ANARQUISMO ESPANHOL E EDUCAÇÃO

Anastasio Ovejero Bernal

Introdução

Não pretendo com este trabalho ser original nem alardear o aprofundamento de um tema novo. Ao contrário, o que pretendo é recordar um tema antigo, mas do qual ainda se pode extrair grandes ensinamentos para os tempos que correm. Mais ainda, creio equivocada essa necessidade que parecem ter os cientistas sociais de estar sempre "na moda" nos temas estudados, e, se possível, inclusive, estar "na pós-moda", pois amiúde isso só leva a modas estéreis e, esquecendo o velho Guilherme de Ockham, a multiplicar os entes sem necessidade e, com novos nomes, estudar fenômenos já conhecidos. Ademais, tudo isso tem também outra implicação, a meu juízo mais perigosa, que consiste em esquecermos temas fundamentais só porque são antigos e/ou já não estão na moda. Assim, por me aproximar já do terreno que aqui me interessa, hoje em dia, quando tanto se fala de *capital social* (ver Putnam, 2002, 2003) e da importância que tanto para a saúde psíquica e até física do indivíduo quanto para a saúde dos povos e da comunidade inteira tenha de haver extensas redes sociais de comunicação e relação interpessoal e, sobretudo, de apoio mútuo e solidariedade; agora que tanto se volta a insistir na eficácia da aprendizagem cooperativa, não só para objetivos de ensino/aprendizagem como também para o campo interpessoal e social (ver Ovejero, 1990, 2003); etc., esquece-se totalmente de uma experiência histórica realmente única que faz quase setenta anos, ocorreu em solo espanhol. Refiro-me às *coletivizações libertárias*, experiência que em centenas de povoados pôs em prática a solidariedade e o apoio mútuo, o trabalho em grupo cooperativo e uma educação bem diferente da oficial e tradicional, tanto em seus fins como em sua filosofia subjacente e em suas práticas cotidianas. Pois bem, ainda que tudo isso esteja estreitamente relacionado entre si, eu me referirei exclusivamente ao terceiro aspecto mencionado: *a educação libertária*. Por que, não esqueçamos que as coletivizações não teriam sido possíveis sem várias décadas prévias de educação libertária.

Anarquismo espanhol, educação libertária e coletivizações são três termos que necessariamente devem ir juntos. Não obstante, para entender cabalmente essas questões, eu gostaria de pontualizar esses três aspectos. Em primeiro lugar, a cooperação em sentido neutro e sem

um forte componente de solidariedade é algo indiscutivelmente eficaz, mas não necessariamente positivo para a sociedade em seu conjunto, pois pode levar a profundas desigualdades. E o que pretenderam os coletivistas libertários foi implementar uma cooperação repleta de solidariedade. Mais ainda, é que, ante a definição que Lenin dava de socialismo como eletricidade mais *sovietes*, eu quase me atreveria a definir as coletivizações como cooperação mais solidariedade mais ideologia revolucionária de transformação radical da sociedade, transformação que teria por base justamente a cooperação e a solidariedade, e cuja finalidade última não seria outra senão a igualdade entre as pessoas (recordemos que as desigualdades têm conseqüências nefastas de tipos muito diferentes, como mostra claramente Wilkinson, 2001). As coletivizações libertárias seriam, portanto, a colocação em prática real da máxima "*a cada um segundo suas necessidades, de cada um segundo suas capacidades*". Em segundo lugar, para os anarquistas espanhóis, como mostrei em outro lugar (Ovejero, 2005b), por força tinha que se sustentar tudo isso sobre a *mudança de mentalidade* da maioria dos cidadãos e cidadãs, porquanto a *educação*, tanto a formal como a não-formal, inevitavelmente, tinha de se converter no elemento básico e fundamental do projeto anarquista. E, em terceiro lugar, tal educação, libertária, baseava-se na *Razão*, de onde veio o nome de *educação racionalista*, dada a inquebrantável fé dos anarquistas espanhóis na Razão e na Ciência. Ao fim e ao cabo, o Programa Emancipatório da Ilustração ainda não se havia visto desmascarado por suas autênticas e reais conseqüências, que não foram outras senão a colonização, Auschwitz, Hiroshima e a destruição da camada de ozônio. Portanto, como assinala José Álvarez Junco (1991: 66), "é constante no anarquismo espanhol a apresentação de seu programa social como 'o reinado da razão', o 'império da ciência', 'a realização do ideal racional'. Ele dá uma imensa força a seus argumentos, já que, por um lado, parece evidente que a difusão da ciência e da visão racional do mundo é crescente e inevitável, com o conseqüente retrocesso das concepções do mundo e da sociedade embasadas em 'absurdos preconceitos' como a religião, a magia, a linhagem, a violência, o costume, etc.; e, por outro lado, toda concepção racional auto-afirma-se". Por conseguinte, não é raro que os anarquistas, ante o obscurantismo e o dogmatismo clerical, abraçarão entusiasmados os supostos emancipadores da Ilustração. E isso se reflete claramente em seu *modelo educativo*.

Revolução Social, Coletivizações e Educação

Como é sabido, quando em 18 de julho de 1936, parte do exército espanhol sublevou-se contra o governo democraticamente eleito, boa parte dos trabalhadores, majoritariamente anarquistas da C.N.T., mas também muitos socialistas da U.G.T., responderam com a *revolução social*, revolução que teve um grande êxito naquela parte do país não controlada pelo exército rebelde, e se concretizou principalmente nas *coletivizações*, tanto industriais (em Madri, Valência e, sobretudo, em Barcelona) quanto, mais ainda, agrícolas: centenas de povoados em Castela, Levante, Catalunha e especialmente em Aragão, escolheram coletivizar-se implantando espontaneamente o *comunismo libertário* e comprometendo-se muito ativamente em um *novo conceito de educação*. Ao fim e ao cabo, a própria existência das coletivizações deveu-se em grande medida à educação racionalista que haviam tido muitos anar-

quistas (ver Ovejero, 2005b; Solà, 1978). A revolução social não foi, pois, algum produto do acaso, nem algo que se produzira por geração espontânea, mas, como assinala Victor Alba (1991: 35-36), refletia especialmente

> uma ampla história de educação operária. Os pais dos coletivizadores haviam freqüentado as escolas do *Ayuntamiento* de Barcelona – que eram de um tipo muito distinto daquelas vulgares do Estado – ou das escolas mantidas por sindicatos. Os avós dos coletivizadores haviam freqüentado essas escolas sindicais inspiradas no exemplo da Escola Moderna de Ferrer. Os bisavós haviam tomado parte nos coros de homens organizados por Anselmo Clavé para afastar os operários das tabernas, ou, se procediam de fora da Catalunha, possivelmente haviam tido contato com alguns dos camponeses ou operários levados de um extremo a outro da Península naquilo que se chamava condução ordinária, caminhando de povoado

> em povoado, à frente de um par da Guarda Civil, que sem se dar conta de que o 'perturbador' assinalado pelo cacique local, que levavam a outro povoado para afastá-lo dos seus, era, de fato, um propagador. Estas três ou quatro gerações de educação operária foram criando um ambiente especial de confiança em si mesmos e de absorção de informação que os mesmos operários não se davam conta, mas que estavam ali, neles.

Portanto, ainda que tenha sido um fenômeno espontâneo e totalmente imprevisível, as coletivizações não teriam sido possíveis sem o sedimento que durante várias décadas foi deixando a educação libertária em milhares de trabalhadores espanhóis, e sem a firme convicção dos anarquistas espanhóis de que a transformação radical da sociedade só poderia ser conseguida por meio da educação e da cultura. Não esqueçamos que, como escreve Alejandro Tiana (1987:87),

> antes de tudo, é preciso assinalar que o anarquismo espanhol sempre dedicou uma atenção especial à educação dentro de sua estratégia revolucionária (ver Álvarez Junco, 1976). Basta recordar o conjunto de resoluções sobre o ensino aprovadas pela C.N.T. em seus congressos de 1910, 1919, 1931 e 1936 (ver González y Revilla, 1981), além de numerosos plenos, plenárias e assembléias orgânicas de todo tipo. Esse interesse pela educação seria valorizado por seus opositores políticos como um fator decisivo para explicar a importância da C.N.T. e sua extensão entre as classes trabalhadoras.

E, mais concretamente, as coletividades seguirão em grande medida as teorias e as diretrizes da Escola Moderna de Francisco Ferrer, que se destacavam tanto por sua originalidade quanto por sua crítica radical da organização educativa estatal. Foi, em definitivo, o tipo de educação livre, cooperativa, solidária e crítica que milhares de operários anarquistas haviam recebido, o que provocou que, ao se apresentarem as circunstâncias propícias, surgissem espontaneamente as *coletivizações libertárias*. Daí que Walter L. Bernecker (1982: 113) chegou a afirmar que "os anarquistas foram surpreendidos pelo movimento coletivizador". Inclusive, um militante tão significativo quanto Mariano Vázquez, em um *meeting* celebrado em Barcelona, em 9 de agosto de 1936, disse: "Dito de outro modo, senhores, burgueses, se há comunismo libertário, é assunto da base, mas a freamos o máximo possível" (*Solidaridad Obrera*, 11 de agosto de 1936: 4-5). De fato, poderíamos definir o anarquismo como

> a permanente exigência de liberdade individual nos terrenos mais diversos, a autogestão e o federalismo como soluções políticas e econômicas, a fé na cultura como instrumento emancipador ou as críticas ao dogmatismo e ao dirigismo como táticas revolucionárias. (Álvarez Junco, 1991:11).

Educação e Cultura como Principais Elementos Definitórios do Anarquismo Espanhol

Está muito difundida a falsa idéia que identifica anarquismo com violência e, inclusive, com terrorismo. Certamente houve violência e terrorismo no anarquismo espanhol, mas nem foi tão amplo como muitos querem fazer crer, nem essa violência foi sempre contra as pessoas, mas, com muito mais freqüência, ela se deu contra a propriedade, nem foram os anarquistas os protagonistas de todos os atos de violência que se lhes foram imputados, sendo

por vezes, inclusive, a própria polícia a responsável, com o objetivo explícito de culpá-los, além do que, outras vezes, a violência anarquista foi uma reação à violência que o patronato ou a própria polícia exercia contra eles (ver sobre ambos os aspectos o filme *La verdad sobre el caso Savolta*, baseado na novela que, com o mesmo título, publicou Eduardo Mendoza). Todavia, conquanto seja verdade que existiu um setor violento dentro do anarquismo espanhol, também houve outra tendência, que, por sinal, foi sempre majoritária no movimento libertário, pacífica e até pacifista (ver Álvarez Junco, 1991), que havia colocado todas as suas esperanças na cultura e na educação como autêntico motor da mudança social. Diferentemente dos marxistas, eles criam que era a mudança das mentalidades, por intermédio da educação, e não da luta de classes, o principal instrumento para transformar radicalmente a sociedade. Com efeito, ante a minoria que defendia a violência para chegar à sociedade libertária, a maioria optava sem titubeios pela educação e pela cultura, que levam a mudanças sociais profundas por meio da modificação das mentalidades e pela internalização dos valores libertários. De fato,

> entre os anarquistas, a concepção é, em princípio contundente: cada militante deve realizar uma "revolução interior", fundamentalmente intelectual, antes de poder aspirar legitimamente a transformar a sociedade..., e só quando, graças à cultura, tiver sido criado um número considerável de seres "conscientes" de seus direitos e liberados pessoalmente do militarismo, da religião, dos vícios e da ignorância da sociedade atual, será positiva uma ação revolucionária tendendo a derrubar as estruturas sociais e substituí-las por outras, nas quais esses indivíduos transformados previamente possam iniciar a prática da liberdade. Essa revolução prévia não é, para começar, exclusivamente intelectual, mas deve afetar também o conjunto dos sentimentos e da conduta do revolucionário. (Álvarez Junco, 1991:519).

Mais concretamente,

> a extraordinária relevância que se confere às questões pedagógicas dentro da filosofia anarquista não só se deve à necessidade da elevação do nível cultural do povo como primeiro passo para sua emancipação política, como também ao valor em si mesmo atribuído aos experimentos educativos. (Álvarez Junco, 1991:527).

Para resumir este assunto, digamos que, se ao longo da segunda metade do século XIX, houve algum momento em que não estava claro se o anarquismo espanhol recorria ou não à via violenta, prontamente adotou a linha pacifista e não violenta, como seguidores em grande medida que eram os anarquistas espanhóis da bondade idílica de Rousseau e, inclusive, em certa medida, do modelo educativo do *Emílio*, ainda que, evidentemente, com conotações próprias que vinham definidas por seu interesse revolucionário. Com efeito, como assinala Álvarez Junco (1991:517), a violência não foi

> o típico do do anarquismo espanhol. Sua fé na expansão do pensamento "racional" como motor do progresso histórico é tão inequívoca que se pode observar, no terreno intelectual, um curioso fenômeno de flexibilidade e concessões tipicamente "reformistas", que são rechaçadas com ardor nos demais terrenos.

Em resumo, a preocupação com a educação e a cultura sempre ocupou um lugar central no pensamento político do anarquismo espanhol, impregnando totalmente a ideologia

e, inclusive, o modo de viver de seus membros, até o ponto em que, enquanto podiam, abriam, por toda parte, tanto ateneus libertários culturais quanto escolas libertárias, e editavam uma infinidade de periódicos. A educação lbertária baseava-se nas seguintes idéias centrais, idéias que, por outro lado, conformarão a Escola Racionalista (Tiana, 1987: 89-106):

1) A educação é inseparável da revolução:

> Para os anarquistas espanhóis, o tema da educação esteve sempre estreitamente ligado ao da ação revolucionária. Sua relação foi dupla: sem educar o povo explorado não poderia produzir-se uma revolução liberadora e, por sua vez, seriam as transformações revolucionárias que permitiriam culminar essa tarefa educativa... De acordo com essa idéia, a revolução social, objetivo último da ação anarquista, não poderia levar a cabo sem um certo grau de cultura e transformação das consciências. (Tiana, 1987: 89-90).

Assim, contrariamente aos marxistas, os anarquistas tinham uma interessante psicologia (ver Vidiella, 1934), que não tinham os marxistas, segundo a qual, a conduta humana não depende tanto das condições materiais de vida quanto da vontade e dos desejos do próprio homem, visto que o ser humano é, para eles, um ser essencialmente livre, libertário, porquanto sua conduta não pode obedecer a qualquer determinismo, nem econômico, nem histórico, nem mesmo psicológico. Em conseqüência,

> os anarco-sindicalistas espanhóis mantiveram a idéia de que suas organizações deviam desenvolver uma ação educativa e cultural, permitindo ao trabalhador adquirir consciência de sua função social e de seu poder coletivo e obter uma formação ideológica que o permitisse projetar e resolver os problemas da construção de uma nova sociedade. (Tiana, 1987: 91)

Daqui a considerar que a educação é a tarefa fundamental da revolução é só um passo, que alguns anarquistas deram, caindo em uma postura que se conveio chamar *pedagogista*, e que defende que a educação do povo conduzirá inevitavelmente à revolução. Não é raro, pois, que o operário anarquista deixasse de ser analfabeto e se convertesse em uma pessoa culta, no mais profundo de seus sentidos: gostava de ler, discutia temas culturais e intelectuais, assumia o pensamento crítico etc. Em conseqüência, não é de se estranhar tampouco a grande quantidade de pessoas admiráveis em nível cultural e intelectual que o anarquismo espanhol produziu, muitos dos quais apenas haviam passado brevemente pela escola, por causa da pobreza extrema de suas famílias e da necessidade que tiveram de trabalhar desde criança. Talvez tenha sido sobretudo nesses operários anarquistas que Ortega y Gasset pensava ao distinguir incisivamente entre a *elite* e a *massa*, melhor dizendo, entre *homem-elite e homem-massa* (ver Ovejero, 2001).

2) A educação deve desenvolver-se na e para a liberdade: Não é raro que exista uma estreita relação entre educação anarquista e liberdade, visto que talvez seja esta, a liberdade, a principal característica do anarquismo. De fato, as obras dos escritores anarquistas estão repletas de referências à liberdade (ver Guérin, 1977 e Horowitz, 1975). Diego Abad de Santillán (1976) dizia:

> Nós encarnamos o pólo da liberdade, o anseio tradicional das minorias que

> sempre pugnaram pela justiça... A anarquia não é negação; é a filosofia mais sólida do progresso, a mais conseqüente, a mais harmoniosa... pressupõe a afirmação da liberdade, da livre iniciativa, do pensamento e das mãos livres.

Mas isso dependia antes de tudo da educação e da cultura, que sempre interessaram tanto os anarquistas.

> Se a liberdade é a essência da natureza humana e deve ser a base de todas as relações sociais, logicamente deve estar presente como objetivo fundamental do processo educativo. Uma educação que não tenda a formar pessoas livres, não tem nenhum valor; a eficácia de uma ação educativa pode medir-se pela autonomia que consegue no educando. Todavia, no pensamento anarquista, a liberdade não é só uma meta, mas também o instrumento para alcançá-la. Para tanto, o método educativo defendido será libertário tanto por seus objetivos quanto pelos meios adotados. Dito de outra maneira, a liberdade é o ponto visado, mas também o caminho a seguir... Segundo este pressuposto, a educação deverá respeitar o livre desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo. (Citado em Tiana, 1987: 92-93).

3) A educação deve desenvolver o ser humano integralmente: Como escrevia o pedagogo anarquista francês Paul Robin,

> com o nome de educação integral designamos aquela que tende ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado de todo o ser, sem lacunas, nem mutilação, sem descuidar de nenhum aspecto da natureza humana, nem sacrificá-los sistematicamente a outro. No conjunto da educação, e em cada uma de suas partes consideradas separadamente, perseguimos a aplicação do mesmo princípio de integridade... persuadidos de que dependem dele a felicidade do mesmo indivíduo e sua aptidão para concorrer à felicidade para todos. (Citado por Alejandro Tiana, 1987)

A idéia de educação integral, segundo é utilizada pelos escritos ácratas, encontra seu fundamento no princípio da igualdade natural dos homens, de que se deriva a exigência do desenvolvimento de todas as suas possibilidades e que pretende formar na criança uma personalidade equilibrada e afastada de todo preconceito e de todo dogmatismo.

4) A educação deve promover o específico de cada pessoa: Segundo os anarquistas, todos os homens somos iguais, mas, ao mesmo tempo, somos também diferentes, ainda que não desiguais. Por isso a educação deve cultivar a diferença e extrair o melhor de cada pessoa para promover o específico de cada um: os anarquistas espanhóis crêem plenamente que toda pessoa é valiosa em algum aspecto e que a educação deve desenvolver aquilo para o qual cada um é mais bem dotado.

> A tarefa da educação não consiste, pois, em adaptar os educandos a um molde estabelecido de antemão, mas em possibilitar a construção de sua própria vida. O papel do mestre neste contexto é ajudar cada um a descobrir suas possibilidades e atualizá-las. (tiana, 1987: 98-100)

5) A educação deve fazer um ser humano moral e solidário: A concepção anarquista do homem e da sociedade apóia-se em

dois valores tão fundamentais quanto inseparáveis: a liberdade e a solidariedade. E a educação deve fomentar ambas as coisas. Por isso preocuparam-se tanto com a educação moral. Como escrevia o próprio Ferrer (1976: 77-78),

> a missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e a as meninas que lhe são confiadas cheguem a ser pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de todo preconceito... Ensinará os verdadeiros deveres sociais, em conformidade com a justa máxima: "Não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres". Em definitivo, como assinala Tiana (1987), os anarquistas advogam por uma nova educação, oposta à dogmática e sectária fornecida pelas instituições oficiais, mas fiel aos princípios da moral natural, laica e racional. E essa educação moral assenta-se sobre dois apoios, antitéticos e interdependentes: a liberdade e a solidariedade.

6) Uma nova educação exige um meio social livre: Conquanto os anarquistas espanhóis estivessem convencidos de que a sociedade só pode transformar-se por meio da educação e da cultura, também sabiam que isso não é suficiente. A mudança há de ser mais ampla e, como assinala Tiana (1987), deve abarcar todas aquelas estruturas sociais que fundamentam a convivência e as relações políticas e econômicas entre os homens. Será necessário construir um meio social livre, para que a revolução possa dar todos os seus frutos, e, entre eles, os educativos... na medida em que as condições mudem, será possível desenvolver uma nova educação que restitua ao povo a autoconfiança perdida. Essa mudança deve abarcar as relações de poder, as estruturas de propriedade, os modos de organização familiar, as formas de produção e, inclusive, as relações interpessoais e intercomunitárias, no sentido do desaparecimento das relações de autoridade e da exploração econômica, da implantação de relações igualitárias e da cooperação econômica.

7) A educação não reduz sua ação à infância: Para os anarquistas, contudo, a educação não é algo reservado exclusivamente às crianças.

> A educação infantil tem um caráter peculiar pelo especial grau de inacabamento da pessoa nessa fase da vida. Mas isso não impede que se empreendam ações educativas especificamente dirigidas aos adultos... Em inumeráveis parágrafos falam de dar ao povo uma formação que permita aos operários tomar em suas mãos a produção, o que supõe simultaneamente uma preparação cultural de base, uma formação ideológica e uma capacitação técnica... Nesta linha, os anarquistas organizam grande quantidade de cursos noturnos para adultos, cuja finalidade é dupla: capacitar cultural e ideologicamente os trabalhadores, especialmente os militantes. Também se criam ateneus, grupos artísticos e outras instituições culturais, abrem-se bibliotecas, fazem conferências, e desenvolvem uma ampla e diversificada ação cultural. (Tiana, 1987: 104-105)

8) A educação não está circunscrita a algumas instituições escolares: Dos dois princípios anteriores os anarquistas deduzem este terceiro, que sustenta que a educação é função de um grupo social e não apenas de algumas instituições escolares, visto que a educação não formal adquirirá para eles um valor extraordinário.

O Projeto das Coletivizações

Apesar de já existirem numerosos e bons estudos relativos às coletivizações libertárias,[1] segue sendo, contudo, um fenômeno quase totalmente desconhecido, não apenas pela opinião pública como também por muitos profissionais, como é o caso dos psicólogos. Para utilizar agora um único exemplo, direi que a *Encicopedia Salvat*, em sua edição de 2003, tentando explicar o que é o "coletivismo", acrescenta: "Foram experimentadas diversas formas de coletivismo, que vão desde os regimes socialistas da Europa até os ensaios de tipo comunitário realizados em diversos países emancipados do Terceiro Mundo". E sequer menciona as coletivizações ocorridas há setenta anos em nosso país, experiência única no mundo, como reconheceu o próprio Noam Chomsky (1969: 128), que, tentando interpretar um texto sobre tal experiência, escreveu:

> Um relato como este, com sua preocupação com as relações humanas e o ideal de uma sociedade justa, tem de parecer muito estranho à consciência do intelectual sofisticado, e, por isso, se o considera com desprezo, ou se o toma como ingênuo ou primitivo, ou mesmo, irracional. Só quando abandonarem esse preconceito será possível para os historiadores empreenderem um estudo sério do movimento popular que transformou a republicana Espanha numa das mais notáveis revoluções sociais que a história registra.

Por outro lado, para entender cabalmente o autêntico significado das realizações que as coletivizações levaram a cabo no campo da educação, dever-se-ia considerar a situação real em que elas iniciavam. Neste sentido, a descrição que fazem Simoni e Simoni (1984: 57-58) da situação do povoado aragonês que eles estudaram, Cretas, pode refletir perfeitamente a situação da maioria naquela época:

> Todavia, sob a República, como já vimos, o povoado tem mais de um terço de analfabetos entre seus habitantes. Os conhecimentos dos alfabetizados consistem, na maioria das vezes, em saber assinar seu nome e ler com dificuldade. Com efeito, os filhos dos camponeses não vão além de dois ou três anos de escola, onde se encontram uns 40 alunos com um único professor, em locais pequenos de algumas casas particulares alugadas pelo *Ayuntamiento*.[2] Durante certas temporadas, não há aula mais do que meio período, por turnos, por causa do espaço reduzido. E será só por volta dos anos trinta, quando o município alugará o cinema para instalar quatro salas de aula. Alguns testemunhos falam do desinteresse e das condições econômicas precárias dos professores, e quando há um professor que se interessa realmente pelos problemas da escola e ensina bem os alunos, então as pessoas mais influentes de Cretas tornam sua vida impossível. Em casa, depois da escola, ninguém pode ocupar-se dos deveres das crianças: os pais, e mais ainda os avós, amiúde, sabem menos que os alunos. Seus conhecimentos permanecem, pois, em um nível muito elementar. Além disso, depois que deixam a escola, não têm mais a ocasião de ler, ou ver, um livro, ou alguém que leia. Unicamente os mais abastados e os mais sensíveis ao problema enviam seus filhos a aulas particulares dadas todas as noites por um professor aposentado: trata-se, com efeito, de pagar quatro pesetas. Uma dezena de crianças vão a esta aula, onde aprendem muito mais em alguns meses do que na escola pública durante um ano. A menta-

> lidade dos pais contribui também para pôr um freio à instrução dos filhos: com freqüência, a mãe repreende o filho que está lendo porque está "perdendo tempo" em vez de fazer os trabalhos que o manda fazer. A ameaça mais freqüente é: "Vou jogar o livro no fogo". Em geral, há certa desconfiança em relação à escrita: os documentos escritos que o camponês recebe com maior freqüência são: os impostos, as multas, a cartilha militar, que não inspiram, evidentemente, nenhuma confiança. As pessoas também são desconfiadas com os que empregam esses papéis: o arrecadador, o secretário, o professor. A suspeita pode transformar-se em desprezo em relação ao pobre que quer instruir-se. Aceita-se com resignação que a instrução pertença ao rico e só a ele. As pessoas recorrem a ele quando necessitam de um conselho para um assunto importante, para preencher papéis, para expressar um voto.

Mais concretamente, segundo os dados que podemos ler nos estudo relacionados a este tema, a taxa média de escolarização pública da população infantil espanhola só superava levemente os 50%, e em muitas zonas era inclusive muito inferior a esse número. Se acrescentarmos a isso que só uns 70% das crianças matriculadas freqüentavam a escola com assiduidade, compreenderemos as enormes proporções do problema de desescolarização que a sociedade espanhola tinha exposto no começo da guerra civil. Pois bem, apesar dessa deplorável situação e apesar também das enormes dificuldades que expunha a situação bélica, o trabalho educativo e cultural que as coletividades fizeram foi realmente extraordinário, como veremos a seguir.

Com efeito, se para os anarquistas espanhóis eram a educação e a cultura a base principal de sua emancipação, não é raro que, uma vez constituídas as coletivizações, a primeira coisa que faziam era *erradicar o analfabetismo*. E, para combatê-lo, fizeram uso de múltiplas estratégias, incluindo até cursos por correspondência. De fato, e ante a falta de professorado, sobretudo de professorado competente, no Pleno Regional de Sindicatos da C.N.T. de Levante, celebrado em Valência entre os dias 9 e 15 de novembro de 1936, adotaram as seguintes decisões: 1) Em todos os povoados que houver carência de professores, os sindicatos comprometer-se-ão a procurar companheiros que reúnam as condições exigidas; 2) Uma vez ocupando as funções, não poderão ser substituídos por nenhum titular, sempre que a organização estiver satisfeita com seu trabalho pedagógico. Como estes terão de substituir os anteriores, cobrarão do fundo que cobram os demais professores, passando isso a cargo dos Municípios. Em algumas localidades, esse trabalho foi realizado pelos membros mais instruídos das Juventudes Libertárias.

> Deste modo, as escolas relacionadas com as coletividades libertárias, especialmente as rurais e as de certas regiões, como Aragão, viram à sua frente numerosos militantes libertários, imbuídos de idéias mais ou menos vagas sobre educação racionalista e que, com vontade e estímulo, conquanto com eficácia variável, puseram mãos à obra para educar as crianças. (Tiana, 1987: 165)

E, apesar das dificuldades existentes, a tarefa realizada pelas coletividades na reorganização educativa da região aragonesa foi realmente importante, abrindo escolas,[3] aumentando o número de professores ou fixando a idade escolar obrigatória até os 14 ou 15 anos. E isso em tempo de guerra, com mais necessidades e menos braços do que nunca!

Mas a empresa educativa das coletivizações não se circunscreveu só à educação primária, nem mesmo só à educação formal, mas também se ocuparam de aberturas de bibliotecas em todos os povoados coletivizados, fomento de conferências e conversações culturais, bem como a educação de adultos, implementação de cursos e centros de formação profissional[4] etc. Também adquiriram um certo auge as escolas de crianças e creches, dada a necessidade de atender aos meninos e às meninas bem pequenos por causa da incorporação da mulher ao trabalho fora de casa para suprir à falta de braços. Por outro lado, a arte e a cultura geral também foram objeto de diversas iniciativas, com o intuito de procurar um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento integral da população coletivista (abertura de Ateneus, festas culturais, passeios dominicais etc.).

Enfim, não deveríamos esquecer algo tão central na concepção anarquista da cultura como é a educação não-formal que engloba uma variadíssima série de atividades como a educação artística, a divulgação científica e cultural, o desenvolvimento de uma nova estética, o debate sobre temas de atualidade, a edição de obras literárias ou científicas etc., e que foram levadas a cabo principalmente pelos próprios sindicatos da C.N.T., pelas Juventudes Libertárias, pelo coletivo feminista Mujeres Libres e pelos Ateneus Libertários, e sempre sob a concepção da cultura e a educação como instrumento de liberação da classe trabalhadora. Assim, por exemplo, entre os objetivos de Mujeres Libres contavam-se os seguintes (Nash, 1975):

a) Emancipar a mulher da tripla escravidão em que, geralmente, tem estado e continua a estar submetida: escravidão da ignorância, escravidão de mulher e escravidão de produtora;

b) Combater sua ignorância capacitando as companheiras cultural e socialmente, por meio de aulas elementais, conferências, conversações, leituras comentadas, projeções cinematográficas etc.;

c) Preparar uma poderosa contribuição feminina à tarefa revolucionária construtiva, oferecendo à mesma enfermeiras, professoras, médicas, artistas, puericultoras, químicas, operárias inteligentes: algo mais efetivo do que a única boa vontade cheia de ignorância. E, para construir uma nova educação, criaram os Institutos Mujeres Libres de Madri e Valência e o de Casal de la Dona Treballadora de Barcelona, nos quais se desenvolveram o principal trabalho educativo-cultural da organização.

> Seu objetivo era duplo: por um lado, contribuir para a preparação cultural básica da mulher, e, por outro, oferecer um conjunto de possibilidades de formação profissional. Assim, desenvolverão cursos para preparar as moças proletárias para seu ingresso nos Institutos Operários, organizarão cursos de alfabetização e de idiomas, promoverão ensinamentos de Sociologia e Economia, organizarão cursos de enfermagem, puericultura, mecânica, eletricidade, comércio, corte e confecção, avicultura etc., e estabelecerão um programa de conferências semanais de temas gerais. (Tiana, 1987: 165)

Conclusão

Não seria estranho se, ao ler esse trabalho, algumas pessoas me acusassem de "envolver-me com política", acusação que, sem dúvida, estaria bem fundamentada, pois está correta: envolvo-me com política. Todavia, resulta didaticamente muito interessante

fazermos a seguinte pergunta: Por que, quando se cita Kropotkin em profusão, como fiz em alguma ocasião (Ovejero, 2005a), ou quando se fala da tradicional concepção solidária dos anarquistas espanhóis, ou da coletivização que esses levaram a cabo em 1936, muitos opinam que estamos nos envolvendo com política (claro que sim!), enquanto que, se se fala da importância do motivo de êxito, do útil que resulta elevar o autoconceito por meio de proveitos e sucessos pessoais (por exemplo no campo da escola ou do esporte), ou de como contribuir para a melhora, a partir da psicologia social, da competitividade das empresas etc., a ninguém ocorre dizer que estamos nos envolvendo com política?

Por outro lado, o enorme interesse que os anarquistas tinham pela educação e pela cultura levou-os a colocá-las no âmago de seu programa político e de suas realizações sociais, como se constatou nas coletividades libertárias na Espanha dos anos trinta, até o ponto de podermos dizer que estas, as coletividades, e seu funcionamento concreto, foram antes de tudo o produto de anos de educação libertária, quer dizer, de educação integral, cooperativa e solidária. Como diz Félix Carrasquer (1986: 267), são de admirar

> esses 300.000 coletivistas (aragoneses) oferecendo ao mundo inteiro o insólito espetáculo de um convívio solidário e a prova irrefutável de que é possível para o homem organizar seus intercâmbios sem propriedade, autoridade nem burocracia.

Entretanto, para isso, foi necessário outro tipo de educação. Portanto, não é importante só a educação, mas igualmente – e de que maneira! – o tipo de educação. E os anarquistas espanhóis pretenderam construir uma escola bem diferente da tradicional, que não ensinava nem reproduzia as relações de dominação próprias do sistema capitalista. Com efeito,

> a escola atual, apêndice do Estado e cada vez mais burocratizada, não pode ser mais do que o reflexo da sociedade à qual serve, e condicionar os jovens para se tornarem mais tarde os defensores e mantenedores dessa mesma sociedade. Mas este condicionamento não se produz sem que o equilíbrio psicossomático da pessoa dos educandos sofra gravíssimos danos. Para valorizá-los em sua verdadeira dimensão, teríamos de levar em conta duas coisas: em primeiro lugar, a angústia com que o aluno vive esse sistema esquizóide de seleção-competição e a agressividade que, algumas vezes voltada para fora, outras para dentro, vai-se gerando da própria angústia; em segundo lugar, a idade tão precoce em que essa dinâmica seletiva começa; pois, assim que a criança faz seis anos – muitas vezes antes – vai interiorizando essa imagem maniqueísta que – em virtude de alguns critérios totalmente arbitrários nós nos atemos ao conhecimento da ciência psicológica em matéria de inteligência humana – vem dividindo o grupo de estudantes em dois: de um lado, os alunos supostamente inteligentes e superiores; do outro, os torpes e inferiores, não podendo faltar entre esses os que levam a etiqueta de enfermos e, até mesmo, algumas vezes, irrecuperáveis. Concordando com Daniel Laurent, em relação ao que acabo de citar, digo com ele que é uma forma perversa essa de habituar as crianças, dia após dia, a reconhecer como natural a relação social de dominação-submissão que encontrarão mais tarde em suas vidas de adultos... Nós projetávamos uma escola em que as crianças pudessem fazer a experiência de sua autonomia ao objeto, de que, pelo livre exercício de sua

> iniciativa, chegassem ao conhecimento das coisas e dos fenômenos, tanto físicos quanto sociais; pois tínhamos a convicção de que só assim se consegue estruturar solidamente a faculdade de observação e de crítica que permitem ao indivíduo ser autenticamente livre, em especial se, na busca de cada dia, pratica-se a cooperação num âmbito de confiança recíproca e de estímulos satisfatórios... educar não é, como muita gente crê, empanturrar de conhecimentos confusos a mente das crianças. Pretender colocar em seu cérebro, a partir de fora, o saber que se encontra registrado nos livros ou na mente do magíster sem que o aluno sinta-se motivado realmente, é querer convertê-lo num robô, e atrofiar sua imaginação criadora, que é o traço mais genuíno do homem. Educar, ao contrário, é criar o meio e as condições para que a criança possa desenvolver todo o potencial humano que carrega dentro de si. (Carrasquer, 1986: 98-99)

E essa foi sempre – e continua sendo – um dos principais objetivos dos anarquistas: propagar uma educação realmente livre, cooperativa e solidária que possa transformar radicalmente a sociedade ante a escola oficial que tem por objetivo justamente o contrário, ou seja, reproduzir tanto as diferenças sociais quanto a mesma sociedade atual, desigual e injusta.

Anastasio Ovejero Bernal
é professor de Psicologia Social da Universidade de Valladolid. Analista dos aspectos educativos, coletivos e laborais da sociedade atual, com uma centena de artigos em diferentes revistas científicas e uma vintena de livros.

Traduzido por Plínio Augusto Coêlho

Notas:

[1] Ver Alba, 2001; Bernecker, 1982, 1996; Julián Casanova, 1985; Félix Garcia, 1977; Daniel Guérin, 1988; José Luís Gutiérrez, 1977; Gastoon Leval, 1972; Frank Mintz, 1974; Xavier Paniagua, 1982; Albert Pérez-Baró, 1974; Natividad Rodrigo, 1985; Encarna Simoni y Renato Simoni, 1984; Agustin Souchy, 1977; Hanneke Willemse, 2002, etc.

[2] Por exemplo, e concretamente, desde o início do século, havia em Cretas dois sacerdotes e um único professor. Em contrapartida, durante as coletivizações, foram quatro os professores e 270 meninos e meninas escolarizados, e isso em plena guerra!

[3] "Assim, Alcañiz aumentou suas salas de aula de vinte a trinta, mantendo o município os dez professores adicionais; Alcorisa passou de oito a doze professores, com suas correspondentes classes; Azaila teve de improvisar uma escola, de que carecia, ainda em condições precárias; Calanda passou de oito a dezoito professores, aumentando o número de alunos em cerca de 25% em relação ao período 1935-1936; em Mas de las Matas criou-se uma escola nova numa "masía"; em Naval, passou-se de dois a quatro unidades escolares. (Tiana, 1987: 195)

[4] Para entender melhor isso, recordemos as grandes diferenças salariais, e, portanto, também sociais, que havia naquela época entre os técnicos e os operários. Portanto, e dada a tradicional desconfiança por parte das bases anarco-sindicalistas em relação aos técnicos (nos quais viam como aliados da burguesia), a melhor forma de assegurar sua fidelidade à classe operária seria extrair da mesma as pessoas mais bem dotadas, proporcionando-lhes uma preparação profissional adequada. E, para isso, tanto a própria C.N.T. quanto as coletividades criaram um certo número de centros de formação profissional, tanto agrícola quanto industrial. Já no Congresso da C.N.T. de Saragoça (maio de 1936), defendeu-se a necessidade de criar escolas de agricultores, como meio para conseguir a renovação campesina. E, uma vez os povos coletivizados, "as organizações camponesas previram a criação de seus próprios centros de formação profissional. Assim, por exemplo, a Federação Regional de Coletividades de Aragão estudou em seu Congresso de Constituição – Caspe, 14-15 de fevereiro de 1937

– a planificação de uma rede de escolas e estações agronômicas para capacitar tecnicamente os camponeses e contribuir, desse modo, para melhorar as coletividades. Paralelamente, a Federação Nacional de Coletividades projetou a criação de escolas de formação agrária" (Tiana, 1987: 241). Também o Comitê Regional da Federação de Camponeses de Levante da C.N.T. criou uma "Escola de Secretários de Coletividades". Igualmente, a Federação Regional de Camponeses de Levante também fundou uma instituição de formação profissional, que denominou Universidade Agrícola – em outros lugares, Agronômica ou Camponesa –, dedicada a "estudos concretos da vida do campo em todas as suas múltiplas características e noções de contabilidade".

BIBLIOGRAFIA

Abad de Santillán, Diego. (1976). *El anarquismo y la revolución en España: Escritos 1930/38* (Selección y estudio preliminar de Antonio Elorza). Madri, Ayuso.

Alba, Victor. (2001). *Los colectivizadores*. Barcelona, Laertes.

Alvarez Junco, José. (1976). *La ideología política del anarquismo español, 1868-1910*. Madri, Siglo XXI.

Beauvois, Jean L. e Joule, Robert. (1981). *Soumission et idéologie: Psychosociologie de la rationalization*. Paris, P.U.F.

Bernecker, Walter L. (1982). *Colectividades y revolución social: el anarquismo en la guerra civil española, 1936-1939*. Barcelona, Crítica.

Bernecker, Walter L. (1996). La revolución social. En Stanley Payne e Javier Tusell (Eds.). *La guerra civil: una nueva visión del conflicto que dividió España* (pp. 485-553). Madri, Temas de hoy.

Casanova, Julián. (1985). *Anarquismo y revolución en la sociedad rural aragonesa, 1936-1938*. Madri, Siglo XXI.

Carrasquer, Félix. (1978). *La escuela de militantes de Aragón: una experiencia de autogestión educativa y económica*. Barcelona, Ediciones Foil.

Chomsky, Noam. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos históricos y políticos (Los nuevos mandarines)*. Barcelona, Ariel.

Ferrer, Francisco. (1976). *La Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets (original, 1909).

Garcia, Félix. (1977). *Colectivizaciones campesinas y obreras en la revolución española*. Madri, ZYX.

Guérin, Daniel. (1977). *Ni dios ni amo*. Madri, Campo Abierto (2 vols.)

Guérin, Daniel. (1988). *Las colectividades campesinas, 1936-1939*. Barcelona, Tusquets.

Gutiérrez, José Luís. (1977). *Colectividades libertarias en Castilla*. Madri, Campo Abierto.

Horowitz, Irving L. (1975). *Los Anarquistas*. Madri, Alianza (2 vols.).

Leval, Gastón. (1972). *Colectividades libertarias en España.* Buenos Aires, Proyección (original francês, 1971; Também em Madri, Aguilera, 1977).

Mintz, Frank. (1974). *La autogestión en la España revolucionaria*. Madri, La Piqueta.

Nash, Mary. (Ed.). (1975). *Mujeres Libres: España 1936-1939*. Barcelona, Tusquets.

Ovejero, Anastasio. (1990). *El aprendizaje cooperativo.* Barcelona, P.P.U.

Ovejero, Anastasio. (2001). La rebelión de las masas 75 años después: el imperio del hombre masa. *Revista de Historia de la Psicología*, 22, 447-456.

Ovejero, Anastasio. (2003). Aprendizaje cooperativo: una escuela diferente para una socieda diferente. En A. Guil (Dir.). *Psicología social del sistema educativo: líneas actuales de trabajo investigación* (pp. 71-90) Sevilla, Kronos.

Ovejero, Anastasio. (2005a).Psicología Social de la Educación y cooperación: otro mundo posible. *Encuentros en Psicología Social.* (No prelo).

Ovejero, Anastasio. (2005b). *Colectividades y educación racionalista: una experiencia cooperación y solidaridad.* (No prelo).

Paniagua, Xavier. (1982). *La sociedad libertaria: agrarismo e individualismo en el anarquism español, 1930-1939*. Barcelona, Crítica.

Pérez-Baró, Albert. (1974). *30 meses de colectivismo en Cataluña, 1936-1939*. Barcelona (origin catalão, 1970).

Putnam, Robert. (2002). *Sólo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad nort americana*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

Putnam, Robert. (Ed.). (2003). *El declive del capital social: un estudio internacional sobre l sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.

Rodrigo, Natividad. (1985). *Las colectividades agrarias en Castilla-La Mancha*. Toledo, Junta Comunidades Castilla-La Mancha.

Simoni, Encarna e Simoni, Renato. (1984). *Cretas: la colectivización de un pueblo aragon durante la guerra civil española, 1936-1937*. Alcañiz (Saragoça), Centro de Estudios Bajoar goneses.

Solà, Pere. (1976). *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, Tusquets.

Souchy, Agustín. (1977). *Entre los campesinos de Aragón: el comunismo libertario en las comarc liberadas*. Barcelona, Tusquets. (Original, 1937).

Tiana, Alejandro. (1987). *Educación libertaria y revolución social: España 1936-1939*. Madri UNED.

Vidiella, Rafael. (1934).Psicología del anarquismo español, *Leviatán* (Madrid), número 1 (maio

Wilkinson, Richard. (2001). *Las desigualdades perjudican: jerarquías, salud y evolución human* Barcelona, Crítica.

Willense, Hanneke. (2002). *Pasado compartido: memorias de anarcosindicalistas de Albalate Cinca, 1928-1938*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.