

PONENCIA: Movimiento libertario y educación: principios básicos, Ferrer y Guardia, otros pedagogos y la experiencia del CENU

Ponente: Emili Cortavitarte Carral

Introducción

El año 1898 se creó un comité pro enseñanza anarquista. Este comité estuvo integrado por Kropotkin, Reclus, Louise Michel, Malato, Ardouin, Grave y Tolstoi (con su experiencia pedagógica l'assnaia Poliana) Fueron definiendo y poniendo en práctica unos modelos de aprendizaje que se oponían frontalmente al control social al servicio del capitalismo y de la sociedad de clases que presidía todos los sistemas educativos estatales y privados.

Ciertas ideas básicas de la educación libertaria

Se trata más de pautas de referencia que de un conjunto o sistema de normas ordenado y preciso:

La educación es un hecho inseparable de la revolución

Sin educarse el pueblo explotado no podía llegar a una revolución liberadora y, en paralelo, serían las mismas transformaciones revolucionarias que permitirían culminar esta tarea educativa de las clases populares.¹

Sebastian Faure en su obra *La Enciclopedia anarquista*, al tratar el término educación plantea que *“al complementarse la revolución y la educación, un revolucionario consciente no puede desinteresarse de la educación, y un buen educador no puede ignorar el que la educación debe a la revolución”*

Aunque algunos propagandistas anarquistas, como Federico Urales, rechazaron el papel revolucionario de la cultura por considerarla al servicio de la burguesía, la opinión mayoritaria fue la contraria.

El sindicalismo revolucionario o el anarcosindicalismo en Cataluña y en el Estado español mantuvieron la posición de que la organización sindical tenía que desarrollar una acción educativa y cultural que permitiera a los trabajadores/as la toma de conciencia de su función social y de su poder colectivo y obtener una formación ideológica y práctica para plantear y resolver la construcción de una nueva sociedad.

¹ TIANA, Alejandro: *Educación libertaria y revolución social. España 1936-1939*. UNED, Madrid 1987; p. 89-92

Educación para la libertad y en libertad

La libertad no tenía que ser sólo un objetivo, una meta; también un instrumento, una fórmula, para conseguirla. El método educativo tenía que ser libertario en sus objetivos y en sus medios. Según Abad de Santillan *“no se tiene que limitar la libertad para llegar a la libertad”*²

La educación tenía que respetar el libre desarrollo del individuo. El concepto clave es el principio de autoregulación³. A nivel individual: construcción de la personalidad autónoma; a nivel social: construcción de una sociedad que posibilite el desarrollo de todos los individuos y la extinción de las relaciones de poder.

Educación integral

Este término fue utilizado desde los primeros congresos del AIT (Ginebra, 1866; Lausana, 1868;...) y por los principales teóricos libertarios del siglo XIX (Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Robin,...)

Para el pedagogo francés Paül Robin la educación integral suponía el desarrollo progresivo y bien equilibrado de la persona. Partía del principio de igualdad natural y se refería tanto a los factores físicos como intelectuales o éticos, educación corporal y desarrollo intelectual integrados.

Esta educación integral tenía que tener una proyección revolucionaria y atacar uno de los fundamentos de la estructura social capitalista: la división entre trabajo manual e intelectual. Para Bakunin, la educación integral correctamente aplicada comportará que *“en interés del trabajo y de la ciencia, no tendrán que existir ni obreros ni intelectuales, simplemente hombres”*

Dos campos serán especialmente reivindicados por la educación integral: la sexualidad y la sensibilidad. En oposición a la educación religiosa negatoria del cuerpo en beneficio del espíritu.

El término integral fue posteriormente sustituido, en Cataluña y en España, por el de racionalista (acuñado por Ferrer y Guardia y que expresaba la lucha contra todo dogmatismo)⁴

Educación específica

El principio de igualdad natural que defendían los libertarios no se podía confundir con una apología de la homogeneización de las personas.

La educación libertaria tenía que promover aquello que es específico de cada persona, aquello que le hace ser ella.

² ABAD DE SANTILLAN, Diego: *Minorías y mayorías en la revolución social*. Tiempos Nuevos III, núm. 1, enero de 1936

³ BORGHI, Lamberto: *El papel de la pedagogía libertaria*. Bicicleta núm 14, 1977.

⁴ TIANA, Alejandro: *Op. Cit*, p 95-98.

El papel fundamental del educador tenía que ser el de ayudar a cada cual a descubrir sus posibilidades e intereses.

En consecuencia desde sectores de Mujeres Libres (Lucia Sánchez Saornil)⁵ se reivindicó una educación específica para las mujeres.

Educación moral y solidaria

La nueva educación libertaria tenía que ser opuesta a la educación dogmática y sectaria (oficial y religiosa) y fiel a la moral natural, laica y racional (Ferrer y Guardia y Quintanilla)

Esta nueva educación moral tiene sus bases en dos valores inseparables (antitéticos, pero interdependientes según las tesis libertarias) cómo son la libertad y la solidaridad. A pesar de ciertas posiciones individualistas (Stirner) la mayoría de los libertarios plantearon la imbricación de lo individual con lo colectivo.

Educación nueva y medio social libre

El cambio social tenía que comprender todas las estructuras de la convivencia y de las relaciones políticas y económicas. Era fundamental la desaparición de las relaciones de autoridad y explotación económica y social y la implantación de relaciones de solidaridad, igualitarias y de cooperación económica.

“Para que las capacidades individuales prosperen y no se las impida dar todos sus frutos, es necesario... que los privilegios individuales, tanto políticos como económicos, es decir todas las clases, sean abolidas”⁶

Educación permanente y no reducida a las instituciones escolares

Los libertarios se mostraron partidarios de un proceso de aprendizaje no reducido a la etapa infantil y juvenil. Había que fomentar una educación popular y para adultos para desarrollar su capacidad cultural, técnica e ideológica (ateneos, escuelas sindicales, bibliotecas,...)

Las instituciones escolares de la época, el control por parte de la Iglesia y el Estado y el papel que reservaban a la instrucción escolar de los niños de la clase trabajadora hicieron que los pensadores y teóricos libertarios, pero también las organizaciones sindicales de tendencias antiuautoritarias, defendieran una escolarización no reducida a las instituciones escolares.

En el caso de Cataluña y España, destacarían las escuelas racionalistas ligadas a los sindicatos únicos de la CNT. Esta educación alternativa se ampliaba a otros medios de educación no

⁵ NASH, Mary: *Mujeres libres. España 1936-1939*. Tusquets, Barcelona 1975; p. 43-44

⁶ BAKUNIN, Mijail: *La instrucción integral*. José J. Olañeta, Barcelona 1979; p. 43

sistemáticos (ateneos, bibliotecas populares,...) y, en el proceso revolucionario, en centros de formación profesional para superar la carencia de preparación técnica de obreros y campesinos.

Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna

Francesc Ferrer y Guardia, durante su exilio en París entre 1886 y 1901 debido a su militancia republicana, entró en contacto con libertarios como Malato y Grave y con científicos, profesores universitarios, periodistas y políticos (Maeterlink, Heaford, Painlevé, Naquet, Jaurés...) partidarios de una educación nueva y en libertad que se contrapusiera a la instrucción educativa predominante (disciplina, programas anuladores de la personalidad y transmisores de los valores clasistas y conservadores, segregación...)

Con el legado económico de Ernestine Meunié, se trasladó a Barcelona para constituir escuelas racionales y científicas. En agosto de 1901 inauguró en la calle Bailén la escuela Moderna y empezó a publicar el boletín de la Escuela Moderna.

Características pedagógicas de la Escuela Moderna

Racionalismo y cientifismo

La razón es opuesta al dogma⁷. Para Ferrer y Guardia ser racional era sinónimo de científico y no dogmático, suponía la ausencia de dogmas y el libre discurso de la razón.

Así mismo, Ferrer consideraba *“la ciencia como la exclusiva maestra de la vida”*⁸ y, como consecuencia, la educación racionalista no podía afirmar ni negar nada que no fuera demostrable científicamente y comprensible racionalmente.

Esta excesiva confianza en la razón humana y una cierta carencia de rigor y de exceso de ambivalencia fue criticada en algunos medios libertarios, especialmente por Ricardo Mella: *“la experiencia de los siglos tendría que hacernos tan desconfiados de la razón como de la fe”*⁹

En realidad más que la confianza en la razón lo que caracterizó las escuelas racionalistas fue la oposición a todo dogma y la libre apertura del conocimiento humano hacia la realidad. Se podía decir que nos encontramos más bien ante una escuela libre.¹⁰

⁷ TIANA, Alejandro: *Op. Cit*; p. 110.

⁸ FERRER I GUÀRDIA, Francesc: *L'Escola Moderna*. Eumo Editorial, Vic, 1990; p. 146.

⁹ MELLA, Ricardo: *La razón no basta en Cuestiones de enseñanza libertaria* ZERO-ZYX, Madrid, 1979; p. 51-54.

¹⁰ TIANA, Alejandro: *Op. Cit*; p. 112.

Neutralidad ideológica y compromiso social

La escuela racionalista en tanto que antidogmática se ve obligada a mostrar las diversas opiniones sobre cada cuestión. El maestro se convierte en guía, en expositor de ideas y no en transmisor de supuestas verdades absolutas.

Este planteamiento de neutralidad ideológica fue firmemente defendido por el sindicalismo revolucionario, incluso en momentos tan propicios a la propaganda como la revolución y la guerra civil (1936-1939) Existía la convicción que un niño educado en libertad se convertiría en su máximo defensor, es decir en un adulto libertario.

Sin embargo, la escuela racionalista es una escuela de clase y la pedagogía racionalista una pedagogía de rebeldía (Solà)¹¹ y otro medio más para la acción insurreccional del proletariado (Álvarez Junco)¹² Por ello se estudia la lucha de la clase obrera para su liberación, la explotación del capitalismo, la injusticia de la propiedad privada,...

Laicismo

Una escuela que negaba todo tipo de dogma, lógicamente rechazaba todo tipo de fe o de creencia religiosa basada en referencias sobrenaturales; y, especialmente, su utilización como elemento educativo.

Las actitudes frente la religión fueron amplias y variadas, desde una tolerancia más o menos amplia a un claro anticlericalismo (especialmente, durante la Guerra Civil)

Pero, el laicismo libertario (influenciado por Huberte Lagardelle, sindicalista revolucionario) iba más allá y criticaba también el modelo educativo estatista francés porque sustituía Dios por la patria, el ejército, el parlamento,...

Educación integral

Ferrer recoge las ideas de la pedagogía libertaria, expresadas por Roben, y las plasma tanto teóricamente como prácticamente.

La potenciación de todos los aspectos de la personalidad humana (física, moral, intelectual, estética, científica, social,...)

¹¹ SOLÀ i GUSSINYER, Pere: *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)* Edicions 62, Barcelona 1980.

¹² ÁLVAREZ JUNCO, José: *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)* Siglo XXI, Madrid 1976.

La integración del trabajo manual y del intelectual, del saber y del hacer. Aunque hay que reconocer que este aspecto fundamental de la pedagogía libertaria y ferreriana tuvo muchas dificultades para llevarse a cabo por carencia de medios, de formación pedagógica y prejuicios intelectuales,...

Algunas magníficas excepciones fueron las escuelas Modelación Humana de Alicante, de la colectividad de Huéscar (Granada), de los niños refugiados en Argentina (colonia Espartaco) o de militantes de Monzón (Huesca), dirigida por Félix Carrasquer.

Integración en el entorno y metodología activa

El concepto libertario de la formación humana era profundamente naturalista. El primer deber era seguir la naturaleza. El niño se vuelve a enfrentar a ella como lo hicieron sus antepasados. En consecuencia, se tiene que acercar el alumno a la naturaleza, integrarlo en el medio que lo rodea (Reclús)¹³

La educación racionalista busca ayudarle en este camino, mediante una serie de métodos activos: el hipotético-deductivo, el trabajo en equipo, las excursiones, la observación directa, el rechazo del verbalismo,...

La enseñanza tenía que consistir en “lecciones de cosas, examen de la realidad, repetición de experiencias”¹⁴

Un ejemplo de esta metodología activa fueron las fichas *Lecciones de cosas* publicadas, en 1937, por la revista *Cultura y Pedagogía* del sindicato Único de Jaén con un tratamiento global e interdisciplinar, una concepción crítica del aprendizaje, experimentación, ...¹⁵

Coeducación

Frente la legislación y la conducta dominante, la escuela racionalista defendió la coeducación. Esta iba directamente ligada al racionalismo y al laicismo (de hecho se consideraba la Iglesia católica responsable de la discriminación de las mujeres) y era profundamente revolucionaria, desde un punto de vista social, pues atacaba la sociedad patriarcal.

La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia tuvo un 40% de alumnas femeninas, a principios del siglo XX, y todas las escuelas racionalistas y libertarias practicaron la coeducación.

La coeducación estuvo estrechamente ligada a la educación sexual que, según el doctor Martí Ibáñez, comprendía: el aspecto psicofísico (anatomía y fisiología), el aspecto eugenésico (control

¹³ TIANA, Alejandro: *Op. Cit*, p. 122.

¹⁴ MELLA, Ricardo: *El verbalismo en la enseñanza en Op. Cit.*, p.46-50.

¹⁵ TIANA, Alejandro: *Op. Cit*, p. 122.

de la natalidad, procreación responsable) y el aspecto social (papel social) ¹⁶

Ausencia de premios y castigos

Según Ferrer los estímulos externos al aprendizaje (exámenes, concursos, notas,...) tenían que ser sustituidos por los internos (interés, responsabilidad, ética,...) Ferrer suprimió premios, castigos, notas,... Pero, esta idea no se trasladó con la misma contundencia entre sus seguidores y, aunque se eliminaron los castigos y pruebas vejatorias, funcionaban sistemas híbridos de estimulación.

Otros aspectos de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia

La Escuela Moderna desarrolló tareas editoriales mediante el Boletín y su editorial, en la cual se tradujeron y publicaron obras de Grave, Reclús, Elslander y también de Odón de Buen, Anselmo Lorenzo, Joan Montseny... que eran utilizadas en el mismo centro y vendidas a otras escuelas seguidoras del modelo racionalista. Cómo es fácil de entender la nueva experiencia pedagógica se encontró, en el comienzo, huérfana de materiales pedagógicos y textos adecuados a sus planteamientos. Uno de los trabajos fundamentales de Ferrer fue el de impulsar una línea editorial adecuada a las necesidades de la Escuela Moderna y de las que posteriormente se denominarán escuelas racionalistas.

Pero, según Pere Solà *“la nómina de los libros publicados y difundidos por la Escuela Moderna va desde los libros de cariz escolar a libros pensados para núcleos de obreros conscientes”*. Ferrer contó con el apoyo de profesores universitarios como Odón de Buen y Martínez Vargas, científicos de relieve internacional como el geógrafo Reclús, activistas anarquistas como Lorenzo (que era tipógrafo y se encargaba de la edición del Boletín), abogados como Salas Antón...

Desde la Escuela Moderna se hicieron tareas de extensión cultural entre padres, madres, alumnas, seguidores y partidarios (tanto entre el mundo científico y universitario como entre el proletariado más consciente e ilustrado) en fines de semana y procurando la vinculación entre las comunidades educativas de las escuelas laicas y racionalistas. Las charlas dominicales de cariz científico fueron muy concurridas.

En 1906, Ferrer fue acusado de instigar el intento de regicidio de Mateo Morral. Fue encarcelado y la Escuela Moderna clausurada. En toda Europa se suscitaron movimientos de apoyo. Ferrer era suficientemente conocido en determinados ámbitos dado que formaba parte de la Liga del Librepensamiento (de la cual había sido secretario y asistía en sus congresos), de la masonería y,

¹⁶ MARTÍ i IBAÑEZ, Fèlix: *Consultorio psíquico-sexual*. Tusquets, Barcelona 1975.

cómo he escrito antes, tenía muchos contactos con sectores libertarios y progresistas. Puesto en libertad, después de un juicio militar, dedicó la mayoría de sus esfuerzos a la actividad editorial y a la coordinación de proyectos pedagógicos inspirados en la Escuela Moderna.

La CNT y las escuelas racionalistas

Además de los contactos con Lorenzo y Montseny (Federico Urales), Ferrer financió la publicación de *La Huelga General* y estableció frecuentes contactos con el proletariado catalán organizado. Al ser fusilado, el 13 de octubre de 1909, después de un nuevo juicio militar en el cual se lo condenó de hecho por su actividad pedagógica racional y libre frente al oscurantismo de la instrucción educativa del Estado y la iglesia Católica y no por su participación activa a la llamada Semana Trágica, Ferrer se convierte en un ejemplo para Solidaridad Obrera y, posteriormente, para la CNT.

El ejemplo de Ferrer y Guardia y su Escuela Moderna (1901) dentro del movimiento anarquista se plasmó en una institución original: la escuela racionalista.

Los proyectos de actuación educativa y cultural de muchos sindicatos sectoriales de la CNT desembocaron en el establecimiento de escuelas racionalistas.

El congreso fundacional de 1910, trató un tema de título revelador *“Necesidad de establecer escuelas en los sindicatos obreros. Manera de llevarlo a cabo”* El dictamen de la ponencia defendió la fundación de escuelas en el seno de los sindicatos, siguiendo las propuestas del teórico del sindicalismo revolucionario francés George Yvetot (CGT francesa) *“si nuestras escuelas sindicales llegasen a difundir la enseñanza deseable sobre centenares de miles de niños, el Estado sería derrotado y nosotros triunfaríamos...”*

En estas escuelas se usaría como método *“la divulgación racional de los conocimientos científicos y la aplicación de la enseñanza técnico-profesional”*, para la cual se recomendaba la recaudación de cuotas especiales *“para hacer posible la creación de escuelas gracias al propio esfuerzo de la clase trabajadora organizada”*¹⁷

El congreso de Sants (1918) de la CNT catalana aprobó un modelo tipo de estatutos de los nuevos sindicatos únicos que en su artículo 3º planteaba: *“Será cuestión primordial de este sindicato establecer escuelas racionalistas para la más integral emancipación del proletariado”*¹⁸

El congreso confederal de La Comedia (Madrid, 1919) continuó insistiendo sobre el tema *“sería conveniente que aquellos sindicatos que cuenten con fuerzas y medios fueran inmediatamente a la implantación de dichas escuelas”* y se vio la necesidad de crear un comité pro enseñanza agregado

¹⁷ Congreso de constitución de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) Anagrama. Barcelona, 1976.

¹⁸ BUESO, Adolfo: *Cómo fundamos la CNT*. Avance. Barcelona, 1976.

al Comité Nacional, una Normal Nacional que surtiera de profesorado a las escuelas sindicales e implantar una cuota obligatoria.¹⁹

Finalmente, en el congreso de Zaragoza de 1936, se dedicó un extenso espacio a la educación dentro del Concepto confederal del Comunismo Libertario y se defendía *“una enseñanza libre, científica e igual para los dos sexos, dotado de todos los elementos precisos para ejercitarse en no importa qué ramo de la actividad productora y del saber humano”*²⁰

Pedagogos y experiencias de educación racionalista y/o libertaria

A pesar de las graves dificultades socio-políticas (Semana Trágica, ilegalización de la CNT, I Guerra Mundial, huelgas generales de 1916 y 1917, pistolerismo patronal, dictadura de Primo de Rivera) durante las dos primeras décadas del siglo XX, maestros racionalistas y libertarios y sindicatos únicos de la CNT desarrollarán una importante y difícil tarea de aprendizaje racional, laico y coeducativo entre las clases populares.

La escuela racionalista era opuesta y alternativa al sistema educativo oficial al cual se criticaba por su sujeción a las directrices estatales, su preocupación para seguir la regla y la inutilidad de su saber. La escuela oficial deformaba, adaptaba y producía conformistas.

Contrariamente, la escuela racionalista exponía y no imponía, estudiaba y analizaba, todo y respetando la libre conciencia del alumno y, por lo tanto, permitía la igualdad de condiciones, formaba individuos renovadores y competentes en el trabajo y desarrollaba la autonomía personal.

*“Hasta 1923, aproximadamente, la mayoría de maestros racionalistas debieran de proceder del campo de los trabajadores manuales (tipógrafos, albañiles, pequeños artesanos, campesinos...) A partir de entonces empiezan a ejercer como maestros racionalistas y sindicales hornadas de maestros formados a los centros oficiales del Magisterio”*²¹

Una buena parte de estos y estas nuevas maestras racionalistas surgidas de las Escuelas Normales habían sido alumnas de escuelas racionalistas en las cuales se los había encarrilado hacia la docencia.

En la actualidad tenemos referencias y/o documentación sobre unas 160 escuelas racionalistas (la mayoría, 120, en Cataluña), aunque seguramente fueron muchas más. Podemos destacar:

¹⁹ SOLÀ i GUSSINYER, Pere: *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)* Ed 62. Barcelona, 1980; p 31-40.

²⁰ *El congreso Confederal de Zaragoza*, p. 188-202.

²¹ SOLÀ i GUSSINYER, Pere: *Op. Cit.*; p 30-31.

Samuel Torner y su Escuela Moderna de Valencia

Alban Rosell: primero en la Institución Libre de Enseñanza, posteriormente en la Escuela Moderna de Montgat (1904) y la Escuela Integral de Sabadell (1906/9)

Joan Roigé: Escuela Luz de Sants y Escuela de Esparreguera.

José Sánchez Rosa: escuelas racionalistas de Jerez.

Eleuterio Quintanilla: Escuela Neutra Graduada de Gijón.

Torres Tribó: Escuela del Guinardó, de las colectividades de Valls y Móra d'Ebre,...

Floreal Ocaña: Escuela racionalista de la Torrassa (L'Hospitalet de Llobregat)

Josep Puig i Elias: Escuela Natura del Clot (sindicato textil), presidente del CENU y regidor de cultura del Ayuntamiento Barcelona (durante la revolución)

Higinio Noja: Escuela de Alginet (Ribera Alta)

Antonia Maymon en Barcelona, Sant Feliu de Guixols i Beniaján (Murcia)

Antonio Muñoz Benítez: Campo de Gibraltar, Aznalcóllar, Alcalá de Guadaira y Dos Hermanas.

Esta educación alternativa se amplió a otros medios de educación no sistemáticos (ateneos, bibliotecas populares,...)

El CENU: etapas, objetivos y funciones

La vida del CENU estuvo estrechamente ligada a los procesos políticos, económicos y militares que se desarrollaron en Cataluña a partir del 19 de julio de 1936.

1ª etapa: La respuesta revolucionaria

Sofocado el intento de levantamiento fascista, la política catalana quedó en gran medida en manos de las organizaciones obreras, que formaron una serie de organismos colegiados (con representantes de todas las fuerzas políticas y sindicales de izquierdas) para dar respuesta a los temas fundamentales: la guerra, la economía, la producción industrial, la educación, el autogobierno,...Así, con el impulso fundamental de la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) se formaron el Comité de Milicias Antifascistas, el Consejo de Economía, el Comité de la Escuela Nueva Unificada (CENU),...

Lluís Companys, como presidente de la Generalitat, y Ventura Gassol, en su calidad de consejero

de Cultura, firmaron la constitución del CENU²². En la introducción del decreto se afirmaba que: *“La voluntad revolucionaria del pueblo ha suprimido la escuela de tendencia confesional. Es la hora de una nueva escuela, inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana. Hay que estructurar esta escuela nueva unificada, que no solamente sustituya el régimen escolar que acaba de derrocar el pueblo, sino que cree una vida escolar inspirada en el sentimiento universal de solidaridad y de acuerdo con todas las inquietudes de la sociedad humana y a base de la supresión de todo tipo de privilegios”*.

Los principales objetivos del CENU eran:

- a) organizar el nuevo régimen docente de la escuela unificada,
- b) intervenir y regir el nuevo sistema docente porque estuviera inspirado en los principios racionalistas del trabajo y que todo obrero con aptitudes pudiera llegar desde la escuela primaria a los estudios superiores (*“a la Universidad Obrera y en la Universitat Autònoma de Barcelona”*),
- c) coordinar los servicios de enseñanza del Estado, de la Generalitat y del Ayuntamiento de Barcelona.

El CENU, bajo la presidencia (más honorífica que real) del consejero de Cultura, estaba constituido por 4 representantes del sindicato de Profesiones Liberales de la CNT (Joan Puig y Elias, Miquel Escorihuela y Guitarte, Joan P. Fàbregas y Albert Carsi), 4 representantes de la FETE-UGT²³ y otras 4 personas nombradas por la Generalitat en representación de la Normal de la Generalitat, de la Universidad Autónoma, de la Universidad Industrial y de las Bellas Artes.²⁴

De julio a septiembre de 1936, el CENU ejerció una autoridad absoluta en materia docente y cultural. Todas las decisiones tomadas por la consejería de Cultura salen del Comité y, además, este se encargó de controlar los edificios confiscados, *“con el concurso que haga falta de las milicias ciudadanas”*, que fueran susceptibles de tener un uso docente.

2ª etapa: La estabilización del nuevo orden revolucionario

Los primeros meses de respuesta popular al levantamiento fascista y de contienda bélica habían supuesto, en el bando republicano, la aparición de un doble poder: las instituciones públicas republicanas y los comités y las colectivizaciones populares. En septiembre de 1936 se formó el gobierno catalán de concentración con 4 consejeros de ERC, 3 de la CNT, 2 del PSUC y 1 del POUM,

²² Decreto del 27 de julio de 1936 sobre la constitución del Comité de la Escuela Nueva Unificada

²³ Gaietà Delhom i Brugués, Josefa Uria i Pi, Joan Hervàs i Soler i Francesc Albert i Marrugat.

²⁴ Cassià Costal i Marinelló, Serra Hünter, Joan Aleu i Botxaca i Francesc A. Galí, respectivament.

bajo la presidencia de Lluís Companys. Los comités dejaron, en teoría, de tener funciones ejecutivas, muchas de las juntas y comités surgidos en julio desaparecieron y muchos de sus miembros se integraron en antiguos o nuevos organismos republicanos. Se trató de un proceso de estabilización revolucionaria.

El Comité de la Escuela Nueva Unificada se transformó en Consejo de la Escuela Nueva Unificada²⁵, se eliminaron formalmente los comités locales del CENU y se reservó al Consejo *“la función informativa y asesora de la consejería de Cultura de la Generalitat de Cataluña en todas las cuestiones que representen fijación de principios y orientaciones, aportación de iniciativas, determinación o modificación de estructuras generales de organización, creación de servicios u organizaciones docentes de tipo general y señalamiento de planes de estudio y sobre todas las otras cuestiones culturales”*. La capacidad decisoria quedaba a manos del consejero de Cultura.

No obstante, el protagonismo del CENU en el ámbito educativo catalán en esta etapa, de septiembre de 1936 a mayo de 1937, fue absoluto. Todas las medidas de la consejería de Cultura (enseñanza del catalán, cursillos para analfabetos, nombramiento de maestros, creación de escuelas,...) llevaron el sello y el informe del CENU.

3ª etapa: la contrarrevolución y el fin del protagonismo del CENU

En mayo de 1937 se produjo en toda Cataluña un cruento enfrentamiento armado entre el PSUC, con el apoyo de ERC, y el POUM y la CNT que acabó con: muchos muertos; la separación del Consejo Ejecutivo y la persecución y asesinato de destacados miembros del POUM; y, la salida de la CNT de los gobiernos republicano y de la Generalitat, así como su neutralización y desarme. Los hechos de mayo tuvieron como consecuencia el reforzamiento de las instituciones y de los poderes ejecutivos y el ostracismo de los organismos surgidos al rescoldo de la revolución. El CENU tampoco salió muy bien parado, pasó a ser un *“organismo asesor e informador”* en materia de enseñanza del Departamento de Cultura²⁶ y su ámbito de actuación se redujo a *“la fijación de principios pedagógicos o formas de organización docente de carácter general”*.

A pesar de reconocer *“el gran esfuerzo que representa el número de nuevas escuelas ya instaladas o en construcción”* se considera que *“la misma urgencia de la improvisación, la vasta multiplicidad de la obra emprendida son causa de ensayos que es necesario de consolidar, y de deficiencias inevitables que es preciso de corregir”*; y, escudándose en la guerra y en las funciones gestoras del Gobierno limitaba el CENU a las funciones asesoras y de colaboración eficiente.

También, se varió la composición del Consejo: 3 representantes de la UGT, 3 de la CNT, 2 representantes de la Generalitat, 2 representantes de los alumnos (Federación Nacional de

²⁵ Decreto del 22 de octubre de 1936 sobre reestructuración del CENU.

²⁶ Decreto de 21 de julio de 1937 sobre la nueva reestructuración del CENU.

Estudiantes de Cataluña y Federación de Alumnos de las Escuelas del Trabajo de Cataluña) y otros 4 miembros, representantes respectivamente de la Universidad Autónoma de Cataluña, de las Escuelas Técnicas, de los Institutos y Escuelas de Enseñanza Normal y Secundaria y de las Escuelas de Enseñanza Artística. La presidencia del Consejo quedaba a manos del consejero o de la persona en quien delegara.

El decreto de julio de 1937 acabó con el papel central del CENU en cuanto a la vida cultural y docente de Cataluña. Desde entonces, el Consejo aparecía simplemente como informador o como organismo que daba el visto bueno a las medidas del Departamento de Cultura.

2.-Realizaciones del CENU

2.a.-El Plan General de Enseñanza

El CENU elaboró en los dos primeros meses de funcionamiento una nueva estructura educativa. Para muchos autores se trata de la única alternativa revolucionaria de la enseñanza en el Estado español.

El Plan general tenía como principios básicos:

- a) educación por todo el mundo y en condiciones de igualdad, pero con libertad porque cada niño o niña desarrollara sus facultades e intereses,
- b) las facultades determinaban las posibilidades de cada alumno o alumna, la riqueza dejaba de ser un condicionante en el proceso de aprendizaje,
- c) el sistema educativo como cuerpo unificado, con la suficiente coordinación entre todos los niveles de enseñanza para que todo el sistema educativo fuera una obra única.²⁷

El Plan afirmaba *“aspiramos a crear una Escuela Nueva en la que el fuego de la libertad y el progreso no se apague nunca; una enseñanza que sepa ahogar en el alma del niño los instintos atávicos de odio y de lucha y que acierte a despertar aquellas inclinaciones que predisponen a la fraternidad y el amor entre los hombres”*.²⁸

La nueva estructuración de la enseñanza pública de Cataluña se estructuró en los siguientes niveles:

La escuela cuna, de 0 a 3 años, donde se observaba a los niños desde el punto de vista sanitario y pedagógico y se los iniciaba en los hábitos higiénicos y de vida social.

a) ²⁷ NAVARRO, Ramon, *L'educació a Catalunya durant la Generalitat, 1931-1939*; p 188.

²⁸ CENU. *Projecte d'Ensenyament d'Escola Nova Unificada*. Generalitat de Catalunya, 1936.

La escuela maternal, de 3 a 6 años, basada en el juego individual y colectivo y la vida al aire libre. El Plan contemplaba que, en las futuras escuelas maternas, las clases ocuparan un espacio reducido, como descanso, frente los amplios espacios al aire libre. En cada escuela habría una maestra auxiliada por puericultoras y un médico o médica. La escuela primaria, de 6 a 15 años, estaba dividida en 4 ciclos (6-9 años, 9-11 años, 11-13 años y 13-15 años) ajustados al proceso evolutivo de los alumnos y a la necesaria gradación de las “materias”. La escuela se organizaba como una sociedad en miniatura, fomentando la solidaridad y la vida comunitaria.

Durante esta etapa educativa, el trabajo tenía que ser la actividad fundamental de los y de las alumnas, con la eliminación de los llamados “trabajos manuales” y de la circunscripción del trabajo a horarios determinados: “...la nueva escuela tiene que descubrir y elaborar una técnica de trabajo globalizada, por medio de la cual sea posible descubrir los auténticos intereses de los niños...” y “...poner al alcance de los escolares múltiples medios de trabajo, de documentación, de investigación, para que de una manera natural, surja una enseñanza individualizada, un conocimiento elaborado del propio esfuerzo, una actividad de reacciones y deseos e impulsos naturales”. El objetivo del todo esto no era obtener “...las flamantes inteligencias rebosantes de datos teóricos y verbales, que lamentamos en nuestros escolares; en cambio se obtendrán personalidades vigorosas y ricas de posibilidades”²⁹

Una escuela activa como la que se definía, con confluencia entre la vida de taller y de acción y el desarrollo teórico, necesitaba unas instalaciones diferentes: pequeños pabellones agrupados, a las afueras de las ciudades o en zonas verdes.³⁰

La escuela rural fue tratada de manera exquisita en el Plan, dado que “...ofrecía unas condiciones excelentes para organizar la escuela activa que se deseaba, en contacto con el ambiente, al aire libre, con la naturaleza al lado;...”³¹ La simbiosis entre aprendizaje y ambiente traía a la recomendación de la supresión de los horarios, materias y, incluso, de los planes de estudio, consideradas opresiones que en las ciudades se tenían que soportar. Para Ramón Navarro, este es un ejemplo más de como la ideología anarquista está presente en todo el Plan.

En contra de las concentraciones escolares se defendía una escuela a cada pueblo, una escuela politécnica en cada comarca y una escuela de agricultura a las capitales mejor situadas a nivel de comunicación.

²⁹ CENU. *Projecte d'Ensenyament d'Escola Nova Unificada*. Generalitat de Catalunya, 1936

³⁰ *Instrucciones técnico-higiénicas*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 15 de junio de 1937. Según Ramon Navarro (*op. cit.*) aunque no aparezca el CENU como autor, todas las cuestiones relativas a construcciones escolares llevaban su impronta.

³¹ NAVARRO, R; *Op. cit.*, p 190.

El Plan dedicaba una especial atención a los maestros rurales, a los cuales se les mejoraban las condiciones económicas (sueldo digno y casa) y se les procuraban una serie de satisfacciones intelectuales (residencias en centros culturales, viajes, cursillos de perfeccionamiento,...) que el medio rural no podía ofrecer.

Ramón Navarro opina que la clasificación y la selección fueron dos obsesiones del Plan General del CENU. Para evitar el triunfo o la discriminación de unos sobre otros y para garantizar que todo el mundo tuviera una salida de acuerdo con sus posibilidades, el CENU estableció una clasificación inicial en tres grupos con sus respectivos porcentajes, que tenían que ser confirmados en la práctica: Mal Dotados (20%), Medianías (73%) y muy Dotados (7%).

Una vez acabada la escolarización primaria, a los 15 años, los menos dotados podían optar entre las escuelas de pre-aprendizaje (obreros no especializados) y las escuelas de aprendizaje (obreros especialistas o artesanos) y desde estas llegar a la Escuela del Trabajo. Las consideradas *medianías* optaban entre las escuelas de aprendizaje que llevaban a la Escuela del Trabajo o el Politécnico Básico, que era un tipo de enseñanza teórica-práctica, opuesto al bachillerato clásico. Los más capacitados iban al Politécnico Básico.

Después de 3 años al Politécnico Básico había dos salidas: las Escuelas Técnicas (puericultoras, bibliotecarias, aparejadores, farmacéuticos, topógrafos,...) o la Universidad.

Esta última tenía dos ciclos, en el primero (Politécnico Universitario) se escogía entre la ciencia pura (Facultades Universitarias), para hacer prosperar la ciencia, o la ciencia aplicada (Escuelas Técnicas Superiores), para ponerla en práctica. La Universidad se dividía en tres frentes: profesional (Escuelas técnicas superiores), científico (Facultades de ciencias y ciencias político-sociales) y cultural (Facultad de filosofía y letras).

A las enseñanzas artísticas superiores (Bellas artes y Bellos oficios) se podía llegar por cualquier camino y desde todas las capacidades.

Pero, en ningún caso la clasificación inicial de capacidad, al final de la etapa primaria, impediría el paso de un proceso a otro, si la persona demostraba sus posibilidades para acceder. En un sistema como este que se pretendía igualitario y al servicio de la clase trabajadora, el Politécnico de adaptación, creado en enero de 1937, ofrecía a los trabajadores y trabajadoras la posibilidad de acceder al nuevo sistema y de integrarse en la Universidad, a través de los Politécnicos universitarios, y se decidió poner en marcha un Instituto pre-universitario, compatible con la jornada laboral. También con el aval de un maestro, un centro sindical o una asociación cultural se podía acceder en los centros superiores.

La aplicación efectiva de este complejo y ambicioso plan de enseñanza no pudo hacerse efectiva por las circunstancias históricas del momento: el mismo conflicto bélico y la pérdida de capacidad del citado organismo a partir de los hechos de mayo de 1937 y de la llegada del gobierno de la

República, encabezado por Negrín, a Cataluña. Sólo podemos hablar que se hiciera efectivo el Plan en cierto nivel de los centros profesionales y en las etapas maternal y primaria.

2.b.-La escolarización

Uno de los retos más importante con que se encontró el CENU fue la plena escolarización de los niños catalanes. No obstante, por primera vez a la historia estuvo a punto de conseguirse.

Según el gobierno de la Generalitat, el déficit escolar era de unas 87.000 plazas en Barcelona y 70.000 al resto de Cataluña. En el periodo 1934-1936 sólo crearon 142 aulas, lo cual supuso unas 7.100 plazas. El CENU se encontró con una situación bastante complicada, había que escolarizar alrededor de 150.000 niños y niñas. La situación se había complicado, después del 19 de julio, con el abandono casi total de la actividad escolar por parte de las órdenes religiosas.

Evidentemente no se consiguió la escolarización total al inicio del primer curso; no obstante, durante el periodo que el sistema público de enseñanza dependió directamente del CENU se crearon alrededor de 128.000 plazas escolares (más de 80% del déficit), que sumadas a las habilitadas por los ayuntamientos permiten asegurar que todo y las dificultades derivadas de la guerra, prácticamente se consiguió el objetivo.³²

Tampoco la dotación e infraestructuras de las nuevas plazas no se pudieron hacer como preveían los planes del CENU, la economía de guerra y las circunstancias del mismo conflicto obligaron a situar los nuevos centros en mansiones particulares, fábricas o centros de enseñanza privados (fundamentalmente religiosos)³³ que fueron incautados y acondicionados para la enseñanza.

2c.-Los nuevos maestros

La creación de nuevas plazas escolares unida a la movilización al frente de batalla o a otras responsabilidades de muchos profesores y profesoras, comportaron la necesidad de encontrar los 3.000 maestros necesarios.

Bajo las instrucciones del CENU se nombraron 2.000 interinos, en octubre de 1936, que al año siguiente pasaron a propietarios con un sueldo de 5.000 pesetas (los maestros de la República cobraban entre 3.000 y 4.000)

³² NAVARRO, R.; *Op. cit.*, páginas 174-175.

³³ RIBALTA, Mariona; *Conferencia sobre el CENU*, Girona, 1990. "...salió un decreto,..., firmado por el Conseller de Cultura del Ayuntamiento (de Girona) en que se les cambiaba el nombre: el Convento del Ave María se llamó Bakunin, el Convento de las Dominicqs se llamó Joaquin Maurín, los Maristas de la Catedral se llamaron Giner de los Ríos, los Maristas de la Merced, Durruti; y el Colegio de la Doctrina Cristiana, Carlos Marx."

En enero de 1937 se creó el Certificado de Aptitud para que personas sin titulación académica pudieran ejercer como maestras. El tribunal estaba formado por dos profesores de la Escuela Normal y dos miembros del CENU y *“los aspirantes tenían que pasar una prueba de cultura general y otra de pedagógica, además de ejercer durante un curso escolar como interinos bajo la dirección de un maestro propietario”*.³⁴

Un decreto de marzo de 1937 estableció que para ser nombrado maestro propietario de la Generalitat había que trabajar un año como interino y tener un informe favorable del CENU. Este informe no hacía falta en el supuesto de que se pudiera demostrar una experiencia de más de 10 años en ateneos populares, centros sindicales o republicanos.

No obstante, todas estas medidas no pudieron garantizar ni la cobertura de todas las plazas de profesorado (algunos no aceptaron el destino, otros partieron hacia el frente,...) así como la idoneidad de todos los maestros (carencia de preparación y experiencia, excesos de algunos comités locales del CENU,...)

La cuestión de los nuevos maestros provocó también problemas en la CNT, dado que el pacto con la UGT comportaba que el número de maestros tenía que ser paritario en cuanto a la sindicación. La UGT no tuvo muchas dificultades para nombrar los suyos, puesto que la Federación de Maestros Nacionales de Cataluña, mayoritaria, se había incorporado a la central socialista.³⁵ Los maestros de la CNT, integrados en el sindicato de Profesiones Liberales de Barcelona y en los sindicatos de actividades diversas de otras localidades, no llegaban a cubrir el número de lugares que se les correspondía. Tuvieron que proponer más docentes sin titulación oficial.³⁶

2.d.-Otras realizaciones

El Servicio de Material Escolar y Pedagógico, creado en abril de 1937, fue el encargado de proveer a los centros docentes de mobiliario, material fungible, científico y técnico y herramientas de taller. La Comisión del Libro Escolar, adscrita al Servicio, velaba por el fomento y la mejora de los libros de texto, así como establecer las normas generales y autorizar los libros presentados por las editoriales.

El CENU estableció la coeducación de niños y niñas y de jóvenes en todos los niveles de la

³⁴ NAVARRO, R.; *Op. cit.*, pàgina 176.

³⁵ Ramon Navarro argumenta les sigüientes razones del proceso: la fusión a nivel estatal de la *Asociación Nacional de Magisterio* con la FETE-UGT, la incautación per parte del sindicato socialista del Decanato de Maestros Nacionales de Barcelona y el hecho de que la FETE contaba con una organización seria i con una tradición (*Op. Cit.*, pàgines 197-198)

³⁶ RIBALTA, Mariona; en la conferencia mencionada.

enseñanza “...para fomentar la colaboración espiritual, fruto de este trato, y crear, así, en la escuela un ambiente más humanizado y más sensible”,³⁷ por primera vez en el Estado español.

En cuanto a la presencia del catalán a la escuela se siguió el decreto sobre bilingüismo de Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública de la República, pero planteando una serie de elementos nuevos: el aprendizaje en las escuelas cuna, maternal y primaria se haría en la lengua materna del alumno, divididos en grupos si la matrícula lo permitía, la obligación de unos y otros de aprender los dos idiomas y de intensificar el aprendizaje en la lengua no materna a partir de los diez años y la obligación de los maestros de seguir los cursos de catalán que se establecieran.³⁸ El cumplimiento efectivo de este último supuesto no funcionó, por la carencia de medios y las condiciones de la guerra.

También se establecieron: cursos de cultura general para trabajadores, con participación de profesores universitarios y matrícula abierta; un plan general contra el analfabetismo con clases en los sindicatos, cooperativas, hospitales,...; campañas en las radios, en los sindicatos y en los ayuntamientos para fomentar la lectura y enseñar a leer y escribir a los analfabetos en las fábricas, en los talleres, en el campo.

Puig y Elias, en su condición de presidente del CENU, se implicó directamente y de hecho implicó a la CNT y al CENU en las colonias infantiles para los niños refugiados en Figueres, Olot, Banyoles,...

3.-Debates y conclusiones

En la obra del CENU se tiene que reconocer un trabajo claramente revolucionario y de vanguardia tanto por sus objetivos como por sus realizaciones, a pesar de que estas estuvieron fuertemente condicionadas por la guerra y por la carencia de presupuesto (dedicado mayoritariamente a los gastos bélicos) y de tiempo para llevarlas a cabo.

3.a.-El debate pedagógico: la escuela entre la revolución y la guerra

En el CENU coincidieron varias teorías o planteamientos pedagógicos. “Eran unas ideas que, evidentemente, querían superar la escuela tradicional y eran fruto de la Escuela Nueva, de las corrientes europeas de la Escuela Activa. Algunos reflejan también influencias de temas de la Pedagogía Socialista, ya ensayados a la URSS; y también el poso que ya había dentro del

³⁷ Decreto del 28 de setiembre de 1936 sobre el establecimiento de la coeducación en las escuelas de Catalunya, publicado en el DOGC del 1 de octubre de 1936.

³⁸ Decreto de 18 de setiembre de 1936 sobre el uso de la lengua materna en la enseñanza, publicado en el DOGC del 23 de setiembre de 1936.

*movimiento renovador de la pedagogía en Cataluña”*³⁹

Aunque el proceso no se puede generalizar, sí parece claro el choque entre la postura marxista de la UGT y la postura anarquista de la CNT, *“la central sindical de la experiencia pedagógica anticonfesional y proletaria de sus escuelas racionalistas”*⁴⁰ Hay que puntualizar, pero, que el sindicato de inspiración socialista no era monolítico en Cataluña: coincidían socialistas, miembros del PSUC y del POUM y otros con una conciencia bastante corporativa. Internamente hubo fuertes tensiones entre PSUC y POUM, que desembocaron en la expulsión de los “poumistas” y la propuesta de expulsión del CENU de un representante de la FETE y miembro del POUM,⁴¹ que no obstante contó con el apoyo de los representantes de la CNT y otros miembros del Consejo.

La postura libertaria planteaba una enseñanza en la que eran inseparables la revolución y la libertad, el libre desarrollo del individuo y el fomento de su especificidad en un marco solidario. *“Pretendemos educar a las futuras generaciones en forma tal que se respeten de una manera absoluta las leyes de la naturaleza infantil...cada niño es un mundo y vive y actúa libremente...Ni exclusivismos de derecha ni exclusivismos de izquierda: libertad infantil, respeto a la naturaleza del niño”* planteaba Puig y Elias en una conferencia radiada.⁴²

En un artículo en la prensa cenetista insistía: *“Que el maestro no cometa nunca el crimen de deformar las ideas del niño, imponiéndole otras ideas hechas...No se puede imponer a un niño una ideología determinada; la anarquía es la excepción a la regla: frente a una dictadura no ofrece otra dictadura. Si los monárquicos quieren ideas monárquicas en sus escuelas, y los republicanos hacer republicanos, los anarquistas sólo propugnan el cultivo integral de las facultades, sentimientos e ideas del niño, para que sea éste quien juzgue y pueda decir: esto es bueno y esto es malo”*⁴³

Frente estos planteamientos, Josefa Urís, vocal de la FETE-UGT en el CENU, declaraba también en otra conferencia radiada y coincidente en el tiempo: *“...Revolucionarios que me escucháis: en aquello que de nosotros depende, tengáis la seguridad que la revolución ganada en los campos de batalla será ganada también en el campo de la conciencia juvenil...No habrá quién pueda impedir que en el cerebro del niño español se iluminen las nuevas rutas abiertas por la revolución. En el cerebro de todos los niños españoles, porque todos quedarán incorporados a la madre escuela, a la*

³⁹ RIBALTA, Mariona; *L'Ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil.*, Editorial Barcenova Educació. Barcelona, 1982; p. 128.

⁴⁰ NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p.199.

⁴¹ Joan Hervàs i Soler

⁴² Publicada en el diario *El Diluvio*, el 24 de setiembre de 1936, citada en NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p. 185-186

⁴³ *Solidaridad Obrera*, 9 de octubre de 1936, citado en NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p. 186.

*forjadora de la gran unidad espiritual que es el socialismo*⁴⁴

Desde el órgano de la FETE-UGT se criticaba la posición cenetista y racionalista acusándolos de reformistas e iluminados: *“...Estos pedagogos reformistas, incapaces de mezclarse en negocios terrenos, aspiran a vivir en la luna. Estos pedagogos, llenos de buena voluntad, olvidan que toda institución educativa en la actualidad no es sino consecuencia de la estructura de la sociedad capitalista que ha creado a su imagen y semejanza y para su servicio los mecanismos que le permitan perseverar en su esencia...Sí, toda educación es social, pero cuyos resortes son del dominio de las clases dirigentes. Y contra este formidable instrumento de dominación han de reaccionar las clases explotadas. Esto es lo que ha de reconocer en primer lugar la educación proletaria que debe alzarse como educación de clase frente a su contraria*⁴⁵

La misma guerra fue objeto de debate pedagógico. Por un lado, aquellos que consideraban que se tenía que traer el hecho armado a los centros de enseñanza y que los y las alumnas identificaran a sus enemigos y los esfuerzos del pueblo y la República por la libertad. De otra, quienes opinaban que había que desarrollar una pedagogía de la paz. Los niños ya tenían conocimiento de la guerra y de las posiciones de cada cual, la escuela como embrión de la futura sociedad tenía que educar para la paz. *“Y tenemos que tener la seguridad que nuestra obra educativa es obra que fructificará y no será en vano que sembramos las ideas de amor a la paz, que acabarán con las guerras predicadas siempre como cosa inevitable por sus enemigos. La paz se dará, cuando se haya educado a la humanidad para la paz. A los maestros nos corresponde este magnífico trabajo de pacifismo, del cual la escuela es, indudablemente, el centro generativo*⁴⁶

La contradicción entre las dos posturas era bastante evidente y la imposibilidad de acuerdo casi completa, el mismo Puig i Elias reconoció enormes dificultades a los pocos meses de la formación del Comité. Si los postulados libertarios fueron asumidos en el CENU, como mínimo teóricamente, debía de ser gracias a las posiciones de los “técnicos”, *“a los cuales, seguramente, les era más atractiva la postura anarquista, más respetuosa con la conciencia del niño y exenta de sectarismos doctrinales*⁴⁷

La resolución del dilema, sin duda no fue clara. Dependió de los momentos históricos, favorable a los cenetistas hasta mayo de 1937 y a los comunistas a partir de aquel momento. Pero, bien seguro que su expresión en determinadas localidades tuvo mucho que ver con los comités locales y el tipo de maestros que actuaron. Y la realidad fue sin duda más diversa y dialéctica. Así, Mariona Ribalta nos habla de cómo la escuela Bakunin-Carles Marx de Girona informaba al CENU

⁴⁴ *Solidaridad Obrera*, 24 de setiembre de 1936, citado en NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p. 186.

⁴⁵ *Escola Proletaria*, enero de 1937, citado por NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p. 199-201.

⁴⁶ *El Magisteri Català*, 8 de octubre de 1936, en NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p. 202.

⁴⁷ NAVARRO, R.; *Op. Cit.*, p.187.

de cómo se había celebrado el Primero de mayo.⁴⁸

3.b.-El debate ideológico en el movimiento libertario

La posición de los representantes de la CNT en el primer Comité de la Escuela Nueva Unificada era privilegiada al contar con la presidencia, que recayó en Joan Puig y Elias, que en la práctica era asimilable a una consejería de enseñanza. En cuanto al Plan General de Enseñanza desarrollada por el CENU, Puig y Elias fue el presidente de la ponencia de Enseñanza Primaria, Miquel Escorihuela (vicesecretario del comité ejecutivo del CENU) fue vicepresidente de la ponencia de Enseñanza Profesional, Joan P. Fàbregas (que en septiembre entró a formar parte del gobierno Companys como consejero de Economía y responsable del decreto de Colectivizaciones y Control Obrero) formó parte de la ponencia de Enseñanza Secundaria en calidad de presidente, y Albert Carsi fue nombrado vicepresidente de la ponencia de Enseñanza Superior.

El Pleno cultural de la CNT

En octubre de 1936 se celebró un Pleno de Cataluña de la CNT dedicado específicamente a las cuestiones culturales. Convocado por los comités de la CNT y la FAI, asistieron 163 delegados de sindicatos, 24 de los grupos anarquistas y 15 delegados de ateneos y grupos culturales (estos últimos con carácter informativo)

Puig y Elias hizo la defensa de la actuación cenetista en el CENU argumentando fundamentalmente que los postulados pedagógicos eran los preconizados por la CNT y que el CENU permitía la subsistencia de las escuelas sindicales anarcosindicalistas y las de otras organizaciones obreras.⁴⁹ Los delegados se dividieron en dos tendencias: quienes consideraban aceptable la intervención de la CNT en el CENU y aquellos que se oponían porque la necesaria negociación con otras organizaciones desvirtuaba el proyecto educativo anarquista. Las resoluciones finales del Pleno respetaron la participación de la CNT en el CENU y la actuación de sus representantes, pero se les recordó que tenían que actuar *“de acuerdo con los principios establecidos en nuestros Congresos y con las orientaciones que señalen las asambleas del sindicato general de Profesionales liberales”*⁵⁰, se proponía la constitución de consejos (de padres, estudiantes y profesores) en los centros para reforzar la autonomía organizativa y se animaba a *“todos los camaradas que se crean con vocación y aptitud para dedicarse a la enseñanza”* a matricularse en la Escuela Politécnica de Adaptación.

⁴⁸ RIBALTA, M.; *Op. Cit.*, p. 127.

⁴⁹ TIANA, Alejandro; *Op. Cit.*, p. 185-188.

⁵⁰ TIANA, Alejandro; *Op. Cit.*, p. 187.

Joan Puig i Elias

Joan Puig i Elias empezó a estudiar en la Escuela Normal a los 15 años, impartió docencia y más tarde fue director de la Escuela Natura de Barcelona, conocida como *La Farigola* (El Tomillo) y sostenida por el sindicato Fabril y Textil. Fue militante de la CNT desde 1916 y el 1932 fue elegido presidente de la sección de maestros del sindicato de Intelectuales y Profesiones Liberales de la CNT, participó como delegado de este sindicato en el congreso de Zaragoza de 1936.

Al estallar la guerra civil, fue presidente del CENU y el octubre de 1936 ocupó la concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. En 1938, en la segunda participación de la CNT en el gobierno de la República formó parte del equipo del ministro Segundo Blanco, en calidad de subsecretario de Instrucción Pública.⁵¹

*“Por extraño que pueda resultar, Puig y Elias no ha publicado ningún tipo de balance o memorias de su gestión al CENU”,*⁵² por lo cual buena parte de sus planteamientos en el Comité nos llegan a través de sus hagiógrafos.⁵³

Puig y Elias se consideraba y fue considerado el continuador por excelencia de la pedagogía de Ferrer y Guardia. Según Pere Solà, como Ferrer cree en la coeducación no sólo de sexos sino de clases sociales. “Coeducación o, si se quiere, indiscriminación de clases sociales”.⁵⁴ Esta tesis tenía más virtualidad en el proceso revolucionario de 1936 que a comienzo de siglo cuando la estratificación era muy acusada y la movilidad social prácticamente nula. También, tuvo un especial interés por la psicología del niño y por tener muy en cuenta, en el proceso educativo, sus facultades y aptitudes de “base”. A pesar de su admiración por Ferrer y Guardia, revisó algunos de los puntos básicos del programa ferreriano. En concreto planteó la interdependencia del punto de vista racional-científico y del punto de vista afectivo-existencial; en definitiva, dar más importancia a los sentimientos: *“No podemos dirigirnos a la razón solamente, ni cultivar solamente ésta; el hombre es también sentimiento, y en la vida ambos se coordinan”*⁵⁵ De carácter y planteamientos idealistas y de personalidad cariñosa y sentimental, en su práctica pedagógica aplicó estos criterios.

Para Solà, mucho más original que la anterior posición fue la crítica a los posibles excesos de un racionalismo puro o neutral (propugnado por Ricardo Mella) al que oponía la obligación del

⁵¹ SOLÀ, Pere; *Op. Cit.*, p.190-191; i, MARTÍ, Casimir y otros; *Diccionari biogràfic del moviment obrer als Països Catalans*, p. 1114-1115.

⁵² SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 192.

⁵³ MONTERO, Joaquín; *Juan Puig y Elias. Presidente del CENU. Sus discursos. Sus conferencias*, Imprenta Moderna, empresa colectivizada, Barcelona, 1936

⁵⁴ SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 197.

⁵⁵ MONTERO, J.; *Op. Cit.*, p. 10; citado en SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 199.

maestro de dar elementos de juicio a los alumnos *“para que su razón y su sentimiento actúen”*⁵⁶

Como otros libertarios (Joan Peiró, Josep de Tapia,...), da una importancia capital a la escuela en la transformación de la sociedad, en la gestación de la revolución social, y en concreto, en 1936, a la Escuela Nueva Unificada: *“que todos los centros de enseñanza hoy divididos en primaria, secundaria, superior, escuelas especiales, tengan la coordinación de una obra única en la que el niño, según sus facultades y gustos, se transforme en hombre productor (oficio o carrera)... Ni escuela obrera ni escuela burguesa, Escuela Nueva Unificada, en la que cada niño, por el solo hecho de haber nacido, tenga derecho a que la escuela sea para él una madre integral que nutra su cuerpo, su corazón y su pensamiento, hasta que llegue a ser hombre, que esté a disposición de bastarse a sí mismo...La Escuela Nueva es el símbolo del ideal pedagógico que ha inspirado nuestra vida”*⁵⁷

Desde el rechazo a la escuela falsamente “neutra” de las burguesías liberales, a las escuelas confesionales y a aquellas que reforzando el espíritu gregario se pusieran al servicio de cualquier totalitarismo defendía el papel decisivo de la nueva escuela unificada en el establecimiento de una sociedad sin clases y solidaria.

José de Tapia

Quizás, el más entusiasta defensor de la enseñanza pública y de la Escuela Nueva Unificada fue José de Tapia, de origen cordobés y residente en Montoliu de Lleida desde 1920 donde ejerció la docencia hasta 1934 y formó parte del grupo de maestros *Batec* (Latido) Fue el introductor de las teorías de Freinet y fundador de la Cooperativa Española de las Técnicas Freinet. Desde 1934 dio clases en Barcelona y sus cercanías y durante la guerra fue responsable del parque de artillería de Sant Andreu y formó parte de la secretaría de la FAI.⁵⁸

En un folletín sobre la experiencia del CENU,⁵⁹ Tapia asume y defiende la necesidad de la enseñanza pública (nacional dice él), la gestión del cual irá a cargo de los ayuntamientos, de los sindicatos, de las federaciones de industria y del Estado en aquellas circunstancias y mientras el comunismo libertario no fuera un hecho: *“Sabemos lo que cuesta la creación y sostenimiento de las llamadas obras y centros de educación y, en tanto que los impuestos funcionen, viene el Estado obligado a vertir un fuerte porcentaje de los mismos en las obras de educación y enseñanza”*⁶⁰

En su modelo había que asegurar la escolarización hasta los 15 años, su obligatoriedad y una

⁵⁶ MONTERO, J.; *Op. Cit.*, p. 33; citat en SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 199.

⁵⁷ MONTERO, J.; *Op. Cit.*, p. 18; citat en SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 202.

⁵⁸ SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 229-236; i, MARTÍ, Casimir y otros; *Op. Cit.*, p. 1349-1350.

⁵⁹ TAPIA, José de; *Ensayos sobre organización de la educación nacional*, Ediciones Tierra y Libertad, Tolosa de Llenguadoc, s.d.

⁶⁰ TAPIA, José de; *Op. Cit.*, p. 14; citat en SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 231.

oferta suficiente de escuelas y centros superiores de cultura, así como compensaciones económicas para las familias con menos medios y bolsas de estudio.

Para él la Escuela Nueva Unificada tenía que ser un todo armónico desde maternal hasta la Universidad, que potenciara un aprendizaje integral, es decir intelectual, manual y productivo. La coeducación tenía que funcionar en todos los grados, el maestro tenía que buscar el modelo maestro-compañero y favorecer las relaciones con las familias. La selección natural del alumnado se tenía que producir *“empleando sistemas humanos y no mecánicos para detectar las aptitudes del niño”*⁶¹ y se tenían que favorecer los grupos de afinidad entre los alumnos y el trabajo por proyectos. La escuela pública tenía que ser laica y apolítica.

Tapia también diseñó dos modelos de centros escolares en función de que fueran rurales o urbanos. Las concentraciones escolares a los medios rurales con edificios sencillos y alegres, con espacio suficiente para hacer cultivos agrícolas, avicultura, cunicultura, apicultura,... Con zonas de recreo y deporte, sala de proyecciones y conferencias, biblioteca,...

En las zonas urbanas, los centros escolares tenían que estar situados en zonas periféricas con espacios para practicar la agricultura y los deportes. Según su descripción del grupo escolar, de un millar de niños y niñas de Santa Coloma de Gramenet donde ejerció, tenía guardería infantil, escuela maternal, escuela primaria y clases de orientación. Tenía anexos de carpintería, metalisteria, modelado, encuadernación, electricidad, confección y tejido.

Otras dependencias eran el comedor, la biblioteca, la sala de música y un pequeño dispensario. En base al mínimo sedentarismo posible los centros de interés y los proyectos de trabajo⁶² eran la base del sistema de aprendizaje.

Floreal Ocaña

Quizás, el principal opositor a la participación libertaria en el CENU fue Floreal Ocaña⁶³, maestro racionalista y delegado de la CNT en el CENU de L'Hospitalet. Ocaña opinaba que el CENU no había superado la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, excepto en ciertos aspectos de tecnología educativa innovadora, y criticó la enseñanza en catalán porque no se ajustaba a la recomendación ferreriana de utilizar un idioma universal. Para él, la Escuela Nueva Unificada se estaba convirtiendo en una mera reorganización de la escuela estatal.

Según Solà, “Ocaña, el maestro autodidacta y militante faísta, es uno de los más típicos

⁶¹ SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 232.

⁶² Una de las experiencias fueron las clases de economía doméstica y autodeterminación que consistían al facilitar el racionamiento diario a grupos de 8 alumnos de ambos sexos que tenían que preparar, presentar y consumir, invitando a dos personas más. TAPIA, J.; *Op. Cit.*, p. 27-30.

⁶³ SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 156-190.

representantes del grupo de maestros confederales ‘refractarios’ a las orientaciones del CENU, en nombre de una pretendida ortodoxia ferrerista...se meterá de manos y pies en la polémica doctrinal e ideológica que opondrá de 1936 a 1939 los partidarios del proyecto ferrerista puro y los ‘reversionistas’ de Ferrer, encabezados por Puig y Elias: en el fondo, estamos ante dos actitudes de fondo contrapuestas, frente al proceso revolucionario: los partidarios de la realización inmediata del comunismo libertario, ..., y los que defendían posturas pactistas con las otras fuerzas opuestas al general Franco”⁶⁴

Aceptación popular del CENU

Hay estudiosos de la pedagogía libertaria que consideran que la dependencia gubernamental del CENU y el carácter híbrido de muchas disposiciones levantaron las suspicacias de algunos sectores libertarios y que la pervivencia de la Federación Regional de Escuelas Racionalistas (FRER) y el mantenimiento de ciertas escuelas sindicales fuera de la cobertura del CENU son una buena muestra, hasta el punto de afirmar que *“los libertarios catalanes no identificaron su propia escuela con el CENU y por ello potenciaron su organismo de coordinación”*⁶⁵

No obstante, cuando el mismo autor, Alejandro Tiana, analiza la relación entre las colectividades y la educación en Cataluña concluye *“...puede decirse que, en Catalunya, las colectividades de orientación libertaria no organizaron un sistema educativo propio ni peculiar, sino que utilizaron los canales ofrecidos por el CENU, participando en las estructuras escolares públicas”*⁶⁶ o cuando describe la relación entre el Consejo de Aragón (de absoluta mayoría libertaria) y la reorganización educativa escribe que *“la influencia de los presupuestos educativos del CENU catalán sobre Aragón fue evidente, aunque tampoco deba ser magnificada”* y lo mismo sucedió en el País Valenciano con *“la adopción del concepto de Escuela Nueva Unificada, siguiendo el ejemplo del CENU”*⁶⁷

Movimiento libertario y escuela pública

Las corrientes libertarios favorables a la escuela pública, durante las primeras décadas del siglo XX, fueron tolerados aunque evidentemente considerados desviacionistas. En una sociedad como aquella, donde el papel del Estado quedaba prácticamente reducido a las funciones recaudadoras y represoras y la preocupación institucional por la educación de las clases populares era prácticamente nula, las organizaciones de izquierda habían desplegado sus propias estrategias para dotarse y dotar el pueblo de formación.

En el caso del movimiento libertario se había ido creando a lo largo de los años una red educativa

⁶⁴ SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 186.

⁶⁵ TIANA, Alejandro; *Op. Cit.*, p. 188.

⁶⁶ TIANA, Alejandro; *Op. Cit.*, p. 190.

⁶⁷ TIANA, Alejandro; *Op. Cit.*, p. 202.

y formativa paralela integrada fundamentalmente por las escuelas sindicales y las escuelas de los ateneos racionalistas⁶⁸ que tomaban como base el modelo de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. La especial atención a la educación en la estrategia revolucionaria quedó reflejada en los congresos de la CNT de 1911, 1919, 1931 y 1936 y en los de la CNT de Cataluña de 1910 y 1918.

La circunstancia histórica que rompe de manera radical este planteamiento es la Guerra Civil y, para ser más exacto, la posibilidad de la revolución social ¿En una nueva sociedad sin clases, el modelo de enseñanza libertaria tenía que ser público y al alcance de todo el mundo? Incluso, en el proceso de transición y de pluralidad de las fuerzas de izquierda, de República de los trabajadores, ¿tenían que participar los libertarios y poner sobre la mesa del nuevo sistema de enseñanza sus principios pedagógicos y su modelo?

Hay que reconocer que buena parte de los objetivos pedagógicos libertarios estaban en el programa y en las realizaciones del CENU. A pesar de no ser el sindicato mayoritario entre el profesorado en Cataluña, su situación hegemónica a nivel sindical general y el atractivo que las teorías y las prácticas pedagógicas racionalistas tenían desde principios de siglo pueden servir para explicar su influencia en el CENU. “Mientras la UGT era ama de la situación sindical, la CNT podía ofrecer los planteamientos más elaborados sobre la revolución educativa, y así lo demostró en el CENU”⁶⁹

Las teorías pedagógicas libertarias triunfan durante las dos primeras etapas cronológicas del CENU, frente las posiciones defendidas fundamentalmente desde la FETE-UGT. Hay pruebas de esta preponderancia en la declaración del decreto de constitución que hace referencia a los “principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana”, en los principios y objetivos del Plan General de Enseñanza, en el planteamiento de la escuela rural o en la política de educación popular. Hay pruebas evidentes de la aceptación popular del modelo de la Escuela Nueva Unificada.

Sin duda, una mayoría de la CNT y de los maestros libertarios se decantaron por apoyar a la red pública de enseñanza en Cataluña y por aportar recursos humanos, materiales, políticos y sindicales porque esta primera red pública catalana generalizada funcionara y sirviera para conformar una sociedad más justa y solidaria.

La victoria franquista lo impidió definitivamente. El olvido, el silencio, la ortodoxia mal entendida también han contribuido.

Escuelas racionalistas

En paralelo se seguían manteniendo escuelas racionalistas. Son dignas de especial mención las

⁶⁸ SOLÀ, P.; *Op. Cit.*, p. 222-229.

⁶⁹ NAVARRO, R; *Op. Cit.*, página 199.

escuelas ligadas a las colectivizaciones agrícolas (Serós, Amposta, Arenys de Mar) o empresas colectivizadas, en Cataluña; en localidades como Calanda, Vencillón, Alcorisa, Ballobar o Valderrobles, en Aragón; Benicarló, Xàtiva, Uriel, Elche, Villena o Mislata, en el País Valenciano; Belvis del Jarama, Manzanares, Miralcampo o Cuenca, en Castilla-La Mancha; Huéscar o Jódar, en Andalucía.

Formación profesional y técnica

Uno de los pilares de la pedagogía libertaria era la integración de la formación intelectual y manual. No obstante, el aprendizaje técnico y profesional no fue abordado, antes de 1936, de manera sistemática y efectiva por las escuelas racionalistas, dado que a temprana edad los niños y niñas se integraban en el mundo del trabajo o en las *“labores del hogar”*.

Llegado el tiempo de un sistema económico socializado o colectivizado, era necesaria la participación de los técnicos en las nuevas tareas productivas y la formación técnica de los y de las trabajadoras de la colectividad agraria o industrial. En palabras de Gastón Leval *“perfeccionar los conocimientos administrativos y técnicos de los trabajadores para que no sean simples engranajes acéfalos de un mecanismo, la vida y funcionamiento del cual se les escapan”*.

Esta intencionalidad chocó con las circunstancias de la guerra, pero se desarrolló de manera efectiva en algunas colectivizaciones y sindicatos confederales. En la industria: el departamento de capacitación profesional de la Industria colectivizada de la madera de Barcelona, la Escuela Técnica de Óptica del de la Industria Cristalina de Barcelona, la Industria ferroviaria de Cataluña, la escuela de capacitación de la Colectividad de Auto-Transporte de Alcañiz, el taller-escuela de la Industria Metalúrgica Socializada de Alicante, el Instituto Obrero del sindicato de la Industria Textil y Fabril de Alcoy, la Escuela Politécnica Confederal de Madrid o la Escuela Profesional de Artes y Oficios de Elda (CNT-UGT).

En el campo: la Escuela de secretarios de colectividades de Valencia, la Universidad Agrícola de Moncada, el Instituto regional Agro-Pecuario (Hogar Escuela) de la Federación regional de labradores del Centro o la Escuela de Militantes de Monzón.

Aprendizajes no formales

A lo largo del proceso revolucionario, la CNT y el movimiento libertario desarrollaron un conjunto de actividades culturales y educativas en una perspectiva popular (obrera) y no sometida a convencionalismos.

Se incrementó la función cultural, formativa y recreativa de los ateneos libertarios que se extendieron en todos los territorios de influencia libertaria.

Las actividades artísticas fueron fomentadas por las Escuelas de Artes y Oficios de Membrilla, Amposta, Blanes o Graus, la Escuela de dibujo de Silla, las veladas culturales de Arenys de Mar,

Cretas, Mosqueruelas...Se organizaron cuadros escénicos y grupos teatrales en sindicatos, colectividades y ateneos.

La Federación Ibérica de Juventudes Libertarias (FIJL) amplificó su tarea educativa con ateneos, giras campestres y excursiones, concursos artísticos, grupos teatrales... Y Mujeres Libres fomentó la emancipación como mujeres y como trabajadoras y su capacitación cultural y social en los Institutos de Mujeres Libres de Madrid y Valencia, el Casal de la Mujer Trabajadora de Barcelona, las clases de maternidad consciente de la Casa de la Maternidad de Barcelona.

Colonias de niños/as refugiados/as

Los niños fueron evacuados de las zonas de conflicto bélico. Desde el norte de la Península o desde Madrid hacia Cataluña y el País Valenciano, principalmente. La organización confederal organizó colonias de refugiados y familiares colectivas, en forma de internado, bajo la supervisión de un maestro. Se creó el Consejo Nacional de la Infancia Evacuada para atender y supervisar el funcionamiento de las colonias. Almuñécar, Graus, Espartaco en Argenton, Escuela de Militantes Ramón Acín en Valencia, financiada por el movimiento libertario aragonés, Ascaso-Durruti de Lançà, la Mundo Nuevo,... fueron algunos ejemplos.