, Everett: *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, 2.^a ed., Barcelona, Labor, 1986.

Por tanto, los teóricos de la desescolarización proponen invertir las instituciones, poniendo al servicio de la gente la tecnología y los recursos. Así, la escuela debe ser reemplazada por unidades descentralizadas que estimulen la *convivialidad* (la convivencia y la jovialidad), que no tengan un carácter obligatorio y que posean sobre todo una utilidad pública, que en este caso se caracterice por garantizar la información y los aprendizajes útiles para la vida. Se trataría de *lonjas de habilidades* o «servicios de intercambio de conocimientos, de depósitos descentralizados de recursos, de un servicio de educadores profesionales y de búsqueda de compañero que facilite el encuentro entre iguales»⁶⁹. Por ejemplo, podría darse un centro de información, una especie de biblioteca, en el que se pudiese acceder a libros, equipos informáticos, etcétera y recabar información sobre visitas a centros industriales, acceso a actividades comunitarias, ofertas de aprendizajes de oficios, etcétera. Así, se produciría una desescolarización del aprendizaje formal y se revalorizaría la educación informal y la capacidad autodidáctica de los educandos. La manera de igualar las oportunidades educativas sería mediante cuentas educativas personales repartidas equitativamente, de manera que cada uno pueda emplearla en el servicio educativo que más le interese.

69. FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso: «El desvelamiento de la violencia en la escuela: el movimiento antiinstitucional», en Alfonso FERNÁNDEZ (ed.): *Educando para la Paz. Nuevas propuestas*, Granada, Seminario sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, 1997, págs. 138-184. Cita de página 167.

Para Illich y Reimer esta propuesta de desescolarización no cambiará por sí sola las estructuras sociales, debe ir acompañada de una situación de cambios sociales profundos. Pero sí recomiendan no minusvalorar la educación, teniendo en cuenta que ésta no debe confundirse con la escolarización, y que una alternativa como la que ellos proponen atacaría al eslabón más sensible del sistema.

Otro autor de la teoría de la desescolarización, Paul Goodman, aún hablando de la muerte de la escuela, la complementa más marcadamente con el aspecto comunitario⁷⁰ y no se muestra tan radical como Illich en cuanto a la desescolarización, proponiendo conservar la escuela para algunos niveles de edad y circunstancias. Algunos autores califican la teoría de la educación de Goodman de «historicista»⁷¹, diferenciándola de las teorías tecnicistas o eficientistas de Illich, Reimer y McLuhan, más interesadas en denunciar la escuela por el derroche económico y su ineficiencia que por el daño producido a la infancia y la reproducción del individualismo capitalista.

Para Goodman es necesaria de algún modo la comunidad educativa vivencial (la convivencia tradicional entre discípulos y maestros). Por ello propone una solución mixta, así desaparecería, al menos en parte, el peligro de institucionalización estatal de la educación y la asunción

70. GOODMAN, Paul: *La des-educación obligatoria*, 2.^a ed., Barcelona, Fontanella, 1976.

71. COLOM, Antoni, y otros: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, 3.^a reimp., Barcelona, Ariel, 2001.

de la misma por una sociedad civil que no estaría atomizada, sino que, organizándose, cambiaría al mismo tiempo escuela y sociedad. Goodman era más partidario que Ivan Illich de las escuelas alternativas o paralelas. Para los más pequeños propone descentralizar la escuela en pequeñas unidades o casas-club, sin que la asistencia a clase sea obligatoria, conectando el colegio con granjas económicamente deficitarias donde los niños pudiesen acudir un par de meses al año. La enseñanza técnica sería asumida por las empresas, para que mediante una formación directa los futuros trabajadores fuesen aprendiendo la autogestión. Finalmente, la universidad también tendería a descentralizarse en una red de grupos autónomos de estudios, al modo en que se desarrolló la actividad estudiantil durante el período revolucionario vinculado al Mayo del 68. De este modo, la auténtica educación, es decir, el autodidactismo o aprendizaje autónomo, podría darse en una nueva sociedad, que él situaba en el plano de la utopía como la ciudad educativa, un proyecto comunitario donde todos los sectores y adultos de la ciudad cumplirían una función educativa: se trata de que sea la ciudad la que eduque, y no la escuela.

4. EXPERIENCIAS DE PEDAGOGÍA LIBERTARIA Y ANTIAUTORITARIA

Siguiendo la línea argumental de este estudio, pasamos a continuación a describir cómo se han ido plasmando las teorías anarquistas de la educación en realizaciones prácticas. Ha de tenerse en cuenta que este trabajo no puede recoger la amplia gama de experiencias de educación anarquista que ha habido en el mundo, sino que optamos por elegir aquellas más conocidas y consideradas como «modelos pedagógicos» que después han sido imitadas con variaciones en innumerables ocasiones, siendo obvio que el modelo más generalizado ha sido el de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. Optamos también por incluir algunas experiencias no específicamente anarquistas, pero sí antiautoritarias, como el famoso ejemplo de la Escuela de Summerhill, porque su influencia por proximidad ideológica o metodológica en el mundo de la pedagogía anarquista ha sido notable.

Experiencias históricas de pedagogía libertaria y antiautoritaria

LAS BOLSAS DE TRABAJO: EL MUTUALISMO

Será en Francia, lugar donde con más fuerza arraigaron las ideas mutualistas de Proudhon, donde se desarrollará el primer movimiento masivo organizado de células sindicales que integra la lucha laboral, la autogestión económica y la educación obrera.

Después de la época de represión que siguió a la Comuna de París, el movimiento obrero fue resurgiendo con cautela, pero cada vez con más fuerza, a través de las bolsas de trabajo. Éstas tenían el precedente de los talleres nacionales que se organizaron durante la Comuna. Las bolsas de trabajo fueron animadas por abnegados militantes obreros, de tendencia libertaria buena parte de ellos, como Pelloutier, Monatte, Delesalle y Emilio Pouget, creadores del primer experimento de anarcosindicalismo en la historia. La intención inicial de las bolsas fue la de procurar trabajo a los obreros desempleados de las distintas localidades francesas, pero su fuerza se fue expandiendo hasta cubrir necesidades como la resistencia (huelgas), el socorro mutuo, los ensayos de cooperativas y, el punto que más nos interesa aquí, la enseñanza para los trabajadores⁷². El secretario de la Federación de Bolsas del Trabajo entre 1895 y 1901, Fernand Pelloutier, fue la figura más destacada a la hora de poner en marcha la enorme labor de organización que fue preciso desarrollar para poner en marcha la federación.

Las bolsas de trabajo se convirtieron en centros destinados a la educación y discusión de los problemas que afectaban a la clase obrera. La enseñanza estaba dirigida por los obreros más cultivados. Los servicios de enseñanza comprendían: una biblioteca, una oficina de informaciones, un museo social, cursos profesionales y cursos de enseñanza general.

72. PELLOUTIER, Fernand: *Historia de las Bolsas del Trabajo. Los orígenes del sindicalismo revolucionario*, Madrid, Zero, 1978.

Todas las bolsas de trabajo poseían una biblioteca, que incluía obras diversas, intentando que prevaleciera la calidad sobre la cantidad. Para extender los conocimientos de la clase obrera y empujarle a reflexionar sobre el problema económico, había libros de crítica social, de economía política, de ciencias naturales y una sección tecnológica para la formación profesional. La biblioteca de la Bolsa de Trabajo de París estaba provista de una gran sala y había más de 2.700 obras. Parece ser que la constitución de la Federación de Bolsas animó a que se considerara seriamente la importancia de contar con buenas bibliotecas en estos centros obreros.

Entre los servicios de enseñanza de las Bolsas se encontraba el proyecto que empezó a ejecutarse de un Museo Social o Museo del Trabajo. Este museo pretendía que el visitante observara por sí mismo los fenómenos sociales a partir de los productos y su historia. El museo estaba dividido en tantas secciones como sindicatos obreros existiesen, con muestras de las manufacturas y producciones que elaboraban los trabajadores de ese ramo (hilaturas, cerámica, vidrio, etcétera) acompañadas de una descripción de su proceso de elaboración y de referencias a su coste de producción y su precio de venta, el número de obreros necesarios para su fabricación, así como su salario y lo que gastasen para vivir. A parte de la función didáctica de este museo, su mérito más modesto «sería el de conferir a los responsables de las cincuenta secciones del museo una ciencia económica que muchos economistas de talla tendrían que envidiarles»⁷³.

73. PELLOUTIER, Fernand: *op. cit.*, pág. 127.

En cuanto a las oficinas de información, éstas consistían en una oficina central de la Federación de Bolsas y en varias oficinas provinciales que reunían todos los documentos emitidos por las asociaciones obreras, para poder aprender del pasado y facilitar el acceso a la información a todas las bolsas. Una de las organizaciones, la Solidarité des Travailleurs, organizó una oficina de información que recogía de todas las asociaciones obreras, existentes y disueltas, sus estatutos, memorias, etcétera. El secretario de la oficina catalogaba el material y organizaba una especie de archivo práctico sobre las Bolsas del Trabajo. Esta oficina incluía también un servicio de biblioteca circulante que prestaba libros sobre la cuestión social.

También había un servicio de prensa corporativa, que intentó editar un periódico común de las Bolsas, y que promovía a su vez la publicación de boletines mensuales por las distintas Bolsas de la Federación. Para este esfuerzo se contaba tanto con los secretarios locales de las Bolsas del Trabajo como con obreros comunes que tenían que intentar escribir algo, partiendo de que «cualquier hombre es capaz de hacer por lo menos un artículo excelente»⁷⁴.

Finalmente, el servicio de enseñanza profesional y general de las Bolsas destacó por su calidad y buena organización, idea que compartió un inspector de enseñanza francés que calificó a los cursos de las Bolsas como «la universidad de los obreros». La enseñanza estaba dirigida a adultos, e impartida en muchos casos por obreros especializados miembros de las

74. *Ibidem*, pág. 130.

mismas Bolsas. Primaba la enseñanza profesional sobre la general. Entre las materias que se impartían en la enseñanza profesional estaban la carpintería, la metalurgia, el corte de calzado, la tipografía, la geometría y el diseño mecánico. Se intentaba conjugar la teoría y la práctica. La media de alumnos por cursos era de unos 400, y se otorgaban premios para estimular el estudio entre los obreros. Algunas bolsas contaban de subvención municipal o regional para los cursos. La enseñanza general incluía cursos de derecho, lengua inglesa, española o alemana, dibujo, medicina, economía política, filosofía, etcétera. En ocasiones, profesores de las universidades locales impartían conferencias en las Bolsas del Trabajo.

En las Bolsas de Trabajo había un especial interés en que el servicio educativo que ofrecían no sirviese para que los alumnos llegasen a cambiar su posición socioeconómica individualmente a partir de la formación adquirida (que no llegasen finalmente a ser jefes de talleres o pequeños empresarios). En el congreso de las Bolsas de 1900 se discutió esta cuestión, y se llegó a la conclusión de que los cursos estaban cumpliendo su cometido: resolver la capacidad técnica de los obreros para conseguir su progreso en general, pero sin olvidar que los obreros debían seguir siendo obreros.

LA ESCUELA DE YASNAIA POLIANA

La preocupación de Tolstoi (1818-1910) por la instrucción popular coincide con la toma de conciencia del problema por parte de los círculos progresistas, hacia 1860, una vez que se ha declarado formalmente la emancipación de los siervos de la gleba. El conde entendía que era necesario

que los antiguos siervos mejorasen sus condiciones de vida y accediesen a la cultura para liberarse plenamente.

Tolstoi llevó a la práctica su teoría pedagógica en la escuela de Yasnaia Poliana, en repetidas ocasiones y tras varias interrupciones en la vida de la escuela (1849, 1857, 1871 hasta el final de su vida). En esta escuela no había ningún tipo de obligaciones, ni la asistencia a clase, ni los horarios, ni los programas, ni las normas de disciplina. Su opción pasaba por el desorden u «orden libre», que surgía espontáneamente de los intereses del alumnado, en contraposición al orden forzado de los profesores en la enseñanza tradicional. «El alumno tenía siempre el derecho de no frecuentar la escuela, y aun frecuentando la escuela, el de no escuchar al maestro»⁷⁵. Pero este aparente caos, para Tolstoi, se irá resolviendo conforme los niños adelantan en el estudio, pues necesitarán cada vez más del orden. Los castigos, en caso de imponerse, eran decididos por la asamblea de alumnos. El escritor ruso justifica esa libertad de movimiento del niño puesto que pensaba que hay diferencia entre escuela y educación, siendo ésta última incumbencia de la familia.

En Yasnaia Poliana la actividad dura todo el día, hasta la noche. De carácter gratuito, también facilita la enseñanza para adultos. Se enseña historia sagrada, historia rusa, geografía, dibujo, canto, etcétera. Especial interés aplicaba Tolstoi a la lectura, decantándose por el método de la lectura progresiva antes que por la lectura mecánica,

75. TOLSTOI, León: *La escuela de Yasnaia Poliana*, Madrid, Júcar, 1977, pág. 20.

ya que la primera propone el conocimiento del lenguaje literario. La lectura de cuentos de Gogol o de George Sand solía ir seguida de los comentarios de los niños que intentaban comprender a fondo las palabras e ideas del texto. A este método para leer en grupo, Tolstoi añadió un método general para aprender a leer y a escribir basado en un silabario que se combinaba con una antología de lecturas. En este centro educativo las notas se seguían aplicando, pero se intentaban poner de acuerdo con la opinión del alumnado. Pero a pesar de las notas, la actividad educativa habitual transcurría mediante el trabajo cooperativo y la enseñanza mutua.

Parece ser que la continuidad de Yasnaia Poliana fracasó después de la muerte de Tolstoi en 1910, pero la experiencia influyó poderosamente en los inicios del movimiento de la Escuela Nueva, especialmente por su paidocentrismo convencido.

EL ORFANATO DE CEMPUIS, DE PAUL ROBIN

El profesor francés Paul Robin (1837-1912), un anarquista amigo de Bakunin, se va a convertir en el primer referente de experiencia pedagógica del anarquismo mundial. Tras estudiar en la Escuela Normal y ejercer como profesor de matemáticas y ciencias en el liceo de Brest, Robin empieza a simpatizar con el socialismo y se instala en Bruselas, donde toma contacto con la Internacional. En el congreso de la AIT de 1868 presenta una moción a favor de la enseñanza integral. Expulsado de Bélgica por su apoyo a una huelga, vive exiliado en Ginebra (donde estrecha lazos con Baku-

nin) y en Londres. Vuelve a Francia y encuentra trabajo como inspector de escuela primaria, pero el control de las autoridades convierte en difíciles sus propuestas innovadoras, y decide aceptar la dirección de un orfanato en Cempuis, donde se va a vivir con su esposa e hijos.

En Cempuis lleva a cabo el primer ensayo completo y continuado de pedagogía anarquista, constituyendo el primer centro pedagógico organizado según la ideología anarquista, y apoyado por libertarios del mundo entero interesados en construir una educación libertaria. Robin se inspira en las ideas pedagógicas de Rousseau y en los planteamientos centrales del anarquismo para elaborar su pensamiento educativo, caracterizado por el antiautoritarismo, el internacionalismo pacifista, el apoyo a la emancipación de la mujer y, sobre todo, por la apuesta por una instrucción integral igualitaria⁷⁶.

Desde 1880 hasta 1894 Paul Robin dirige el orfanato de Cempuis desarrollando diversas experiencias innovadoras en el campo pedagógico. Establece un programa de educación integral, en el que no hay enseñanza religiosa, y en el que la teología es sustituida por la ciencia, siguiendo la línea del positivismo en boga en la época. El contenido fundamental es el de las ciencias naturales y matemáticas, así como un idioma extranjero y la historia. El método de enseñanza utilizado es el método científico o experimental, con la intención no de memorizar conocimientos, sino de desarrollar la

76. TOMASI, Tina: *Ideología libertaria y educación*, Madrid, Campo Abierto, 1978, pág. 174.

observación y la capacidad de experimentar y descubrir. También se estimulan las capacidades lógicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la creatividad. La enseñanza de la historia se hace presentándola no bajo el enfoque patriótico y militarista habitual, sino como la historia de los pueblos en la que la guerra es un daño para los pobres.

En Cempuis se da la coeducación de sexos, considerándose de vital importancia la enseñanza mixta. El alumnado no recibe premios ni castigos, evitando la competición. Junto a la formación intelectual y moral se realizan también juegos para los más pequeños y actividades artesanas para los mayores, encaminadas hacia la preparación profesional. Los trabajos manuales eran obligatorios, siendo su finalidad la de lograr la destreza de la mano y la seguridad de la vista, siguiendo el método de Fröbel. Asimismo se enseña la danza y el canto. Toda la metodología se impregna de los procedimientos renovadores de la pedagogía activa⁷⁷.

Un aspecto controvertido del orfanato fue la organización de un Batallón Escolar militar. A pesar de que Robin educaba para la fraternidad internacional y aborrecía la guerra, alegaba que era preciso saber defenderse, e incluía ejercicios de tiro real con revólver, carabina y fusil, incluyendo esto dentro de la educación física de sus alumnos. El pedagogo defendía la idea de que el mejor ejército nacional no es el profesional, sino el formado por el conjunto de ciudadanos armados⁷⁸.

77. DELGADO, Buenaventura: *op. cit.*, pág. 90.

78. *Ibidem*, págs. 90-91.

La experiencia de pedagogía libertaria del orfanato de Cempuis fue suspendida por las autoridades, que se vieron presionadas por el escándalo generado por la experiencia entre los sectores conservadores. Las acusaciones que hicieron las autoridades fueron las de «antipatriota» y «maltusiano», y destituyeron a Paul Robin de la dirección del centro.

Esta experiencia se completó con la labor desarrollada por Robin en pro de difundir y coordinar internacionalmente la enseñanza integral, llegando a fundar en 1893 la Asociación Universal de Educación Integral, que después influiría mucho en la idea de Ferrer y Guardia de crear una Liga Internacional de la Enseñanza Racionalista.

LA ENSEÑANZA RACIONALISTA: LA ESCUELA MODERNA DE FERRER Y GUARDIA

Arriba hemos descrito ya el ideario pedagógico de Francisco Ferrer y Guardia que dio lugar a la creación de la Escuela Moderna. Pero en este punto vamos a contar la experiencia concreta de la Escuela Moderna de Barcelona, que funcionó entre 1901 y 1906.

Para poner en marcha la Escuela Moderna, Ferrer tuvo la suerte de que una antigua alumna suya de Francia, Ernestine Meunié, le donase una cuantiosa herencia para tal fin. Cuando Ferrer regresa a Cataluña después de su exilio francés, contacta con un grupo de intelectuales, profesores universitarios, republicanos radicales, masones y militantes anarquistas para crear un Patronato Escolar que promoviese la Escuela Moderna. Así, en agosto de 1901, en la calle Bailén de Barcelona, inaugura la Escuela Moderna.

En un local higiénico y bien pertrechado de materiales, con bancos individuales, la escuela enseñaba las asignaturas de geografía, física, química, lenguas castellana y francesa, literatura, historia, matemáticas y dibujo, y solfeo y canto⁷⁹. Existían dos clases o niveles: preparatoria y superior, en las que se mezclaban alumnos de distintas edades. Se utilizaban materiales didácticos importados en buena parte de Francia, modernos y encaminados sobre todo hacia la observación y experimentación: mapas, láminas, material de proyección, elementos de laboratorio, etcétera. Las actividades extraescolares tenían gran importancia, realizándose a menudo visitas a museos, fábricas, etcétera. Los juegos, paseos y excursiones eran también habituales en la actividad del centro educativo.

La convivencia y el compañerismo eran preceptos fundamentales en la vida de la escuela, y el clima de camaradería y de confianza acaba siendo la principal enseñanza. Esto se completaba con un internacionalismo y fraternidad militantes, utilizando la correspondencia escolar y el intercambio con otras escuelas para educar en la solidaridad y amistad. Otro contenido educativo importante era la educación para la salud, que en aquella época se denominaba eugenismo e higienismo.

En la Escuela Moderna tenía una especial importancia el laicismo, rechazando toda enseñanza religiosa y combatiendo la superstición y la fe. La mayor parte del profesorado tenía poca formación docente, por lo que Ferrer y Guardia

79. DELGADO, Buenaventura: *op. cit.*, pág. 112.

en sus últimos años proyectó «un germen de Escuela Normal para preparar profesores sostenedores de la enseñanza racional»⁸⁰. En cuanto al alumnado del centro, aunque Ferrer apostara por la coeducación de clases sociales, estableciendo para ello distintos precios de matrícula para las diferentes posibilidades económicas, autores actuales, como Buenaventura Delgado, afirman que la Escuela Moderna no estaba destinada a los hijos de los obreros⁸¹. Este autor mantiene la tesis de que el ideario pedagógico de Ferrer, en buena parte, fue contradictorio con la práctica real de la Escuela Moderna, que no fue tan innovadora y que, lejos del respeto al niño que predicaba el pedagogo catalán, adoctrinaba realmente a su alumnado en ideas radicales (anticlericalismo, odio a los ricos y militares, etcétera).

La labor de la Escuela Moderna se completaba en otras líneas de trabajo que contribuyeron especialmente a difundir el centro y sus principios internacionalmente. La editorial de la Escuela Moderna editaba manuales o libros de texto que, pensados inicialmente para la escuela, servían después de referencia para otros centros de enseñanza racionalista y laica que siguieron el modelo de esta escuela. Esta editorial también editaba el *Boletín* propio de la institución, y libros de temática científica, social y anarquista, con buenas traducciones, que circularon por toda España

80. SOLÁ, Pere: «Francisco Ferrer Guardia. La Escuela Moderna, entre las propuestas de educación anarquista», en J. TRILLA, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001, pág. 51.

81. DELGADO, Buenaventura: *op. cit.*, pág. 133.

en las primeras décadas del siglo XX. En este trabajo editorial estuvo el anciano líder anarquista español Anselmo Lorenzo. También se realizaban actividades de extensión, a través de conferencias dominicales abiertas que a menudo impartían profesores universitarios.

La vida de la Escuela Moderna fue detenida en 1906, después de que su bibliotecario, Mateo Morral, intentase matar al rey Alfonso XIII. Ferrer Guardia fue encarcelado (hasta que se comprobó su inocencia) y la escuela cerrada por orden gubernativa. Todavía durante unos años Ferrer siguió con una intensa labor propagandística de su experimento educativo, creando la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia. El final trágico de Ferrer y Guardia, fusilado tras ser acusado sin pruebas de instigar los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona, le dio definitivamente relevancia internacional y le convirtió en el mártir de la educación racionalista y libertaria.

El modelo de la Escuela Moderna impulsó innumerables experiencias semejantes, llevadas a la práctica por el movimiento obrero en todo el mundo, pero arraigando sobre todo en España y Estados Unidos.

LAS ESCUELAS DE HAMBURGO Y EL MAESTRO-COMPAÑERO

Entre 1918 y 1936, en Alemania, en el marco de la reforma de la enseñanza pública al calor de las ideas de la Escuela Nueva, tuvo lugar una serie de experiencias llamadas comunidades escolares (*Gemeinschaftschule*). Las comunidades escolares tuvieron presencia en distin-

tas ciudades germanas (Bremen, Magdeburgo, Groszchocher y Berlín), pero donde empezaron y donde fueron más conocidas fue en Hamburgo⁸². Las autoridades educativas permitieron que los profesores más innovadores pudiesen desarrollar experimentos de educación antiautoritaria, y aproximadamente un centenar de ellos, integrados en la escuela pública, participaron en las comunidades escolares, que resultaron ser, en opinión de algunos, la experiencia más revolucionaria que se haya dado en la historia de la pedagogía⁸³.

Bajo la influencia de la pedagogía de Rousseau y de personalidades de la Escuela Nueva (Ellen Key, Berthold Otto, G. Wyneken, etcétera), y en un contexto de identificación de muchos profesores con el socialismo (la Revolución rusa queda cerca) se inicia el movimiento de las comunidades escolares con el deseo de sus protagonistas de aprovechar al máximo la libertad de experimentación otorgada por el gobierno progresista de la época. El principal mentor teórico de este movimiento era el pedagogo Wilhem Paulsen, que escribió la obra *La victoria sobre la escuela*.

Las comunidades escolares de Hamburgo intentaron hacer realidad totalmente el principio pedagógico «Partamos del niño». El carácter radical de estas escuelas se manifiesta en la abolición de todos los aspectos organizativos que eran importantes en la escuela tradicional: el

82. SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, 2.^a ed., Barcelona, Fontanella, 1976, pág. 18.

83. Véase la Nota de los editores en *Ibidem*, pág. 5.

programa, el horario fijo, la parcelación del conocimiento en temas y el reparto de alumnos por clases. En la nueva educación de estos centros los deseos y necesidades del niño son los protagonistas, y por tanto la actitud del educador cambia, despojándose de la autoridad del maestro tradicional, e intentando ser un camarada o compañero del alumno. Así el maestro pasa a ser un maestro-compañero que se tutea con el joven y que no prohíbe ni impone nada, que ni siquiera puede coaccionar al niño para que aprenda. El maestro renuncia a imponer una disciplina, puesto que el alumno es el que debe descubrir por sí mismo la necesidad de un orden y que para ello no pueden contar ya con el profesor. Pero ese orden debe ser construido comunitariamente (se trata de impulsar un orden natural y no impuesto): la vida en común es la que pone las reglas, es la comunidad la que educa a partir de ahora, «el verdadero educador ya no es el maestro, sino la comunidad»⁸⁴. Así, el papel del docente cambia a una posición consistente en ejercer su función pedagógica sin *directividad* en el ámbito de la comunidad. Se trata, entonces, de hacer nacer y desarrollar en los chicos los valores de cooperación y de solidaridad y animarlos para la creación de una comunidad perfecta.

En las escuelas de Hamburgo no existe el castigo, la disciplina queda en manos de las asambleas que se convocaban cuando la ocasión se presenta. Con una media de unos 600 alumnos en cada centro, las comunidades esco-

84. *Ibidem*, pág. 32.

lares aplicaron un plan de educación antiautoritaria (aunque no expresamente anarquista) basado en el trabajo cooperativo, la coeducación de sexos, la negativa a vincular a los chicos a la religión y al Estado, la mezcla de niños de distintas edades en grupos naturales (no había clasificación ni división forzosa) y la vinculación estrecha de la escuela con la comunidad en la que está inserta a través de la relación con los padres. Estas escuelas eran frecuentadas por niños procedentes de ambiente proletario.

La metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada era fundamentalmente experimental, y el programa lo iban desarrollando los niños según sus inquietudes y curiosidad: ellos decidían que querían aprender y cuánto. Se utilizaba el método del tema generador para desplegar la investigación sobre diversos temas. Así, por ejemplo, la lectura de un cuento sobre la expedición al Polo Norte de Nansen les lleva a estudiar la construcción del barco de la expedición y hacer uno con madera y cartón, visitar un puerto de mar, estudiar la luz eléctrica (física) a partir de una dinamo, aprender algo sobre higiene y salud después de conocer el escorbuto, etcétera⁸⁵.

Las comunidades escolares alemanas fueron evolucionando de un radicalismo en su práctica pedagógica no directiva a una cada vez mayor intervención del profesorado en los distintos aspectos de la vida del centro. Las experiencias tuvieron distintos niveles de continuidad y éxito, pero hacia 1936 no quedaba ninguna, por la prohi-

85. *Ibidem*, págs. 25-26.

bición que el nazismo hizo de cualquier tentativa progresista en educación.

EL SINDICATO Y EL ATENEO LIBERTARIO

La educación libertaria no sólo se ha desarrollado en escuelas que pretendían ser una alternativa a la enseñanza religiosa y estatal, sino que sus cauces a menudo (y diríamos que primordialmente) se han dado en el seno de la agrupación anarquista o sindical misma, formando parte del quehacer de la organización las labores de formación, cultura y arte. Aunque las escuelas libertarias suelen aparecer como la máxima materialización de la educación anarquista por representar una institución opuesta y paralela a la institución educativa por excelencia del Estado, la mayoría de las veces la educación se desarrollaba desde los medios más cercanos de que disponían los colectivos y sindicatos, puesto que las necesidades educativas más urgentes las sentían los afiliados mismos a las organizaciones, que entendían que debían instruirse para prepararse en la lucha contra el Capital y el Estado. Otra razón que impulsaba a los sindicatos y centros libertarios a desplegar por sí mismos servicios educativos era simplemente práctica: crear una escuela libertaria, bien sea para niños o para personas adultas, era costoso y tropezaba con innumerables trabas administrativas, aparte de la dificultad de encontrar maestros preparados.

También hemos de tener en cuenta que en muchos casos los sindicatos ponían en marcha escuelas vinculadas directa y orgánicamente a los mismos. Las escuelas de sindicatos

demuestran que, como afirma el profesor Alejandro Tiana, «el movimiento obrero no considera a la escuela como un aparato aislado de la sociedad, e inserta sus ideas educativas en un proceso de transformación social»⁸⁶.

El caso más difundido de educación desarrollada directamente por organizaciones sindicalistas es el de las Bolsas de Trabajo en Francia (descrito antes), especialmente porque sus animadores se encargaron de escribir y dar a conocer su labor educativa. Pero seguramente el país donde más arraigo, extensión y continuidad tuvo la educación a través del sindicato fue en España.

Desde los orígenes, el movimiento obrero español se esmeró en trabajar por lo que se llamaba la instrucción obrera. En los primeros tiempos (segunda mitad del siglo XIX) de la sección española de la Internacional, los trabajadores anarquistas se formaban a menudo en ateneos y centros republicanos y federales en los que se mezclaban luchadores políticos de diversas tendencias, unidos por el afán por la educación popular. La tendencia anarquista de la educación que proponían los libertarios, a menudo se desdibujaba en prácticas no específicas y comunes a otras tendencias, que se solían aglutinar en ateneos obreros y

86. «Alejandro Tiana. Entrevista», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 231 (diciembre 1994). Véase también, TIANA FERRER, Alejandro: *Educación libertaria y revolución social. España 1936-1939*, Madrid, UNED, 1987.

—*Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones, 1992.

populares, casas del pueblo, y sindicatos de ramo. Este eclecticismo se acentuaba en los períodos de represión estatal, en los que no era fácil aparecer claramente con una identidad anarquista. El impulso al cometido educativo libertario que supuso la Escuela Moderna a principios del siglo XX, y, poco después, la creación del anarcosindicalismo hispano con la CNT, fundada en 1910, fueron dos factores que animaron aún más a los organismos ácratas a poner en marcha actividades culturales y de enseñanza dirigidas a la difusión ideológica y al mejoramiento de la clase trabajadora.

La preocupación por la educación pasó a formar parte del orden del día de los congresos de la CNT. Ya en el de Barcelona de 1910 se dictaminó la necesidad de crear escuelas dentro de los sindicatos obreros, y en el de 1919, en Madrid, se debatió la cuestión de la enseñanza racionalista y la educación de adultos. Pedagógicos militantes como Eleuterio Quintanilla propusieron en el congreso planes bastante precisos de educación de adultos en el seno de los sindicatos. El modelo más influyente en cuanto a contenidos para esta enseñanza era el de Ferrer, pero también hubo una corriente crítica partidaria de la educación neutral, encabezada por Mella y Quintanilla⁸⁷. Las conferencias a cargo de importantes intelectuales, la lectura de la prensa ácrata, la creación de bibliotecas en el sindicato, las representaciones teatrales y musicales, los debates y mítines de confrontación (entre representantes

87. SOLÁ, Pere: *op. cit.*, pág. 57.

de distintas ideas), las salidas al campo, etcétera, formaron parte de la actividad sindical habitual de las agrupaciones anarcosindicalistas españolas hasta 1939. La actividad educativa de los sindicatos de la CNT alcanzó las más altas cotas de desarrollo con los sindicatos de Cataluña, que atrajeron, por ejemplo, a científicos de la talla de Albert Einstein⁸⁸.

Por otro lado, a menudo vinculados a los sindicatos y otras veces de manera independiente, se crearon ateneos libertarios en muchos pueblos y ciudades españolas. Estos ateneos llegaron a crear toda una red cultural alternativa, de carácter obrero, que llevó la educación y la cultura a barrios y pueblos que se caracterizaban todavía a principios del siglo XX por su atraso. En estos ateneos tenían especial protagonismo los jóvenes declaradamente anarquistas, que daban una función decididamente ideológica a estos centros, aspecto mucho más marcado que en las actividades educativas de los sindicatos. El florecimiento de los ateneos libertarios en España se dio sobre todo durante los años de la II República y Guerra Civil. Las mismas instituciones educativas de la República, como las Misiones Pedagógicas, colaboraban con los ateneos libertarios de los distintos

88. Abad de Santillán relata cómo Einstein visitó el Sindicato Mercantil de Barcelona en 1922, siendo recibido por Ángel Pestaña, provocando gran escándalo entre la prensa conservadora española. Véase ABAD DE SANTILLAN, Diego: *De Alfonso XIII a Franco. Apuntes de historia política de la España moderna*, Buenos Aires, Tipográfica Editora Argentina, 1974.

lugares de la geografía española para llevar su proyecto de cultura y educación descentralizadas. La conocida compañía de teatro La Barraca, que dirigía García Lorca, utilizaba a menudo las sedes de los ateneos libertarios para sus representaciones por los pueblos y aldeas. En el período de febrero a julio de 1936 se acrecentó la actividad de los ateneos, y se iniciaron los primeros intentos de federación entre algunos de ellos, como la Federación de Ateneos de la barriada centro de Barcelona. Asimismo, entre 1936 y 1939 destacó la actividad educativa y cultural de las Juventudes Libertarias de Cataluña, que pusieron en marcha el Institut Lliure de Barcelona (institución educativa para ambos sexos, puerta de acceso a la Universidad Popular) y, especialmente, centró su esfuerzo de educación sociocultural en el teatro. El teatro era considerado como la manifestación artística más idónea para educar en la nueva mentalidad revolucionaria, y la mayoría de las Juventudes Libertarias disponían de un grupo teatral. Iniciativa destacada fue la compañía del Teatro del Pueblo, dirigida por Guillermo Bosquets y el argentino González Pacheco, que impulsó un nuevo teatro social muy actual en cuanto a técnicas y tendencias (expresionismo alemán, declamación colectiva, representación de obras de Steinberg, etcétera)⁸⁹.

Los ateneos libertarios también crearon escuelas racionalistas adheridas a los mismos, costeando el local y

89. FOGUET I BOREU, Francesc: *Las Juventudes Libertarias y el teatro revolucionario. Cataluña (1936-1939)*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2002 (Cuadernos Libertarios, 8).

pagando a los maestros. También la organización anarcofeminista Mujeres Libres dedicó un gran esfuerzo a la educación, fundamentalmente a través de campañas de alfabetización de mujeres.

En otras ocasiones, especialmente durante la Revolución española, se crearon escuelas de militantes por los sindicatos y ateneos, encaminadas a dotar de una esmerada formación ideológica a los anarquistas. Algunas de ellas se vincularon directamente a las colectividades de Aragón y Cataluña, con el objetivo de preparar a los jóvenes anarquistas en la gestión de la nueva sociedad. Así, la Escuela de Militantes de Aragón (creada en 1937), dependiente de la CNT-FAI y situada en Monzón, y dinamizada, entre otros, por Félix Carrasquer, fue el mejor ejemplo de escuela de militantes. En ella se combinaba la enseñanza ideológica con la enseñanza para la administración de las colectividades, incluyendo nociones de sociología, contabilidad, agricultura, etcétera⁹⁰.

EL CENU: LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA EN EL SISTEMA ESTATAL

La Revolución española, es decir, el triunfo de las masas populares sobre el fascismo a partir del 19 de julio de 1936, especialmente en Cataluña y Aragón, supuso una nueva configuración de la sociedad en las zonas donde había preeminencia de la CNT. Las tierras e industrias colectivizadas fueron el primer paso para reorganizar la sociedad bajo los

90. CARRASQUER, Félix: *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión y de análisis sociológico*, Barcelona, Foil, 1978.

principios de la autogestión y el comunismo libertario, pero esa labor en el plano económico debía completarse con un trabajo en las demás esferas de la vida para que la revolución avanzase. Así, en el plano político, la creación de Consejos de Defensa y Revolucionarios sustituyeron la autoridad del Estado en amplias zonas de la Península, pero paulatinamente, la administración estatal fue restaurándose, y la CNT optó por participar en los gobiernos de la Generalitat y de la República para garantizar las conquistas sociales de la revolución. Del mismo modo, en el plano educativo los anarquistas tuvieron que plantearse participar en la gestión de la enseñanza a través de la Generalitat de Cataluña, intentando un experimento casi inédito (a excepción de las comunidades escolares de Hamburgo) de pedagogía libertaria desde la escuela estatal.

Días después de la Revolución del 19 de julio, concretamente el 27 de julio de 1936, se crea el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU), que iba a suponer la base de la reestructuración escolar en la Cataluña revolucionaria⁹¹. El CENU se propone una escuela nueva «inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana». El CENU aglutina en una misma estructura toda la amplia red de escuelas racionalistas vinculadas a sindicatos y ateneos ácratas que existían antes del inicio de la guerra en Cataluña junto con las escuelas públicas republicanas que seguían las pautas del movimiento de la Escuela Nueva.

91. SOLÁ, Pere: *op. cit.*, pág. 152.

Se constituye un comité ejecutivo que gestiona el CENU, presidido por el pedagogo anarquista Juan Puig Elías, de la CNT (antes había sido profesor en la escuela racionalista Natura), figura prestigiosa y puntera de la educación libertaria del momento. En dicho comité también hay representantes de la UGT y de la Generalitat. El CENU se propuso una reforma completa de la enseñanza, desde el nivel primario al universitario, pero sólo pudo acometer los cambios en la primaria e infantil (escuelas maternas), debido a las grandes dificultades de la guerra. La intención es la de extender la educación totalmente al pueblo, bajo el lema «Ningún niño sin escuela y ninguna escuela sin maestro»⁹², entendiendo que la educación debe ser permanente y obligatoria.

La justificación que hacían los educadores anarquistas incorporados al CENU era la de que mientras exista el Estado y recaude impuestos, éste tiene que asumir su función de facilitar la enseñanza al pueblo, pero dejando libertad para establecer los métodos que cada escuela crea conveniente. Otras escuelas libertarias vinculadas a colectividades o a sindicatos siguieron funcionando al margen del CENU con total libertad.

Las escuelas asociadas o integradas en el CENU se caracterizaron por practicar el laicismo, la coeducación de sexos, la enseñanza en catalán, la formación artística y la aplicación de métodos de Freinet, Montessori y Danton. El presidente,

92. CARDONA, Ángeles, y Francisco L. CARDONA: *La utopía perdida. Trayectoria de la pedagogía libertaria en España*, Barcelona, Bruguera, 1978, pág.158.

Puig Elías, promulgaba el respeto absoluto hacia la personalidad del niño, criticando el modelo de enseñanza racionalista de Ferrer y decantándose por las ideas neutralistas de Mella. Pero debe destacarse muy especialmente que todo el plan de enseñanza del CENU estaba impregnado de un espíritu de formación profesional, de educación para el trabajo⁹³. El CENU utilizó edificios requisados para crear nuevas escuelas, puesto que su ambicioso programa de abarcar toda la infancia aumentó las necesidades de espacio. Procuraba que cada centro tuviera un jardín y un huerto escolar, y se preocupó de aumentar los salarios de los maestros de 3.000 a 5.000 pesetas mensuales. La obra mejor realizada del CENU, en opinión de Ramón Safón, fue la asistencia sanitaria y psicológica a la primera infancia, aspecto especialmente potenciado por las necesidades generadas en la guerra⁹⁴.

Uno de los ideólogos de la pedagogía libertaria desde el servicio escolar público, José de Tapia, ensayó con éxito los métodos de Freinet en una escuela dependiente del Patronato Escolar de Barcelona (impresión escolar, correspondencia, cooperación, etcétera) y defendió la creación de concentraciones escolares rurales, en régimen de escuela productiva agrícola, favoreciendo la constitución de grupos autónomos y de afinidad entre el alumnado⁹⁵.

93. SAFÓN, Ramón: *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*, Madrid, La Piqueta, 1978, pág. 92.

94. *Ibidem*, pág. 103.

95. SOLÁ, Pere: *op. cit.*, pág. 59, y también JIMÉNEZ MIER, Fernando: *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujanlaze. Un maestro singular*, 3.^a ed., México, Edición del Autor, 1996.

La labor del CENU se fue dificultando conforme avanzaba la guerra, y a partir de mayo de 1937 arrecian las críticas desde algunos periódicos anarquistas a esta institución, calificándola de burocrática y propagandista. La representación libertaria en la dirección del CENU fue perdiendo peso paulatinamente, quedando cada vez más en manos de profesionales más conocidos por su capacidad técnica que por su militancia política.

Los experimentos de pedagogía libertaria en escuelas del CENU no están lo suficientemente estudiados, pero algunos autores opinan (Safón, 1978) que la política general de este organismo respondía más bien a las necesidades de una sociedad de tipo socialista industrial en guerra, sin prevalecer la tendencia libertaria, aunque permitió y alimentó la labor de las escuelas racionalistas más innovadoras.

LA ESCUELA DE SUMMERHILL

En 1921 el psiquiatra y pedagogo Alexander Sullivan Neill y su mujer fundaron en Leiston (Suffolk, Gran Bretaña) un internado cuya teoría básica es educar en libertad. En aquel revolucionario centro, que contrastaba fuertemente con el estricto y constreñido modelo de enseñanza británico, se introdujeron dos nuevos elementos que en aquellos momentos eran rompedores: las asambleas de autogobierno y la importancia del bienestar emocional de los alumnos por encima de sus resultados académicos.

Partiendo de un escrupuloso respeto por la libertad de su alumnado, la escuela de Summerhill trata de conseguir, sim-

plemente, que encuentren la felicidad. El fundador, Neill, seguía al psicoanálisis, y por eso entendía que la función de una escuela en libertad que haga feliz a los niños debe ser la de dejarles desenvolverse en libertad evitando las represiones que en la sociedad «normal» llevarían a cabo los adultos y tratándolos con amor y aprobación. Este pedagogo arrancaba de una crítica radical de la enseñanza, y creía que las escuelas son auténticas fábricas de producción en serie, que no tienen en cuenta las emociones de los alumnos. Los padres que suelen llevar a sus hijos a Summerhill quieren educarlos en un ambiente libre, sin disciplina restrictiva. La idea predominante es «hacer que la escuela se acomode al niño y no hacer que el niño se acomode a la escuela»⁹⁶.

Summerhill es una escuela internado donde viven unos 60 chicos y chicas alojados por grupos de edad. En Summerhill las lecciones son optativas para el alumnado, sin que haya un horario rígido, pero siguiendo el patrón de dar lecciones por la mañana y tener la tarde libre para jugar o ir a talleres manuales. Cada aula está destinada para una asignatura diferente. Cada alumno elabora su propio plan de estudios y avanza según sus intereses y capacidades.⁹⁷ Por las noches hay charlas sobre psicología para los mayores, grupos de lectura, danza y ensayo de teatro. También hay lecciones individuales al lado de la chimenea en un ambiente familiar.

96. NEILL, A. S. (1990): *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, 26.^a ed., Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990, pág. 20.

El juego es fundamental y terapéutico (especialmente para los chicos que llegan nuevos y quieren librarse de sus complejos), y si los niños lo desean pueden jugar todo el día. Se parte de la base de que lo importante no es el trabajo escolar y el saber, sino el sentir, el factor emocional. Los niños aprenden sólo aquello que quieren aprender. No existen exámenes ni castigos, excepto aquellos que pueda imponer la asamblea semanal de la escuela (Neill habla de democracia escolar), en la que en un plano de igualdad deciden maestros y alumnos. Así, el personal de la escuela y los chicos comen la misma comida y siguen las mismas normas que decide la comunidad escolar. La norma preeminente es la de no molestar a los demás. A través de un buen ambiente de convivencia y camaradería conjugado con la libertad individual, se consigue que los niños no utilicen la violencia ni tengan rencor, y que aprendan a *auto-regularse*, es decir, a comportarse de acuerdo a su voluntad y no en virtud de una fuerza externa.

También se da la coeducación de sexos, en un sano ambiente en que no existe la curiosidad vergonzosa porque desde pequeño el alumnado convive junto. No hay enseñanza religiosa, para evitar inculcar el misticismo religioso en los niños, y tampoco instrucción moral, pues se entiende que la evolución natural llevará a los muchachos a adquirir valores altruistas paulatinamente.

97. FORT, Anna M.: «Summerhill o La escuela de la vida», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 252 (noviembre 1996), págs. 46-54.

La mayor parte del alumnado de Summerhill es de clase media, como reconocía su fundador, porque al ser un centro privado necesita de la aportación de los padres. No hay alumnos de clase social muy baja.

En la actualidad la escuela de Summerhill sigue funcionando, ahora bajo la dirección de la hija de A. S. Neill, Zoe Readhead, y en los últimos años han tenido problemas con las autoridades educativas británicas⁹⁸.

Aunque la escuela de Summerhill no es un ejemplo de pedagogía anarquista, sí lo es de educación antiautoritaria, y su modelo ha sido tomado como referencia por las corrientes educativas anarquistas de la segunda mitad del siglo XX. Neill afirmaba que «mi tarea primordial no es la reforma de la sociedad, sino hacer felices a unos pocos niños»⁹⁹.

LA GUARDERÍA ANTIAUTORITARIA DE PADUA: COMUNA UNO

En 1972 un grupo de estudiantes de la Facultad de Psicología de Padua que simpatizan con las ideas anarquistas y se sitúan en el psicoanálisis, deciden intentar una experiencia de guardería antiautoritaria autogestionada, impulsados por la voluntad de verificar en la práctica lo estudiado en la universidad¹⁰⁰. A través de un trabajo de difusión en un barrio de Padua donde estaba situado el local de la guardería, logran iniciar la actividad con 18 niños de 2 a 5 años. Buena parte de los niños son hijos de

98. *Ibidem*, pág. 52.

99. NEILL, A. S.: *op. cit.*, pág. 35.

100. VV. AA.: *Una experiencia pedagógica alternativa*, Buenos Aires, Textos de la Comuna, 1976.

maestros que quieren una educación alternativa para sus chicos, y sus padres y madres participan en la guardería ayudando a su puesta en marcha. Asesorados por un técnico de la Universidad, consiguen que la experiencia funcione durante unos meses, hasta que las autoridades cierran el local por no estar adaptado.

El grupo que impulsa la guardería se plantean la necesidad de adquirir una casa y arreglarla, y un grupo de 6 personas que participan en la experiencia pedagógica deciden constituirse en comuna. Así, en septiembre de 1974, nace la Comuna-Guardería Uno de Padua. El grupo que crea la comuna explica que se constituye debido a las preguntas mismas de los niños. El método pedagógico desarrollado en la guardería intentaba crear situaciones socializantes en las que el niño tuviera la posibilidad de insertarse en la comunidad con toda su personalidad, con toda su capacidad de dar y tomar, sin una relación de utilización. Los niños habían entendido bien la socialización, el aprendizaje de lo comunitario, y eran capaces de llevar más allá de la guardería este aprendizaje. Pero «lo que no entendían era por qué, después de 7 u 8 horas de vida juntos, cada uno debía regresar a su propia casa, a su propia intimidad, a su propio aislamiento»¹⁰¹. Así, los maestros se hacen la pregunta de si es posible proponer un método antiautoritario y colectivo manteniendo las estructuras individualistas y socialmente autoritarias, y responden organizando una comuna en la que vivirán también sus hijos.

101. *Ibidem*, pág. 7.

Para la organización de esta comuna educativa aprenden de la Comuna Baires (de Argentina): «a través de ellos y con ellos hemos entendido que era necesario asumir profundamente nuestras contradicciones, romper con la esquizofrenia entre la aceptación teórica de la militancia política y la praxis de la vida burguesa».

La Comuna Uno asume un compromiso total, y entre sus bases se reconoce políticamente como «vanguardia cultural» cuya arma de lucha es la pedagogía, que intenta cuestionar el sistema a través de su modelo de educación preescolar.

El primer mecanismo que intenta romper es la delegación de la responsabilidad, por parte de los padres, en los maestros. Así, hacen de la participación y el compromiso de madres y padres algo indispensable, para relacionar el trabajo de la guardería con la estructura familiar. El objetivo es construir juntos la salud del niño, para evitar la marginación del sistema del «yo» de niños, educadores y progenitores, y para impedir el mecanismo de propiedad entre padres e hijos.

Los maestros establecen una relación espontánea, creativa y de amor con los niños, renunciando a reprimir o castigar. Aquí el juego es fundamental, y la Comuna Uno utiliza la dramatización con los chicos. La capacidad de descubrimiento y estudio del teatro (entendido como juego) se pone en marcha mediante cuentos, música, títeres, sombras chinas, máscaras y disfraces. Con la dramatización se reviven los problemas, no se representan, para ser capaz de jugar con lo real, no con lo simbólico, evitando así las «racionalizaciones», en terminología psicoanalítica.

La experiencia de la Guardería de la Comuna Uno duró pocos años, pero es un buen ejemplo del tipo de guarderías y escuelas paralelas que prodigaron en diversos lugares durante los años 70 que funcionaban dentro una línea psicoanalítica y antiautoritaria.

Experiencias actuales de pedagogía libertaria

LA ESCUELA PAIDEIA DE MÉRIDA

En 1978, un colectivo de profesores extremeños de ideología anarquista decide montar una escuela libertaria al margen del Estado a la que ponen el nombre de Paideia (el mismo nombre del colectivo). Algunos de ellos ya venían de intentar experiencias de educación en libertad en el seno de la enseñanza pública, concretamente en la localidad de Fregenal de la Sierra, pero el intento había acabado mal al ser expulsados estos maestros y maestras del colegio, y acabaron con el convencimiento de que dentro de la escuela estatal no se podían hacer apenas cambios. Así, organizan la Escuela Paideia en Mérida, una escuela privada que no consigue legalizarse por interminables trabas legales hasta el día de hoy (excepto en Educación Infantil), y en la que hay Educación Infantil y Primaria (antes Jardín de Infancia, educación preescolar y EGB). Entre el profesorado de este centro destaca la figura de su coordinadora pedagógica, Josefa Martín Luengo, que ha escrito varias obras sobre pedagogía libertaria.

La Escuela Paideia comienza en el curso 1978-79, y en sus más de veinte años de existencia ha ido modifican-

do el equipo de educadores/as varias veces y el número de alumnos/as. La idea fundamental de la escuela es la de combatir el principio de autoridad en el alumnado, principio que se halla hondamente arraigado en la familia y en la sociedad¹⁰². Esta idea se ve completada en su aspecto positivo por el intento de posibilitar en niños y niñas la vivencia de la libertad. En Paideia se entiende que esta libertad se consigue aunando la libertad individual con el compromiso colectivo, y para ello es también fundamental no reprimir y educar en la noviolencia. Mediante el método de intervención no directiva, se educa al niño entendiendo que la libertad es «un proyecto de vida gradual» en el que la persona va conquistando día a día su libertad, en un proceso de maduración. Este proyecto se basa en lo que el Colectivo Paideia llama «la ética de la anarquía», que conjuga la individualidad con lo colectivo¹⁰³.

En el método educativo, la dinámica de trabajo colectivo tiene un papel fundamental. Cada alumno/a tiene una ficha de compromiso colectivo que adquiere en grupo en una asamblea general del centro. Por pequeños grupos de trabajo van haciendo la comida, se ocupan de la limpieza, cuidan el jardín y la huerta, etcétera, y esta actividad se complementa con el trabajo intelectual. La psicomotrici-

102. «Entrevista. Josefa Martín Luengo. La ética de la anarquía», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 247 (mayo 1996), págs. 8-13.

103. CARBONELL SEBARROJA, Jaume: «Escuela Libre Paideia. El aprendizaje de la autogestión», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 247 (mayo 1996), págs. 38-46.

dad, especialmente en los primeros años, también tiene un especial tratamiento educativo. Cada grupo elige su propio plan de trabajo: con las áreas y contenidos que va a trabajar y la forma de distribuir el tiempo. Los contenidos se trabajan fundamentalmente con cuadernos-fichas, contando con una buena biblioteca, y no hay exámenes ni notas. Cuando surge algún problema, se convoca una asamblea (suele ser diariamente), constituyéndose ésta en un espacio para el aprendizaje de la participación, donde se aprende a hablar, a convivir y a asumir responsabilidades ante el grupo.

Los educadores renuncian a ejercer su autoridad, siendo más un compañero que un maestro, y son llamados por sus nombres. Procuran que su intervención educativa sea cada vez menor, para que el alumnado vaya adquiriendo una mayor autonomía. Asimismo, les interesa desarrollar más los aspectos personales, sociales y la afectividad que la acumulación de conocimientos. Renuncian al verbalismo e intentan educar a partir de la experiencia, la observación, el análisis y el juicio crítico.

El resultado final del proceso educativo desarrollado en Paideia, según el colectivo, es que los alumnos y alumnas tienen menos miedo y represión interiorizados, son tolerantes y comprensivos y valoran la amistad. Cuando salen de la escuela, los chicos están bien preparados académicamente y tienen un bajo índice de suspensos, y algunos de ellos siguen colaborando en las actividades de la escuela.

La escuela funciona en régimen de cooperativa de padres/madres y educadores/as. Como la Primaria no

está reconocida oficialmente, el alumnado debe examinarse después para sacar el graduado. Económicamente, la escuela se mantiene gracias a una cuota mensual que paga la familia de cada alumno, aunque también hay becas para las familias con menos posibilidades.

En el recorrido de más de veinte años de esta experiencia, se observa una evolución desde una posición afín al neutralismo pedagógico y la no *directividad* hasta la aceptación de la influencia ideológica como opción de «contramanipulación» ante la manipulación de los valores de la sociedad capitalista. Josefa Martín Luengo, en su obra *La escuela de la anarquía*, afirma ya en 1993 que: «Frente al error que educar en libertad a los niños y niñas consiste en satisfacer todas sus necesidades y caprichos, debemos considerar que [...] sin caer en la represión, siempre negativa, [...] debemos educar frustrando determinadas necesidades egóticas¹⁰⁴. «Debemos cambiar las mentes y para ello debemos manipularlas en contra de su manipulación, es decir, no podemos dejar hacer, [...] debemos establecer otras formas de pensar, vivir y actuar frente a las suyas porque solamente así tendremos una oportunidad para poder un día alcanzar la anarquía»¹⁰⁵. Esta opción última del equipo de educadores/as por una línea más sociopolítica motivó que varias personas se saliesen del proyecto a mediados de los 90, por considerar que estaba adquiriendo una orientación autoritaria.

104. MARTÍN LUENGO, Josefa: *La escuela de la anarquía*, Móstoles, Madre Tierra, 1993, pág.78.

105. *Ibidem*, pág. 25.

En varias ocasiones la Escuela Libre Paideia ha estado a punto de cerrarse, por dificultades económicas o por trabas de las administraciones, pero la escuela en la actualidad sigue siendo el principal referente de escuela anarquista contemporánea en España (lleva 25 años funcionando).

Otro caso de escuela libertaria es el de la Escuela Buenaventure (St. Georges d'Oléron, Francia), que inició su andadura en la década de 1990 en una zona rural francesa con un pequeño grupo de niños.

LA OBJECCIÓN ESCOLAR

Influido por la teoría de la desescolarización de Ivan Illich y Paul Goodman, pero también motivado por otras razones, en algunos países occidentales se está desarrollando un movimiento de padres que optan por no escolarizar a sus hijos y educarlos de manera alternativa en sus casas, con sus propios medios.

El movimiento de objeción escolar o desescolarización voluntaria significa que los padres toman la responsabilidad de la educación de sus hijos¹⁰⁶. Su origen está en las ideas del pedagogo estadounidense John Holt, que escribió la obra *El fracaso de la escuela*, y que impulsó el movimiento Growing Without School (Crecer sin escuela) en Estados Unidos. Holt era un profesor que, desengañado del sistema escolar, decidió impulsar una organización que sirviese de apoyo y estímulo a los padres que decidie-

106. DÍAZ, César: «Objetores del cole», suplemento *Educación de El País*, núm. 413 (28.05.1991), págs. 1 y 4-5.

sen optar por el aprendizaje en casa. Hacía una crítica radical a la institución escolar, diciendo que ésta había fracasado en su cometido de educar, funcionando sólo en su función de control y vigilancia de la infancia y adolescencia. Las escuelas tienen una dimensión exagerada, una gran rigidez burocrática, una necesidad neurótica de medir y controlarlo todo y la creencia errónea de que la autoridad y la disciplina se pueden basar solamente en el temor y la fuerza. Holt entendía que la escuela mataba realmente la curiosidad de aprender en el alumnado, y que su sistema coercitivo no favorece la maduración. Lleva a sus últimas consecuencias el respeto por la libertad y la independencia del niño, evitando la imposición de cualquier tipo de restricción social sobre el aprendizaje natural del niño, por ejemplo, la del horario de las escuelas, que supone una coacción artificial. Por otro lado, otro de los teóricos de esta línea, John Gatto, que fue antes maestro durante 25 años en Manhattan, propone una educación abierta basada en el estudio independiente, el autoconocimiento y el trabajo comunitario¹⁰⁷.

La objeción escolar tiene especial presencia en Estados Unidos, donde se calcula que hay 300.000 menores que se educan en sus hogares, y en Gran Bretaña, donde el movimiento se llama Education Otherwise (educación de otra forma). Aunque la objeción escolar no niega que en algunas situaciones escolares la escuela puede resultar

107. GATTO, John: «La escuela está matando a nuestros hijos», *Ser Uno Mismo*, núm. 19 (noviembre 1991), págs. 48-51.

beneficiosa, exige el derecho a educar de una manera alternativa cuando los padres puedan dirigir la formación de sus chicos. Estas personas, por tanto, no plantean un rechazo a la educación, sino a la escuela como medio exclusivo para llevarla a cabo. Se plantea un problema legal en los Estados, puesto que la educación es considerada para la Administración como un deber, y, por tanto, como una obligación legal, mientras que para los partidarios de la desescolarización voluntaria es más bien un derecho. En EE. UU., Gran Bretaña y Francia se han llegado a concretar fórmulas legales para la objeción escolar bajo algunas condiciones, mientras que en países como España es ilegal. Algunas universidades norteamericanas, como la de Boston, admiten el ingreso de los estudiantes educados en casa, asegurando que «poseen pasión por el conocimiento, la independencia y la autoestima que les hacen capaces de superar nuestro intelectualmente desafiante programa de estudios»¹⁰⁸.

En EE. UU. empiezan ya a funcionar las llamadas *charter schools*. Se trata de escuelas públicas cedidas temporalmente a comunidades educativas (profesores, padres y alumnos) para llevar adelante sus propios planes educativos. Si las escuelas cumplen unos objetivos mínimos marcados por el gobierno, la cesión se prorroga por otros dos o tres años.

108. DÍAZ, César (1991): «Objetores del cole. A Harvard directamente», suplemento *Educación* de *El País*, núm. 413 (28.05.1991), pág. 5.

En España el movimiento tuvo sus inicios en 1985, año en que un grupo de socios del colectivo Vida Sana alquiló una casa en Bellaterra (Barcelona) que destinaron a residencia de los niños y de algunos de los padres objetores escolares. Siguiendo el método de enseñanza de Freinet, hacía que los niños aprendiesen jugando y cooperando, combinando clases teóricas con clases prácticas en el huerto escolar, teatro, danza, etcétera. La casa de Bellaterra funcionó hasta 1989, cuando la Fiscalía del Juzgado de Menores obligó a los padres a ingresar a sus hijos en escuelas públicas. El movimiento de objeción escolar se extiende lentamente por España (editan la revista *Creecer sin Escuela*), siendo la mayoría de los objetores personas con profesiones liberales que viven en el campo. Como práctica educativa alternativa facilitan el acceso a la información utilizando las bibliotecas públicas y la enseñanza a distancia, juntando a hijos de distintas familias objetoras en una casa para algunas clases durante varias horas a la semana, y estimulando que los mismos chicos busquen sus propios recursos de aprendizaje. Estos padres aseguran que sus hijos evolucionan mucho tanto en aprendizaje intelectual como manual. En algunos casos se han puesto de acuerdo con las autoridades para que los niños vayan a la escuela a recibir algunas clases sueltas y a examinarse, mientras que en otro, los padres no están interesados en que sus hijos acumulen títulos, siendo especialmente críticos con la sacralización de los méritos académicos.

Las dos críticas principales que suele recibir la educación en el hogar son: la de que los niños corren el peligro de tener problemas de socialización al educarse de forma aislada, aunque estos padres replican con la alternativa de que pueden hacer participar a sus hijos en actividades de grupo (granjas-escuela, centros de educación en el tiempo libre, cursos en academias privadas, etcétera); y la de que esta modalidad de educación sólo pueden realizarla de manera óptima aquellas familias que tienen un buen nivel socioeconómico y con conocimientos pedagógicos y formativos amplios.

CONCLUSIONES

El recorrido realizado en este trabajo por las teorías y experiencias libertarias nos debe llevar a concluir una serie de consideraciones acerca de la pedagogía libertaria.

Aunque los principios que pone en práctica la educación anarquista son varios, entiendo que la posición central que la identifica es la de una apuesta por educar en el compromiso social y político (entendiendo el término política en el sentido amplio, y no en el restrictivo de estrategia para el gobierno o poder). Conviene aclarar que la opción por el componente político de la educación, en el marco de una línea de educación popular con finalidades transformadoras, donde me sitúo, no debe extrañar en modo alguno, pues parto de la comprensión de que la educación tiene una eminente naturaleza política, como defiende Paulo Freire.

Aunque a veces la pedagogía libertaria se ha identificado más con un método (la no directividad) que respeta al máximo la libertad del educando, entendemos que esta identificación da lugar a un error fundamental, que es el de confundir un medio con un fin. La trayectoria de los distintos anarquismos viene a confirmar una idea común de alcanzar la libertad colectiva respetando la autonomía

individual, pero dejando claro que ésta última no tiene sentido por sí sola dentro de un movimiento de emancipación que aspire a liberar a todas las clases y grupos sociales. Salvo algunas tendencias anarquistas de carácter estrictamente individualista (como la de Stirner), la mayoría de los sectores ácratas entienden al anarquismo como un socialismo. Desde esa perspectiva, una educación socialista libertaria educa para la libertad, pero también educa para el compromiso. Que en algunos momentos históricos los educadores anarquistas hayan defendido el respeto absoluto por la libertad del alumno no sólo como método sino también como fin en sí mismo, responde más bien a circunstancias históricas determinadas, en las que el autoritarismo más feroz debía ser contestado con una educación libre en términos absolutos. La estructura manifiesta y profundamente autoritaria de sociedades herméticas ha llevado a poner en movimiento ideas y prácticas pedagógicas totalmente no directivas que tenían más bien una función terapéutica para la infancia y juventud. No se pueden entender de otro modo experiencias como la de las comunidades escolares de Hamburgo, que en los primeros tiempos se dedicaban a «desintoxicar» al alumnado de la disciplina y el orden maniáticos de sus experiencias escolares previas, admitiendo para ello el desorden más extremo en su nueva educación. También, toda la corriente de educación antiautoritaria vinculada al psicoanálisis, como es el caso de Summerhill, se une a esta necesidad histórica.

Las circunstancias actuales, sin embargo, son otras. Aunque nuestra sociedad sigue siendo autoritaria, la coacción no llega a ser patente en todos sus niveles, sino más bien latente, utilizando mecanismos ocultos como la acción desinformativa de los *mass media*, el currículo oculto en la escuela, la publicidad y el consumismo, el desempleo como disciplina social, etcétera. Las nuevas generaciones, especialmente en Occidente, no aceptan fácilmente el autoritarismo en sus formas evidentes, fenómeno que se evidencia en el aumento de la conflictividad en las aulas debido al choque con la autoridad del profesor, que antes era indiscutible.

El elemento del compromiso en la pedagogía libertaria nos trae a la luz que, como dice Silvio Gallo, «asumir una postura no directiva en la educación significa dejar que la sociedad se encargue de la formación sociopolítica de los individuos. La perspectiva no directiva heredada de Rousseau [...] sirve en definitiva a los intereses políticos del capitalismo que alimenta individuos adaptados al *laissez-faire* absoluto que habrá de procurar el desarrollo individual sin preocuparse del desarrollo colectivo ni del social»¹⁰⁹. Otros autores como Pere Solà y Josefa Martín Luengo redundan en esta idea de la necesidad del compromiso en el proyecto educativo libertario. Solà afirma que este proyecto es «sintónico con una actitud militante de rebeldía frente unas estructuras de dominación econó-

109. GALLO, Silvio: *op. cit.*

mico-social-política-cultural injustas»¹¹⁰. Martín Luengo, por su parte, desarrolla una argumentación contundente a favor de una escuela comprometida con la anarquía, abogando por una «manipulación» necesaria, por cambiar las mentes manipulándolas en contra de «su» manipulación, hablando de manipulación en el sentido de «introyectar los valores en los que creemos»¹¹¹, pues de lo contrario el sistema capitalista lo hará de seguro por su cuenta. Se trata, por tanto, de «nunca abandonar, nunca dejarles el campo libre»¹¹². La larga experiencia de esta pedagoga como coordinadora de la Escuela Paidea le ha llevado en los últimos años a acentuar el contenido ideológico y sociopolítico de la educación en este centro, a fin de que los chicos que salgan de él sean jóvenes independientes, pero egóticos e individualistas al mismo tiempo.

Desde la tendencia no directiva del paradigma anarquista de la educación estas ideas serían juzgadas como dogmáticas y autoritarias. Pero es aquí donde conviene aclarar la cuestión de la autoridad y de la ideologización en la educación libertaria. La autoridad se convierte en opresora cuando se basa sobre sí misma, es decir, cuando es un ejercicio de dominación de alguien o algo que tiende a conservar un privilegio que tiene en propiedad. Sin embargo, si la autoridad se entiende como la limitación social al individualismo, y el complemento lógico a la libertad personal para

110. SOLÀ, Pere : *op. cit.*, pág. 66.

111. MARTÍN LUENGO, Josefa: *op. cit.*, pág. 38.

112. *Ibidem*, pág. 40.

lograr la libertad colectiva (tal y como se entiende la libertad en el anarquismo bakuninista), la autoridad tiene un papel importante. Como decía Bakunin, la pedagogía anarquista debe partir del principio de autoridad, puesto que sólo así se llega a construir una auto-disciplina necesaria para construir la libertad, que es un proceso. Así, coincido con Silvio Gallo cuando afirma que «el proceso pedagógico de la construcción colectiva de la libertad es un proceso de deconstrucción paulatina de la autoridad»¹¹³.

Partir de la autoridad quiere decir reconocer la autoridad moral (no legal) que reside en la persona que tiene más experiencia y que provoca admiración, pero esta autoridad debe ir reemplazándose por la conducta autónoma que ya no necesite admirar ni seguir ejemplos para conducirse. Es decir, no cabe nunca una actitud acrítica respecto a la autoridad.

Partir de la autoridad significa además admitir que formo parte de una comunidad y que acepto con responsabilidad lo que ello significa. Se trata, pues, de sustituir paulatinamente la autoridad del mentor o tutor (léase adulto, profesor o especialista) por la autoridad natural que puede y debe ejercer la comunidad, como ocurría en las escuelas de Hamburgo, que dejaban trabajar al sentido común para que el orden natural del grupo se encontrase con la necesidad de autorregular una disciplina no basada en la coerción de las leyes y normas legales, sino en la persuasión y en la coacción moral del grupo.

113. GALLO, Silvio (1997), *op. cit.*

Mas esta autoridad sana que ayuda a crecer al educando supone en realidad un reto, el reto de la autonomía, de la responsabilidad, del compromiso... de la libertad. Es siempre más fácil que a uno le dicten las normas que uno las descubra por sí mismo y ejercite la responsabilidad social. Es esa misma responsabilidad la que a menudo, desde una moral anarquista, debería llevar al alumno a desobedecer y ser consecuente con esa desobediencia. Para educar en valores semejantes es necesario poner en marcha, pues, una pedagogía del riesgo, siguiendo la denominación de Gallo¹¹⁴. La búsqueda de la seguridad, especialmente en los tiempos que corren, hace que la enseñanza también busque la huida de la libertad, transmitiendo que evitar tomar decisiones y tener a alguien que se responsabilice de nuestra vida nos tranquiliza y nos da sensación de seguridad. Si el individuo quiere llevar una vida tranquila sólo tiene que adaptarse reproduciendo los patrones sociales de esfuerzo, lucro, consumo, racionalidad, obediencia, etcétera. El valor de seguridad en la educación de la sociedad post-industrial (fabricado por las industrias del miedo –militarismo, estado policial, medios de comunicación, religión, etcétera–) afianza la estructura del sistema, puesto que nadie, o muy pocos, quieren asumir el riesgo de experimentar algo nuevo e incierto, de superar el miedo a la libertad, en palabras de Erich Fromm. La educación libertaria, por el contrario,

114. GALLO, Silvio: «Por una pedagogía del riesgo», *Libre Pensamiento*, núm. 28, (otoño 1998), págs. 6-10.

apuesta por el valor del riesgo, de la opción por la desadaptación y la diferencia, por la resistencia y el desajuste con el sistema, que es la actitud que está en el origen de toda intención revolucionaria que quiera cambiar el mundo. «La tarea de una educación anarquista es, en primer lugar, efectuar una deconstrucción de la ideología de la seguridad y de la autoridad que la sociedad capitalista introyecta»¹¹⁵. Esta es la esencia sociopolítica de la pedagogía libertaria.

Lo sociopolítico en la pedagogía libertaria nos remite directamente al terreno de lo comunitario, valor que está en la raíz de toda propuesta con intenciones sociales, y que hoy en día sufre una crisis preocupante. El valor de lo grupal, de la comunidad siempre ha estado presente en la educación anarquista, especialmente cuando se daba en un contexto obrero o campesino. El fin de la educación es el de educar al pueblo, al colectivo oprimido. El educando no es el sujeto individual (o no solamente), sino que es también la clase social, el grupo, constituido en ateneo, sindicato, centro social, etcétera. En la actual forma ideológica dominante, el neoliberalismo, difícilmente se considera al educando en un colectivo, exceptuando el de su país (cuando se habla de educación cívica) o la sociedad en general (cuando se habla de educación en valores). El sujeto de aprendizaje se entiende como un ser individual, al que se evalúa, clasifica y orienta de cara al mercado laboral. Pero los mecanismos educativos preparados para

115. *Ibidem*, pág. 10.

el aprendizaje de lo colectivo, del ejercicio de la ciudadanía, de los derechos grupales, etcétera, no tienen apenas vigencia o están encaminados a satisfacer demandas de los movimientos de renovación pedagógica para después cambiar sus propuestas hacia otras con un contenido menos conflictivo.

Si analizamos con detenimiento, por ejemplo, las líneas educativas propuestas desde el sistema educativo español para lo social en el currículo, se habla con insistencia de una educación en valores, tanto en ejes transversales como a través de algunas asignaturas, pero a menudo no se aclara la interpretación de esos valores ni la opción por algunos de ellos (¿a quién le interesa como eje transversal la educación vial?). Quiero decir, se recurre a una trampa hábil: la de intentar despertar consenso en torno a determinados valores (democracia, paz, medio ambiente, salud, etcétera), ocultando que toda educación lo es en valores (no hay educación neutral) y que lo realmente importante es cómo se entiende y se aplica cada valor. Por ejemplo, para el sistema educativo, educar para la democracia supone enseñar los cauces de participación institucional en la democracia formal, mientras que para otros/as puede suponer enseñar la participación en la toma de decisiones más allá y pese a esas mismas instituciones (participación de base en movimientos sociales y no en instituciones representativas, desobediencia civil...).

Pongamos dos situaciones educativas distintas para comprobar la diferencia de finalidades contrapuestas en un

modelo pedagógico libertario y en un modelo educativo neoliberal. Una imagen clásica de educación libertaria puede ser la de un grupo de jornaleros leyendo el periódico en las gañanías de los cortijos andaluces hasta hace unas decenas de años¹¹⁶. La lectura en voz alta y comentada del periódico, en círculo, de la prensa obrera, aun cuando muchos jornaleros eran analfabetos, señalaba la metodología grupal de aprendizaje, encaminada a la toma de conciencia revolucionaria. Veamos un ejemplo en las palabras de un obrero cenetista de Coria del Río, rememorando los años treinta del siglo XX: «Allí aprendíamos a hablar [en la escuela del sindicato]. Un compañero tomaba uno de nuestros periódicos y leía una noticia. Luego entre todos los que estábamos allí, diez o veinte, comentábamos qué nos parecía por turno. De esta forma nos acostumbrábamos a tomar la palabra, que era algo a lo que nos animaban continuamente nuestros mayores, a que habláramos y diéramos siempre nuestra opinión, para que no nos quedásemos nunca sin decir lo que pensábamos. Eso era muy bueno para estar en las asambleas [...] Pero lo que mejor recuerdo que aprendimos era a estar orgullosos de ser trabajadores. Venían de otros sindicatos de la CNT, los mineros por ejemplo, y nos explicaban su oficio, luego íbamos nosotros al de ellos y le explicábamos las tareas del campo. Aprendía-

116. BRENAN, Gerald: *El laberinto español*, Barcelona, Plaza y Janés, 1994, pág. 185, y DÍAZ DEL MORAL, J.: *Las agitaciones campesinas del período bolchevista (1918-1920)*, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas, 1985, pág. 55.

mos la dignidad...»¹¹⁷. Por otro lado, pensemos en la entrega de un boletín de evaluación de la ESO por parte de un alumno de hoy en día a sus padres. En el boletín, los padres podrán ver evaluadas las actitudes de su hijo, la medición absurda de la puesta en práctica individual de los valores morales que predica la sociedad, o las notas, la evaluación externa numérica de su esfuerzo personal por adquirir el conocimiento sancionado por el poder, para que finalmente tenga éxito en su carrera particular hacia el empleo.

En las corrientes más sociales de la pedagogía libertaria lo comunitario trasciende, por supuesto, a la escuela libre, yendo más allá de sus paredes. Comparto con Carlos Díaz la idea de que «la escuela, no el aula, es el barrio, las asambleas de trabajadores, los centros culturales y recreativos; todas las obras de la vida comunal son escuelas. Toda la comunidad tiene el derecho y el deber de participar cada vez más en el proceso educativo comunitario, hasta hacer que la escuela llegue a ser superflua»¹¹⁸. El proyecto de comunidad educativa fue esbozado por Goodman (él hablaba de ciudad educativa), y ciertamente, es una idea que puede responder hoy en día con bastante acierto, en una línea de pedagogía revolucionaria, al feroz modelo

117. «José Palacios Rojas, *el Piruli*. Entrevista», *CNT*, núm. 244 (marzo 1999), págs. 23 y 24.

118. DÍAZ, Carlos: Prólogo a TOLSTOI, León: *La escuela de Yasnaia Poliana*, Madrid, Júcar, 1977, pág.11. Díaz aboga además porque el educador viva en el mismo barrio en que está inserta la escuela, para formar parte completamente de esa comunidad.

reinante de individualismo capitalista. La convivencia, la participación, las luchas sociales, la búsqueda de lo común, de lo privado... son ingredientes que cada vez más están ausentes de los agentes de socialización que dominan la sociedad. Como afirmaba el psicólogo libertario F. Liebling¹¹⁹, la educación en la mentalidad capitalista destruye las raíces mismas de la solidaridad, sin la cual el individuo y la sociedad se alienan. Únicamente la práctica de la solidaridad permite superar esa alienación.

Y esa práctica de solidaridad todavía se encuentra en la organización más consciente y crítica de la sociedad civil, en los movimientos sociales. Con la educación no formal e informal que desarrollan estos movimientos se están difundiendo los valores comunitarios, se mantiene, bajo nuevas formas, la socialización en todos aquellos valores que el neoliberalismo está disolviendo. Este papel podrían desarrollarlo también escuelas públicas comprometidas con la educación popular y escuelas libertarias, pero es posible que no lo hiciesen con la misma eficacia, teniendo en cuenta que en el seno de los colectivos sociales es donde mejores condiciones se dan de voluntariedad, motivación y contacto con la realidad social, factores esenciales para que un proyecto de educación anarquista tenga éxito.

No obstante, es cierto que, por otro lado, las escuelas (sobre todo las públicas) siguen teniendo una situación privilegiada de contacto con los jóvenes. Con todas sus

119. Citado por SOLÀ, Pere: *op. cit.*, págs. 62 y 63.

carencias y limitaciones, la enseñanza sigue siendo el principal (y a veces el único) espacio grupal de socialización de la infancia y adolescencia. Otros agentes socializadores más potentes (especialmente los medios de comunicación) están sólo dirigidos al individuo y consumidor, y hay pocas posibilidades de acceso a ellos para realizar un trabajo educativo comunitario. Por eso, modelos alternativos que se plantean en la actualidad, como el de la objeción escolar o educación en el hogar, tienen, en mi opinión, su punto débil a la hora de encontrar grupos de socialización entre chicos y chicas al margen de la escuela, especialmente cuando se trata de una clase social baja, en la que muchas veces no hay nada mejor fuera de la enseñanza estatal y obligatoria, sino delincuencia, desestructuración familiar, drogadicción, etcétera.

La escuela pública, por tanto, aunque no creo que desde ella pueda nunca construirse una alternativa educativa libertaria (las dificultades del CENU en Cataluña entre 1936 y 1939 son un ejemplo de esto), es al menos un campo que no debe abandonarse, en tanto que no haya espacios alternativos de socialización liberadora.

Esos espacios alternativos, insisto, deben potenciarse desde el tejido asociativo transformador (nuevos movimientos sociales), pero es cierto que su debilidad, sobre todo en el contexto actual español, nos hace admitir que la construcción de una propuesta viable y fuerte de educación anarquista desde los movimientos sociales tendría que empezar desde un escalón bajo. Su papel, sin embar-

go, de formación de la conciencia colectiva y de organizadores, los sitúa en una posición única. Raramente la escuela educa, por ejemplo, para saber organizarse grupalmente y defender los derechos de una comunidad (principalmente si es una comunidad sin poder). Esa función, que sería fundamental en una educación anarquista, sólo puede ejercerse en estos momentos con unas condiciones mínimas de libertad y de posibilidad de éxito desde los movimientos sociales, que son los que más abiertamente pueden desarrollar una pedagogía de la confrontación.

Los movimientos sociales, en cuanto educadores, deben comenzar por reconocer su capacidad educativa, y reconocer, al mismo tiempo, que la educación (sensibilización, concienciación, etcétera) no es suficiente, para no caer en el pedagogismo. Las posibilidades reales de transformación van a depender, además, de la puesta en juego de alternativas económicas y políticas sobre el terreno, de modelos que confronten con el pensamiento único dominante y que demuestren que otro mundo es posible. Para creer hay que ver. Porque, y eso lo entendieron bien los anarquistas dedicados a la educación, el valor más convincente y que más educa es el del ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARVON, Henri: *El anarquismo en el siglo XX*, Madrid, Taurus, 1981.
- BAKUNIN, Mijail: *Dios y el Estado*, 3.^a ed., Madrid, Júcar, 1992.
- *Escritos de filosofía política*, tomos I y II, Barcelona, Altaya, 1998.
- BOOKCHIN, Murray: *Ecología libertaria*, Móstoles, Madre Tierra, 1991.
- *La ecología de la libertad*, Móstoles, Nossy y Jara, 1998.
- *Los anarquistas españoles. Los años heroicos 1868-1936*, Valencia, Numa, 2000.
- BRUNELLE, L.: *¿Qué es la no-directividad?*, Madrid, Narcea, 1975.
- CAPELLETTI, Ángel J. (1992): *La ideología anarquista*, Móstoles, Madre Tierra, 1992.
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume: «Escuela Libre Paideia. El aprendizaje de la autogestión», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 247 (mayo 1996), págs. 38-46.
- CARDONA, Ángeles, y Francisco L. CARDONA: *La utopía perdida. Trayectoria de la pedagogía libertaria en España*, Barcelona, Bruquera, 1978.
- CARRASQUER, Félix: *La Escuela de Militantes de Aragón. Una experiencia de autogestión y de análisis sociológico*, Barcelona, Foil, 1978.
- CNT- FEDERACIÓN LOCAL DE SEVILLA (1998): *Anarquismo básico. Habla la Anarquía*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 1998.
- COLECTIVO PAIDEIA: *Paideia. Una escuela libre*, Madrid, Ziggurat, 1985.
- COLOM, Antoni, y otros: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, 3.^a reimp., Barcelona, Ariel, 2001.

- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: «Entrevista. Josefa Martín Luengo. La ética de la anarquía», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 247 (mayo 1996), págs. 8-13.
- CUEVAS NOA, Francisco José: *Sobre noviolencia, anarquismo y educación*, Jerez de la Frontera, Edición del Autor, 1999.
- *Louise Michel. Aproximación biográfica a una educadora libertaria*, Jerez de la Frontera, Colectivo Buenaespina, 2002.
- DELGADO, Buenaventura: *La Escuela Moderna de Ferrer i Guardia*, Barcelona, CEAC, 1982.
- DÍAZ, Carlos: *Las teorías anarquistas*, Madrid, Zero, 1978.
- DÍAZ, César (1991): «Objetores del cole», suplemento *Educación de El País*, núm. 413, (28.05.1991), págs. 1 y 4-5.
- ESCRIBANO, Osvaldo: *El anarquismo de ayer y hoy. De la I Internacional a la actitud punk*, Buenos Aires, Desalambrando, 1998.
- FEDERACIÓN LOCAL de la CNT DE SEVILLA (1999): «José Palacios Rojas, *el Piruli*. Entrevista», *CNT*, núm. 244 (marzo 1999), págs. 23 y 24.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso: «El desvelamiento de la violencia en la escuela. El movimiento antiinstitucional», en FERNÁNDEZ, Alfonso (ed.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada, Seminario sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, 1997, págs. 138-184.
- FERRER GUARDIA, Francisco: *La Escuela Moderna*, Madrid, Júcar, 1976.
- FOGUET I BOREU, Francesc: *Las Juventudes Libertarias y el teatro revolucionario. Cataluña (1936-1939)*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2002 (Cuadernos Libertarios, 8).
- FONTÁN JUBERO, Pedro: *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre autogestión educativa*, Barcelona, CEAC, 1978.
- FORT, Anna M.: «Summerhill o La escuela de la vida», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 252 (noviembre 1996), págs. 46-54.
- FULLAT, Octavi: *Filosofía de la educación*, Barcelona, Vicens-Vives, 1988.

- FURTH, René: *Formas y tendencias del anarquismo*, Madrid, Campo Abierto, 1977.
- GALLO, Silvio: «Por una pedagogía del riesgo», *Libre Pensamiento*, núm. 28 (otoño 1998), págs. 6-10.
- GARCÍA CALVO, Agustín: *Análisis de la sociedad del bienestar*, Zamora, Lucina, 1993.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix: *Del socialismo utópico al anarquismo*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994.
- (ed.) *Escritos anarquistas sobre educación. Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier*, Madrid, Zero.
- *Pensamiento anarquista español. Individuo y colectividad* (Tesis Doctoral). Madrid, Tesis doctoral de la Universidad Complutense, 1982.
- GATTO, John: «La escuela está matando a nuestros hijos», *Ser Uno Mismo*, núm. 19 (noviembre 1991), págs. 48-51.
- GÓMEZ TOVAR, Luis: «Geografía de lo imaginario», en *Utopías libertarias americanas. La ciudad anarquista americana de Pierre Quiroule*, Madrid, Tuero, 1991.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa: *Anarquismo y educación en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, El Baifo, 1996.
- GOODMAN, Paul: *La des-educación obligatoria*, 2.^a ed., Barcelona, Fontanella, 1976.
- GRANT, Ted: «El Estado y la revolución hoy», introducción a la obra LENIN, V.: *El Estado y la Revolución*, Madrid, Fundación Federico Engels, 1998.
- GREEN ANARCHIST: «Esto es el anarquismo verde», *CNT*, núm. 271 (septiembre 2001), pág. 21.
- GUILLÉN, Abraham (1990): *Socialismo libertario. Ni capitalismo de monopolios, ni comunismo de Estado*, Móstoles, Madre Tierra, 1990.
- HOLT, John: *El fracaso de la escuela*, 4.^a ed., Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- ILlich, Ivan: *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1974.

- *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?*, 5.^a ed., Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1985.
- ÍÑIGUEZ, Miguel: *Esbozo de una enciclopedia histórica del anarquismo español*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2001.
- JIMÉNEZ MIER, Fernando (1996): *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance. Un maestro singular*, 3.^a ed., México, Edición del Autor, 1996.
- KROPOTKIN, Piotr: *El apoyo mutuo: un factor de la evolución*, Móstoles, Madre Tierra, 1989.
- *El Estado y su papel histórico*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 1993 (Cuadernos Libertarios, 3)
- *La gran revolución. Historia de la Revolución francesa (1789-1793)*, Barcelona, Maucci, [¿1909?].
- *La moral anarquista*, Madrid, Júcar, 1977.
- *Panfletos revolucionarios*, Madrid, Ayuso, 1977.
- LEVAL, Gastón: *El Estado en la historia* (introd. Florentino Iglesias, trad. Juan Gómez Casas), Bilbao, Zero, 1978.
- LÓPEZ CAMPILLO, Antonio, y J. Ignacio FERRERAS: *Curso acelerado de ateísmo*, Madrid, Vosa, 1996.
- MARTÍN LUENGO, Josefa: *Desde nuestra escuela Paideia*, Móstoles, Madre Tierra, 1990.
- *La escuela de la anarquía*, Móstoles, Madre Tierra, 1994.
- MASJUAN BRACONS, Eduard: *La ecología humana en el anarquismo ibérico: Urbanismo orgánico o ecológico, neomalthusianismo y naturismo social*, Madrid, Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2000.
- MÉLICH, Joan Carles: «El método fenomenológico y la filosofía de la educación», *Bordón*, vol. 2, núm. 42 (1990), págs. 153-157.
- MENA, Uxúa: «Mi casa es el cole», *El Semanal*, núm. 729 (14.10.2001).
- MELLA, Ricardo: *Cuestiones de enseñanza*, Madrid, Zero, 1979.

- MONÉS, Jordi, Pere SOLÀ, y Luis Miguel LÁZARO: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Elementos para un debate*, Barcelona, Icaria, 1980.
- NEILL, A. S.: *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, 26.^a ed., Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- NETTLAU, Max: *La anarquía a través de los tiempos*, Madrid, Júcar, 1978.
- PALACIOS, Jesús: *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia, 1978.
- PEIRATS, José: *La CNT en la Revolución española*, Móstoles, Madre Tierra, 1988.
- PELLOUTIER, Fernand: *Historia de las Bolsas del Trabajo. Los orígenes del sindicalismo revolucionario*, Madrid, Zero, 1978.
- REIMER, Everett: *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*, 2.^a ed., Barcelona, Labor, 1986.
- RICHARDS, Vernon: *Malatesta, vida e ideas*, Barcelona, Tusquets, 1975.
- RIECHMANN, Jorge, y Francisco FERNANDEZ BUEY: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Barcelona, Paidós, 1994.
- SAFÓN, Ramón: *La educación en la España revolucionaria (1936-1939)*, Madrid, La Piqueta, 1978.
- SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, 2.^a ed., Barcelona, Fontanella, 1976.
- SERRA PONS, Inmaculada: «Otro modelo de pedagogía libertaria española. La Escuela Neutral», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 128, págs. 489-498.
- SOLÀ, Pere: «Francisco Ferrer Guardia. La Escuela Moderna entre las propuestas de educación anarquista», en J. TRILLA: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2001.
- (1978): *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*, 2.^a ed., Barcelona, Tusquets, 1978.
- SPRING, Joel: *Introducción a la educación radical*, Madrid, Akal, 1978.
- TEODORI, Massimo: *Las nuevas izquierdas europeas (1956-1976)*, vol. II, Barcelona, Blume, 1978.

- TIANA FERRER, Alejandro: *Educación libertaria y revolución social. España 1936-1939*, Madrid, UNED, 1987.
- *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Publicaciones, 1992.
- TOLSTOI, León: *La escuela de Yasnaia Polaina*, Madrid, Júcar, 1977.
- TOMASI, Tina: *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Móstoles, Nossa y Jara, 1988.
- VV. AA.: *Una experiencia pedagógica alternativa*, Buenos Aires, Textos de la Comuna, 1976.
- VV. AA.: *Anarquisme. Exposició internacional. Setembre/Octubre 1993. Barcelona. Debate internacional. Actas*, Barcelona, Fundació d'Estudis Llibertaris i Anarcosindicalistes, Ateneu Enciclopedic Popular y Ateneu Llibertari Poble Sec, 1994.
- VOLIN: *La revolución desconocida*, Madrid, Campo Abierto, 1977.
- WARD, Colin: *Esa anarquía nuestra de cada día*, Barcelona, Tusquets, 1982.
- WOODCOCK, George: *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona, Ariel, 1979.

Documentos y páginas web consultables en Internet

Ateneo Libertario Virtual - Historia del Anarquismo:

(www.galeon.com/ateneosant/Ateneo/Historia/Principal.htm).

Centro de Educación Libertaria Bonaventure (St. Georges d'Oléron - Francia) (<http://perso.wanadoo.fr/bonaventure/>).

Escuela Libre Paideia (Mérida) (www.paideiaescuelalibre.org).

Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo (Madrid) (www.cnt.es/fal).

GALLO, Silvio: *El paradigma anarquista de educación*. Documento en la página web de Semillas de Libertad en 1997. Plataforma ácrata digital (www.flyingmind.com/plataforma/doc7).

- MARTÍNEZ LÓPEZ, Jesús: *Paseo por los planteamientos educativos libertarios*. Documento en el sitio web La Caverna de Platón en 2001 (www.lacavernadeplaton.com/histofilobis/anarquiajuan1.htm).
- VV. AA.: *Preguntas frecuentes sobre anarquía*, Documento en página web en 2000 (www.geocities.com/SunsetStrip/Villa/9430/faq.htm#a1).

Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo

Paseo Alberto Palacios, 2 | 28021 Madrid | Tel.: 91 7 970 424 | Fax: 915 052 183

Correo electrónico: fal@cnt.es | web: www.cnt.es/fal

Títulos publicados

Víctor García
Utopías y anarquismo

José Luis Gutiérrez Molina
Crisis burguesa y unidad obrera:
el sindicalismo en Cádiz durante
la Segunda República

Abraham Guillén
Técnica de la desinformación

CNT
El anarcosindicalismo en la era tecnológica

Ángel Olmedo Alonso
El discurso anarquista:
dos aplicaciones metodológicas

Abraham Guillén
I. Economía autogestionaria
II. Economía libertaria

William Godwin
De la impostura política

Gastón Leval
Práctica del socialismo libertario

León Tolstói
La insumisión y otros textos

Pedro Kropotkin
El Estado y su papel histórico

Fernando Solano Palacios
La revolución de octubre:
quince días de comunismo libertario

Manuel Villar
El anarquismo en la insurrección de Asturias

José Yáñez, Antonio Cerezo
y Vicente Espín
Evasión del Penal de Ocaña

Emma Goldman
Viviendo mi vida (dos volúmenes)

M.ª Ángeles García-Maroto
La mujer en la prensa anarquista:
España (1900-1936)

Abel Paz
Durruti en la Revolución española

Lope Massaguer Bruch
Mauthausen, fin de trayecto:
un anarquista en los campos de la muerte

Juan Giménez
De la Unión a Banat: itinerario de una
rebeldía

Durruti 1896-1936 Álbum de fotos
(Edición en 5 idiomas)

José Luis García Rúa
Reflexiones para la acción:
una lectura libertaria de la transición
(dos volúmenes)

Agustín García Calvo
Contra el Hombre

Ana Delso
Trescientos hombres y yo

Juan Busquets
Los anarquistas contra Franco:
veinte años de prisión

Agustín García Calvo
¿Quién dice No? En torno a la anarquía

W.A.A.
Anarquismo básico: habla la Anarquía

W.A.A.
Mujeres Libres: luchadoras libertarias

M.a Ángeles García-Maroto
Cuentos libres para niños y niñas libres

Colectivo Alas de Xue
Una historia del anarquismo en Colombia

Ignacio de Llorens
El último verano soviético

Miguel Herberg
Chile 73: la historia que se repite
(Álbum de fotos)

Federico Gargallo Edo
La raison douloureuse (en francés)

Frank Fernández
El anarquismo en Cuba

Eduard Masjuan
La ecología humana en el anarquismo ibérico

Gustavo Vidal Manzanares
Vidas anarquistas

Abel Paz
La cuestión de Marruecos
y la República española

Lily Litvak
Musa libertaria: arte, literatura y vida cultural
del anarquismo español (1880-1913)

Miguel Íñiguez
Esbozo de una Enciclopedia histórica
del anarquismo español

Francisco Madrid y Claudio Venza
Organización y revolución:
de la Primera Internacional al
Proceso de Montjuic (1868-1896)

Abel Paz
CNT 1939-1951:
el anarquismo contra el Estado franquista

Errico Malatesta
Escritos
Con un epílogo de Max Nettlau

Francesc Foguet i Boreu
Las Juventudes Libertarias
y el teatro revolucionario
Cataluña (1936-1939)

Marciano Cárdbaba
Campesinos y revolución en Cataluña:
Colectividades Agrarias en las
comarcas de Girona, 1936-1939

Arturo Madrigal
Arte y compromiso: España 1917-1936

Abel Paz
Viaje al pasado 1936-1939

Juan Gómez Casas
Historia de la FAI

J. W. Barchfield
Estatismo y revolución anarquista

Jesús M.ª Montero Barrado
Anarcofeminismo en España.
La revista Mujeres Libres
antes de la Guerra Civil

Alfons Martorell Gavaldà
Memorias de un libertario.
De la República al exilio

Lily Litvak
El cuento anarquista. Antología

Francisco José Cuevas Noa
Anarquismo y educación. La propuesta
sociopolítica de la pedagogía libertaria

César Alberto Rosón Ordóñez
La huelga de la construcción asturiana en la
Transición española

Otros artículos

Ric: cartel y postal: Lo mujer y las mujeres

Vídeo: Arte y anarquía

Vídeo: Durruti en la Revolución española

Vídeo: Diego

Catálogo: Carlos Cortez

Pin FAL

El anarquismo argentino (CD)

Gli Anarchici
Antología de la canción libertaria italiana
1864-1969 (CD y folleto) Edición
Coleccionistas

Canciones libertarias (CD) Edición
Coleccionistas