



dossier

LA AUTOGESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

DESESCOLARIZANDO LA ESCUELA

NO SE PUEDE HACER NADA. SE PUEDE HACER TODO

**LA ORGANIZACIÓN AUTORITARIA DE
LOS CENTROS EDUCATIVOS**

LA FORMACIÓN EN CGT: FINES Y MEDIOS



La pedagogía libertaria

A nadie se le escapa que la educación ha desempeñado un papel muy importante en la tradición libertaria, tanto en el nivel teórico como en el nivel práctico. Son muchas las aportaciones que los pensadores libertarios han hecho para realizar una educación acorde con sus principios. Y son también muchas las experiencias de educación libertaria que se han dado desde los comienzos del anarquismo.

No se trata en absoluto de una tradición anclada en el pasado, sino de algo que sigue vivo y vigente de maneras bien diversas, como también fue diversa la teoría y la práctica en los orígenes. Hacer visible esta presencia activa, en circunstancias poco favorables, es lo que buscamos con este conjunto de artículos.

Podemos empezar con el recuerdo de lo que fue en sus mejores momentos. Nada más levantarse en armas contra el golpe de estado fascista, los anarquistas organizaron, desde las posiciones de poder que ocupaban en el gobierno republicano, todo un planteamiento educativo acorde con sus principios. Eso es lo que exponen Cristina Escriba y Rafael Mestre en su relato de los hechos acaecidos entre 1936 y 1939 a través del CENU. Eran tiempos duros, pero no fue obstáculo para que se iniciaran experiencias muy valiosas que siguen siendo un referente.

David Seiz aborda el análisis de dos experiencias de educación libertaria que están todavía en funcionamiento. Una es Summerhill, que no es plenamente anarquista pero que comparte muchos rasgos con la pedagogía libertaria. Otra es la escuela Paideia que, desde 1975, constituye un espacio educativo completamente diferente a la realidad dominante. Destacar sus méritos no impide hacerse cargo críticamente de sus limitaciones. Son experiencias que se encuentra siempre amenazadas por dos graves riesgos:

caer en cierto doctrinarismo y convertirse en un gueto que en ningún momento pone en cuestión el eficaz papel de control social que desempeña en la actualidad el sistema educativo.

Por eso mismo quizá es por lo que Daniel Parajuá ofrece un enfoque muy distinto. En la escuela actual, en la que es de titularidad estatal e incluso en la llamada concertada, es posible hacer presente otro estilo educativo que sirva de referente tanto para los alumnos como para el resto de los compañeros. No debemos poner como excusa que corren malos tiempos, pues es posible aquí y ahora ser un profesor libertario. Y sin duda son malos los tiempos que corren y para que quede claro basta con leer el análisis que hace Rafael Fenoy de la evolución de la gestión de los centros educativos en los últimos 20 años: el retroceso es enorme; desde una tímida, pero esperanzadora, orientación hacia unas escuelas democráticas y participativas, hemos pasado claramente a un modelo jerarquizado en el que unos pocos, el director básicamente, manda al servicio del sistema y los demás obedecen. Mal asunto.

Para terminar queremos recordar con el buen trabajo de Conrado Santamaría y Amalia Fuertes que no solo existe educación formal. Por definición, el propio sindicato debe ser la más inmediata escuela para las personas que en él participamos. Así lo han entendido los órganos confederales, siguiendo una permanente tradición y así ha quedado plasmado en los planes de formación y en las estructuras organizativas. La gente aprende a ser crítica, solidaria y libre si es eso lo que practica en el seno de su sindicato y más aún si va acompañado de las adecuadas y coherentes propuestas educativas, como queda claro en este último artículo.



La autogestión de la educación Acción Cultural del Movimiento Libertario durante la Revolución

C R I S T I N A E S C R I V À M O S C A R D Ó

Investigadora, Gestora Cultural

R A F A E L M A E S T R E M A R Í N

Documentalista

“A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual”

“Lanzamos la semilla al surco y ubérrima de vida ha abierto la tierra y advenido una planta hermosa y lozana, prometedora de óptimos frutos.”

Andrés Capdevila, 1932.

Una de las figuras más sobresalientes fue el pedagogo cenetista catalán Joan Puig Elías (Sallent, Barcelona 1898-Porto Alegre, Brasil 1972), que ocupó el cargo de subsecretario, cuando el anarcosindicalista Segundo Blanco González (Gijón 1899-México 1957), fue nombrado ministro de Instrucción Pública y Sanidad, el 5 de abril de 1938.

Tradición educativa

El ideario de la Escuela Nueva Unificada en Cataluña, creada pocos días después de la Revolución, por Decreto de la *Generalitat* de 27 de julio de 1936, con perfecta y formal estructura organizativa, se resume a través del discurso de Puig Elías realizado en el otoño de 1936, cuando presidía su Consejo y dirigía la Escuela Natura:¹

La semillas que sembramos y las que habían sembrado antes de nosotros nuestros pensadores, nuestros maestros (maestros que hemos amado más que los creyentes aman a sus ídolos), nos han dado esta divina floración de eterna aurora. Y si la revolución francesa del 89 es conocida por la Gran Revolución y lo es por haber proclamado los derechos del hombre, será esta, la nuestra, la Revolución Suprema, porque ella proclama los derechos del niño, estableciendo la unidad de la vida, y hará que nunca más haya almas de esclavo ni almas de tirano. [...] Y no habrá en nuestra tierra un solo niño en desigualdad de condiciones.

El CENU dio paso a un nuevo concepto de educación para todos. Desde la escuela pretendía salvar el caduco mundo anterior, creando un nuevo mundo para los trabajadores.

Cuando el 18 de julio de 1936 estalla la subversión militarista-clerical-oligárquica, el pueblo triunfador en la calle realiza su primera aspiración instaurando la nueva escuela, que viene pugnando por implantarse desde hace muchos años y que tiene su progenitor en Ferrer Guardia y su continuador en Puig Elías, más completo que aquel en su concepción pedagógica.²

La educación y la revolución, son ramas del mismo tronco, como escribió Luigi Fabbri en *La Revista Blanca*, en 1927:

La revolución, sin la cual es inconcebible el paso de la sociedad autoritaria a la libertaria, es considerada, desde el punto de vista libertario, como la condición necesaria a la necesaria educación, como medio pedagógico de libertad, como una vasta escuela de acción y de vida libertaria.

Revolución, educación y acción son los principios básicos de los proyectos pedagógicos libertarios durante la guerra.

Otro de los discursos de Puig Elías, en este caso en la inauguración de la “Plaça de Ferrer i Guardia” de Barcelona, el 17 de enero de 1937, nos dice:

En representación de la ciudad de Barcelona, de ésta Barcelona cuna de ideas amplias y generosas, bandera abierta de emancipación; y al propio tiempo en nombre de su hija más gloriosa la CNT que ha extendido a todas las tierras en ondas de luz y de combate la idea madre de cultura y libertad, venimos a deciros que el Consejo Municipal ha acordado público homenaje al fundador de la Escuela Moderna, dando a esta plaza el nombre querido de Francisco Ferrer [...] un gran animador que habiendo conspirado sin descanso contra la monarquía conoció las claudicaciones y los vicios, las miserias y las traiciones de tantos hombres, llegó a la conclusión de que solamente cultivando el corazón y la mente de los niños era posible transformar el mundo. [...] La vida y la muerte de Ferrer han influido extraordinariamente en las modernas corrientes pedagógicas. [...] Su muerte fue digna de su vida, más grande que los dioses que a la hora de morir tiemblan y lloran y piden al Padre que les aparte la copa de amargura, murió con la sonrisa en los labios y valientes fueron sus últimas palabras, un grito de: ¡Viva la Escuela Moderna! [...] ¡El Maestro, el hereje, el anarquista, había muerto! Aquella noche durmió tranquilo el jesuitismo y durmieron satisfechas las almas reptiles que odian a las águilas y no perdonan nunca a las almas que tuvieron alas. Ferrer había muerto... ¡qué ilusos! [...] No mueren jamás las ideas justas

ni tampoco el recuerdo en los hombres que han sido grandes porque han servido al ideal de sus celos con valor, pasión y abnegación infinitos.

La Vanguardia, diario al servicio de la democracia, el martes 19 de enero de 1937, titulaba: “Se da nombre de Ferrer y Guardia a la antigua Plaza de [el obispo] Urquinaona”. El texto describe el ambiente de satisfacción por el logro del CENU, como ideal de vida, heredera de la Escuela Moderna:

El domingo, a las diez y media de la mañana, [...] junto a la casa que hace chaflán con la Ronda de San Pedro, se improvisó una pequeña tribuna que ocupó la Comisión organizadora del acto, presidida por el presidente de la Asamblea municipal y de la Escuela Nueva Unificada de Cataluña, Puig Elías, quien ostentaba además la representación del alcalde de Barcelona; los consejeros municipales Cabruja y Oliva, y Magriñá por la Federación Local de Sindicatos Únicos. En la tribuna ondeaban varias banderas rojinegras del batallón Miguel Bakunin. Asimismo asistieron al acto numerosas representaciones de entidades culturales, políticas y sindicales antifascistas. [...] Ante el público congregado en el lugar fue descubierta la placa que lleva esculpido en bronce el busto del homenajeado, con la siguiente inscripción: «Plaça de F. Ferrer i Guardia, Fundador de L'Escola Moderna. Afusellat el 13-10-1909 per la causa de la Llibertat». En primer lugar hablaron Cabruja y Magriñá, quienes glosaron la historia de su vida desde los tiempos en que comenzó a predicar su doctrina de paz y de libertad [...] hasta su vil fusilamiento en los fosos del Castillo de Montjuich [...] Después hizo uso de la palabra Puig Elías, [...] que puso de manifiesto la labor que, continuando su obra, viene realizando la Escuela Nueva Unificada de Cataluña, diciendo que ha abierto más de cien grupos escolares y ha albergado a unos sesenta mil niños. Terminó diciendo que con ello el CENU se hacía digno del gran maestro.

La educación, preocupación generalizada

Mientras tanto, en Madrid, el Consejo Local de Cultura de la CNT (1937-1939) planteaba diversos proyectos en paralelo. La creación del Instituto Ferrer, la implantación del Bachillerato Confederal, la Escuela Politécnica con su Escuela Aeronáutica, Automovilística y Veterinaria, que contaba con el apoyo del Sindicato Único de Técnicos de la CNT-AIT, y las Escuelas Racionalistas de la Federación de Ateneos Libertarios, entre otras realidades, nacidas dentro del Movimiento Libertario (ML) para educar desde el

inicio de la vida, hasta la formación de aquellos compañeros que por haber dado los primeros pasos de su historia laboral de niños, no habían accedido a una educación completa en su formación como persona libre. Pero ¿qué función tenía el Consejo Local de Cultura? Nada mejor para saberlo que emplear las palabras de uno de sus miembros, el camarada José Gutiérrez, leídas y escuchadas a través de las ondas de Unión Radio de Madrid, el 4 de septiembre de 1937, en una de las emisiones de la Federación Local de Ateneos Libertarios, del cual era Secretario General. En el transcurso de la disertación sobre el tema *Los trabajadores disponen de un nuevo centro de cultura* dijo:

Esta noche pretendo que mis palabras sean un nuevo estímulo para todos aquellos que me escucháis, amantes de la cultura y del progreso de la enseñanza. El deber que nos hemos impuesto los Ateneos Libertarios, empieza a proporcionarnos satisfacción, [...] el pasado miércoles acudimos a la apertura del nuevo Ateneo de Las Colonias. El edificio destinado a este fin ha sido construido por nuestro Sindicato de la Construcción, y al decir nuestro, lo digo emocionado porque su historia antes del movimiento, ya era acreedora de todo nuestro afecto pero, desde el 19 de julio, merece páginas aparte ya que en ellas sólo podremos leer nombres de abnegados trabajadores que perdieron sus vidas con la sola ilusión de conseguir para la clase trabajadora que sus hijos tuvieran el derecho a ser educados y cuidados como la infancia se merece; que al terminar este periodo de enseñanza primaria, y si para ello reunían condiciones, ingresaran en Institutos y más tarde en Universidades de donde saldrían capacitados para desempeñar en la vida el cometido que antes estaba reservado a un número de clase más elevada. Por esto, y por conseguir que las criaturas pudieran criarse con la alimentación necesaria y por terminar con esa tan elocuente estampa que encontrábamos a cada paso de ver morir a los seres más queridos por falta de atención sanitaria, medicamentos y otras, que sólo estaban reservadas para potentados. [...] Con ser esto lo más importante, ha predominado una mayor preocupación en lo que a profesorado y métodos de enseñanza se refiere. Los primeros han sido seleccionados previo examen de competencia, por el Consejo Local de Cultura. [...] Con respecto a textos y material, podemos asegurar cubre las mayores exigencias y por último, como lema primordial para maestros y mayores, que los niños nada necesitan saber de la guerra ni de política. [...] para brindar un mayor beneficio a la Humanidad.

No puedo olvidar en esta intervención la labor que viene desarrollando el Instituto Ferrer, órgano creado por el Con-

sejo Local de Cultura y en el cual se vienen desarrollando los cursillos preparatorios para el ingreso en el Instituto Obrero, como asimismo las clases especiales de idiomas, donde en su escaso tiempo de vida, ha logrado cubrir las plazas anunciadas, con una rapidez inaudita y hoy cuenta con un número de aspirantes que, en plazo muy breve, recibirán las clases solicitadas, ya que para este fin trabajan constantemente los compañeros que se han impuesto esta misión por el fomento de la Enseñanza.

Metodología y finalidad

Pero, ¿qué era el Instituto Ferrer de Madrid? De su reglamento destacamos las características que lo definen en su Capítulo Primero:

Art. 1. El Consejo Local de Cultura, domiciliado en Madrid, mantiene en esta ciudad, con el nombre de Instituto Ferrer, un centro de enseñanza que recoja la labor docente de la CNT, con independencia de los planes estatales, en cuanto estos subsistan y que atienda a la satisfacción de las necesidades culturales del momento.

Art. 2. El Instituto Ferrer atenderá, pues, no solamente las necesidades culturales de la instrucción actual y de la cultura popular, sino también procurarán los elementos necesarios de experimentación de estudios que permitan elaborar los planes de enseñanza confederal necesarios para este mismo fin en el momento y en un futuro inmediato, sobre las bases racionalistas que forman el contenido cultural de las ideas confederales.

El Capítulo Segundo, habla de las enseñanzas regladas.

Art. 1. Debiendo ser la cultura patrimonio de todos sin limitación de condiciones ni de medios materiales, el Instituto Ferrer tendrá previstas en sus cuadros de enseñanzas las materias y profesorado suficientes para satisfacer esta necesidad en sus distintos grados.

Art. 2. El Instituto Ferrer, atendiendo a la doble misión que le ha sido encomendada, tendrá enseñanzas de distinto carácter, agrupadas formando las dos grandes ramas siguientes:

a) Enseñanzas de tipo confederal, permanentes.

b) Enseñanzas orientadas para preparaciones especiales, accidentales.

Art. 3. Las llamadas enseñanzas de tipo confederal formarán las bases de las que con carácter permanente se den en

el Instituto y tendrán la articulación indicada en los siguientes grupos:

a) Cultura elemental.

b) Cultura media.

c) Cultura superior.

El texto del reglamento está distribuido en siete capítulos y contiene 50 artículos. Un proyecto ambicioso que constituyó un planteamiento de futuro para el ML, desde la educación elemental, hasta la más técnica y especializada.

El 21 de enero de 1937, en el diario CNT, un anónimo alumno firma el texto *De la España que nace, La Escuela de Aeronáutica del Proletariado*, reflejando su alegría por el hecho de sentirse parte de esa España que renacía a través de la educación:

De la misma manera que el orfebre; con la misma paciencia con que éste pulimenta diamantes en bruto, trabajándolos con habilidad hasta convertirlos en finas piedras que darán realce a la alhaja, en que al final serán engastados, así, con esta similitud, pero en una labor incomparablemente más trascendental, hay unos hombres que, con toda paciencia, con la mayor abnegación, restando horas al descanso y recargando más su jornada de esfuerzo diario —con el que subvienen a sus necesidades—, dedican su esfuerzo y su inteligencia a modelar del barro anónimo de la masa proletaria verdaderos hombres, cultos y por lo tanto, conscientes [...] Pues bien; hora es ya, compañeros lectores, que os diga, no los nombres de estos forjadores, que eso no me lo perdonarían, sino el ligar donde actúan: un Sindicato Confederal, modelo por todos conceptos: el de Técnicos, forjadores de hombres. Pero no quisiera terminar sin hacer mención de una de sus creaciones, ya realidad en marcha: La Escuela de Aeronáutica; donde compañeros-profesores y alumnos, hemos puesto nuestras más caras ilusiones, para que sea legítimo orgullo, de la CNT. Los profesores hacen por elevar el nivel cultural de los que, hasta la fecha, no vimos más que obstáculos para la adquisición del pan espiritual. Hay que estar muy cerca para apreciar en todo su valor el desinterés y la abnegación que ponen estos hombres en su labor, y cuyos mayores anhelos están dedicados a la forja de valores humanos.

El Sindicato Único de Técnicos FAI-CNT-AIT, al que se hace referencia en el texto anterior, modélico en la organización de proyectos de formación, en el diario CNT, publicita la creación de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores o Politécnica Confederal, a través de un gráfico sobre el plan de enseñanza. En él resaltan las frases:



Trabajadores, vuestra emancipación está en la cultura y La ignorancia es la madre de la esclavitud. El organigrama está dividido en tres apartados: Escuelas de Estudios Básicos, Escuelas de Primera Enseñanza y Escuelas Preparatorias. Pasa, a continuación, a enumerar las diferentes escuelas que formaban parte de la Politécnica: Escuela de Agricultura, de Mecánicos, Químicos, Electricistas, Arquitectura, Minas, Obras Públicas, Topógrafos y Aeronáutica.

En una ponencia de la Escuela Politécnica de Estudios Superiores,³ sin fecha, pero por las referencias posiblemente de principios del año 1938, investigada en el Centro Documental de la Memoria Histórica, se recoge el espíritu del Consejo Local de Cultura comunicando a todos los Sindicatos que, la Escuela Politécnica de Estudios Superiores, intensificaba su aportación a la labor cultural de dicho Consejo realizando unos cursos de capacitación con arreglo al plan y según programas que se exponían y resúmenes del documento:

Curso de Capacitación Industrial y de Tecnología Eléctrica, integrados por las siguientes asignaturas: Curso de Tecnología Mecánica: Nociones de Aritmética, Geometría y Trigonometría. Tecnología de los Talleres de Construcción. Máquinas Herramientas. Dibujo Geométrico y de Taller.

Curso de Tecnología Eléctrica: Nociones de Aritmética, Geometría y Trigonometría. Tecnología Eléctrica. Máquinas Eléctricas. Dibujo Geométrico y de Taller.

La ponencia finaliza con un sello que lleva la inscripción «Escuela de Aeronáutica-Dirección», y un emblema compuesto por un avión en posición vertical sobre un triángulo invertido a cuyos lados se leen las siglas CNT-FAI.

La finalidad es la emancipación

La Guerra, el Trabajo y la Cultura, eran los frentes de lucha abiertos hacia la victoria. El artista Arturo Ballester realizó uno de los carteles que explicaba estos objetivos de los trabajadores. En una distribución en vertical se observan las imágenes de un soldado miliciano, un campesino y un estudiante. La leyenda que acompaña al dibujo es la siguiente:

*Junto a las trincheras, en las que los hombres dan su vida por la revolución; junto al frente del trabajo, donde los productores estructuran la nueva sociedad, ved los libros, las escuelas, la perspectiva ilimitada del saber humano puesta al alcance de todos los cerebros. ¡Leed, estudiad, cultivad vuestras mentes, preparad vuestras almas, capacitaos para realizar la gran obra transformadora de vuestra revolución, que inaugura una nueva era en el mundo!*⁴

Uno de los interesantes proyectos que se desarrollaron, consiguiendo muy buenos resultados, fue el Internado Escuela Durruti⁵ (IED) de Valencia, creado por el Comité Nacional de la CNT, con similares características al Instituto para Obreros.⁶ En él, jóvenes de ambos sexos del ML, accedieron a unos cursos preparatorios, de tres meses, con la finalidad de obtener la capacitación suficiente para aprobar el ingreso al Instituto Obrero (IO) de Valencia. Entre estos alumnos se encontraba Graciano Aparicio Selvi: *Cuando me dieron la oportunidad de ir al Internado Durruti la aproveché, me puse a trabajar con toda el alma para pasar los exámenes que nos hicieron...*⁷ El Durruti funcionó hasta el final de la guerra. Un total de tres promociones pasaron por sus aulas. El resultado fue extraordinario. De 150 vacantes para la segunda convocatoria del IO entraron 139 aspirantes. De ellos, 74 del IED, de los cuales 7 eran mujeres. Una de las chicas, Consuelo Montesinos, fue designada, en mayo de 1938, por la CNT para asistir a la revisión de instancias de los candidatos presentados para la tercera convocatoria, que también tuvo gran afluencia de libertarios. El tercer curso del IED, para el acceso al cuarto semestre del IO, finalizó satisfactoriamente, en diciembre de 1938, pero las clases no se iniciaron, la guerra estaba perdida.

En la Escuela Preparatoria de Guerra CNT-AIT-FAI, de Barcelona, también se preparaban alumnos para el ingreso al IO de esa capital. Adoración Sánchez fue la única chica que consiguió estudiar en él para más tarde aprobar las pruebas de selección e ingresar en el IO de Barcelona.

Las mujeres lucharon para formarse y conquistar el derecho de promocionarse dentro del mundo laboral a través de la cultura. Con ese sentido, la organización Mujeres Libres en Valencia creó la Casa de la Cultura de Mujeres Libres, en la calle Luis Vives. En Cataluña el *Casal de la Dona Treballadora* de Barcelona funcionó teniendo la educación como uno de sus fines principales. Del mismo modo los jóvenes libertarios con inquietudes se movilizaron por la cultura creando, entre otras realidades, el Movimiento Cultural de la Juventud Española (OCDE). Sus estatutos, aprobados por el Pleno Nacional de Regionales de la Federación Ibérica de Juventudes Libertarias (FIJL) celebrado en Valencia los días 30 y sucesivos de mayo de 1938, afirmaban:

Será finalidad de la OCDE elevar al nivel cultural y físico de toda la Juventud española sin distinción de sexo, creando para ello los medios necesarios. [...] Esta Organización Cultural Deportiva, llevando como bandera el anhelo común de toda la Juventud Antifascista, responderá sólo y exclusivamente al guión de orientaciones que se marquen en un plano nacional. [...] Practicará entre sus afiliados la solidaridad y ayuda mutua, extendiendo este espíritu renovador de todos los que luchan y trabajan por la consecución de un mañana mejor. [...] El funcionamiento interno de la organización, será ajeno a la influencia partidista de cualquiera de las tendencias político-ideológicas que la integran, llegando, incluso, a la eliminación de toda emergencia de absolutismo o absorción.

Reunido el Comité Peninsular de la FIJL en Barcelona el 4 de julio de 1938, presenta el proyecto de estructuración de la Secretaría de Cultura y Deporte en dos secciones, Infantil y Pedagógica:

La Infantil atenderá las manifestaciones de la infancia, en quien entiende esta Secretaría reside el más importante trabajo de frutos venideros para la verdadera revolución. [...] Orientará el funcionamiento de las escuelas de las Juventudes, que deseamos sean racionalistas. [...]

La Pedagógica, organizará bibliotecas en los hospitales militares, Bibliotecas Ambulantes, Cuadros Artísticos de Teatro Revolucionario, etc. [...] y procurará llevar a efecto: La Escuela Nacional de Capacitación, aprobada por el II Congreso, creación del Consejo de Cultura CNT-FAI-FIJL.⁸

El hambre de aprender

Por último queremos hacer mención sobre la formación autodidacta y su poder como reto personal hacia el saber. Las ganas de aprender por parte de los grupos de JJ.LL. constituidos en los frentes de batalla en diferentes columnas confederales, para dar conferencias por los pueblos. La creación de escuelas de Enseñanza Primaria en el frente de Aragón. La labor educativa de corresponsales y paqueteros, así como la creación de kioscos de prensa y librerías en poblaciones de retaguardia y un sinfín de iniciativas surgidas en tiempo de guerra. No podemos olvidar nombrar la función transmisora de los libertarios y libertarias de corazón, de abrir los sentidos y aportar conocimientos, verdadera escuela de idealistas, para forjar a los hombres y mujeres del mañana soñado. En el trascurso del artículo nos hemos referido a la educación formal, estipulada por decretos ministeriales. A la educación organizada desde los sindicatos; por los ateneos libertarios, amparados por el Consejo Local de Cultura, de donde salieron proyectos tan destacados como el Instituto Ferrer y su reglamento del Bachillerato Confederal, ejemplo del buen pensamiento con visión de futuro. La educación preparatoria para el ingreso reglado en los Institutos para Obreros... etc., todo un mundo organizativo con finalidades loables, de los que se escribe poco y se habla menos, pero que significaron la fuerza y horizonte en la lucha de la mayoría de los libertarios y libertarias. Una idea revolucionaria, la educación, que hubiera cambiado a los seres humanos y donde las palabras solidaridad, respeto, librepensamiento y libertad, a las que hoy aspiramos eran prácticas cotidianas. Nada más.

Notas

1. El Clot, Barcelona, 1918-1939.
2. La Escuela Nueva Unificada, Barcelona, Ediciones Españolas de la Revolución, 1938, p. 19.
3. AGGC, PS Madrid, 663. 1, 2, 3.
4. BALLESTER, Arturo, Tres frentes de lucha, Valencia, CNT, [1936]. Imprenta Ortega, socializada por CNT-UGT.
5. <http://www.institutoparaobreros.org/libertad/documentacion/inter-nado.html>
6. ESCRIVÀ MOSCARDÓ, Cristina, Los Institutos para obreros. Un hermoso sueño republicano, Tavernes Blanques (Valencia), L'Eixam Edicions, 2008.
7. Entrevista realizada por Cristina Escrivà para la película La utopía desarmada, 2006.
8. AGGC, PS Barcelona, C-140. 6 y 9.

Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia

D A V I D S E I Z R O D R I G O
Sindicato de Enseñanza. Madrid. Miembro de Fedicaria

Paideia y Summerhill comparten el rechazo a un modelo escolar tradicional que se entiende como un estorbo para el desarrollo de personas, libres, independientes y críticas. Para estos herederos de las utopías educativas de comienzos del siglo XX, el orden de la clase es diferente, los espacios también, las jerarquías han desaparecido. La libertad de los individuos se eleva como el objetivo esencial de estos proyectos y al tiempo como la principal herramienta metodológica.



“A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual”

Friedrich Nietzsche. Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Segunda Conferencia.

La palabra educación, como afirma Carlos Lerena, no dice la verdad. Quizás convenga partir de la tesis de considerar a la educación como una jurisdicción de poder esencial en los sistemas de control elaborados por los estados modernos. Las contradicciones que resultan de enfrentar esta concepción a la idea de educación como propósito comprometido con el desarrollo personal, intelectual y profesional de las personas, forman parte de la historia de la educación desde sus principios. No estamos ante una cuestión metodológica ni en un debate sobre los contenidos, sus virtudes o sus tachas, nos hallamos ante concepciones antitéticas de educación.

Educar es amaestrar y adoctrinar, producir hombres, enseñar las reglas básicas de la sociedad, pero también, desde la perspectiva de la mayéutica socrática, educar es dirigir, guiar o extraer. La idea de educación como proceso de construcción en el que, desde fuera, la escuela o el maestro añaden los materiales y diseñan los planos, se opone de manera radical a la mayéutica de raigambre *roussoniana* que concibe la educación como extracción. Si como nos recuerda Lerena consideramos la educación como liberación, y liberar no es sino dar a luz, parece evidente que entre estas dos concepciones media un abismo.

Los ilustrados franceses que pusieron en marcha la maquinaria escolar moderna ya se plantearon estas contradicciones. Para el marqués de Condorcet la educación era un derecho que asistía a todos los ciudadanos, pues merced a ésta, era posible edificar una sociedad democrática de hombres libres. Sin embargo el mismo Condorcet postulaba la necesidad de diseñar un sistema que distribuyera el conocimiento atendiendo a las perspectivas sociales de los individuos marcando una severa frontera educativa, la que separaba los conocimientos precisos para los oficios manuales y los intelectuales. Evidentemente el propósito de enseñar a leer y escribir a toda la ciudadanía fue un objetivo

revolucionario, pero la escuela, más allá de los ideales de Ilustración, fue un instrumento poderoso que sirvió para extender el ideario liberal-burgués, el troquel de las conciencias del nuevo siglo que definió las pautas de civilidad y comportamiento de la sociedad moderna. El sistema escolar fue esencial en la transmisión de los valores de las nuevas elites sociales, en la fragua del ideario nacionalista, en la construcción de los imaginarios simbólicos de la ciudadanía. La escuela democratizadora y liberadora de los ilustrados se tornó en un lugar de encierro, en una maquinaria de disciplinar que, siguiendo la tesis de Michel Foucault, junto a la fábrica y la cárcel (la escuela preparaba para la primera y prevenía la segunda), modelaba las sociedades modernas a través de un ejercicio de la violencia simbólica tan sofisticado como sutil.

Educación y adoctrinamiento

No es extraño, por todo ello, que surgieran desde el principio de la escolarización obligatoria quienes se opusieran a esta poderosa maquinaria. Una oposición que vino tanto de aquellos a quienes se les disputaba el poder de las conciencias, las iglesias, como de esos otros que aspiraban a construir un mundo nuevo desde bases muy diferentes, los movimientos obreros. La resistencia del pensamiento libertario a la educación estatal tiene esa raíz y la idea de que la necesidad de un hombre nuevo pasaba por una educación nueva y apartada de la influencia del estado, también.

La Primera Guerra Mundial fue un revulsivo para el pensamiento sobre la educación. La ruina del internacionalismo, la debacle del pacifismo y la sangría de vidas y recursos plantearon una severa duda sobre las virtudes transformadoras de la educación. No en vano aquel escenario de destrucción había sido construido



por las generaciones de europeos más “educados” de todos los tiempos. El sueño ilustrado que relacionaba la educación y el progreso humano hacía aguas en medio de la orgía de sangre que acababa de oficiarse en los campos de Francia.

A consecuencia de la terrible experiencia bélica, Occidente conoció en la década siguiente la eclosión de un movimiento reformador poderoso que aunó el pensamiento de un nutrido grupo de intelectuales y pedagogos para quienes parte de las culpas de la guerra recaían en un modelo educativo equivocado. Este amplio y heterogéneo movimiento conocido como Escuela Nueva, cuya liga se constituyó en 1921, reunió buena parte de las experiencias y planteamientos educativos que trataron entonces de marcar distancia con la escuela oficial.

Resulta evidente en el desarrollo del movimiento la influencia generatriz de las concepciones educativas planteadas por Jean Jacques Rousseau en el *Emilio*. A la influencia del ginebrino se unió el magisterio de otros pensadores como John H. Pestalozzi, cuyas escuelas se remontaban a los últimos años de finales del XVIII, o el de su discípulo Friedrich Fröbel. A estos se uniría, a comienzos del siglo XX, una nueva generación de pensadores llamados a resolver las contradicciones de un sistema que entonces cumplía su primer siglo. Entre estos pensadores podemos incluir en rápida nómina a María Montessori, Célestine Freinet, Ovide Decroly, John Dewey o el mismo

A.S. Neill, quienes continuaron, ampliaron y dieron coherencia a un corpus teórico que había comenzado a formarse ya durante el siglo XIX y se había enriquecido con experiencias como la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. La efervescencia de experiencias educativas, el incremento de la literatura pedagógica y la fundación de centros educativos de las dos siguientes décadas son la consecuencia de este interés por el mundo escolar y su reforma.

La deriva autoritaria de los años treinta y las consecuencias de la II Guerra Mundial restaron fuerza a la Escuela Nueva. Tras ella, las sociedades surgidas del conflicto reclamaron un nuevo papel al sistema escolar. La nueva escuela surgida de la guerra no era evidentemente la escuela soñada por los padres del movimiento. Ciertamente algunas de las ideas y las percepciones sobre la educación fueron asumidas, pero el progreso de la escuela graduada y la deriva meritocrática de la sociedad y la escuela oficiales, llevaron a un modelo que se separaba del paidocentrismo de la Escuela Nueva, por más que algunos de los postulados, particularmente aquellos provenientes de la escuela activa, fueran tomados en consideración. Al mismo tiempo, la apertura de la educación, especialmente la secundaria, a sectores cada vez más amplios de la población provocó una masificación de las aulas que terminó por transformar el paradigma educativo y convertirlo en el modelo que hoy conocemos.

El proceso de burocratización y tecnocratización de la educación se aceleró y dejó al margen, como experiencias

LA CONCEPCIÓN DE QUE LOS NIÑOS SON POR NATURALEZA BUENOS Y QUE ESA NATURALEZA ES PERVERTIDA POR EL CONTACTO CON MODELOS SOCIALES Y CULTURALES ENFERMOS, LLEVA EN UNO Y OTRO CASO A VALORAR LA ESPONTANEIDAD INFANTIL Y LAS INNATAS CAPACIDADES DE LOS NIÑOS PARA EL ACUERDO Y LA RACIONALIDAD COMO LA MEJOR DE LAS ESTRATEGIAS PARA CONSEGUIR NIÑOS FELICES, AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS

ajenas, los intentos de establecer una educación construida en torno al alumno y especialmente todas aquellas que ponían en cuestión la propia lógica jerárquica y burocrática del sistema. Los procesos de normalización escolar, de las clases, de los sujetos, de los programas y de las metodologías, acabaron por arrumbar los proyectos más comprometidos con la idea de construir una escuela distinta.

Las utopías educativas

Posiblemente la escuela sea una de las geografías mejor conocidas por el hombre contemporáneo. A nadie se le oculta la naturaleza de las construcciones escolares, el edificio, sus estructuras, visibles e invisibles, el espacio de la clase, la jerarquía de profesores y alumnos, de grados y titulaciones. Nadie es ajeno al orden de la misma, existe un consenso social sobre lo que es una buena clase y una mala clase, el silencio, el respeto, el orden de la palabra, quien habla y quien debe callar, o las virtudes salvíficas del examen, son elementos que forman parte de nuestra biografía. Toda esa llamada “gramática escolar” es precisamente la que puso en cuestión la Escuela Nueva y la que se impugnan en el presente desde modelos como los encarnados por Summerhill y Paideia. Para estos herederos de las utopías educativas de comienzos del siglo XX, el orden de la clase es diferente, los espacios también, las jerarquías aparentemente han desaparecido. Quienes

visitan estos centros reconocen su extrañeza al considerar que al fin y al cabo se trata de escuelas.

Los parecidos entre estos dos centros no son casuales por más que tengan un carácter bien diferente, ambas experiencias beben de fuentes comunes y surgen de experiencias biográficas de algún modo parecidas. Además de la evidente vinculación a los postulados originales de la Escuela Nueva, Paideia y Summerhill comparten el rechazo a un modelo escolar tradicional que se concibe como un estorbo para el desarrollo de personas, libres, independientes y críticas. Por ello la impugnación que Summerhill o Paideia plantean va más allá de una idea de escuela, es en el fondo una impugnación política y social. No son, por tanto, sólo un proyecto educativo, son también un proyecto político. La escuela persigue formar a un hombre nuevo llamado a romper la cadena de reproducción que perpetúa un sistema social desquiciado e injusto. Un hombre esencialmente libre.

Summerhill comenzó en 1921 en las afueras de Dresde como una sección de la Escuela Internacional “Neue Schule”, sin embargo el desacuerdo con la deriva de la Escuela Internacional convencieron a A.S. Neill de la necesidad de trasladar su proyecto. La escuela se estableció entonces en una pequeña localidad austriaca, donde el recelo de la comunidad acabó por plantear a Neill la necesidad de regresar al Reino Unido. A su vuelta a Inglaterra en 1923 Neill estableció su escuela en una casa conocida como Summerhill en la ciudad de Lyme Regis. Pocos años después, en 1927, la escuela se establece definitivamente en Leiston, donde sigue hasta hoy manteniendo el nombre de aquella primera casa.

El pensamiento pedagógico de Neill, surge como reacción al rechazo que le producía el sistema educativo que él mismo había sufrido. La experiencia universitaria y sus primeros años de magisterio le convencieron de la necesidad de crear una escuela donde la coacción y la imposición estuvieran proscritas. Las fuentes intelectuales de Neill son diversas pero parece que fueron Homer Lane y Wilhelm Reich, los pedagogos que ejercieron más influencia en el pensamiento de Neill. Las relaciones de Neill con los círculos intelectuales de la Escuela Nueva fueron también una inspiración fundamental y fue en estos círculos donde Neill dio a conocer sus ideas pedagógicas, especialmente a través de su participación en la revista *The New Era*.

El origen de Paideia se encuentra también en un proyecto fracasado. La primigenia experiencia llevada a cabo

LA AUTORIDAD TIENE UNA NATURALEZA PERVERSA Y LA IMPOSICIÓN, HABITUALMENTE PRACTICADA POR NUESTRAS SOCIEDADES, ES LA RAÍZ DE LA VIOLENCIA, DE LA IRRACIONALIDAD Y DE LOS DESEQUILIBRIOS QUE SUFREN MUCHOS ALUMNOS

en Fregenal de la Sierra, la Escuela en Libertad, acabó abortada por las autoridades, y esa experiencia llevó a las profesoras Concha Castaño Casaseca, M^a Jesús Checa Simó y Josefa Martín Luengo al convencimiento de que era imposible desarrollar los principios educativos de una pedagogía libertaria en una escuela estatal refractaria a las ideas del colectivo. En enero de 1978 nació en Mérida el proyecto de Paideia, que ya ha cumplido más de treinta años, completando una trayectoria no exenta de crisis y refundaciones que han llevado a la escuela desde el centro de la ciudad de Mérida a una casa de campo a las afueras, y de una sociedad limitada a sus fundadoras a una cooperativa de madres, padres y educadores.

La influencias del colectivo son diversas pero el peso del pensamiento pedagógico del anarquismo es en este caso capital, desde las ideas pedagógicas de Bakunin, pasando por el peso que en la tradición pedagógica anarquista tiene la obra de Ferrer y Guardia o las experiencias de Tolstoi sin olvidar las ideas planteadas por Paul Goodman o Max Stirner sobre la educación pública y la formación del individuo.

El ideario pedagógico compartido por Summerhill y Paideia tiene su origen en el pensamiento de Rousseau. La concepción de que los niños son por naturaleza buenos y que esa naturaleza es pervertida por el contacto con modelos sociales y culturales enfermos, lleva en uno y otro caso a valorar la espontaneidad infantil y las innatas capacidades de los niños para el acuerdo y la racionalidad como la mejor de las estrategias para conseguir niños felices, autónomos y críticos. La coacción es el verdadero origen de todas las contradicciones sociales que llevan a desperdiciar los valores que de manera natural tenemos como seres humanos. De ahí se deriva un antiautoritarismo que se apoya en una doble consideración; la primera que lleva a deducir que la autoridad tiene una naturaleza perversa y la segunda, que la imposición, habitualmente practicada por nuestras sociedades es la raíz de la violencia, de la irracionalidad y de los desequilibrios que sufren muchos alumnos. En ausencia de coacción es la confianza y el acuerdo con los iguales el que rige las relaciones entre los sujetos. Esta confianza en el innatis-

mo de los niños, sostiene también la estrategia de aprendizaje seguida, ya que son los niños quienes, de manera espontánea, se acercan al conocimiento, sin que medie coacción, animados por su curiosidad y en función de su propio crecimiento personal. Este acercamiento al conocimiento acuciado por la curiosidad pretende preservar el gusto por aprender, por hallar respuesta, sin que estas obedezcan a un programa prefijado desde fuera. Al dejar la iniciativa al niño se plantea un escrupuloso respeto a los ritmos de aprendizaje y a las necesidades y curiosidades de cada uno, para lo cual se plantean metodologías activas e indagativas que se oponen a las tradicionales estrategias académicas de lección magistral.

Educación en y para la libertad

La libertad que se atribuye a los niños reconstruye no sólo un modelo de aprendizaje que se aparta de la lógica dirigista de las escuelas habituales, también plantea una redefinición de la gramática escolar, ya que el carácter autónomo de las actividades y las necesidades del modelo de aprendizaje activo propuesto, genera espacios diferentes y también tiempos diferentes. De este modo, se rompe de manera completa la lógica cronoespacial de las escuelas tradicionales. A diferencia de lo que ocurre en la generalidad de los centros escolares los alumnos se mueven a su antojo, trabajan en lo que estiman oportuno y aceptan las responsabilidades, para sí y para con los demás, que en cada momento estén dispuestos a llevar a término. No resulta extraño por ello que la Inspección Educativa inglesa concluyera en 1949 después de una visita al internado de Neill que *“Los niños estaban llenos de vida y nunca mostraban ni aburrimiento ni apatía, que eran afectuosos y agradables, y que sus modales eran deliciosos (aunque no siempre los convencionales), y que en la escuela de Neill se fomentaba la iniciativa, la integridad y el sentido de responsabilidad de los alumnos”*.

Evidentemente ni la responsabilidad ni la iniciativa siguen las pautas acostumbradas, el interés personal y el respeto a los compromisos se sitúa por encima de los



dinámicas de premio y castigo. El niño es responsable ante sí y ante la comunidad y en la regulación de estas responsabilidades tiene que ver mucho la organización asamblearia de la escuela. La escuela funciona como una democracia radical en la que la opinión de todos los miembros es tomada en consideración y donde la figura del profesor se diluye ejerciendo un papel más cercano al arbitraje o al de experto, que el de un director del aprendizaje de los alumnos. El comunitarismo de estos modelos se manifiesta en todo su significado a través de las asambleas. La asamblea es el lugar donde se resuelven los conflictos, donde se asumen los deberes y las responsabilidades; la asamblea se convierte en el corazón del funcionamiento de la escuela. Una escuela que es sostenida como ocurre en Paideia, incluso en sus aspectos cotidianos esenciales, la cocina o la limpieza, por los miembros de la comunidad escolar.

El ejercicio de la libertad es de este modo no sólo el derecho a no ser coaccionado, sino también el de asumir compromisos de manera autónoma y responsable frente a uno mismo y a la comunidad. El concepto de libertad, de hecho, es el puntal más fuerte del modelo escolar planteado por Summerhill y Paideia, pero esta libertad no puede entenderse sin acudir a otros valores como la cooperación o el compromiso con el que se asumen las responsabilidades con la comunidad.

Como agudamente señala Josefina Martín Luego bajo toda idea educativa subyace una ideología y una manera de ver e interpretar el mundo. Sin embargo aceptar ese planteamiento supone replantearse de nuevo todo el análisis sobre la capacidad de elección y sobre la libertad que Summerhill o Paideia representan. Lejos del neutralismo sostenido por el anarquista Ricardo Mella, Paideia se inspira en el anarquismo pedagógico de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia. La escuela se levanta con un propósito muy claro, con un modelo de persona, con un objetivo que al fin y al cabo se trata de reproducir, bien cierto que a la contra del pensamiento hegemónico y desde una perspectiva libertaria de la existencia. Cabe pensar que la postura respecto a la libertad de los alumnos resulta contradictoria cuando se admite el “neutralismo pedagógico” como un error de partida y el modelo planteado está tan definido.

Las trampas de las pedagogías blandas y la liberación, son la base de la crítica de Lerena sobre Neill y la raíz de sus dudas sobre la espontaneidad y libertad del proyecto de este “abad suave”. Para Lerena toda esa educación no directiva y naturalista, acaba convirtiéndose en una extensión de la propia personalidad de Neill. La esencia reproductiva de la educación se eleva sobre las intenciones liberadoras, copia pautas, formas, estructuras, por más que éstas se pretendan ajenas a esa contaminación.

En Paideia la voluntad de construir un hombre nuevo es clara, un hombre nuevo que alumbre una sociedad nueva o que al menos no perezca en medio de una sociedad capitalista, consumista y banal. El resultado de la educación es el esperado, en cualquiera de los casos, una escuela libre o una escuela libertaria forma alumnos que siguiendo su libertaria metodología obtiene, a fuerza de vivencia o de imitación, el pensamiento libertario que pretende. La escuela es hija de una sociedad, no puede escapar de ella por más que se trate de una comunidad muy especial, a la postre la escuela es una extensión del grupo que la acoge.

De hecho, el sentimiento de comunidad y de pertenencia es muy poderoso, ninguna de estas escuelas podría funcionar sin el acuerdo de los adultos que intervienen, sin la complicidad de padres y profesores. Ahí quizás radique su principal debilidad. Estamos ante experiencias muy pequeñas, muy cerradas sobre sí mismas, muy dependientes del carisma de sus fundadores y sus herederos, poco institucionalizadas y con un grado de

apertura al exterior muy limitado. Neill lo planteaba con cierta desolación *“Lamento tener que expresar mi temor de que nuestras escuelas progresistas no están atacando la raíz del problema. Hasta donde puede apreciarse, nuestra influencia es pequeña. Estamos al margen del mundo de la enseñanza; hay millones de niños en las escuelas que nunca han oído hablar de nosotros y sus maestros están tan atados por las clases, los programas de estudios y los salarios, que ni con la mejor voluntad del mundo pueden hacer mucho en ningún campo, ni siquiera el de la enseñanza. Después de todo, los adultos son los que hacen las escuelas y los adultos de una civilización mecanizada, que tiene tanto oropel y tanta banalidad, no pueden crear un buen sistema educativo”*

Si la búsqueda de un espacio al margen del sistema estuvo en el origen de estas escuelas, es precisamente esa marginalidad la que las limita y las que de alguna forma también las neutraliza. Por un lado por el peligro que tienen en el espacio cercado de estas experiencias, de caer víctimas del pensamiento gre-



LA VALIENTE RUPTURA QUE ESTAS ESCUELAS HACEN DE LAS RUTINAS ESCOLARES Y DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y CULTURALES HEGEMÓNICAS, PONE EN EVIDENCIA SU CONTINGENCIA. LA IMPUGNACIÓN DE LOS CÓDIGOS HABITUALES NOS PERMITE REFLEXIONAR SOBRE LA VIGENCIA DE LOS CÓDIGOS DE LA ESCUELA PRESENTE, NOS PERMITE CONTEMPLARLOS DESDE CIERTA DISTANCIA Y REFLEXIONAR SOBRE SU VALOR

gario, por otro porque las aparta del discurso general de las sociedades en las que están inmersas. Esta suerte de enroque las mantiene en el riesgo constante de abocarlas al callejón sin salida de la marginalidad pedagógica, a convertirse en sociedades perfectas apartadas perfectamente y sin posibilidad de convertirse en esos agentes de cambio que inspiraron sus comienzos. Ese aislamiento contribuye a explicar la imagen exageradamente negativa y estereotipada que mantienen sobre las realidades presentes de la escuela institucional y la sociedad: “Esta escuela alienante genera cerebros inmaduros, des-educados que pasan por la vida comiendo hamburguesas, tragando televisión, pateando balones /.../ chateando incansablemente y evadiéndose de esta lamentable vida con cualquier tipo de droga que por un cierto tiempo les haga salir de esta decadente realidad”.

Ante un paisaje tan desolado resulta tentador escapar, quedarse al margen y construir falansterios donde apartarnos de una realidad que nos disgusta, ponernos a salvo de unos códigos sociales y políticos con los que discrepamos. La consecuencia de ese aislamiento, común a otros modelos de escuela exclusivistas o muy ideologizados, contribuye a construir un modelo escolar compartimentado, una escuela concebida para proyectar los códigos de la tribu. Entiendo que la escuela no debe plantear “salvación” alguna, como Mella pienso que esa pretensión docente, imbuida de la sacerdotal misión de transmitir la “buena nueva”, sea esta la que sea, carece de sentido. En primer lugar porque por ventura sobrevivimos a nues-

tras escuelas, como sobrevivimos a nuestros profesores y como sobrevivimos, mal que bien, al peso perverso de todos los sistemas de adoctrinamiento inventados. En segundo lugar, porque la crítica a cualquier adoctrinamiento no puede resolverse con un adoctrinamiento de diferente signo.

Vale la pena reparar en el hecho de que también en los sistemas escolares “el medio es el mensaje”. En la escuela institucional las rígidas estructuras cronoespaciales y organizativas refuerzan los códigos simbólicos que sostienen un modelo de autoridad, una idea de jerarquía y una idea de conocimiento que no es otra que la dominante en nuestra sociedad. Ese sutil adoctrinamiento tiene mucho más peso a la postre que cualquier transmisión positiva de ideología. En esta cuestión reside una parte importantísima del interés que despiertan los proyectos de Paideia y Summerhill. La valiente ruptura que estas escuelas hacen de las rutinas escolares y de las representaciones sociales y culturales hegemónicas, pone en evidencia su contingencia. La impugnación de los códigos habituales nos permite reflexionar sobre la vigencia de los códigos de la escuela presente, nos permite contemplarlos desde cierta distancia y reflexionar sobre su valor. Quizás no haga falta entregarse a la mística apocalíptica para pensar que otra escuela es posible, es evidente que lo es, pero también que esa escuela no puede quedarse fuera.

Para saber más:

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid. Editorial Popular
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona. Octaedro
- GARCÍA MORIYÓN, F. (Ed) (1986). *Escritos anarquistas sobre educación: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Fauré y Pelloutier*. Madrid. Grupo Cultural Zero
- HEMMINGS, Ray (1975). *Cincuenta años de libertad: Las ideas de A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Madrid. Alianza Editorial
- LERENA ALESÓN, Carlos (1983). *Reprimir y Liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid. Akal
- MARTÍN LUENGO, Josefa; Colectivo Paideia (2006). *Paideia, 25 años de Educación Libertaria: manual teórico-práctico*. Madrid. Colectivo Alternativo Villaka, Distri Kañera
- MARTÍN LUENGO, Josefa. (1990) *Desde nuestra escuela, PAIDEIA*. Mostoles. Madre Tierra
- NEILL, A.S. (1963). *Summerhill: Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México. FCE
- OLSON, David R (2005). *L'école entre institution et pédagogie: Repenser la réforme*. Paris. Retz
- SPRING, Joel. (1987) *Introducción a la educación radical*. Madrid. Akal
- Página Web Summerhill <http://www.summerhillschool.co.uk/> (Consultada 23/3/10)
- Página Web Paideia http://www.paideiaescuelalibre.org/Index_bis.htm (Consultada 23/3/10)

No se puede hacer nada. Se puede hacer todo

D A N I E L P A R A J U Á
CGT Enseñanza Madrid

No podemos quedarnos en declaraciones genéricas acerca de las bondades de la pedagogía libertaria. Tampoco basta con denunciar lo lejos que la realidad cotidiana de nuestras escuelas está de la propuesta anarquista. De lo que se trata es de hacer visible cada día, sea cual sea el ámbito en el que trabajemos, un modelo de práctica libertaria en la educación basada en la acción directa, la ayuda mutua, la actitud crítica y la autogestión.



EL CUESTIONAMIENTO Y CRÍTICA AL AUTORITARISMO, LAS PROPUESTAS DE AUTOGESTIÓN Y LA PRÁCTICA EFECTIVA DE LA AYUDA MUTUA TIENEN QUE SER PUESTAS EN MARCHA, CONFRONTADAS Y ESTORBADAS EN EL DÍA A DÍA CONCRETO

Hay que sacar la discusión sobre la educación libertaria del ámbito elitista de los intelectuales, lugar en el que parece se ha refugiado como un elefante que, solitario, se encamina hacia el cementerio donde dignamente acabarán sus días. Como pieza de museo empieza a ser aceptada desde muy diversas perspectivas, que ven en estos ensayos de libertad restos de un pasado muchas veces idealizado. Incluso el discurso teórico y científico hegemónico se ha apropiado de algunos de sus conceptos básicos, diluyéndolos en la palabrería de los expertos. Así, finalmente, todo acaba alejado de la gente corriente, no ya sólo de los profesores y educadores, sino de la ciudadanía en general.

La propuesta educativa anarquista pasa necesariamente, por su propia definición, por la confrontación diaria con las realidades en las que vivimos la gente en la calle, en la escuela, en los barrios y vecindarios, en las familias. El cuestionamiento y crítica al autoritarismo, las propuestas de autogestión y la práctica efectiva de la ayuda mutua tienen que ser puestas en marcha, confrontadas y estorbadas en el día a día concreto, en los espacios donde hay individualismo, competitividad e intolerancia, con los discursos y las prácticas de autoridad de las gentes, en las escuelas y en cualquier espacio donde se diga que se hace educación.

¿Qué se puede hacer? ¿Existe alguna posibilidad de concretar experiencias reales de este tipo de pedagogía?

El día a día de un docente no parece dejar muchas posibilidades para pensar un tipo de enseñanza distinta, crítica y libre. En efecto, parece que se ha convertido en un lugar problemático, escenario de riesgos y peligros. Por otro lado, el trabajo del profesorado, como el de otros técnicos expertos, ha alcanzado un alto grado de burocratización y si la escuela está en los medios de comunicación con cierta frecuencia, es por la cuestión de los problemas de “disciplina”. Casos aislados convenientemente magnificados y difundidos contribuyen a crear un auténtico clima

de paranoia social, miedo y temor. En el caso de algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, la situación es especialmente preocupante toda vez que las principales luchas han debido atrincherarse en la defensa de una escuela pública, dadas las avalanchas privatizadoras de una política marcadamente neoliberal. El panorama en los claustros es un reflejo de nuestra situación: estamos intensamente preocupados por “nuestras” asignaturas que pensamos que son centrales y muy importantes. En esas salas, opacas a la gente común, buena parte de los y las compañeras deciden ir a lo suyo, centrarse en sus clases y departamentos y tirar lo mejor posible; ocasionalmente algunos muestran algún interés por organizar algo que vaya más allá de sus funciones docentes pero, salvo algunas excepciones, a primera vista lo que encontramos es un panorama general más bien conservador. Como en todos los sitios, es fácil encontrar compañeros/as abiertamente opuestos a cualquier tipo de iniciativa alternativa, a los cambios o a cualquier debate que cuestione, de alguna manera, lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. Al menos cuando hay oposición hay debate. Es preferible discutir, exponer tus ideas y confrontarlas con las de otros antes que comprobar que la tónica general es, simplemente, la apatía.

Efectivamente, la vida cotidiana en la escuela parece aportarnos las pruebas para que pospongamos, una vez más, todas nuestras aspiraciones de realización de una educación libertaria. Todo parece indicar que nada se puede hacer salvo arrinconarnos en nuestra defensa de la pública y soñar otra escuela en un mundo utópico. Pero sucumbir ante el pesimismo es un error, es una rendición y sólo nos conduce al aborregamiento. Si nos rendimos seguiremos hablando eruditamente de la pedagogía libertaria pero sin contenido, sin vida, sin problematizarla.

No sólo se puede hacer esta educación libertaria sino que es posible ponerla en marcha desde ya mismo sin necesidad de esperar a nada ni a nadie. Una actitud

esta que ciertamente puede ser tildada de mero voluntarismo o de ingenuidad, pero es necesario asumir esos cargos para poner los pies en el suelo y mostrarnos cómo cualquier revolución, que acomete la crítica del mundo y quiere transformarlo, no depende de esperar a que otros lo hagan por nosotros, ni a que todo esté cambiado para cambiar la educación.

Desde este punto de vista, cualquier idea acerca de la educación libertaria pasa por la realización efectiva, cotidiana de prácticas libertarias, empezando por nuestros microcosmos, las aulas, los pasillos, la sala de profesores, la salida y la entrada del colegio, con los grupos de alumnos/as y las familias con las que tengamos contacto, con otros profesores/as.

Acción directa.

No daremos ni un paso adelante si no nos aplicamos nosotros mismos/as los principios que decimos defender. La moral anarquista se basa en un estilo de relación auténtico (que no perfecto, ni indiscutible) con los demás, de manera que lo que decimos, lo hacemos y lo que pensamos coincide con ambas cosas. Empezando por nuestra relación con los propios alumnos, con los profesores, con el personal no docente.

Es bien sabido que el contexto de un aula propone un estilo dictatorial de relación: uno habla y los demás escuchan, uno sabe y los demás ignoran, uno impone disciplina y los demás obedecen o se buscan las distintas estrategias para disentir. En buena medida, los profesores definimos al alumnado en oposición al profesorado. ¿De qué manera rompemos esto? Entre otras cosas provocando una ruptura con las tradiciones que hemos incorporado acríticamente.

Un profesor libertario tiene que mostrar un interés auténtico por entender a los alumnos, y subrayo lo de auténtico, es decir, no simulado, ni aparentado para quedar bien o parecer muy majo. Tiene que posicionarse claramente a favor del establecimiento de un vínculo sincero básico de relación, por mantener un diálogo en torno al trabajo, a la asignatura y sus inquietudes. Es posible que

no todas las relaciones sean satisfactorias, es posible que descubramos el poco interés que despiertan nuestra asignatura y nuestras palabras, pero en todo caso estaremos partiendo de una base auténtica, real y nada afectada. No se trata de buscar culpables entre el alumnado. No tendremos nada que hacer si no creemos que tenemos algo que comunicar, si no partimos del convencimiento de que nuestros conocimientos son transmitibles, son interesantes (y hasta divertidos) y pueden ser útiles a nuestros alumnos; de hecho la autoridad que logremos establecer en el aula tiene que partir de este hecho. Ahí está el primer reto, toda vez que puede ser que muchos de nosotros no nos hayamos planteado estas cuestiones, ni siquiera pensado un discurso comprensible que explique por qué nuestra materia es interesante y no digamos significativa para la vida que llevamos. Los profesores nos perdemos en erudiciones y en explicaciones muy profundas acerca de la importancia de la Historia, de las Matemáticas o de la Literatura para, desde ahí, lanzar nuestros ladrillazos a los alumnos que deben estar rápidos y ser listos para evitar el golpe.

Nadie nos escuchará si no partimos de una auténtica voluntad de diálogo horizontal. Todos sabemos, de una manera más clara o intuitiva, que cuando en nuestras clases abundan los gritos, la imposición, las advertencias, es que algo no va bien; podremos lograr el silencio o incluso algún simulacro de obediencia pero en esa clase nadie aprende nada de lo que decimos enseñar, sólo se ejerce el poder. Así reproducimos un esquema que ya está en otros ámbitos (familiar, político, económico) y contribuimos a hacerlo natural: unos mandan, otros obedecen, el saber es una cuestión de poder, quien sabe manda, el saber es algo esotérico.

Las relaciones auténticas no excluyen los conflictos y los enfrentamientos. En ocasiones nos enfadamos pero esto no es más que otra oportunidad para poner los pies en el suelo, reflexionar y reexaminar nuestro trabajo. Sólo si ponemos nuestro empeño prioritario en establecer estos vínculos básicos con ellos podremos conectar y, sobre todo, podremos aprender y descubrir muchas cosas. No seremos docentes si no somos significativos para los alumnos, seres de carne y hueso,



con interés, con ganas de saber, de aprender nuevas cosas, de compartir ideas en clase, de manejar nuevas informaciones, de ver las cosas desde otros puntos de vista. En este sentido, hay que lanzarse a la piscina. Si optamos por la autenticidad de las relaciones hay que aceptar los fallos, los problemas de comunicación y los enfrentamientos abiertos que se puedan dar con algunos alumnos. Los conflictos serán, desde este punto de vista, el reinicio de nuevos intentos de comprensión y de llegada a acuerdos.

Este tipo de posición requiere tiempo, ubicarse en el centro e implicarse en el mismo, algo que no resulta del todo fácil a aquellos y aquellas profesores que van y vienen de unos colegios a otros. Tampoco resulta fácil para los que llevan muchos años en su puesto y, resabiados por la experiencia, parecen saber qué pueden y deben hacer y en qué berenjenales no hay que meterse. Pero este estilo de relación sincero es lo primero que van a ver en nosotros los alumnos, puesto que tienen ese detector de adultos falsos o plagados de *buenrollismo* que se aproximan a ellos para ayudarles, comprenderles o no sé que. Se trata de ser auténticos, con defectos, pero abiertamente sinceros en nuestras relaciones.

Ayuda mutua.

En general, estamos poco acostumbrados a la ayuda mutua. Uno de los pilares principales del proyecto anarquista suena hoy como una práctica de ingenuos o de ociosos. Renunciar a competir es de tontos. En el otro lado, tampoco estamos acostumbrados a pedir ayuda o dejarnos ayudar porque, al fin y al cabo, en el contexto individualista en el que vivimos parece un indicador de minusvalía. Quien necesita ayuda está falto de algo, parece que creemos todos, y en el fondo quien precisa de los demás es porque en algo ha fallado en su vida, algo no ha sabido hacer, en lo que parece ser otro principio también inscrito en un proceso de individualización de las dificultades y de los problemas sociales.

En la escuela tampoco encontramos iniciativas claras en este sentido ya que, al fin y al cabo, todos los resultados académicos quedan definidos por el esfuerzo personal, individual e intransferible. Hemos aprendido a hacer simulacros de ayuda mutua, a ensayar representaciones de participación y, al final, las escasas prácticas de ayuda mutua hacen que no sepamos muy bien en qué consiste ésta.

¿Podemos plantear la ayuda mutua en el aula? Es posible, al menos romper con las dinámicas competitivas. Podemos organizar un sistema de trabajo en el aula basado en el apoyo mutuo entre compañeros y compañeras que no se limite a experiencias puntuales (aunque empecemos por ellas) y que se puedan realizar durante todo el curso. Sin ganadores ni perdedores. La ayuda mutua no suprime ni excluye el esfuerzo individual, sino que activa a todos los miembros de la clase, da cabida a distintas opiniones y niveles de conocimiento.

Sin duda, es posible que no salga bien, es posible que sea difícil valorar el esfuerzo real de cada alumno, es posible que nos equivoquemos o que no acertemos en nuestros primeros intentos. Normalmente nuestras derivas autoritarias suponen una gran tentación ante las primeras dificultades y fracasos. Pero la realidad es que todo eso ya nos pasa con un sistema de trabajo y evaluación basado exclusivamente en el esfuerzo individual, en la valoración de lo escrito bajo condiciones de presión y en el acatamiento de programa preestablecido por parte del alumnado. ¿O es que nos hemos creído las patrañas de la evaluación? ¿Es que hemos olvidado las malas sensaciones con esos alumnos que aprueban con las grandes empujadas? ¿Es que seguimos creyendo que la escuela evalúa verdaderamente la adquisición de conocimientos útiles para la vida?

Practicar la ayuda mutua exige una actitud decidida a favor de ella desde el primer día. Un profesor libertario la practica antes que exigirla a sus alumnos y, en ese sentido, cree y desarrolla ayuda mutua con sus compañeros, con el personal no docente, con sus propios alumnos. La actividad cotidiana da pie en numerosas ocasiones para la ayuda mutua, que debe ser, de ser auténtica, un estilo de estar que no depende de una constante planificación. Efectivamente, no vale la ayuda mutua de diseño, sino la que aparece en las relaciones cotidianas, para colocar unas cajas, para echar una mano a otro profesor, para colocar unos carteles y tantas cosas que ocurre en un contexto cotidiano.

La ayuda mutua no tiene que estar llena de requisitos, ni de complejos procedimientos burocráticos ni protocolos. Se hace y punto, sin simulacros, sin actividades de cara a la galería, sin nombres rimbombantes (también aquí los términos de la libertad están secuestrados por los vocabularios de técnicos y expertos como ocurre con el reciente crecimiento del uso polisémico de la “enseñanza cooperativa”). La colaboración puede comenzar por la organización de cooperativas de material en las aulas, de



libros, de cuadernos, de bolígrafos y pinturas, las tizas, los carteles, mapas, etc. Cuantas más cosas sean de propiedad colectiva y haya que mantener y cuidar entre todos y todas, mayor sentimiento de vinculación con el material y con lo que hacemos con él en el aula.

El saber no es patrimonio de nadie, hay que ponerlo en común de continuo: ¿tenemos los dispositivos para ello en el aula?; ¿ponemos en común conocimientos?; ¿partimos de lo que los chicos saben?; ¿se plantean preguntas distintas a las que vienen en los libros de texto? La práctica de un aprendizaje basado en la ayuda mutua nos abre todo un campo de sugerencias y experimentación, de organización y desarrollo de actividades asamblearias donde verdaderamente tendremos que depositar confianza en los alumnos, renunciar a controlar todo, dejar hacer, dejar cumplir responsabilidades reales, de manera auténtica. Y sí, puede que falle, es posible que no todos los chicos estén preparados o acostumbrados a ello, que no sepan ser responsables, que alguno se



aproveche de otros y todas esas cosas. Pero eso ya está ocurriendo, ya pasan esas cosas y, además, estos fracasos, paradójicamente, son los acicates para un profesor libertario que encuentra en ellos la posibilidad de revisar las cosas, de evaluar, de reintentar, de confrontar y compartir ideas y preocupaciones con sus alumnos.

La ayuda mutua no debe ser un detalle o un complemento de nuestras clases y, en este sentido, tiene que estar por encima de las calificaciones individuales. Tiene que constituir un auténtico desafío y una verdadera provocación a las tendencias individualizadoras, aislantes y opuestas a toda solidaridad. Hoy incluso, encontramos supuestos estilos de “trabajo en grupo” que entrañan una valoración de la individualidad y que se plantean como ejercicio de compensación para los que menos saben o son más lentos o tienen más dificultades. Eso no es ayuda mutua porque parte de un diagnóstico que lo imposibilita: las diferencias de nivel entre el alumnado. Si queremos

ensayar experiencia de ayuda mutua hay que partir de la absoluta horizontalidad para, desde ahí, ver que puede aportar cada uno/a en su diferencia, desde su biografía.

Sería mucho más útil dejar a un lado a los personajes famosos y buscar entre nuestros vecindarios, en la comunidad escolar, entre la gente que conocemos, los ejemplos de convivencia, de apoyo y de ayuda desinteresada. Trabajar sobre biografías de la gente corriente y anónima, grupos de barrio, subvierte la dinámica de la dominación.

La actitud crítica

Optar por la crítica es colocarse en un lugar incómodo y, dada la deriva narcotizante, implica realizar un esfuerzo permanente. Una posición crítica supone el ejercicio de realizar permanentemente preguntas acerca de prácticamente todo. Sin preguntas no seremos capaces de plantearnos problemas y, careciendo de éstos no habrá motor que nos mueva a ensayar otras propuestas, a ver las cosas desde otros puntos de vista, a investigar nuevas realidades. Este punto de partida se coloca en el centro de nuestra opción libertaria: si nos planteamos cada cosa de la vida como un reto al pensamiento lo transmitiremos en nuestras clases y en nuestras propuestas dentro y fuera del aula.

Sin embargo, el pensamiento crítico no es “útil”, es difícilmente instrumentalizado y, por ello, no resulta muy atractivo para una actividad docente cómoda. No es un problema de los chicos, es de los adultos y les hemos metido a ellos en el proceso de reproducción de la cuantificación del saber y la compartimentación de los conocimientos. Una enseñanza que contemple la crítica tiene que ser aplicable a las cosas cotidianas, a problemas que aparentemente no tienen relación con la asignatura y, sobre todo, tiene que afrontar una ruptura con esquemas que se consideran útiles y valiosos. Por tanto, no se trata de una apuesta ingenua ni voluntariosa sino que implica cierta lucha cultural.

Queremos construir la escuela como un espacio significativo distinto donde todos los momentos son oportunos para la enseñanza: los patios, la entradas y salidas, las clases, los pasillos. Pero no se trata sólo de buscar espacios sino de cuestionar los modelos según los que trabajamos. En este sentido, la capacidad de escucha, de intentar

QUEREMOS CONSTRUIR LA ESCUELA COMO UN ESPACIO SIGNIFICATIVO DISTINTO DONDE TODOS LOS MOMENTOS SON

OPORTUNOS PARA LA ENSEÑANZA: LOS PATIOS, LA ENTRADAS Y SALIDAS, LAS CLASES, LOS PASILLOS.

comprender a los alumnos y alumnas, y también a otros compañeros docentes, viene a ser un requisito básico para ese desarrollo del pensamiento crítico. Esto supone una buena dosis de trabajo durante el tiempo que pasamos en el aula y, sobre todo, después de ello, con todos esos posos de sensaciones que se nos quedan cuando el aula está vacía, o regresamos a nuestra intimidad. Efectivamente, apostar por un pensamiento crítico implica importantes dosis de esfuerzo y de trabajo.

Después, en esa dinámica será posible hacer preguntas y cuestionar el poder político, algo que, si se hace bien, implica que nosotros seremos las primeras “víctimas”, puesto que se cuestionará nuestra posición, nuestro autoritarismo, las jerarquías escolares. Será posible entonces realizar una crítica a otros modelos de pensamiento y de creencia que no necesariamente impliquen oposición frontal.

Autogestión.

Como con tantas cosas, no sabemos nada de autogestión hasta que empezamos a practicarla y, además, no es asambleario todo lo que reluce. Se trata de poner encima de la mesa la posibilidad de poder decir cómo nos queremos organizar, qué actividades queremos hacer, cómo se debe evaluar y, entre otras cosas, cómo nos repartimos las tareas y responsabilidades. La autogestión tiene sentido y se realiza cuando algo que se ha decidido entre todos simplemente se lleva a cabo. Ya sé que podemos encontrar mil excusas para posponer este tipo de iniciativas y, junto a ello, es frecuente encontrar la falsa autogestión, es decir, aquella que nos ocupamos de que parezca participativa y asamblearia y luego es manipulada y dirigida, principalmente por nosotros mismos, los adultos que en el fondo seguimos pensando que los chavales en realidad no saben, que se confunden, y que nosotros estamos mejor capacitados para detectar qué es lo que realmente necesitan. Eso sí, disfrazamos la imposición con bonitos términos.

Sin embargo, sólo basta pararse un poco a pensar para darnos cuenta de que si planteamos una asamblea a los alumnos y alumnas en la que puedan dar sus puntos de vista y, en base a ello, hacer propuestas que luego se llevan a cabo, lo más natural y frecuente es que lo que de ahí salga esté cargado de originalidad y lógica.

El principio de sinceridad funciona. Si hablamos con franqueza, es posible que surja el debate acerca de cómo se establecen los planes de estudio, quién y desde cuándo se organiza el saber en materias, en horas, en números. Este tipo de experiencias no suelen caer en saco roto. Como todo, la autogestión hay que realizarla, y se necesita práctica: cuanto más se lleve a cabo, en más ocasiones y en relación a más cosas, mayor responsabilidad adquieren los que participan en ella.

La autogestión de las unidades didácticas componen la autogestión de la asignatura: si las primeras son realmente efectivas, si se llevan a cabo, se podrá hacer la segunda. Ojo, esto no quiere decir que el sistema autogestionario garantice el éxito, la mejora automática del aprendizaje o el cambio sustancial de las actitudes. Por sí misma no genera solidaridad y compromiso hasta que no forme parte de la rutina cotidiana. Y aún así no es sinónimo de éxito educativo. Efectivamente: no se puede optar por la autogestión por sus supuestos beneficios inmediatos y su repercusión en el rendimiento escolar. Si lo hacemos así, nos decantamos por una opción instrumental de la autogestión, por una adaptación de un método a las exigencias de una pedagogía autoritaria y basada en el individualismo. La autogestión no puede estar dentro de un proyecto de mejora del aprendizaje, no puede justificarse por sus supuestos beneficios didácticos. Muy al contrario, tiene que ser una opción de convivencia y, si la hacemos en la escuela, debemos saber que, tal y como esta hoy en día (la escuela pública y la escuela privada), se hace en un contexto hostil.

La autogestión, por propia definición, no se puede imponer y solamente se hace cuando los que participan quieren hacerla. Así, podemos encontrarnos con un grupo de alumnos y alumnas que no quieran debatir y decidir

SE TRATA DE CONSTRUIR COTIDIANAMENTE OTRAS FORMAS DE VER Y ENTENDER LA REALIDAD, QUE ROMPA CON LAS VISIONES MONOFOCALES Y CON LAS PRÁCTICAS AUTORITARIAS

cómo dar la clase, que no les interesa nada la autoorganización y que esperan que nos limitemos a dar la clase lo más nítidamente posible y sacar las mejores notas que puedan. Es posible que nuestras iniciativas de autogestión caigan en saco roto en nuestro departamento o en las reuniones de profesores. Pero al menos habremos colocado un punto de vista, una alternativa, otra idea distinta que hace que la realidad se convierta en más rica y más compleja. No hay que olvidar que uno de los mayores enemigos a los que nos enfrentamos como profesores libertarios es a la idea de una foto fija de nuestra sociedad, del mundo, de la ciudad, del barrio, donde las cosas son como son con todo su peso de evidencia y las gentes seguimos nuestro curso, como si todo estuviera ya estructurado, las desigualdades naturalizadas y la dominación disimulada.

Hay muchos detalles en los que ocuparse: la organización del aula, su decoración, los materiales que van a tener, la disposición de las mesas, incluida la del profesor (qué tipo de mesa y de silla debe tener), la organización del material individual, la preparación de los recreos y tiempos de ocio en el patio, las lecturas comunes, el sistema de valoración de los trabajos, la resolución de los conflictos que surgen en el aula o alrededores, la elaboración de temas de interés que hay que tratar con especial atención (y que no suelen venir recogidos en el temario), entre otras cosas.

Finalmente

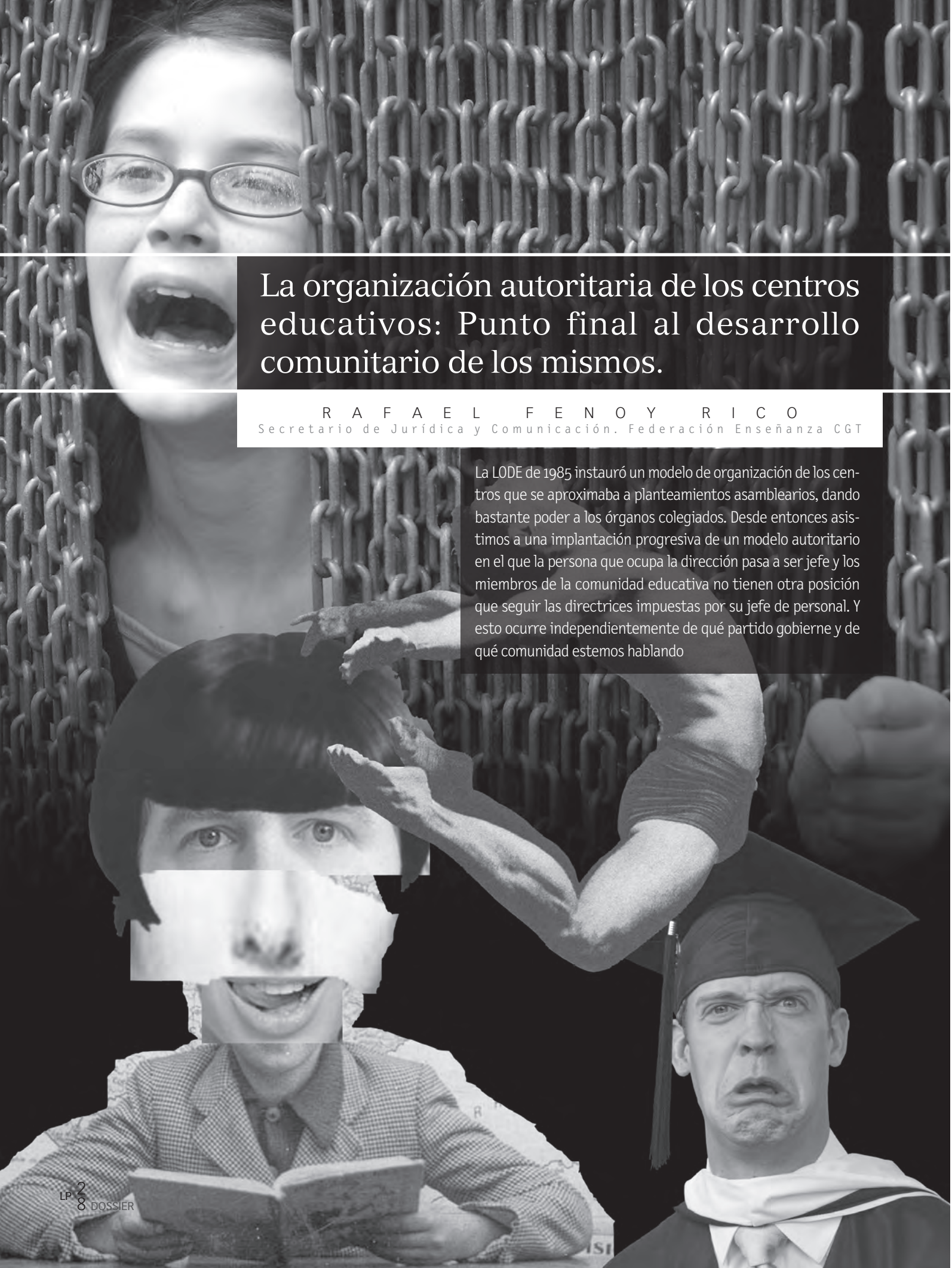
La educación libertaria no es simplemente un objeto de análisis minucioso o de veneración intelectual. No es patrimonio de ningún experto: la educación libertaria hay que sacarla de sus discursos, tiene que estar con los pies en el suelo, en la calle, en el día a día de los centros y espacios educativos, permanentemente confrontada con las cosas que ocurren si no es un mero ejercicio intelectual para tranquilizar algunas conciencias. Las prácticas libertarias tienen que tener sentido para la gente y, por

su propia definición, tienen que provocar la ruptura de esa distinción entre saber académico y saber popular que tan fuertemente se encuentra implantada en nuestra sociedad y para la que muchos de nosotros trabajamos en su reproducción.

No hay, probablemente no ha habido, ni tampoco habrá una perfecta propuesta libertaria de enseñanza. Entre otras cosas porque en su imperfección reside el motor para su desarrollo. No se trata, por tanto, de buscar ni de construir guetos libertarios para uso de una élites. La filosofía pedagógica libertaria es central, plantea preguntas, cuestiona, propone alternativas y, en definitiva, aspira a un tipo de educación libre de toda dominación, de proselitismo y de manipulación, incluidos los que se promueven desde el estado. Se trata de construir cotidianamente otras formas de ver y entender la realidad, que rompa con las visiones monofocales y con las prácticas autoritarias que niegan toda posibilidad de alternativas y que establecen con solemnidad un mundo incuestionable, la normalidad de la dominación.

Todas estas propuestas se llevarán a cabo en un contexto necesariamente contradictorio. Nuestras propuestas serán acogidas de muy diversas maneras, según las trayectorias de cada alumno y alumna, según las expectativas y proyecciones que depositan en ellos sus padres y sus madres. Nuestra posición se ubica en un lugar que combina la necesaria defensa de la escuela pública, dada la situación actual, con las prácticas que contesten a la autoridad y al proselitismo estatal; y hasta nos ubica en una posición en la que contestamos a la privatización de la enseñanza a la vez que defendemos los derechos de los trabajadores de las escuelas, sean éstas públicas o privadas.

La enseñanza libertaria se compone necesariamente de una apuesta fuerte y sincera por la libertad, por la autogestión, por el apoyo mutuo en nuestros ámbitos cotidianos. Trabaja comprometida con el entorno y para la construcción de un mundo distinto. Una empresa que comienza en el mismo momento en que estamos en contacto con los demás, sin esperar a nada ni a nadie.



La organización autoritaria de los centros educativos: Punto final al desarrollo comunitario de los mismos.

R A F A E L F E N O Y R I C O

Secretario de Jurídica y Comunicación. Federación Enseñanza CGT

La LODE de 1985 instauró un modelo de organización de los centros que se aproximaba a planteamientos asamblearios, dando bastante poder a los órganos colegiados. Desde entonces asistimos a una implantación progresiva de un modelo autoritario en el que la persona que ocupa la dirección pasa a ser jefe y los miembros de la comunidad educativa no tienen otra posición que seguir las directrices impuestas por su jefe de personal. Y esto ocurre independientemente de qué partido gobierne y de qué comunidad estemos hablando

Esta reflexión es necesaria hacerla si de la realización de experiencias en Pedagogía Libertaria se trata, ya que el contexto del centro donde se pretende desarrollar una experiencia pedagógica libertaria exige reunir unos requisitos indispensables para que ello sea posible. Nos referimos al marco organizativo de un centro que permita el desarrollo de iniciativas que orienten procesos educativos donde la participación colectiva de todas las personas intervinientes en los mismos esté garantizada por el derecho a adoptar acuerdos y ejecutarlos. No es posible situarnos en este tipo de experiencias cuando, desde la figura del Jefe del establecimiento, se imponen criterios a todos los sectores de la comunidad educativa, donde no hay sitio ni tiempos para la celebración de asambleas en las que los protagonistas de los hechos educativos sean dueños de su presente y su futuro.

Autoritarismo frente a participación

Es clara la línea autoritaria dibujada tanto por la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) como por la Ley de Educación Catalana o Andaluza, al establecer la figura de la dirección de los centros escolares. En primer lugar, establecía esta ley en su artículo 131, que el «El equipo directivo de los centros públicos es el órgano ejecutivo de gobierno de dichos centros» Este equipo está presidido por la persona que ostenta la dirección del centro que además tiene potestad para proponer el nombramiento o cese de sus miembros a la administración educativa, previa comunicación al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar del mismo. Estos dos órganos colegiados de los centros tampoco pueden decidir el nombramiento o cese de la dirección del centro como lo recogía la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1984). En la actual LOE 2/2006, de 3 de mayo, se concreta el procedimiento de selección y nombramiento de la dirección, dando una

escasa participación a una comisión del Consejo Escolar para que evalúe el proyecto que presenta el candidato o la candidata a la dirección del centro.

La administración educativa, conocedora de las resistencias que el actual modelo de dirección escolar suscita entre el profesorado para hacerse cargo de la dirección de los centros, incentiva la misma mediante: el establecimiento de horarios no lectivos, la organización de actividades de formación específicas, el poder para proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo docentes del centro. Aumentan las retribuciones de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas y, además, el ejercicio de cargos directivos y, en todo caso, del cargo de director o directora será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente, incluyendo la posibilidad de promoción directa al cuerpo de inspección educativa.

Por otro lado le confiere “poderes” para ejercer la autoridad conferida por la administración, ya que dispondrán de autonomía para la adquisición de bienes y contratación de obras, servicios y suministros, teniendo todas las competencias que corresponden al órgano de contratación, incluida la aprobación del gasto correspondiente, relativas a cualquier tipo de contratos menores, de conformidad con la legislación aplicable en materia de contratación administrativa.

Además ostenta la representación del Centro y es el responsable de la organización y funcionamiento de todos los procesos que se lleven a cabo en éste y ejerce la jefatura del personal que presta servicios en el centro y la dirección pedagógica, pues es el responsable de que el equipo directivo, en el ámbito de sus competencias, establezca el horario que corresponde a cada área, materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente. Igualmente ejer-

ES CLARA LA LÍNEA AUTORITARIA DIBUJADA TANTO POR LA LOE (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2006)
COMO POR LA LEY DE EDUCACIÓN CATALANA O ANDALUZA, AL ESTABLECER LA FIGURA DE LA DIRECCIÓN
DE LOS CENTROS ESCOLARES

cerá la potestad disciplinaria respecto del personal que presta servicios en su centro, pudiendo sancionar con apercibimiento. También tendrá competencia para tomar decisiones en lo que se refiere a las sustituciones de las ausencias del profesorado.

Un panorama que requerirá en no pocas circunstancias el enfrentamiento con los que hasta hace poco eran sus compañeros y compañeras, por lo que, conocedora la administración educativa de los “líos” en que puede verse quien ejerza la dirección escolar, deja abierta una puerta de escape a las personas afectadas, que podrán optar por cambiar de centro al final de su mandato.

Analizando los poderes que las leyes le confieren a la dirección de los centros podemos definir esta figura como la de un “JEFE o JEFA”, que no requiere del concurso de voluntad alguna diferente a la suya para tomar decisiones. Además es nombrado por un ente ajeno a la comunidad educativa, ya que ésta sólo participa testimonialmente al valorar los proyectos cuando se presentan, y en el caso de que no se presenten candidatos para el nombramiento, éste se produce sin que los órganos colegiados puedan oponerse al mismo. Tiene la dirección honorarios y horarios diferenciados del resto de los docentes. Ejerce el control de todas las actividades del centro académicas o no, estableciendo la organización y funcionamiento del mismo, así como los sistemas de sustituciones del profesorado, sin que el Claustro de Profesoras pueda adoptar acuerdos que vayan en contra de su voluntad. Puede contratar y disponer de recursos económicos según su criterio y además puede influir en la contratación de profesorado u otro personal definiendo perfiles. Y finalmente el requisito imprescindible para definir una auténtica jefatura: la capacidad de sancionar al personal del centro.

El premio al buen comportamiento en el desempeño de esa jefatura es la consolidación de un complemento económico, una vez deje la misma, así como la acumulación de meritos para poder acceder a otros destinos o puestos de trabajo y la garantía de dejar el centro donde ejerció la

jefatura si no se encuentra cómodo en su papel de docente de “a pié”.

Todas ellas son notas características de los mandos militares y organizaciones estrictamente jerarquizadas, que impiden una relación de cooperación entre sus miembros. No es posible pedir colaboración o cooperación cuando las reglas definen que la última palabra siempre la tiene la jefatura. Las personas, más cuanto más preparadas se encuentran y conocen sobre aquello a lo que se dedican utilizando criterios profesionales, llegan a la conclusión de que no merece la pena hacer “el paripé” de la “participación mediatizada”, ya que su propia dignidad les impide prestarse al juego de “dime lo que piensas que yo haré lo que me venga en gana”.

Toda organización autoritaria está abocada a conseguir una absoluta falta de cooperación, sobre todo en el ámbito educativo. La renuncia a afrontar los retos de la cooperación, en el seno de las comunidades educativas, lleva necesariamente a cerrar en falso la dialéctica necesaria para hacer compatibles, e incluso complementarias, las necesidades colectivas e individuales de las personas que las conforman.

Mediante el nombramiento de una jefatura, del tipo anteriormente descrito, se impide todo proceso de participación cooperativa haciendo imposible la existencia de un proyecto común que aúne las voluntades individuales hacia la consecución de un bien superior socialmente considerado. Por ello concluimos con que la organización autoritaria de los centros educativos ha puesto punto final al desarrollo comunitario de los mismos.

Del empuje democrático a la implantación de la autoridad

Conviene analizar cómo se ha ido produciendo esta resultante. Nos tenemos que remontar a la década de los años 70 para recordar el ansia de libertad y exigencia de participación democrática de toda la sociedad española. En 1975, se publica en Cuadernos de Pedagogía un artículo titulado “la Inspección de Enseñanza en una sociedad



democrática”, firmado por el Grupo Independiente de Estudios Pedagógicos (GIEP)¹, en el que se analiza, de una parte, la crisis de la función de inspección a lo largo del franquismo, y por otra, se fijan una serie de propuestas transformadoras, en el contexto de un Estado que considere la escuela como servicio público prioritario y estimule la gestión democrática del Sistema Educativo. Muestra este colectivo de inspectores su percepción crítica de los trasiegos experimentados por la política educativa de esos años².

Igualmente toman postura en todos los temas relevantes del momento, desde el debate suscitado por la aparición de las Delegaciones Provinciales, hasta la apuesta decidida por los derechos democráticos reclamados por todas las organizaciones sociales y políticas progresistas del momento. Además de plantear la democratización de la estructura orgánica del Servicio de Inspección Técnica Educativa (SITE), que obedecerá a criterios democráticos, de forma que todos los cargos serán elegidos por la base (Inspectores Jefes, Centrales, General y Jefe Nacional del Servicio), se pronuncia sobre el control externo de la propia Inspección de Educación ya que su funcionamiento debe estar sometido a los controles democráticos de las

Autoridades o Asociaciones Profesionales y Sindicales que el pueblo determine. Incluso promoviendo la participación en la delimitación del sentido y funciones de la Inspección Técnica, además del poder ejecutivo, los propios Inspectores, los Profesores, los Padres y los Alumnos.

Hacemos referencia a la Inspección de Educación, por ser ésta uno de los elementos más fuertemente jerarquizados del sistema educativo, ya que de esta forma el lector puede hacerse una idea de los vientos de participación que corrían por esas fechas en todo el estado español. Muchas iniciativas de todo tipo, pronunciamientos del Colegio de Doctores y Licenciados, Asociaciones de Padres (en aquellos momentos así se denominaban), vecinales, organizaciones políticas y sindicales confluían en la exigencia de la participación en el control y la gestión de todas las instituciones públicas, incluyendo las educativas.

La muerte del dictador en 1975 permite iniciar la transición democrática, como se ha denominado, y en 1980 la UCD aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En ella aparecía el Consejo de Dirección compuesto por los actuales sectores



y con funciones similares a las actuales respetando las competencias del claustro. En cuanto el PSOE accedió al poder en 1982 preparó la ley orgánica del Derecho a la Educación, cuyo proyecto, aprobado en el Consejo de Ministros de 6-VII-1983, fue promulgada en 1985. En ella aparece el Consejo Escolar que canaliza la participación en los distintos niveles del sistema educativo: Estatal, autonómico, otros ámbitos y el de cada centro. Precisamente el artículo 35 concreta que los poderes públicos podrán establecer consejos escolares de ámbitos territoriales distintos al autonómico, configurándose en casi todas las comunidades autónomas consejos escolares provinciales y municipales.

Los consejos escolares de centro asumían mayores competencias que los anteriores consejos de dirección de la UCD. En palabras del Vicepresidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (ANCABA), “La LODE (1985) fue la primera de las grandes leyes educativas socialistas que impuso un modelo de gestión próximo al asambleario, dando muchos poderes al consejo escolar y desdibujando totalmente la dirección de los centros: cualquier profesor, sin ningún requisito de capacitación o mérito, podía ser director, para ejercer, en la práctica, unas competencias muy mermadas”. Y es que efectivamente la dirección del centro dependía completamente del Consejo, tanto para

su nombramiento como para el mantenimiento en el cargo. En el artículo 42 de la LODE se concretaba cómo el Consejo Escolar del Centro tenía entre otras las atribuciones de: a) Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto. b) Proponer la revocación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, existiendo ésta en la LOE. Si a estas dos atribuciones, esenciales desde la perspectiva del control, le unimos la conformación de este órgano colegiado de participación nos situamos en un modelo participativo válido, aunque mejorable.

Esta relación de poder que tenía el órgano colegiado sobre la dirección del centro es determinante para comprender y valorar la pérdida experimentada hasta este momento ya que en la LOE (Ley Orgánica de Educación de 2006) el consejo escolar ya no tiene estas atribuciones y la dirección del centro, además de ser nombrada por la administración educativa, tiene un estatus diferente en relación al órgano. En el artículo 38, de la LODE le correspondía al Director, entre otras, la facultad de: a) Ostentar oficialmente la representación del Centro, y la de i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia. En el artículo 132 de la LOE, la segunda ha desaparecido, prueba de que la figura de la dirección no responde al modelo anterior como garante del cum-

ANALIZANDO LOS PODERES QUE LAS LEYES LE
CONFIEREN A LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS
PODEMOS DEFINIR ESTA FIGURA COMO LA DE
UN “JEFE O JEFA”, QUE NO REQUIERE DEL
CONCURSO DE VOLUNTAD ALGUNA DIFERENTE A
LA SUYA PARA TOMAR DECISIONES

EL PODER POLÍTICO NECESITA TENER
ELEMENTOS QUE DEFENDAN SUS POLÍTICAS
EDUCATIVAS EN EL SENO DE LOS CENTROS
EDUCATIVOS Y QUE INHIBAN CUALQUIER
INTENTO DE CONTESTACIÓN DE AQUELLAS POR
PARTE DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS.

plimiento de acuerdos del órgano colegiado. La primera de ellas ha experimentado una reformulación ya que no sólo ostenta la representación del centro sino que se le faculta para representar a la Administración Educativa en el mismo y para hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.

A ello hay que sumarle la pérdida sustancial de competencias del otro órgano colegiado del centro, el Claustro de Profesores. En el artículo 132 de la LOE la dirección tiene entre sus competencias la de “c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.”. Este aspecto es fundamental para comprender la pérdida de poder real del Claustro de Profesores en aquello que le era esencial en cuanto órgano colegiado responsable de definir los aspectos pedagógicos del centro.

Jerarquía y separación

No es pequeño el cambio experimentado si consideramos que al definir la figura de la dirección como representante de la administración educativa en el centro, se afirma claramente que el centro y las personas que lo conforman no son parte de la administración educativa. Encontrándonos ante una paradoja que proyecta claramente la visión partidaria del sistema educativo que tienen los políticos que lo regentan. Era frecuente, y aún se puede escuchar, que se diga al personal dependiente de la administración pública que formaban parte de la misma: A aquello de ¡también sois administración! Los mismos centros escolares de titularidad pública conforman la administración educativa, son parte de ella. Entonces, ¿cómo interpretar la formulación de que la dirección es el

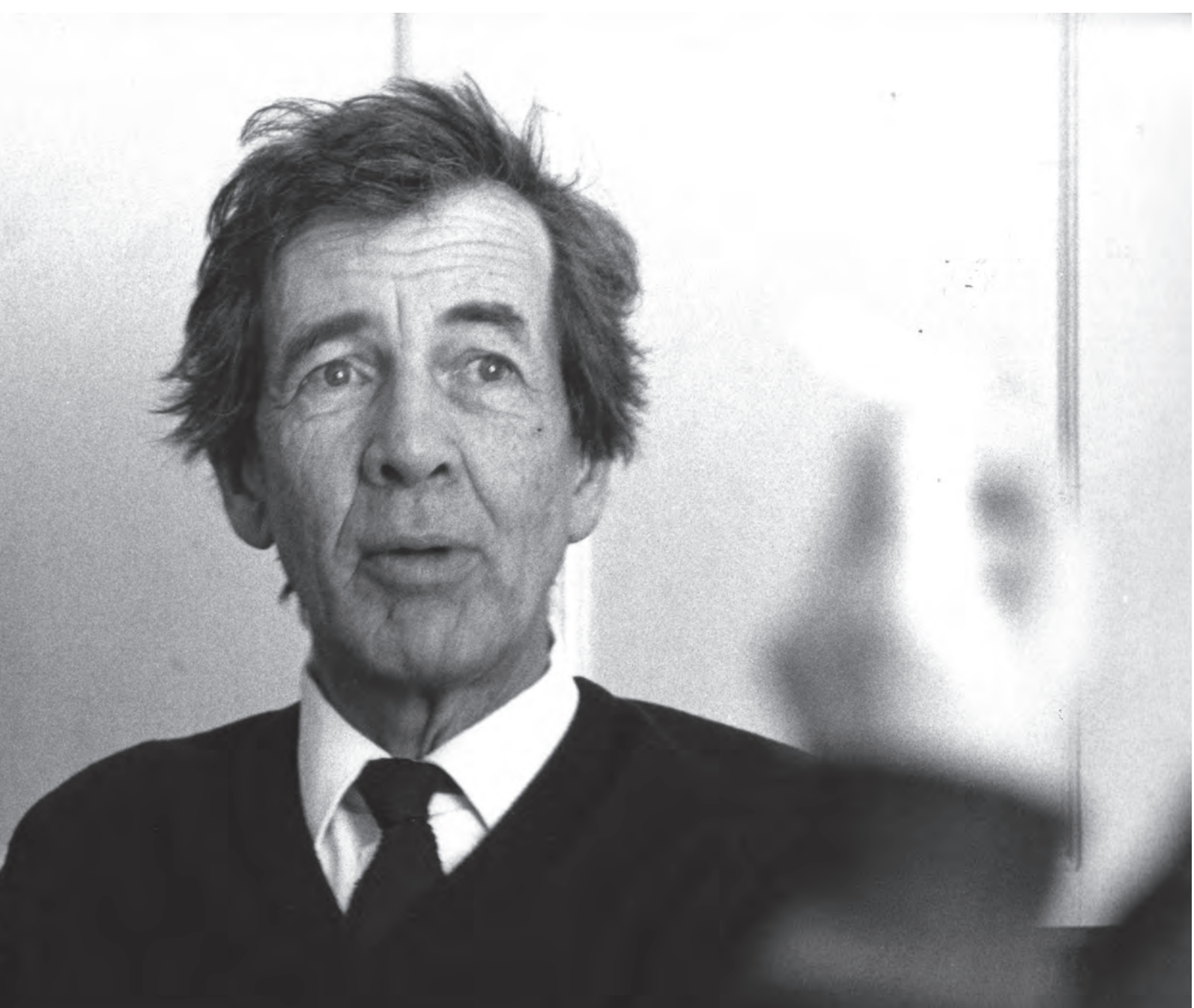
representante de la administración educativa en el centro? Es evidente que quienes han venido dedicándose a la política estos treinta años han cometido el error de creerse ser ellos la administración pública a fuerza de dirigirla. Por ello no tienen el menor reparo en nombrar a representantes directos en los centros, no de la administración educativa, sino de ellos mismos. El poder político necesita tener elementos que defiendan sus políticas educativas en el seno de los centros educativos y que inhiban cualquier intento de contestación de aquellas por parte de las comunidades educativas. Por ello no les ruboriza proceder al cese fulminante de un director o directora si sus centros no son sumisos, no aceptan resignadamente las condiciones en las que se desarrollan las actividades escolares y exige, reclama y se moviliza para que se mejoren.

Frente a esta pérdida de poder de los colectivos que componen las llamadas comunidades educativas se producen reacciones de rechazo de muy distinto sentido, y que deben ser analizadas con detalle pues en el seno de cada colectivo, subgrupos o sector de las mismas funcionan diversas y contradictorias razones y motivos.

Notas

¹ Publicado en Cuadernos de Pedagogía 1975. Tuve la oportunidad de entrevistar a uno de los miembros de ese grupo Independiente de Estudios Pedagógicos, (Diego Bejarano Galisteo, inspector en activo en Andalucía). El grupo lo componían 5 inspectores de varias regiones y el texto se elabora en una reunión celebrada en Valencia. Con ello pretenden ir algo más allá de las reivindicaciones que en esos momentos se encauzaban a través de la Hermandad de Inspectores.

² “Los Inspectores estamos cansados de comprobar a nuestro alrededor tanta inhibición tanta irresponsabilidad y tanta ineficacia, estamos hartos de los zarandeos de una Administración Educativa Central que, hipertrofiada de burócratas, legisla y deroga, deroga y legisla frenéticamente en un inútil intento de movilizar a los agentes educativos locales, que, contrariamente, cada vez se hunden más en la esterilidad y la frustración profesional”. (Suen a nuevo después de 35 años)



La Formación en CGT: fines y medios

C O N R A D O S A N T A M A R Í A
Y
A M A L I A G A R C Í A F U E R T E S
Sección de enseñanza de CGT Burgos

La formación es una herramienta esencial en una organización anarcosindicalista. Cualquier propuesta formativa debería partir de los principios de la pedagogía libertaria y atender a la coherencia entre los medios que se utilizan y los fines que se persiguen. Ha de ser una formación integral que aborde cuestiones sindicales, sociales e ideológicas y que asuma su función liberadora y transformadora. Sin formación no hay participación y, sin participación, no seremos un sindicato autogestionario y alternativo.

“ALLÍ DONDE HAY UN ANARQUISTA HAY UN PEDAGOGO” ERA UN MUY DICHO EXTENDIDO EN LOS AMBIENTES LIBERTARIOS.

Acuciados por conflictos que exigen una respuesta inmediata, es fácil que a veces nos olvidemos de asuntos en apariencia menos urgentes, pero absolutamente imprescindibles para trazar las líneas de perspectiva en las que situar nuestras ideas, nuestros valores, nuestros objetivos y el alcance de nuestras acciones. Y a nadie se le debería escapar que en un sindicato libertario como el nuestro la formación y sus planteamientos educativos pertenecen al género de estos asuntos. En efecto, al igual que las prácticas sindicales, la práctica educativa dentro del sindicato posee, entre otras, la virtud de revelar la coherencia entre los medios y los fines que perseguimos, de sacar a la luz la verdad o la mentira de nuestra propia identidad personal y colectiva. Por ello, es necesario que cada cierto tiempo nos detengamos unos instantes y, sin olvidar la historia y teniendo en cuenta la evolución de los hechos sociales, reflexionemos con espíritu crítico sobre qué tipo de formación queremos promover dentro de CGT, qué ideas y qué valores transmitir, de qué métodos servirnos y qué objetivos alcanzar. Dentro de este sindicato, ideológicamente bien diferenciado, la formación integral de los afiliados y las afiliadas debe ocupar un lugar prioritario en nuestros planteamientos generales y ha de constituirse en modelo y prefiguración del tipo de educación y de valores que queremos en la sociedad.

Breve panorama histórico

Que la educación es una tarea política, en la que se pone sobre el tablero la reproducción de un modelo social injusto frente a la necesidad de su urgente transformación, es un hecho que el movimiento obrero, especialmente los anarquistas, han tenido claro desde sus orígenes. «Allí donde hay un anarquista hay un pedagogo» era un dicho extendido en los círculos libertarios que

revela la importancia y la extensión de esta certidumbre. La mayor parte de ellos pensaba, en efecto, que «la ignorancia es el alimento de la esclavitud» y que sin la educación no sería posible la construcción de un mundo nuevo. Por ello en seguida se aplicaron, junto a la defensa de sus intereses laborales, a la instrucción popular en el ámbito de los sindicatos, como lo demuestran los Congresos de Zaragoza y Córdoba de la AIT en 1872 en donde se afirma que la instrucción de los obreros «es la palanca que removerá y aniquilará el viejo mundo consolidando una revolución completa que... allanará el camino de nuestra regeneración social».

Las Bolsas de Trabajo, surgidas en Francia en 1887 y germen del anarcosindicalismo, integraban ya la acción sindical y la formación de los trabajadores como dos elementos inseparables. Cada Bolsa de Trabajo de la Federación contaba con una biblioteca de autores y temas variados (desde manuales de diversos oficios hasta ensayos de filosofía y economía política). Sus Museos del Trabajo querían ser “testimonios vivientes” de la desigualdad en el reparto de la riqueza y exponían en ellos todo el ciclo de producción, los precios de las manufacturas y los salarios obreros a fin de hacer patente la explotación económica. Había además oficinas de información en donde estaban recopilados los estatutos de las Bolsas y la información del mundo del trabajo y de las luchas sindicales. Y, por último, cada Bolsa ofrecía, en la medida de sus posibilidades, servicios de formación de dos tipos: una enseñanza profesional (aritmética, geometría, mecánica, dibujo técnico, contabilidad, etc.) y otra más general (que incluía desde idiomas extranjeros hasta medicina, filosofía y economía política). Además, daban gran importancia a la prensa obrera, cuyos redactores salían de las propias filas sindicales en la convicción de que «cualquier hombre es capaz de hacer por lo menos un artículo excelente».

ES UN HECHO QUE LA MAYOR PARTE DE LAS PERSONAS APENAS SIENTE LA NECESIDAD DE FORMACIÓN UNA VEZ

CONSEGUIDO UN PUESTO DE TRABAJO.

A diferencia de lo que ocurre hoy, en aquellos años había un índice muy elevado de analfabetismo entre la clase trabajadora y las condiciones de vida y trabajo («salarios de hambre y trabajos envilecedores») eran mucho más duras que las actuales. A pesar de esto (o, quizás precisamente por ello), hay que destacar cómo Pelloutier, el Secretario de las Bolsas de Trabajo entre 1895 y 1901, se admira de aquellos «obreros ávidos de saber y que no ahorran esfuerzos ni sacrificios para el triunfo de sus ideas y de sus empresas». En cuanto a instrucción se refiere, las Bolsas se convirtieron en verdaderas «universidades del obrero» y sirvieron posteriormente como modelo de organización sindical y formación a gran parte de los sindicatos que surgieron después en Europa.

Los planteamientos educativos de Ferrer Guardia (1859 – 1909) en la Escuela Moderna de Barcelona, basados en la enseñanza integral, antiautoritaria, racionalista y científica, libre de dogmas y con las miras puestas en la autonomía del individuo y en la transformación social, tuvieron también gran ascendiente en los modelos formativos de las escuelas racionalistas, ateneos y universidades populares promovidos en España por muchos sindicatos libertarios. Además de las escuelas sindicales, no hay que olvidar tampoco las escuelas de militantes, uno de cuyos más conocidos exponentes fue la de Félix Carrasquer (1905 – 1993), fundada en Monzón (Huesca) durante la Guerra Civil y cuyo objetivo era la formación ideológica de la afiliación y su preparación para participar y gestionar las colectividades en la nueva sociedad que estaba surgiendo de aquella revolución.

Por otro lado, y para terminar con este paseo histórico, los Ateneos libertarios, asociados en general a los sindicatos, constituyeron en el siglo XIX otra fuente de formación de la clase trabajadora y fueron un foco de irradiación de las ideas y de los valores libertarios. En efecto, en los Ateneos se ponían en práctica la libertad y la igualdad de todas las personas, hombres y mujeres, obreros e intelectuales, y se llevaba a cabo una efectiva colectivización de todos los saberes, fueran estos tecnológicos, cientí-

ficos, filosóficos o artísticos. Por lo general, los Ateneos estaban dotados de una biblioteca y una sala de conferencias y en ellos se desarrollaba una infatigable labor de instrucción y actividades culturales. Editaban y publicaban libros, revistas, periódicos y folletos libertarios y emprendían campañas a favor de las ideas anarquistas, como el apoyo mutuo, el naturismo o el esperanto. Llegaron a convertirse en una verdadera red de cultura alternativa de carácter obrero con grandes repercusiones sociales.

En estas experiencias históricas que acabamos de ver se puede apreciar una serie de constantes que conviene tener en cuenta a la hora de abordar los planteamientos formativos de los sindicatos hoy en día. La formación debe ser considerada como un arma de transformación y liberación individual y colectiva, debe ser también necesariamente integral, evitando, como decían Proudhon, Bakunin y Kropotkin, la trampa de la educación instrumental, mutiladora del ser humano y origen de la injusticia social y, finalmente, ha de existir una coherencia absoluta entre la teoría y la práctica pedagógicas. Solamente así se pueden desarrollar personas autónomas, críticas y solidarias para una nueva sociedad.

Dificultades para una buena formación hoy en día

En la actualidad, el primer obstáculo a la hora de diseñar unos planes de formación adecuados para un sindicato libertario procede sin duda del modelo social, político y económico en el que estamos inmersos. Por un lado, la marcha triunfal del neoliberalismo tras la caída del modelo soviético ha instaurado una sociedad cuyos valores dominantes son el individualismo, el consumismo, la competitividad y un afán de lucro desbocado, valores imprescindibles para la consecución de los fines que persigue: la opresión y la explotación de la mayoría por un pequeño grupo cada vez más rico y poderoso. No hay que olvidar además que estos valores sociales, debido a la presión ideológica, se interiorizan y son percibidos por los propios sujetos como naturales e inevitables produciendo

do una ceguera que impide a gran parte de la sociedad tener conciencia de la pérdida progresiva de sus derechos sociales y laborales y de la situación de explotación en la que nos encontramos

La segunda dificultad es el modelo educativo y cultural del que se sirve este sistema para reproducirse y perpetuarse. Históricamente, el estado se ha preocupado por la educación de la clase trabajadora sólo en la medida en que el progreso industrial y tecnológico iba necesitando la incorporación de una mano de obra mejor formada y con el fin de adaptarla a los cambios que se producían en el mundo del trabajo. Este proceso, que comienza en la revolución industrial del siglo XIX, se generaliza con los años, dada la progresiva necesidad de obreros más especializados y como forma de garantía de participación política en las democracias liberales, pues este sistema político no podría legitimarse ante sus propios ojos con una población trabajadora analfabeta e incapaz de asimilar el presunto valor de su participación y su voto en la arena política. Además, la educación perfecciona los mecanismos de control de las conciencias y garantiza al poder estatal la sumisión de la ciudadanía al orden imperante, como ha ocurrido a lo largo de la historia. El tratado de Bolonia que la Unión Europea ha emprendido ahora no es sino otro paso en esta constante necesidad de adaptación de la mano de obra al nivel de desarrollo tecnológico alcanzado.

Por si fuera poco, el modelo educativo dominante, basado en un largo periodo de escolarización, en el tipo de educación “bancaria” denunciado por Paulo Freire, en la distinción irreconciliable entre tiempo de estudio y tiempo de ocio y, finalmente, en la vinculación de la formación a la integración en el mercado de trabajo, ha engendrado

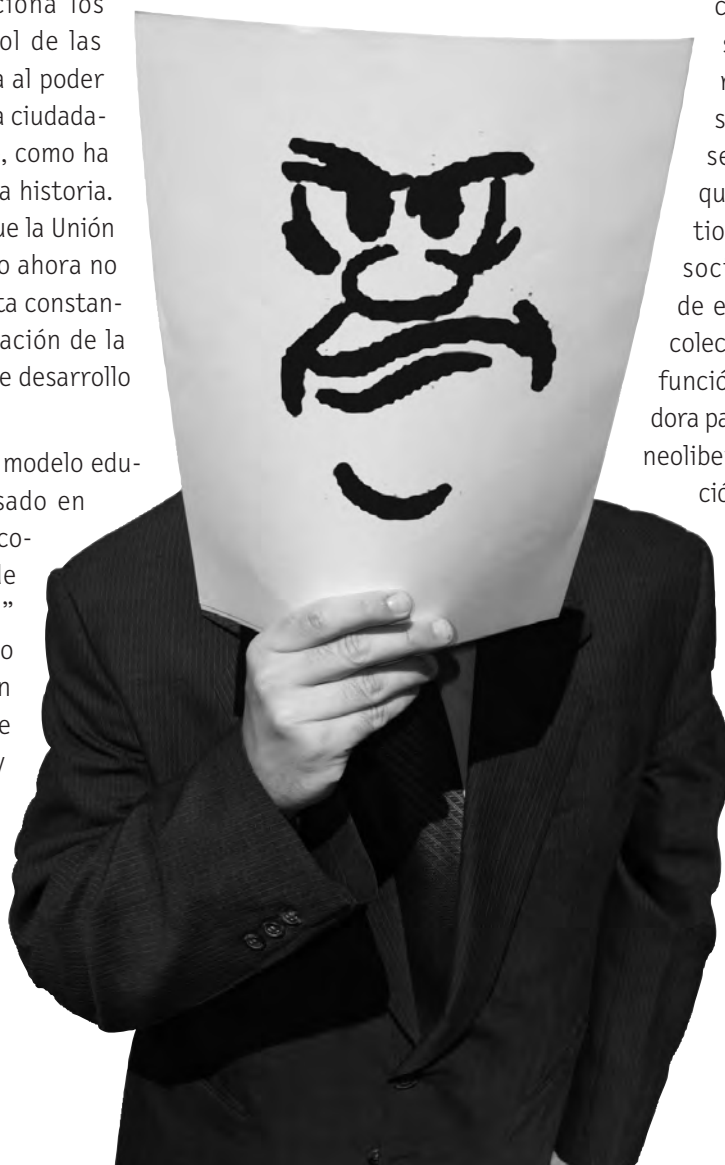
efectos perversos. Es un hecho que la mayor parte de las personas, perfectamente adiestradas por tantos años de escolarización “eficiente” y por unos medios de comunicación al servicio de la ideología dominante, apenas siente la necesidad de formación una vez terminado (o no) el ciclo académico y felizmente conseguido el tan ansiado puesto de trabajo. Y si sienten la necesidad de perfeccionar su formación es casi exclusivamente por razones de promoción laboral o para dedicarse a un ocio individualista que les permita evadirse de una realidad de opresión y explotación que les aleja de toda idea de enriquecimiento personal o de transformación social.

Éstas son, pues, las dificultades iniciales contra las que habrá que luchar para que la formación vuelva a recuperar la importancia que tuvo desde su origen en los medios libertarios y anarcosindicalistas. La formación dentro de nuestro sindicato no puede limitarse a una formación para el empleo ni centrarse exclusivamente en la acción sindical, por más que ambas son ciertamente imprescindibles para un colectivo de trabajadoras y trabajadores

cuyas metas más urgentes son la defensa de sus intereses laborales y la lucha por sus derechos, sino que ha de ser una formación integral que aborde todo tipo de cuestiones (ideológicas, políticas, sociales, medioambientales, de enriquecimiento personal y colectivo) y asuma su verdadera función liberadora y transformadora para el derribo de este modelo neoliberal y la posterior construcción de una sociedad verdaderamente digna.

La formación que tenemos en CGT

En el XV Congreso Confederal de Valencia de junio de 2005 se pusieron las bases de la estructura, los instrumentos y la metodología de formación que tene-



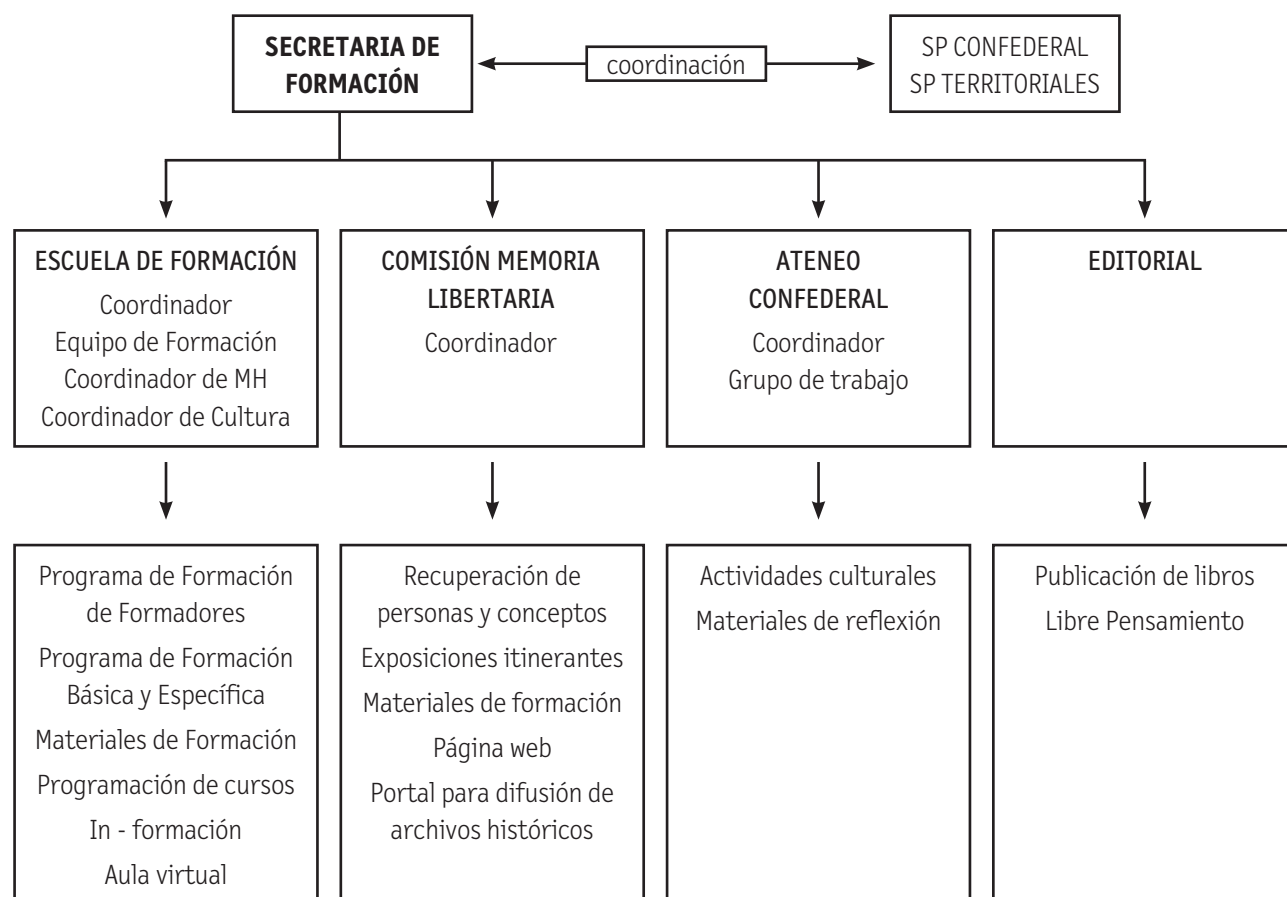
¿TIENEN SECRETARÍAS DE FORMACIÓN Y PLANES DE FORMACIÓN TODOS LOS SINDICATOS?

mos hoy día en CGT. Hasta esta fecha no se disponía de un verdadero programa de formación y quedaba al albur del interés y los medios de federaciones y sindicatos el poder dotar a sus afiliaciones de las herramientas necesarias con que formarse. Desarrollando el artículo 2º de los estatutos de la Confederación, los acuerdos de Valencia diseñan un modelo de formación ambicioso y global que recoge la tradición libertaria anterior y la actualiza y completa abordando la cuestión en todos los niveles orgánicos, desde las federaciones locales hasta la Secretaría de Formación confederal y en todos los aspectos, desde la formación específica y sindical hasta la ideológica y la transmisión de valores. Las líneas generales de la formación confederal, completadas este último año con la página web “In – formación” y el aula virtual, quedan reflejadas en el siguiente organigrama:

Los acuerdos también plantean unas orientaciones generales que podrían seguir los planes de formación en cada sindicato estableciendo tres tipos de formación: inicial, por imitación y continua. Estas tres líneas pretenden ofrecer una respuesta formativa a la afiliación desde que llega a un sindicato hasta que se integra plenamente en él.

Con la aprobación de estos acuerdos, se aprecia claramente la importancia que CGT concede a la formación de los afiliados y afiliadas como mecanismo indispensable para aumentar su compromiso y su participación tanto en los distintos órganos de decisión, coordinación y gestión como en la vida diaria de los sindicatos y en la sociedad en general. Sólo de este modo se puede llevar a la práctica la autogestión, la rotación de cargos y la acción directa, principios irrenunciables del anarcosindicalismo. A cinco

ORGANIGRAMA DE FORMACIÓN CONFEDERAL



años de su aprobación, es tiempo ya de hacer un análisis y una evaluación colectiva de este esfuerzo formativo para comprobar si realmente está dando los frutos esperados y si los acuerdos se están llevando a la práctica en todos los niveles. Y, en caso contrario, poner en marcha las medidas necesarias para corregir lo que haga falta. Algunas de las preguntas que surgen al reflexionar sobre los acuerdos de formación del Congreso de Valencia y su grado de cumplimiento son las siguientes:

1.- ¿Se da la necesaria coordinación entre la secretaría de formación confederal, el SP confederal, los SP territoriales y el Comité Confederal? ¿Existe alguna coordinación entre secretarías de formación de los sindicatos locales y federaciones territoriales? ¿Tienen secretarías y planes de formación todos los sindicatos?

2.- ¿Se está llevando a cabo el programa de formación de formadores previsto para favorecer la descentralización territorial y desarrollar la metodología no autoritaria y cooperativa que debe caracterizarnos?

3.- ¿Cuál es el nivel de participación en los cursos confederales? ¿Se abordan todos los bloques programados, especialmente los relacionados con la historia y los valores del anarcosindicalismo? ¿Hay suficiente estímulo y apoyo material de los sindicatos locales y federaciones territoriales para fomentar la asistencia y participación de su afiliación en estos cursos?

4.- Los materiales de formación y de reflexión, los boletines informativos, la revista *Libre Pensamiento* llegan ciertamente a los sindicatos, pero ¿en qué medida se utilizan en los planes de formación locales y territoriales? ¿Se genera alguna actividad formativa en torno a ellos o son leídos de forma aislada por la afiliación? ¿O ni siquiera son leídos?

5.- ¿Se entrega en todos los sindicatos locales la «carpetita del afiliado» y se explica suficientemente cuál es el significado de afiliarse a la CGT en cuanto a participación, formación y acción social?

6.- ¿Hay suficientes personas y medios para el desarrollo de los proyectos de formación tanto en el confederal como en las federaciones territoriales y locales?

En definitiva, hay que valorar la coordinación, la coherencia entre los medios y los fines y los resultados obtenidos, especialmente el grado de participación en las actividades formativas programadas desde los sindicatos locales hasta el confederal y sus consecuencias prácticas.

Puesto que, si la participación y la intervención social, a pesar del crecimiento, no se dan, si somos incapaces de conseguir que la formación, y sobre todo la formación integral y en valores que conciencia y moviliza, sea sentida por afiliados y afiliadas como una necesidad que a toda costa hay que satisfacer, es inútil dotarnos de cuantas herramientas, programas y organismos queramos poner en marcha. Y si no hay participación ni intervención social no hay sindicatos autogestionados ni reivindicativos, sino sindicatos de servicios.

Propuestas de mejora

El modelo de formación surgido de los acuerdos de Valencia intenta conjurar el peligro cierto de que la CGT, a causa de su constante expansión y del incremento de afiliados y afiliadas, caiga en la trampa en que han caído los sindicatos mayoritarios. En estos sindicatos no existe un verdadero interés en formar a la militancia en aspectos ideológicos y sociales y se limitan o bien a una formación de cuadros que aseguren la pervivencia de su *modus operandi* o bien a unos cursos de formación técnica que incrementen sus beneficios económicos y atraigan a nueva afiliación. Su manera de entender la lucha sindical, tan en connivencia con el sistema, hace que prefieran, antes que a militantes activos que pudieran intervenir en la toma de decisiones y marcar el rumbo de la organización, a una afiliación no militante y por ello menos problemática y más manejable. Por otra parte, y tampoco hay que engañarse, la propia afiliación se ha vuelto más pragmática y la mayor parte sólo quiere un sindicato de servicios para que le solucione problemas concretos y puntuales.

Para evitar caer en esta trampa y conseguir los objetivos que nos proponemos es preciso plantearnos cuál es el fin último de la formación en una organización anarcosindicalista como en la que militamos. Recuperar, en primer lugar, la perspectiva histórica y el significado de lo que constituye un sindicato de clase nos permitirá situarnos en un buen punto de partida para vencer esas dificultades mencionadas más arriba. La formación en un sindicato de clase ha de ser una tarea política y ha de tener como finalidad propiciar un cambio liberador en la manera de pensar y en los valores que nos conforman, lograr que toda la afiliación sea consciente de su identidad como clase trabajadora en un contexto de explotación y paulatino secuestro de derechos y conquistas. Sin recuperar esta

conciencia, sin esta liberación de la ideología neoliberal, sin matar «el capitalismo en mí», es muy difícil conseguir que las personas participen, se comprometan y asuman las riendas de sus propias vidas en la tarea de transformación social a la que aspiramos.

Una vez establecidos los objetivos finales de liberación, participación y transformación, hay que dotarse de los medios adecuados para alcanzarlos. Y estos medios, a nuestro parecer y sabedores de no estar descubriendo mediterráneos, proceden de la pedagogía libertaria y la transmisión de sus valores. Cualquier acción formativa que emprenda la CGT debe estar inspirada en los principios de la pedagogía libertaria y debe siempre atender a la coherencia entre los medios y los fines, es decir, preocuparse por la metodología que utiliza y los valores que intenta transmitir.

Antiautoritarismo, apoyo mutuo, autogestión y educación integral son algunos de los principios en los que, como hemos visto, desde sus inicios se basa nuestra forma de entender la pedagogía y la sociedad en general. La formación en los sindicatos debe ser un modelo de formación libertaria en la forma y en los contenidos. Desde estos principios parten las siguientes propuestas:

1.- Formar para actuar. Todos los cursos deben ser abordados desde una perspectiva performativa. En ellos, de forma individual y colectiva, se ha de analizar y comprender la realidad social o laboral de que se trate para luego intentar transformarla. La formación ha de estar vinculada a la participación, el compromiso y la acción. Sería muy conveniente, una vez acabado un curso y siempre que se pueda, vincular la teoría y la praxis, es decir, llevar a cabo una acción práctica inmediata sea en el propio sindicato a nivel organizativo sea en el ámbito social a nivel reivindicativo.

2.- Formar para integrar. Todos los cursos de formación, sean técnicos, sindicales, laborales o sociales, tanto para delegados y delegadas como para toda la afiliación, han de ser tratados desde un punto de vista integral, de tal modo que posibiliten el desarrollo de todas las capacidades y las habilidades posibles de las personas que los sigan, desde las racionales y cognitivas hasta las comunicativas y, por qué no, las mecánicas y las emocionales. Hay que buscar la creatividad y huir de las formas habituales y pasivas de concebir el proceso de formación.

3.- Formar para razonar. Todos los temas tratados en los cursos y materiales de formación, aunque enfocados



desde un punto de vista libertario e impregnado de los valores de la organización, deben primar la reflexión y el debate dentro del contexto económico, político y social en que se vive. No hay que perseguir el adoctrinamiento, sino la investigación. El objetivo ha de ser el construirnos como personas razonadoras, autónomas y críticas, capaces de tomar nuestras propias decisiones y de contrastar siempre lo que hacemos con lo que se debería hacer.

4.- Formar para colaborar. Desde la autogestión y el apoyo mutuo, se debe fomentar el trabajo cooperativo, horizontal y solidario. El proceso ha de partir de la realidad inmediata y desde los intereses de los miembros del grupo. Los cursos han de tener un carácter abierto y flexible, participativo y práctico. La finalidad ha de ser construir organización entre todos y todas. Una consecuencia práctica a la que debe conducir este principio es la creación de equipos de trabajo y coordinación a todos los niveles y en todos los sindicatos y la potenciación de encuentros de militantes e incluso la construcción de redes sociales con otras organizaciones afines.

5.- Formar para emancipar. El coordinador o coordinadora de los cursos nunca ha de ser un sabio que lo sabe todo, sino el facilitador para que el grupo formule sus propias preguntas y construya sus propias respuestas. El proceso formativo siempre ha de ir de abajo arriba. Desde el antiautoritarismo y la igualdad, se ha de suministrar a todas las personas, tanto en los cursos como en la vida diaria de los sindicatos, la información y los instrumentos con los que elaborar su propia lucha y nunca ocultárselos. Hay que evitar que haya un grupo de expertos que tomen decisiones en lugar de los demás y favorecer la igualdad, la rotación y la pluralidad.



6.- Formar para reelaborar. Hay que evaluar permanentemente y de forma colectiva todos los procesos formativos para reelaborar objetivos y métodos y adecuarlos a la realidad concreta y cambiante. Importante también es el reciclaje formativo de las personas encargadas de impartir los cursos y por ello se hacen indispensable un curso anual de formación de formadores.

Formación por emulación

Antes de terminar nos gustaría decir unas palabras sobre uno de los procesos formativos más decisivos en toda organización y menos tratados en este tipo de trabajos: el testimonio militante. Kropotkin en sus *Memorias de un revolucionario* destaca su importancia e insiste en la trascendencia que tiene el ejemplo de los buenos militantes para las personas que por primera vez se acercan a la lucha anarcosindicalista. De entre los muchos semblantes de compañeros ilustres o anónimos que dibuja nos gustaría destacar al menos uno, el de Elisée Reclus, el insigne geógrafo francés. De él sostiene que es «la clase de hombre que inspira a otros pero que nunca ha mandado sobre nadie ni jamás lo hará, el anarquista cuyo anarquismo es el arquetipo de su amplio y profundo conocimiento de las formas de vida humanas bajo todos los climas y en todas las etapas de la civilización, que ha escrito libros dignos de figurar entre los mejores del siglo (...) y que al entrar en las oficinas de un periódico anarquista, le dice al editor (probablemente un niño comparado con él): “Decidme lo que tengo que hacer”, mientras se sienta, como el más humilde redactor, a llenar con unas líneas un espacio sobrante en el periódico del día».

Los acuerdos de Valencia recogen esta misma idea y resaltan la calidad de este tipo de aprendizaje: «los modelos ofrecidos por la militancia constituyen la mejor escuela de formación». En un sindicato en continua expansión como el nuestro, pero que no quiere renunciar ni a sus objetivos ni a sus principios ni a sus valores, la única legitimidad que debe importarnos, más allá de los fracasos o de los éxitos cotidianos, es la coherencia entre lo que hacemos y lo que decimos que somos. Sólo de esta manera, y aunque sea más lentamente y cueste mayor trabajo, la CGT puede seguir consolidándose como una verdadera alternativa social y sindical.

Con las miras puestas en esta coherencia, la militancia más veterana debe marcar el camino a las nuevas incorporaciones. Durante los primeros días habría que realizar un trabajo de acompañamiento explicándoles todos los pormenores de la organización, facilitándoles toda la información necesaria tanto laboral como sindical y social e invitándoles a participar en cuantas actividades estén programadas desde la pegada de carteles hasta la asistencia y participación en las reuniones y en los órganos de gestión. A este respecto hay que tratar de aprovechar la labor sindical y social de los militantes que se jubilan, ya que pueden hacer mucho para ofrecer este modelo necesario.

Y ya para acabar sólo queda insistir en la urgencia de una formación integral y en valores dentro de una organización anarcosindicalista como la CGT, cuyo objetivo es transformar, entre todos y todas y de abajo arriba, una sociedad indigna y construir un mundo justo, una formación integral que considera al ser humano en su totalidad, dueño de su destino, no como una pieza en un engranaje implacable. Pues esa otra deformación la pueden ofrecer academias y sindicatos más complacientes con el sistema.

Bibliografía:

- Cuevas Noa, F. J.: *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación Anselmo Lorenzo. 2003
- Freire, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*. <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com/2009/09/la-educacion-como-practica-de-la.html>
- Pedagogía del oprimido* <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloprimido.pdf>
- García Moriyón, F. *Del socialismo utópico al anarquismo*. Editorial Cincel, 1985
- *Senderos de libertad*. Libre Pensamiento, 2001
- *Señas de identidad de CGT*. Secretaría de Formación de CGT.
- «El profesor libertario». http://cgtmadrid-enseñanza.org/mediapool/74/745686/data/El_profesor_libertario.pdf
- Kropotkin, P. A.: *Memorias de un revolucionario*. Editorial KRK, 2005
- Pelloutier, Fernand: *Historias de las Bolsas de Trabajo* http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/historia/bolsas/caratula.html