

EDUCACIÓN ANARQUISTA

Aprendizajes para una sociedad libre

- Selección de escritos -



Editorial
Eleuterio

de Grupo de Estudios Gómez Rojas



BIBLIOTECA PARA LA EDUCACIÓN ANARQUISTA
Volumen 1



Félix García, Héloïsa Castellanos, Hugues Lenoir,
Silvio Gallo, Lamberto Borghi, Francesco Codello,
Pere Solà, Josefa Martín Luengo, Daniel Parajuá

EDUCACIÓN ANARQUISTA

Aprendizajes para una sociedad libre



VV. AA.

Educación anarquista : aprendizajes para una sociedad libre - 1a ed. - Santiago de Chile: Editorial Eleuterio, 2012. 130 p.; 18,5x12,5 cm. (Colección de Educación)

ISBN 978-956-9261-00-8

1. Anarquismo. 2. Educación. 3. Pedagogía libertaria.

Selección a cargo de Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas.

Proyecto gráfico: Artes Gráficas Cosmos

Traducciones: Melissa Feritto, Maximiliano Astroza-León,
Héctor Ibieta, Pamela Moreno.

ISBN: 978-956-9261-00-8

Editorial Eleuterio

Santiago de Chile

Web: <http://eleuterio.grupogomezrojas.org/>

Contacto: eleuterio@grupogomezrojas.org



Esta obra se encuentra bajo una **Licencia Creative**

Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0.

Esto significa que los contenidos de esta obra pueden ser reproducidos siempre y cuando se señale la autoría y no sean utilizados con fines comerciales.

Prólogo: *La educación anarquista hoy*

Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas

LA ACTUAL EDUCACIÓN CHILENA, TANTO EN SU ESTRUCTURA formal como en su sistema de gestión, a la vez que sus métodos y objetivos, planes y programas, se encuentran al centro de candentes debates suscitados desde todos los parapetos ideológicos y partidistas. En estos debates, algunos han iniciado ataques frontales a la forma y otros al fondo del asunto: desde una educación pobre en infraestructura y desfasada tecnológicamente, que no reúne las condiciones para aprendizajes que rindan provechos a las empresas –idea escondida bajo el concepto de “educación para el trabajo”–, hasta horizontes que rozan la crítica a una educación mecanicista que naturaliza la explotación, genera y potencia desigualdades, limita la creatividad del individuo y construye relaciones jerarquizadas tanto al interior como fuera de las escuelas mediante un efecto retroalimentador del medio social capitalista.

Ante este panorama cada vez más brutal, unos apuestan por una liberalización aún mayor de un “mercado educativo”; otros, por la centralización del sistema en manos de servicios estatales, deriva-

dos del principio “Estado Docente”, trinchera que ha servido y sirve para promover la intrusión de los poderes públicos en el aula y en las formas de gestión económica de las escuelas. Ambas apuestas vienen a significar más de lo mismo, aumentando el problema.

Entonces, ¿qué hacer? ¿Cuáles son las posibilidades de desarrollar y construir nuevos modelos o proyectos que sean verdaderas alternativas libertarias a tanto desorden? Y de allí, ¿qué rol le cabe a los individuos, a los trabajadores de la educación en general y a la sociedad en su conjunto? Es decir, necesitamos clarificar los cuestionamientos que estamos realizando en torno a los valores, principios y formas que asumiría una alternativa anarquista, en la cual los niños, las niñas y jóvenes ya no sólo serán los receptáculos de las concepciones y moralidades del adulto o del técnico pedagógico, sino muy por el contrario, seres plenos, autónomos, decidores, que participan, inventan y establecen relaciones de igual a igual con las y los demás individuos de la escuela, sembrando y cosechando una nueva sociedad. Insistimos en que se hace necesario hoy más que nunca generar el debate más amplio y nutrido, fundamentado en todos los puntos de vista y experiencias que ha entregado el anarquismo al mundo contemporáneo, desde los clásicos escritos de Bakunin, Kropotkin, Ferrer i Guardia hasta los de Codello, Martín Luengo y otras. Por tanto, el análisis de las teorías y prácticas que desde hace 100 años o más vienen promoviendo los grupos libertarios, al tiempo que se establezcan líneas de acción concretas con objetivos claros, se hace preciso.

El siglo en que vivimos no puede ni debe repetir un mecanismo que a todas luces no ha beneficiado a la humanidad, sino por el contrario, ha provocado el retroceso de las capacidades creativas y naturales de todas y todos, suprimiendo derechos, manifestaciones culturales, ninguneando el arte y transformando a las ciencias en medio de reproducción de la dominación y de conocimientos sin conexión con la vida social. Frente a la educación del prejuicio, creemos firmemente en alzar una opción libertaria en el campo educativo, que enfrente a la educación autoritaria por medio de una nueva moralidad y un accionar tanto en el aula como fuera de ella sustentada en principios de libertad y solidaridad.

Y sin embargo, la “nueva educación” no es más que el reconocimiento de la acción educativa de la sociedad en apoyo mutuo, que necesita tanto de la iniciativa individual como de la cooperación. Por esto es que reconocemos que los modos en que trabaja la pedagogía y la educación libertaria –tal como la describen los textos seleccionados– se sustenta en diversos valores y principios, tales como la libertad individual, la autogestión, la solidaridad, la valoración de la creatividad y la generación de un sentimiento de compromiso honesto con la autoformación, la apetencia de conocimientos y la ejercitación de las más variadas prácticas artísticas en beneficio de la colectividad. De allí que resuene la idea de una “Educación Integral” que abarque todos los senderos que contribuyan al desarrollo de las habilidades y capacidades del ser humano desde su más tierna infancia hasta el día de su muerte.

Entre los elementos fundamentales, debemos tener presente que la constancia en favor de la difusión de las ideas de carácter pedagógico en los diversos medios en que se trabaja, ya sea la comunidad, el sindicato o el centro social-cultural, es un factor imponderable, pues la influencia que han tenido ciertas ideas y prácticas de educación anarquista en el resto de los sistemas educativos han permitido un desarrollo más libre y armónico de niños, niñas y jóvenes, y ha sido la constancia en la propaganda de cientos de militantes alrededor del globo lo que ha permitido que métodos como la coeducación de sexos, la educación científica, la observación en terreno, la expulsión de las religiones de las aulas, la autonomía de los centros educativos y tantas más, se hallan vuelto manifestación real y común en los salones de clases.

No podemos dejar de señalar que los métodos pedagógicos libertarios son múltiples y por ello no determinan un camino recto y único: cada comunidad debe encontrar su propia ruta en la búsqueda incansable y siempre renovada de una educación para la libertad. Comunidad autoeducativa, autogestionada y autónoma, es decir, que enseña y aprende mediante la relación de todas y todos los individuos que son parte de ella y que toma decisiones por ella misma, en completa responsabilidad para consigo. Serán entonces los más pequeños los beneficiarios de esta cambio actitudinal de la colectividad, que respeta y promueven sus derechos. Y en un mundo tan tecnologizado como el presente, volvemos a plantear preguntas acerca de la educación técnica y de la necesidad del trabajo manual e intelectual, como también de

aspectos tales como la educación sexual y afectiva, de la necesidad de la educación artística como medio de expresión, sea este plástico, musical, literario. Las propuestas de una educación anarquista deben estar en concordancia con las necesidades actuales de la sociedad como también de aquellas connaturales a su existencia: no sólo un aprendizaje mecánico de las matemáticas y la informática, sino un aprendizaje de las ciencias para la justicia social, la solidaridad y el bienestar común, que la geografía sirva para demostrar que los seres humanos somos hermanos y que las fronteras de los Estados son una mentira, que el arte, mediante su lenguaje, nos permita hablar y comprendernos desde Siberia a Tierra del Fuego.

Por los motivos anteriormente expuestos es que en este libro encontrarás no sólo historias referentes a experiencias de educación libertaria a lo largo y ancho del mundo. No será una lista de nombres o biografías de educadores libertarios. Aquí, compañero y compañera, hallarás cuestionamientos e ideas para construir desde nuestra contemporaneidad y cotidianidad una educación anarquista que promueva los aprendizajes libres para sociedades libres. De allí que no podemos dejar de establecer como punto central y motivador de esta selección, las ideas de autoformación y de autogestión como hechos de vida cotidiana al interior y alrededor de los proyectos educativos. Sin embargo, también notaréis las limitaciones y dificultades que se han producido a lo largo de los años y contra las cuales se han visto enfrentados las y los libertarios. Estas no deben ni pueden desanimar a quienes luchan diariamente, aunque debemos tenerlas en cuenta:

aprender de las experiencias es parte fundamental de la vida, pues las limitaciones y obstáculos para el emprendimiento de tareas educativas de carácter anarquista comprenden tanto dificultades externas como internas.

*
* *

El texto que tienes en las manos, *Educación Anarquista: Aprendizajes para una sociedad libre*, se enmarca dentro de las intenciones de la Editorial Eleuterio del Grupo José Domingo Gómez Rojas por ir aumentando de la mejor manera posible el acervo bibliográfico anarquista en las tierras donde vivimos. Ampliar, difundir y (re)descubrir novedosas miradas junto con puntos de vista críticos y a la vez que propositivos, es uno de los objetivos que nos hemos propuesto. Y no es casualidad entonces que un libro sobre educación anarquista sea el segundo que la pequeña Editorial Eleuterio se empeña en sacar a la luz y que reúne una serie de artículos y textos actuales que han sido publicados en diversos lugares y momentos, que en torno a ideas tales como autogestión, autonomía, enseñanza-aprendizaje, individuo-colectividad, acentúa una gran diversidad de motivos, conceptos, formas y propuestas que apuntan a uno de los temas centrales del anarquismo.

No es de extrañar entonces que la lucha social por una educación libertaria constituyó uno de los elementos centrales de la Revolución Social en la Península Ibérica. Así también, desde Yasnaia Poliana, escuela fomentada por León Tolstoi a otras como la de Summerhill, gracias al

esforzado trabajo de A. S. Neill, o las escuelas nocturnas y la capacitación de obreros en sindicatos y centros sociales, permiten visualizar los auspiciosos caminos venideros para la emancipación del ser humano de todas aquellas trabas morales, políticas y culturales, que atan su persona a huesudas y éticamente muertas concepciones educativas.

*
* *

Por último, quisiéramos agradecer a cada uno de los autores que conforman esta antología, a los que están y a los que no están, sobre todo por haber pensado en los que vendrán. Especialmente, agradecemos a Héloïsa Castellanos, por su disposición en la corrección de las traducciones realizadas desde el francés; a Hugues Lenoir y Silvio Gallo por el interés mostrado; y a las y los compañeros que nos ayudaron con las traducciones.

Esperamos que disfruten de la lectura, así como esperamos ver frutos en el porvenir.

¡Salud y Anarquía!

Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas,
Santiago, noviembre de 2012.

La educación contra la escuela

Félix García

La institución escolar, tal y como ahora la conocemos, no es evidentemente algo que haya existido desde siempre¹. Sus orígenes habría que remontarlos como muy pronto al desarrollo que tienen las escuelas organizadas por las órdenes religiosas durante la edad moderna, momento en el que aparecen las grandes órdenes dedicadas específicamente a ese campo social, como los claretianos, los salesianos o los mismos jesuitas. El gran empuje le vendrá, sin embargo, desde un ámbito totalmente distinto, el movimiento ilustrado que pondrá en la educación grandes esperanzas como medio de vencer la desigualdad social y como forma de posibilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política de su sociedad, rompiendo así los privilegios de herencia típicos de la sociedad estamental. Es

1. Félix García Moriyón es profesor de filosofía en un instituto de secundaria en Madrid, España. Es autor de diversos artículos y libros sobre educación y anarquismo, tales como *"Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula"* (Ediciones de la Torre, 2006) *"Del socialismo utópico al anarquismo"* (Terramar, 2008). Es también miembro del consejo editorial de la revista "Librepensamiento", editada por la CGT España. El presente artículo apareció originalmente en la Revista de Comunicaciones Libertarias "Bicicleta", número 33, correspondiente al mes de noviembre de 1980.

la ilustración la que fundamenta ideológicamente el mito educativo, apoyándose fundamentalmente en dos argumentos: en primer lugar la escuela va a ser un factor dinámico en la consecución de una sociedad de iguales; gracias a una enseñanza, puesta al alcance de todos los ciudadanos, las personas no van a estar determinadas por su nacimiento o por su posición social de origen, sino que van a tener la posibilidad de alcanzar cualquier puesto dentro de la sociedad. En segundo lugar, y paralelo a lo anterior, la escuela se fundamenta en el principio de igualdad de oportunidades: se trataría de ofrecer a todos las mismas oportunidades desde el principio para que de esa manera pudieran acceder a los puestos mejores los más capacitados, capacitación que, se pensaba, era más justo que se basara en la capacidad personal que en el origen de clases.

Tres son por tanto las fuentes que alimentan el mito educativo: educar a todos para que todos puedan ser ciudadanos activos en la sociedad, ciudadanos libres y fraternos; destruir las desigualdades sociales destruyendo la diferencia de educación que las hace posibles; y conceder a todos la igualdad de oportunidades para distribuir de forma más justa las tareas sociales (en un primer momento no se pensaba en distribuir también las desigualdades inherentes a las diferentes tareas sociales). El mito educativo se va a concretar en una determinada institución, la escuela. Escuela para todos, desde los primeros momentos de la infancia hasta donde las capacidades de cada uno lo permitan. La extensión educativa va a ser uno de los principales criterios de la política educativa desde el siglo XIX hasta nuestras fechas: cada vez más

personas escolarizadas y cada vez más años en la escuela. La coincidencia de este punto va a ser común tanto por lo que se refiere a los movimientos socialistas como a la misma burguesía conservadora que va a constituirse tras la revolución francesa en bloque dominante. Los movimientos socialistas verán en la escuela los aspectos más progresistas subrayados por la Ilustración; la burguesía se fijará en el principio de igualdad de oportunidades, más coherente con su concepción de la sociedad como triunfo de los más fuertes, olvidándose de las posibilidades de la escuela como medio de alcanzar la igualdad social. Al mismo tiempo, el desarrollo del capitalismo va a hacer más necesaria la escuela como lugar para proporcionar una mano de obra más cualificada que pueda desempeñar con una mayor productividad (es decir, con una mayor posibilidad de extracción de plusvalía) los trabajos que va creando el avance industrial.

Puestas así las cosas, la explosión escolar no tardará en producirse. El desarrollo es lento durante el siglo XX, entre otras cosas porque la burguesía ve con recelo los contenidos revolucionarios del planteamiento escolar y todavía puede funcionar con una mano de obra poco cualificada. En el siglo XX, especialmente después de la segunda guerra mundial, el crecimiento es espectacular, alcanzando cotas totalmente imprevistas durante la década de los sesenta, con un desarrollo enorme de la educación superior, dado que en la mayor parte de los países industrializados la educación elemental ya se había extendido casi totalmente mucho antes. Tomando nuestro propio país como modelo las cifras son harto elocuentes y

confirman ese desarrollo, paralelo, aunque con retraso, al producido en los demás países industrializados. La escolarización obligatoria es ya prácticamente total, aunque sigan existiendo déficit de plazas escolares o escolarización insuficiente en algunos lugares. Si tomamos como referencia algunas cifras de los gastos del Estado en enseñanza podremos observar que, en cifras absolutas, el dinero invertido por el Estado en educación se ha multiplicado por 600 desde 1940, hasta 1978: en cifras relativas, el porcentaje del presupuesto de educación respecto al presupuesto nacional ha pasado del 5,5% al 17,27% en los mismos años. No se trata aquí de analizar esas cifras, lo que supondría demasiado espacio, sino tan sólo de ofrecerlas como muestra evidente de ese crecimiento espectacular de la educación, crecimiento que también podría detectarse si nos fijáramos en el número de profesores, el número de alumnos, las instalaciones educativas, los gastos canalizados a través de la enseñanza privada, etc.

La tendencia, por otra parte, no parece ser de estancamiento ni de recesión, al menos si no tenemos en cuenta la recesión económica generalizada que repercutirá también en los gastos de educación. Puestas así las cosas, más de un Ilustrado pensaría que sus sueños se habían satisfecho y que por fin la sociedad mostraba un interés creciente por la educación. Sin embargo, dejando al margen las cifras, los resultados distan mucho de ser satisfactorios. El sistema escolar parece cada vez con más claridad un monstruo, capaz de devorar gran parte de los recursos económicos y humanos de la sociedad, con una función social y una rentabilidad cada vez más discutida.

El medio que se pensó como más adecuado para conseguir aquellos fines educativos, la escuela, ha crecido desmesuradamente, se ha convertido en fin por sí mismo y ha terminado devorando al padre que le hizo nacer, un ideal pedagógico, de tal forma que cada vez sus funciones educativas son menores por más que cada vez se invierta más dinero en él. Por una parte, la propia estructura escolar hace muy difícil que pueda desarrollarse una educación entendida en el sentido de crecimiento de todas las posibilidades de la persona; por otra parte, tampoco parece que sea hoy día la escuela el lugar en que se logra la integración y sumisión al sistema, aunque como veremos enseguida es el único campo en el que parece conservar cierta vigencia. El proceso es acelerado: cada vez hay más escuelas, pero cada vez se aprende menos en ellas. Parece que el sistema resiste porque, como toda institución, tiende a permanecer, aunque su función social sea escasa. Podemos pasar mínimamente revista a esas funciones no cumplidas por la escuela.

La educación, y por tanto el sistema escolar que pretendía difundirla, se planteaba como un medio de disminuir, incluso de eliminar, las desigualdades sociales, los resultados en este campo no puede ser más insatisfactorios y las críticas más generalizadas. Unos, sobre todo los americanos, insistirán en que la escuela no influye casi nada en la estratificación social ni en la distribución de los puestos de trabajo entre los más dotados. De ahí deducen la escasa rentabilidad del sistema escolar, así como la inutilidad del mismo para conseguir una igualdad social que más bien debe buscarse por otros caminos. Otros,

sobre todos los europeos, insistirán en que la escuela no hace más que seleccionar a los previamente seleccionados por su origen social; los hijos de las clases dominantes tienen muchas más posibilidades de triunfar en la escuela que los hijos de las clases dominadas, bien sea porque su ambiente familiar y social les proporciona los códigos lingüísticos que permiten este triunfo, bien sea porque pone a su disposición un capital cultural que conduce al mismo triunfo. La escuela en ambos casos no hace más que reproducir las desigualdades existentes y, lo que es más grave, justificarlas ideológicamente intentando mostrar que efectivamente llegan a los puestos más altos los que se lo merecen por su capacidad intelectual, en todo caso, la escuela permitiría renovar parcialmente el bloque dominante, seleccionando algunos miembros procedentes de las capas inferiores de la sociedad.

Es más, la escuela está posibilitando una nueva estratificación social en la que las desigualdades son más acentuadas. Como ya hemos dicho, uno de los principios ideológicos de la escuela en sus orígenes era posibilitar la igualdad de oportunidades para permitir el triunfo de los mejores, independientemente de su origen social. Aunque esta correlación entre escuela y sociedad meritocrática ya no es muy creíble por lo que acabamos de decir, el mal radica en el planteamiento mismo del sistema. Optar por la igualdad de oportunidades es optar desde el principio por una sociedad basada en la desigualdad, en el desarrollo de todas las posibilidades puesto al alcance tan sólo de una minoría, mientras que la mayoría queda excluida de ese pleno desarrollo de sus posibilidades. La escuela

es orientada a permitir un proceso de selección social apoyada por la concesión de unos títulos que permiten un ejercicio profesional. El mismo sistema escolar se convierte en una poderosa y frustrante máquina de selección, en una pirámide en cuyo vértice más elevado sólo se encuentra una minoría, mientras que la mayoría va cayendo en las diferentes pruebas selectivas que se le van imponiendo a lo largo del plan de estudios. Precisamente en el momento que comienzan a acceder a los últimos grados de la escuela, a la universidad, un número elevado de alumnos, el sistema muestra su absoluta incapacidad de proporcionar educación o cultura, pues sólo sirve para proporcionar títulos; como en una sociedad estratificada esos títulos superiores sólo pueden estar al alcance de una minoría, la sociedad es incapaz de absorber a tanto titulado, generando un profundo proceso de frustración, al mismo tiempo que mostrando la falsedad del supuesto que la justificaba ideológicamente. Por otra parte, con esta distribución del alumnado en la pirámide escolar, se está potenciando una nueva estratificación social tan grave como la anterior: la sociedad tiene que dividirse entre una mayoría, dotada de unos conocimientos suficientes para poder obedecer las normas dadas por el sistema, y una minoría de expertos, cada vez más celosos de su propio saber, cada vez más alejados de la mayoría de la población a la que impiden participar en la vida política precisamente porque, según ellos, ignoran los aspectos técnicos de los problemas. El coeficiente intelectual ha sustituido a los privilegios de sangre y herencia; el resultado es el mismo, una sociedad en la que unos pocos mandan, y dis-

frutan de los privilegios de su mando, y la mayoría obedece, y sufre las consecuencias de su obediencia.

Pero también ha fracasado la escuela en lo que se proponía como tarea primordial, educar ciudadanos responsables y críticos que pudieran intervenir autónoma y creadoramente en la sociedad, fracaso de mucha mayor importancia que los demás. Dos son los motivos principales de este hecho, uno que procede del propio interior del sistema educativo y otro procedente de la sociedad en la que se inserta. El mismo sistema escolar, por fallos que antes considerábamos, se ha convertido en una especie de carrera de obstáculos, en la que importa triunfar más que educar, potenciándose así la división social entre una minoría de expertos y una mayoría que va quedando marginada ya en el mismo proceso escolar. Con ese planteamiento de base, difícil resulta que todo lo que constituye la escuela, desde los programas de estudio hasta los profesores, pasando por los propios edificios, pueda ayudar a los alumnos a desarrollar todo lo que potencialmente llevan dentro. La escuela se aleja así de la vida real, de proporcionar una educación crítica, por más esfuerzos que se realicen para corregir esos defectos. Al final parece que solo cumple una misión que no tiene nada que ver con la educación, aunque sí tenga una gran utilidad en la reproducción de un sistema opresor y explotador. La escuela cumple fundamentalmente la misión de someter a los niños desde pequeños, acostumarles a no tener iniciativas propias, a que es necesario callar cuando la autoridad lo ordena aunque no es justo ni racional lo ordenado, a ir anulando las diferencias, la originalidad. En

las primeras etapas se convierte en una especie de guardería que va a garantizar la sumisión que la familia, hoy en crisis, apenas cubre. En las etapas superiores, en una especie de sucursal de los departamentos de policía en la que se colabora a controlar la disidencia. Los profesores terminamos teniendo la sensación de no hacer nada distinto a lo que hace la policía, aunque se nos conceda el rimbombante título de educadores. En fin, como bien han mostrado los Illich, Reimar, Goodman, el sistema escolar no es, ni con mucho, ajeno a esa degradación educativa.

El segundo motivo está íntimamente relacionado con el anterior. No se trata tan sólo de esa función represora de la escuela, sino de que encima, en el caso de que un grupo de profesores, o incluso todo el profesorado quisiera recuperar una misión pedagógica, sus esfuerzos serían inútiles. Realmente en la función de integrar críticamente a los alumnos en la sociedad en la que viven, los profesores no tenemos nada que hacer, somos víctimas de una competencia desigual. Hoy día esa función, aunque evidentemente sin ningún sentido crítico, se realiza fuera de la escuela, a través de los medios de comunicación social, especialmente de la televisión y la propaganda. Es ahí donde los niños y jóvenes, e incluso nosotros mismos, recibimos una forma de concebir la vida, una jerarquía de valores, un sentido de lo bueno y lo malo, etc. A la escuela sólo le quedan las migajas de una tarea educativa y nos vemos impotentes ante esa educación que los alumnos reciben desde fuera. Educación que no tiene ningún sentido creador, sino que tan sólo reproduce la sumisión y la dependencia gracias a una hábil y masiva manipu-

lación, manipulación ante la que la escuela no proporciona ninguna defensa, sino que contribuye a potenciar y rematar. El publicista, el periodista, los trabajadores de la televisión han sustituido eficazmente a los maestros en muchas de sus funciones.

Puesta así las cosas, se comprende perfectamente que todo aumento de la escolarización sea considerado como un enorme despilfarro, al menos si se quiere identificar escuela con educación, aunque ya no lo sea tanto si aceptamos resignadamente esa función de guardería que hoy día la sociedad asigna a la escuela. Nada se va a conseguir aumentando el número de escuelas, el número de profesores, el número de años escolarizado, mientras todo el sistema funciona, y parece muy difícil que cambie. Sin embargo, también parece evidente que lo que hay fuera es peor que la escuela; si desapareciera ésta no parece claro en absoluto que los medios de comunicación social y la sofisticada tecnología a su servicio fueran a contribuir a esa educación crítica y creadora, sino más bien lo contrario, aumentaría la manipulación y podría disminuir la capacidad de enfrentarse con cierto éxito a esa manipulación. En el fondo toda esta crisis refleja algunas verdades muy sencillas que se habían olvidado. En primer lugar que la escuela no es más que un reflejo de la sociedad en la que se desarrolla; no tiene sentido un cambio en la sociedad desde la escuela, pues las mismas estructuras sociales vigentes impiden esa posibilidad. Pero, del mismo modo, no hay que olvidar que nunca será posible un cambio social si no nos esforzamos seriamente en que sea un cambio cultural, pedagógicamente orientado y realizado,

de forma que tanto en el proceso de cambio, como en la meta, si es que hay una meta, todo esté orientado, fines y medios, a crear personas autónomas, críticas, creadoras, solidarias, es decir, orientado a conseguir el máximo desarrollo de todas las posibilidades a los problemas antes mencionados. Nos limitaremos a exponer los puntos que nos parecen básicos, esperando en otra ocasión poder desarrollarlos con más profundidad.

1.- Sería imprescindible recuperar la capacidad pedagógica de la escuela, lo cual, como se puede suponer exige una modificación profunda de todo el sistema, modificación que tiene que afectar a programas, contenidos, formas de funcionamiento, instalaciones, etc. Sustancialmente, la escuela debe orientarse a capacitar a todos los que estamos implicados en la misma para intervenir crítica y creadoramente en la realización de una sociedad libre, igualitaria y solidaria. Debe abrirse a la vida cotidiana, dejando de ser un sujeto aislado, un reducto frustrante y castrante; sin pensar en que desde la escuela se vaya a cambiar la sociedad, no hay que aceptar la función que la sociedad nos deja, ni mucho menos el convertirnos en guardianes celosos del orden establecido. Cualquier reforma de la escuela deber tener presente con carácter prioritario, la coherencia entre los fines y los medios. No se puede educar para la libertad en una escuela basada en la sumisión y la represión; no se puede educar en la igualdad y la solidaridad en una escuela que fomenta la competencia, la meritocracia, el oportunismo; no se puede educar críticamente sin articular toda la escuela en

un proceso de autogestión que afecte no sólo a las formas sino también a los contenidos.

2.- Sería imprescindible también modificar profundamente la función social de los educadores. No podemos limitarnos a lo que se nos ordena a través de una maraña de leyes, pero tampoco podemos limitarnos a la función exclusiva de educar en la escuela. Si, como hemos intentado mostrar, la educación, en el peor sentido de la palabra, no está ya en nuestras manos, la escuela no es ámbito adecuado para intentar contribuir a la educación de nadie, o al menos no es el ámbito suficiente. No se trata de que los padres, las asociaciones de vecinos, la sociedad en general, participen en la vida de la escuela porque esta es suya y deben intervenir y controlar. La argumentación que aquí tratamos de defender es la inversa: se trata que nuestra función pedagógica no puede tener la más mínima afectividad si no incidimos al mismo tiempo en la sociedad que rodea a los niños la mayor parte de su vida. Nuestra tarea se complica algo más, pero al mismo tiempo se enriquece; tenemos que esforzarnos seriamente en conseguir que todos los ámbitos de la vida social se empuen de pedagogía para que todos juntos, de forma comunitaria y crítica, contribuyamos a conseguir el máximo desarrollo posible de todas nuestras capacidades. Pero con esto entramos al tercer y último punto.

3.- Sería imprescindible que la sociedad recuperara la dimensión pedagógica de la que actualmente carece. Una de las consecuencias marginales, pero en absoluto

despreciables, del desarrollo de la escuela, es que ésta ha monopolizado injustificadamente la pedagogía, convirtiéndola en misión de expertos, en muchos casos sin alcanzar siquiera la condición real de expertos. Con ello se ha perdido la posibilidad que toda la estructura social recupere una dimensión educativa sin la cual tarde o temprano se reproducen relaciones de dominación. Partidos políticos, sindicatos, asociaciones de la más diversa índole, carecen en general de cualquier planteamiento educativo; no se trata para ellos en ningún momento de potenciar la capacidad crítica y participativa de las personas, sino de conseguir votos, repartirse la pequeña o gran parcela de poder que pueda tocarles, para lo cual no es necesario desde luego educar, sino tan sólo manipular. La historia de las luchas por una sociedad mejor es rica en ejemplos en los que se puede constatar fácilmente que sólo articulando la lucha en unas redes auténticamente pedagógicas, de crecimiento personal y comunitario, se van abriendo caminos que pueden acercarnos hacia esa sociedad que podríamos considerar como ideal. Desde las Bolsas de Trabajo hasta muchos movimientos sociales actuales como las luchas contra las centrales nucleares en algunos casos, pueden servir de ejemplo y de punto de referencia para recuperar esa capacidad pedagógica social que ahora brilla por su ausencia. Si al analizar la escuela no es difícil llegar a la conclusión de que representa un auténtico despilfarro de recursos humanos y económicos, enfocando las cosas por aquí la situación es totalmente distinta. Es escasísimo el esfuerzo que la sociedad está realizando para dotarse de esa orientación pedagógica; lo más grave

es que en gran parte se esta infrautilizando ya una gran capacidad, tanto en instalaciones como en personas, que podría desempeñar un papel dinamizador evidente.

En definitiva, el análisis nos lleva a reconocer que ante las aparentes contradicciones del sistema educativo actual, este funciona bastante bien y consigue los objetivos fijados: reproducir una sociedad que no es ni libre ni igualitaria ni solidaria; es por tanto rigurosamente coherente con una lógica de la dominación. Pero la educación se ha regido siempre por una lógica de la liberación, y mirando las cosas desde esta perspectiva las contradicciones son dramáticamente reales. Es posible que sea simplificar mucho el tema reducirlo al enfrentamiento entre dos lógicas radicalmente opuestas, pero la historia es también rica en ejemplos, desde Sócrates hasta Ferrer Guardia, de personas que han pagado con su vida por dar testimonio de una educación liberadora. Educar es algo más que transmitir informaciones o conseguir que la gente acepte unas normas impuestas por unos pocos; educar sería, como bien ha escrito Goodman, ayudar a crear un mundo en el que merezca la pena vivir.

La educación integral

Héloisa Castellanos

Convendría más bien hablar de educación integral –según la fórmula de Paul Robin– que de pedagogía libertaria cuando se consideran los avances teóricos y prácticos que han hecho su aparición a fines del siglo XIX en materia de educación¹.

Todos los revolucionarios de ese siglo han abordado la cuestión de la educación como parte del proyecto de cambio de la sociedad. Una manera radicalmente distinta de considerar la escuela –sustrayendo al niño de la influencia tanto de la Iglesia como del Estado– debería permitir formar adultos libres, susceptibles de cambiar el mundo. La emancipación política es entonces su objetivo.

Sobre esta cuestión, los partidarios de Marx y de Bakunin no difieren sensiblemente.

El principio que guía la educación integral es el del desarrollo de todas las posibilidades de una persona,

1. Héloisa Castellanos reside en París desde 1970. Ha sido miembro de la redacción de *La Lanterne noire* y actualmente participa a la revista *Réfractions. Recherches et expressions anarchistes*. El presente texto fue traducido desde el francés, siendo Héloisa la encargada de la versión final. Se publicó originalmente bajo el título “L'éducation intégrale” en *Réfractions. Recherches et expressions anarchistes*, n°7, 2001.

preparándola tanto al mundo del pensamiento como al del trabajo. Ella es, por cierto, igual para todos, mixta y laica. Y será guiado por la luz de la razón y de la ciencia, a través de la observación de los hechos en un medio desprovisto de coerción que el niño avanzará de descubrimiento en conocimiento. Esta fe inquebrantable en la ciencia y en su método de observación-experimentación, conlleva claramente la marca de la filosofía positivista. Hoy, podemos ser críticos, entendiéndose escépticos, en cuanto a sus cualidades intrínsecas, al menos en la manera en la cual los partidarios de esta nueva pedagogía preconizan su uso, como un instrumento no ideológico de acceso al conocimiento. Pero frente al poder de la Iglesia, era la única vía de salvación.

El primero en poner en práctica estos ideales será Paul Robin, en Francia. Antes de él, de Fourier a Tolstoi, de Proudhon a Marx o Bakunin, habían sido numerosos en poner las bases de una nueva teoría educativa. Pero el mérito incontestable de P. Robin es haber demostrado su viabilidad. Tanto Francisco Ferrer como Sebastián Faure van a referirse, cada uno a su manera, a esta experiencia *princeps*.

Paul Robin

“Es el socialista, el neo-maltusiano, el libertario o, más precisamente, el “en dehors” [el que está por fuera], el rebelde incluso en el anarquismo que, dotado de una inteligencia superior y de un alma de apóstol, fue durante catorce años el hombre de Cempuis. Es

el educador en el sentido profundo de la palabra, es una de las más grandes sino la más grande figura de la pedagogía socialista, una figura, ¡desgraciadamente! bastante olvidada.”²

Durante catorce años, de 1880 a 1894, él pondrá en práctica los principios de la educación integral, y dará muestras de originalidad, de inventiva y de una energía desbordante. La experiencia terminará por un escándalo –avivado por los medios clericales– que durante algunos días será la portada de los periódicos parisinos. En el centro de este escándalo, la coeducación, la ausencia de educación patriótica y de cursos de moral, la falta de vigilancia. La «pocilga municipal de Cempuis» – como lo llama Drumont, director de la *Libre Parole* [la Palabra Libre], periódico clerical y antisemita que orquestrará la campaña de difamación – es un establecimiento que depende de la Instrucción pública. Se trata de un orfelinato, el orfelinato Prévost, del apellido de su fundador quien, a su muerte, lo ha legado al departamento del Sena. El testamento contiene dos cláusulas que precisan que el establecimiento deberá ser laico y destinado a acoger niños de ambos sexos. Robin, conocido ya por sus ideas sobre la pedagogía, presenta un proyecto que será aceptado por la Prefectura. Es así que él se convierte en el director del orfelinato, donde él mismo podrá escoger a los enseñantes, tarea ardua pues exigía una gran abnegación a la causa de la educación integral. Sin embargo, la admisión de los niños está en manos de una comisión administra-

2. « Maurice Dommanget », en Roland Lewin, *Sébastien Faure et « la Ruche »*, éd. Ivan Davy, Maine-et-Loire, 1989, p. 36.

tiva, y dicha admisión entra en vigencia después de un periodo de tres a seis meses.

Pero antes de ser el blanco de los ataques que toman como pretexto la educación mixta mientras que en 1894 la represión anti-anarquista estaba en su apogeo –en respuesta a la «*propaganda por el hecho*»– el orfelinato de Cempuis será el crisol donde las ideas sobre la educación integral que Robin había ya mencionado desde hace una decena de años en la *Revue de philosophie positive* [Revista de filosofía positiva] y que se insertaban en la línea de los grandes teóricos del anarquismo –Proudhon, Bakunin, Kropotkine, pero también Fourier y Comte– podrán ser puestas en práctica. Robin, y Ferrer más tarde, considera que sólo la instrucción científica es válida para el hombre del mañana, y que la educación positiva prepara para la revuelta.

En esta breve evocación histórica, no tenemos el espacio para mencionar todas las innovaciones que Robin aporta a la enseñanza, de las cuales un buen número quedarán como experiencias con resultados positivos en materia de pedagogía. ¿Quién sabe hoy que la mayoría de las ideas de los pedagogos de los « métodos activos » habían sido ya puestas en práctica en Cempuis?

Él será el primero en Francia, mucho antes que Célestin Freinet, en utilizar el método de la imprenta en el aprendizaje de la lectura-escritura. Además de la imprenta, el orfelinato cuenta con un laboratorio de física y de química, e incluso un telescopio, un laboratorio de fotografía, un taller de costura, otro de trabajo en metales, un taller de escultura, etc. La educación física era

practicada en la escuela, por decreto de Jules Ferry, desde enero de 1880 por los varones solamente. En Cempuis, las niñas participarán de la mayoría de las actividades y, gran novedad para la época, harán excursiones en bicicleta o se iniciarán, junto a los varones, en la natación, en la piscina construida por ellos mismos. Las excursiones, los viajes, e incluso una colonia de vacaciones están entre las innovaciones que Robin introduce en su proyecto educativo. Estos viajes no estaban encarados sólo como actividades de tiempo libre pues debían también proporcionar la ocasión de observar la naturaleza, hacer experiencias de topografía, de geología, herborizar, visitar establecimientos (fábricas, talleres) y, por supuesto, practicar una actividad física fuera de todo fin competitivo.

“Sin fundar su lógica sobre ninguna base metafísica, el niño conocerá que él ha razonado bien, cuando las conclusiones que él saque de la observación de ciertos hechos se encuentren de acuerdo con las nuevas observaciones.”³

Hechos, experiencia y razonamiento, he ahí el trípode que sostiene la educación integral. El programa de enseñanza del orfanato es el mismo que el de los colegios del departamento del Oise, y cuenta con un capítulo de « educación moral ». En el lugar del párrafo « Deberes hacia Dios » (tachado), se puede leer: « las preguntas extra-terrestres no son tratadas de ninguna manera. » En Cempuis, no se niega a Dios, se lo ignora.

3. « Paul Robin », en Nathalie Brémand, *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire*, éd. du Monde libertaire, Paris, 1992, p. 45.

Desconfiando de la enseñanza libresca y basando el aprendizaje y la instrucción sobre la experiencia, Robin instala en Cempuis numerosos talleres, que los niños frecuentan regularmente una hora y media por día. Gracias al “mariposeo”⁴ el niño habrá tenido, al final de su escolaridad, si no la ocasión de familiarizarse, al menos de conocer los diferentes oficios y poder escoger el suyo en conocimiento de causa.

“Según una rotación establecida para que todos los niños pudiesen trabajar en todos los talleres, cada uno de ellos mariposea sucesivamente, por periodos mensuales, en la serie de talleres desde su octavo año hasta su onceavo año, edad media de paso en el curso superior.”⁵

Desde luego, los productos del taller sirven a la colectividad, sean los productos agrícolas del taller « agricultura, trabajos de la granja », o la impresión del boletín del orfelinato por el taller « imprenta ».

Durante el tiempo que duró la experiencia de Robin en Cempuis, el orfelinato se volvió un verdadero centro de influencia pedagógica, y no sólo entre los partidarios del medio anarquista. Hasta los informes de los inspectores de la Instrucción pública concluyen en resultados indiscutibles en materia de nivel escolar, a pesar de

4. “*Mariposeo*” es la traducción de la expresión francesa “*papillonne*”, término que viene de Charles Fourier y que es definido en *Le nouveau monde industriel et social* como una de las tres pasiones distributivas: “*es la necesidad de variedad periódica, de situaciones contrastadas, de cambios de escena, de incidentes picantes, de novedades propicias en crear la ilusión, en estimular sentidos y almas a la vez*”. (Nota de la autora para la presente traducción).

5. *Ibid.*, p. 76.

las malas condiciones físicas y escolares que estos niños – originarios de los medios más desposeídos–, presentaban en el momento de su admisión. Cempuis fue durante años un laboratorio pedagógico, y mucha gente se dirigía ahí para conocerlo de cerca. El concepto de educación integral hace su camino y encuentra una audiencia más y más extensa.

Pero el resultado de estos catorce años de trabajo original, innovador, plantea una vez más, para Cempuis, como para la Escuela Moderna o para la Ruche, la cuestión sobre las posibilidades de llevar a cabo tales proyectos pedagógicos en una sociedad jerárquica y autoritaria. ¿Qué trazos dejó esta experiencia en los niños que lo la han vivido? ¿Cuál fue la marca, la huella de esta educación, y en qué medida estos niños se han vuelto adultos más libres que aquellos que han crecido en los medios tradicionales? A esta pregunta no se puede jamás dar una respuesta concluyente, y ella permanece en el centro del problema pues es por la educación, por la creación de nuevas relaciones adulto-niño que se aspira a salir de la aporía: ¿se puede liberar al individuo antes de cambiar la sociedad o bien hay que cambiar la sociedad para liberar al individuo?

Francisco Ferrer y Guardia

P. Robin había sido revocado desde hace muchos años y, con su partida, la experiencia de Cempuis se detuvo, cuando Francisco Ferrer abre en Barcelona la Escuela Moderna. Descendiente de un medio relativa-

mente acomodado, de una familia católica y monárquica, renegará sus creencias en la adolescencia. Miembro de una logia masónica, republicano, se ve obligado a expatriarse en Francia en 1886, a causa de su participación en un pronunciamiento que intenta proclamar la república y que fracasó. Ahí, vive como profesor de español. Todo esto continuando una intensa actividad de propaganda republicana y anticlerical. En 1901, entra en posesión de la herencia de la Señorita Meunier, una antigua alumna, lo que le permitirá realizar su proyecto educativo. Vuelve a Barcelona y funda la Escuela Moderna. Desde hace algunos años, los libre-pensadores españoles han esbozado algunas tentativas para quitarle a la Iglesia su hegemonía en materia de educación. La Escuela Moderna se inscribe entonces en este impulso, pero Ferrer irá más lejos que sus antecesores y se comprometerá a unir todos los esfuerzos dispersados.

“Criar al niño de manera que se desarrolle al abrigo de las supersticiones y publicar los libros necesarios para producir este resultado, tal es el objetivo de la Escuela Moderna.”

Entonces, para poder poner entre las manos de los niños los libros apropiados para el objetivo perseguido, a saber, substituir al estudio dogmático la razón de las ciencias naturales⁶, Ferrer va a dotar su escuela de una casa de edición. Más tarde, se agregará un Boletín de vulgarización así como una Escuela Normal que formará a los futuros enseñantes.

6. Francisco Ferrer y Guardia, *La Scuola Moderna e Lo sciopero generale*, éd. La Baronata, Lugano, 1980, p. 57.

El individuo está en la base del proyecto educativo de Ferrer, un individuo naturalmente bueno y sociable que solamente podrá desarrollarse y realizarse en un clima de libertad. A diferencia de los libertarios franceses, que van a imprimir a esta idea de la educación integral el sentido de un aprendizaje politécnico, el mariposeo, Ferrer centrará todo su esfuerzo educativo en la metodología del acceso al conocimiento. Es así como él definía su «misión pedagógica»:

“Dado que tenemos como guía educativa la ciencia, las ciencias naturales, será fácil comprender lo que sigue: haremos de manera que las representaciones intelectuales que la ciencia sugerirá al alumno, se vuelvan sentimientos y sean amadas profundamente.”⁷

Igual que Robin, Ferrer se compromete en la lucha contra el dogmatismo, los prejuicios, las supersticiones. Pero mientras el primero dispone (provisoriamente) de un crédito, incluso de un apoyo de la Administración, diferente es la situación de Ferrer en una España católica, monárquica, tradicional, que apoya en la ignorancia del pueblo la fuerza de su poder. Querer sustituir la razón a la fe, la ciencia al dogma, y preconizar la educación mixta es peligroso, por lo tanto intolerable.

¿Cómo veía Ferrer el futuro?

“Estamos persuadidos de que la educación del futuro será basada sobre la espontaneidad.”(...) “Yo prefiero la espontaneidad libre del niño que no sabe nada, más

7. *Ibid.*, p. 64.

que la instrucción verbosa y la deformación intelectual de un niño que ha soportado la educación actual.”

La educación, tal como él la concibe, deberá producir

“hombres capaces de destruir, de renovar continuamente su entorno y de renovarse ellos mismos, hombres en quienes la fuerza consiste en la independencia intelectual, que no estén sometidos a nada, siempre listos a aceptar lo mejor, felices del triunfo de las ideas nuevas, aspirando a vivir múltiples vidas en una sola vida.”

Y concluye:

“La sociedad actual teme de tales hombres; no se puede entonces esperar que ella desee una educación que pueda formarlos”⁸.

La sociedad de su tiempo hizo lo mejor que pudo para evitarlo: hizo desaparecer la Escuela y fusilar a aquel que había osado pensarla.

Sébastien Faure

Cuando en enero de 1904 Sébastien Faure arrienda un dominio de 25 hectáreas a 50 kilómetros de París para realizar su proyecto de educar a los niños según los principios libertarios, tiene detrás suyo años de lucha política.

“Si tuviese que resumir la impresión general que sentí al estudiar esta figura, diría que podemos considerar a Sébastien Faure como un arquetipo del agitador. De

8. *Ibid.*, pp. 100-101.

ciudad en ciudad, de provincia en provincia, lleva la inquietud del pensamiento revolucionario. Su palabra incansable fomenta desordenes en las conciencias en coma, despierta rumores extraños en los cerebros que dormían (...) Parece que esa sea su función natural, remover las multitudes y ahondar en la profunda letargia de las masas dejando la estela de las revueltas urgentes.”⁹

Será gracias a sus talentos de orador, al dinero recaudado en sus ciclos de conferencias, que el proyecto que toma forma bajo el nombre de la *Ruche* [La colmena] será financiado. Pues la Ruche como la Escuela Moderna, y a diferencia de Cempuis, es una empresa que se sitúa fuera del ámbito de la Administración, lo que no quiere decir que fuera del alcance del Estado, como el fin trágico de Ferrer lo atestigua.

Entre 1904 y 1917 unos cuarenta niñas y niños, originarios de medios muy pobres, como los de Cempuis, a veces huérfanos (como la hija de Auguste Vaillant, guillotinado por haber lanzado una bomba en la Cámara de diputados) o hijos de militantes demasiado comprometidos en la acción revolucionaria para poder subvenir a la educación de sus hijos, fueron criados en la Ruche.

Sébastien Faure no es un teórico de la educación integral. Él se refiere completamente a las ideas de Paul Robin, y su mérito es haber realizado su experiencia pedagógica de manera totalmente independiente, sin herencia ni apoyo financiero del Estado. El programa de la Ruche fue resumido así por él:

9. « Michel de Zevaco », en Roland Lewin, op. cit., p. 58.

“Por la vida al aire libre, por un régimen regular, la higiene, la limpieza, el paseo, los deportes y el movimiento, formamos seres sanos, vigorosos y bellos.

Por una enseñanza racional, por el estudio atrayente, por la observación, la discusión y el espíritu crítico, nosotros formamos inteligencias cultivadas.

Por el ejemplo, por la dulzura, la persuasión y la ternura, formamos conciencias derechas, voluntades firmes y corazones afectuosos.”¹⁰

Esta pedagogía no directiva es basada sobre el método *inductivo*, considerada positiva y racional, mientras que el método *deductivo* estaba calificado por Faure de “papagayismo” (repetición como papagayos). Tomando como punto de partida una proposición, un principio que no se trata de controlar o de explicar pero de justificar, ella es para S. Faure la quintaesencia de la pedagogía autoritaria que estimula la pasividad, y que ahoga ese espíritu crítico. Al contrario, el método inductivo, poniendo al niño delante de la realidad e incitándolo al control, a la verificación y a la comparación de los resultados observados, no puede más que desarrollar en él una actitud activa y crítica.

¿Cuál es el lugar, entonces, del enseñante? Pregunta delicada, pues se trata de guiar sin imponer su punto de vista, ni sus convicciones.

“Concibo que el educador y el padre tengan una alegría en reflejarse, en mirarse en el niño que ellos crían; este deseo de hacer al educando a la imagen del

10. Sébastien Faure, en Roland Lewin, op. cit., p. 94.

educador es humano; no por eso es menos condenable y debe ser reprobado.”¹¹

Mientras que, después de algunos años difíciles, S. Faure comienza a entrever el momento en que la Ruche se volverá enteramente autónoma y podrá privarse del aporte financiero de sus conferencias, la guerra viene a tirar por tierra sus esperanzas. Algunos enseñantes extranjeros son arrestados, después expulsados; otros parten al frente. Suprimido el derecho de reunión, los ciclos de conferencias son anulados. Las suscripciones provenientes del movimiento obrero disminuyen rápidamente. Sólo quedan los subsidios que el Estado deposita para los niños huérfanos, a cargo de la nación, criados en la Ruche, y los débiles recursos provenientes de actividades de los talleres.

Febrero de 1917, la Ruche cierra sus puertas. En un artículo titulado “La Ruche está cerrada”, publicado en *Ce qu’il faut dire*, [Lo que hay que decir] S. Faure da cuenta de la experiencia y termina así:

“Aunque nunca deba renacer de sus cenizas, la Ruche no desaparecerá totalmente. Permanecerá, más allá del ejemplo de la iniciativa tomada y del esfuerzo hecho por algunos camaradas, en la afirmación de métodos nuevos a introducir en la enseñanza y nuevos procedimientos a practicar en la educación física y moral. Quedará esta idea profundamente exacta de que es revolucionando la educación que se revolucionará el medio social y que, consecuentemente, el problema

11. *Ibid.*, p. 115.

de la educación tiene una importancia capital y debe atraer, más que cualquier otro, la atención apasionada de todos los innovadores.”

Pueda el tiempo darle la razón.¹²

12. *Ibid.*, p. 195.

La educación libertaria

Hugues Lenoir

No volveré sobre los principios de la educación libertaria ya enunciados por Fernand Pelloutier en 1876, y puestos en práctica por Paul Robin, Sébastien Faure y la CNT española en sus múltiples creaciones de escuelas racionalistas inspiradas en Francisco Ferrer¹. Estos principios, retomados incluso por Pierre Besnard en *Les Syndicats ouvriers et la Révolution sociale* [los Sindicatos obreros y la Revolución social] son siempre de actualidad, y estas experiencias son conocidas. Me gustaría más bien mostrar en qué la reflexión y las prácticas de los anarquistas en materia de educación fueron más fecundas, más durables, y sin duda más profundas que la más grande de las victorias militares en el frente de Aragón. En mi opinión estas experiencias educativas, más conocidas que las

1. Hugues Lenoir es profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Paris Ouest Nanterre y miembro del Consejo científico y evaluación de la Agencia Nacional de Lucha contra el Analfabetismo (ANLCI). Ha publicado libros como “*Eduquer pour émanciper*” (Editions CNT-RP, 2009), “*Education, autogestion, éthique*” (Editions libertaires, 2010) entre otros. Este artículo se publicó originalmente en francés bajo el título “L’éducation libertaire”, en *Réfractations. Recherches et expressions anarchistes*, n°7, 2001.

colectivizaciones agrícolas o industriales, han marcado más durablemente la sociedad que toda otra práctica inspirada por la teoría anarquista, excepto tal vez la acción directa en materia sindical.

Veamos sin embargo que, cualquiera sea la época, la experimentación social o la sensibilidad de sus militantes, el anarquismo se ha preocupado siempre de la educación y la ha considerado como prioritaria. Así, ella aparece a lo largo de los textos y de los tiempos como una llave de transformación radical de los individuos y de las sociedades. Objeto central de la transformación o del mantenimiento de las sociedades, la educación siempre está en el corazón de los conflictos sociales y de lo que está en juego. Los anarquistas tuvieron tempranamente una plena conciencia de ello. Ella es un propósito mayor e ineludible. Los anarquistas no se equivocaron en ello, la reacción tampoco. Frente a la Revolución social, la República inventa la escuela laica y autoritaria teorizada por E. Durkheim². Para encuadrar y atraer a sus juventudes, y así garantizar su perennidad, todas las dictaduras han recurrido a “la educación” o más bien al adiestramiento de masas, sea Mussolini, Stalin, las dictaduras africanas o aún hoy en China, o tal o cual movimiento islamista o de liberación nacional. La educación está desde siempre y para todos en el centro de la espiral emancipación/sumisión.

Para mí, la educación libertaria fue la más bella de las victorias, incluso si, lo admito, aún queda camino por recorrer hasta el anarquismo, pues su influencia fue

2. Si la escuela laica tenía por objetivo combatir la Revolución social, ella apuntaba también y al mismo tiempo a combatir el clericalismo.

constante y fértil. Ella es una manifestación constructiva y permanente del anarquismo social. Estas proposiciones –en otros tiempos inmorales y revolucionarias– han irrigado largamente las reflexiones y las prácticas pedagógicas contemporáneas. Ellas son hoy, incluso si algunas siguen aún marginales, muy ampliamente integradas en las costumbres. Ellas continúan por otro lado –lo que demuestra su carácter emancipador– a ser, ya sea combatidas por todos los talibanes del pensamiento, o ampliamente preconizadas aún, incluso por la Unesco, cuando se trata de ganar incluso mínimamente en democracia. ¿Qué decir de la corriente de la nueva Educación sin los aportes determinantes de Charles Fourier y de Pierre-Joseph Proudhon? ¿Y de la educación mixta sin la militancia de Paul Robin? ¿Qué de la higiene y de la educación del cuerpo sin Francisco Ferrer? ¿Qué sería de la emancipación para la educación sin las resoluciones de la AIT? ¿Y de Freinet, Dewey, Rogers y de algunos otros sin las contribuciones y las semillas del pensamiento libertario en materia de educación? En efecto, los anarquistas no fueron los únicos en lanzarse en el combate educativo, ni sus únicos iniciadores, otros progresistas se sumaron a ellos, pero nunca los anarquistas desertaron este terreno de lucha y sus aportes fueron a mi manera de ver decisivos³.

Es por esto que considero que la educación libertaria es la más profunda y la más durable de las victorias del anarquismo contra la sociedad autoritaria pues

3. Para persuadirse de esto, basta con constatar, con algunas excepciones, la pobreza de la reflexión pedagógica de la corriente socialista autoritaria y constatar el espíritu libertario que alimenta el pensamiento de los autores citados.

ella la hizo retroceder en numerosos puntos. El pensamiento educativo libertario, es verdad, ha sido en gran parte absorbido, digerido por el pensamiento pedagógico oficial: rechazo de la violencia y de la omnipotencia del maestro, retirada de la coacción, pedagogía de proyecto, lugar a la palabra y reconocimiento del otro, libertad para aprender. Claro, ella ahí ha perdido en pureza y en radicalismo, la recuperación y la evolución de las costumbres han hecho su trabajo, pero recuperándola toda la sociedad ha progresado y el autoritarismo y el paternalismo de antaño han retrocedido ampliamente. En consecuencia, a pesar de la resistencia de los conservadores de toda clase, las costumbres y las prácticas sociales son más libertarias que ayer y entonces más civilizadas. En esto la educación ha sido un vector primordial.

De la misma forma, el pensamiento educativo anarquista está en varios aspectos hoy caídos en desuso (educación mixta) o aprobados (pedagogía activa). Se trata entonces, a la vez, de salvar un obstáculo, de volver a darle vigor y radicalidad, entiéndase renovarlo a fin de que irrigue de nuevo las evoluciones sociales. La reivindicación fuerte de la autogestión pedagógica⁴ es sin duda una de las pistas posibles. En la medida en que uno reivindique la autogestión pedagógica, que se la ponga en práctica en y para la educación, el término en sí mismo tiene crédito socialmente, las prácticas tienden a lo posible, los modos de gestión y de decisión se arraigan en los actos

4. No se trata de una práctica radicalmente nueva, bien conocida en el movimiento Freinet o por los que practican la pedagogía institucional, pero de una reivindicación y de una adhesión reafirmada.

y el pensamiento. La autogestión se vuelve una realidad tangible, una práctica social compartida, un lugar de ejercicio de una ciudadanía restaurada: queda desplazarla del terreno de la educación al terreno socio-económico... No es fácil, no es seguro, pero posible. Desarrollemos modos de acción y de pensamientos educativos en ruptura y tengamos confianza en los individuos libres para difundirlos e imponerlos en la realidad social.

¿Qué moral, como nuestros “buenos maestros” de ayer lo habrían hecho, extraer de esta historia? La educación sigue siendo el perro guardián de las sociedades autoritarias y religiosas pero la educación es también, con o sin recuperación, la palanca de las transformaciones sociales, el fermento del humanismo libertario. Es por esto que, nosotros anarquistas, debemos continuar a obrar en el campo educativo e intentar reforzar permanentemente este florón del anarquismo revolucionario con el fin de que deje trazos profundos y fecundos sobre el terreno social. La educación prepara la Revolución, ella es una herramienta y una forma de gradualismo revolucionario⁵ que se practica sin saberlo. Ella es también, y en eso es esencial, un laboratorio de ideas, una puesta a prueba de nuestros principios, una experimentación de nuestras prácticas, en pocas palabras, una anticipación realizadora...

5. Gradualisme révolutionnaire, ver: “Spezzano Albanese: l’expérience communale” en *le Quartier, la commune, la ville... des espaces libertaires*, Éditions du Monde Libertaire / Éditions Alternative Libertaire, Paris-Bruxelles, 2001.

Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación

Silvio Gallo

*Será que esa mi estúpida retórica
tendrá que oírse, tendrá que sonar
por más de mil años?*

Caetano Veloso – Podridos Poderes.

La pedagogía libertaria es, antes que cualquier cosa, una educación para la libertad y la solidaridad¹. Es importante que la concibamos de esa forma, articulando libertad y solidaridad, para que ella no pierda su dimensión de emprendimiento colectivo. Como intentaré demostrar, la libertad anarquista presupone necesariamente lo otro; no es, de forma alguna, una visión individualista de libertad y precisamente ahí entra la solidaridad.

1. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo es un pedagogo y anarquista brasileño. Es autor de diversas publicaciones, entre las cuales destacamos “*Anarquismo: uma introdução filosófica e política*” (Rio de Janeiro: Achiamé, 2000) y “*Educação do Preconceito – ensaios sobre poder e resistência*” (Campinas: Editora Alinea, 2004). El presente ensayo, traducido desde el portugués por Maximiliano Astroza-León, fue escrito en 2003 para una exposición y publicado por primera vez en “*Pedagogía Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação*” (São Paulo : Editora Imaginario – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. Pp. 260 – 265).

Pero me gustaría, antes que eso, colocar una cuestión: ¿cuál es la función de la educación?

Los filósofos, a lo largo de la historia, ya nos mostraron que el hombre sólo se hace humano por la educación. Ella es, por tanto, un proceso de inserción de los individuos en el universo de la cultura, haciendo de cada uno de ellos un ser humano. Lo que vemos a lo largo de los tiempos es que la educación ha sido pensada, propuesta e impuesta como un proceso de ajuste de los individuos a un medio social dado. No se trata, por tanto, sólo insertar los individuos en el universo de la cultura, sino que también de insertarlos en el contexto de una máquina social establecida, de presentarles un territorio definido, cual gran palco con escenografía lista y los papeles debidamente distribuidos, a los cuales cada uno debe ajustarse.

La pedagogía libertaria es creada precisamente para hacer frente a este emprendimiento de ajuste social: descontentos con una sociedad que explota, que excluye, que violenta, que mutila, que quiere hacer de todos los individuos piezas de una misma máquina, los anarquistas apuestan y siguen apostando a la posibilidad del cambio, buscando un proceso educativo que permitía que las personas se construyan a sí mismas en el contexto de un grupo social, pero avizorando la libertad y solidaridad. Para usar una expresión de Guattari, una verdadera **revolución molecular**.

Herbert Read afirmaba que hay apenas dos posibilidades para la educación: formar a los individuos para ser aquello que son *o para que sean aquello que no son*. La pedagogía autoritaria invierte en la segunda opción:

quiere hacer de cada uno una pieza de máquina o “un ladrillo en el muro”. Recordando el film *The Wall*, ¿qué hizo Alan Parker a partir de la música de Pink Floyd? En ese clip de larga duración, los niños víctimas de la educación autoritaria inglesa (un estereotipo de toda educación autoritaria) son mostrados como muñecos que van de a poco perdiendo sus rostros (señal de individualidad) y, encaminadas por una correa móvil, son lanzados en un inmenso moledor de carne.

La pedagogía libertaria opta por la primera alternativa: educar a los individuos para que sean aquello que verdaderamente son. Esto es, respetando y preservando las características particulares de cada uno, armonizándolas con el colectivo. De esa forma, ella opta por la libertad, por la autonomía, y no por el encuadre en la máquina social.

Ahora, debemos preguntar: ¿pero qué es la libertad? Esa palabra da origen a las más diversas interpretaciones; ¿quién no conoce el más célebre dictado que afirma que mi libertad termina donde comienza la del otro? Pero si mi libertad termina, ¿es libertad? En otras palabras, ¿hace sentido hablar de límites/grados de libertad? Si mi libertad limita la tuya y la tuya limita la mía, ¿no seremos ambos prisioneros en la misma celda social?

Es esa visión totalmente diseminada y desperdigada de una comprensión individualista de la libertad, vehiculada por la filosofía política burguesa clásica. Rousseau, uno de sus mayores exponentes, definía la libertad como una característica natural del hombre, lo que significa que todos nosotros somos libres, ya desde

el nacimiento. Crítico de la sociedad corrompida en que vivía, el filósofo ginebrino afirmaba que la sociedad nos aprisiona, arrancando de nosotros esa libertad natural. Era necesario, entonces, que construyésemos una nueva sociedad, que no impusiese amarras para la naturaleza humana libre. Mas, en esa sociedad, tendríamos que aprender a convivir, unos no invadiendo los espacios de otros, ya que esa libertad sería particular y debería estar encima de cualquier cosa. Ese es el fundamento del liberalismo y de su nuevo hermano, el neoliberalismo.

En la visión de Rousseau, si la libertad es una característica, un regalo natural de cada uno de nosotros, basta que la sociedad (que, como creación humana es meramente artificial) no interfiera en ella, a través de un exceso de leyes y reglamentaciones. En el campo de la educación, ella defiende un proceso educativo individual, alejando a los niños de la convivencia social, hasta que la libertad natural esté consolidada y su carácter plenamente formado, cuando ya no podrá seguir siendo corrompida. Por eso, la propuesta rousseauique fue conocida como una **educación negativa**.

Preocupados también por la transformación social, los anarquistas van, en tanto, a construir otra concepción de libertad, no como dádiva natural, sino como construcción y práctica social. Para Proudhon, la libertad es resultante de una oposición de fuerzas, una afirmación, una **necesidad**, y otra de negación, la **espontaneidad**. Cuanto más simple es un ser vivo, más regido por la necesidad está; cuanto más complejo, está más influenciado por la espontaneidad. Esa fuerza de espontaneidad

comprende su grado máximo en el ser humano, el más complejo de todos, recibiendo justamente el nombre de libertad. Más el hombre no es pura espontaneidad y sí el resultado de una composición de fuerzas de la naturaleza, sólo pudiendo ser libre por causa de la síntesis de esa pluralidad de fuerzas.

Proudhon desarrolla una “dialéctica pluralista”: la libertad es el resultante de una síntesis de diversos componentes, antagónicos o complementarios, siendo que la síntesis es siempre más fuerte, más compleja que sus componentes iniciales. Pero él se aleja de las concepciones burguesas, como la de Rousseau, cuando afirma la existencia de dos tipos de libertad. El primer tipo sería la **libertad simple**, que es experimentada por los bárbaros, que no conocen una sociedad ampliamente desarrollada, y también por aquellos que, a sí mismo, viviendo en una sociedad, no son plenamente conscientes de su estado, hallando ellos que se bastan a sí mismos. El segundo tipo sería la **libertad compuesta**, la verdadera libertad, aquella vivida en sociedad. Ella presupone, para su existencia, la convergencia de varias otras libertades, que se complementan, resultando en una libertad mayor para toda la sociedad.

Según el anarquista francés, en la perspectiva de los bárbaros el máximo de libertad corresponde al máximo de aislamiento, cuando no hay nadie para limitar la libertad del individuo. Por otro lado, en el punto de vista social, cuando la libertad y solidaridad se equivalen, el máximo de libertad significaría el máximo de relación posible con otros hombres, pues desde esta perspectiva

las libertades no se limitan, sino que se auxilian, se complementan. De esta forma, mi libertad **comienza junto** con la del otro y juntas ellas son más fuertes. Libertad es, así, comunión con otro y no oposición al otro. La libertad es también la propia condición de existencia de la sociedad: es porque son libres que los hombres **escogen** vivir juntos para auxiliarse mutuamente y superar con mayor facilidad las vicisitudes naturales. Y, viviendo en sociedad, los hombres se vuelven más libres.

Bakunin parte de esa concepción de Proudhon y la profundiza. A la idea russoniana de libertad como una característica natural del hombre, él opone la idea de la libertad como una construcción eminentemente social, posible apenas en sociedad. Para él, la libertad es el punto de llegada del hombre, y no el punto de partida, como quería Rousseau, pues en la aurora de la humanidad, estando el hombre aún inconsciente de sí, no era más que una marioneta en las manos de las fuerzas naturales. Su vida era regida por el principio de la necesidad; él hacía aquello que era necesario para garantizar su sobrevivencia, vivía bajo el yugo de la fatalidad. Como el proceso cultural y el desenvolvimiento de la civilización, el hombre va de a poco libertándose de las fatalidades naturales, construyendo su mundo y conquistando su libertad.

La concepción materialista de Bakunin muestra que la libertad, aunque sea una de las facetas fundamentales del hombre, no es un hecho natural, pero sí un producto de la cultura, de la civilización. En otras palabras, en cuanto el hombre produzca cultura, o sea, se autoproduce, conquista también la libertad. De ese modo, el hombre y

la libertad, nacen juntos: uno es creación del otro, uno sólo existe por el otro. Cuanto más el hombre se “humaniza”, más libre es él, cuanto más libre, más humano. Se concluye entonces que, al asumirse plenamente humano, conquista el máximo de libertad. Pero el máximo de libertad, como mostró Proudhon, ocurre apenas cuando todos los individuos son libres, pues las libertades se complementan, se auxilian. Una sociedad socialista libertaria –anarquista– sería, entonces, la realización del hombre completo, libre y señor de sus habilidades.

Bakunin muestra aún que la libertad, más allá de ser un **producto social** es también un **producto colectivo**. Dice él que *“la libertad de los individuos no es un hecho individual, es un hecho, un producto colectivo. Ningún hombre podría ser libre fuera de sí sin el concurso de toda la sociedad humana”*, pues ser libre es también ser reconocido por el otro como libre; si no hay nadie que me reconozca como tal, no tengo cómo adquirir conciencia de ella.

Por otro lado, sólo puedo considerarme verdaderamente libre en medio de hombres libres, pues una libertad que se sustente sobre la opresión –y no libertad de otro– no puede ser verdadera. La esclavitud de otro es una barrera para mi libertad, pues es una animalidad que disminuye mi humanidad. La libertad individual, la capacidad que cada uno debe tener para no obedecer a nadie y determinar sus actos a través de sus propias convicciones, sólo es válida cuando es reconocida por otras consciencias igualmente libres. En palabras de Bakunin, *“sólo soy verdaderamente libre cuando todos los seres humanos que*

me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres [...] Mi libertad personal, así confirmada por la libertad de todos se extiende hasta el infinito”.

Es en esa concepción de libertad que la educación anarquista debe fundamentar sus proyectos de pedagogía libertaria, y no en aquella concepción individualista burguesa de Rosseau, que sirve de base para la llamada escuela nueva.

Es en el concepto anarquista de libertad que el riesgo está presente. Asumir la libertad es asumir el riesgo, asumir la libertad es proyectarse, lanzarse en un futuro abierto, en un horizonte de eventos ilimitados. Y si todo puede acontecer, es porque ese hecho es arriesgado, porque debe ser audaz y creativo. Gusto de pensar como el filósofo Jean Paul Sartre, uno de los que contemporáneamente se dedicaron más al tema de la libertad. Para él, no somos necesariamente libres; la libertad es el fundamento del ser del hombre. Y la libertad es una cosa mucho más simple: la capacidad de escoger. Todos tenemos que hacer elecciones, y haciéndolas estamos ejercitando la libertad. Pero si la libertad es una característica humana por excelencia, ella sólo se vuelve acto cuando la ejercitamos.

Es por eso que la libertad, para Sartre, sólo se da en situación. Ella es siempre acto (un acto de elección), realizado en medio de otros seres humanos, en el mundo. Aquí podemos conectar a Sartre y Bakunin. El acto de escoger implica la más absoluta responsabilidad por el acto y por todas sus consecuencias. Es por eso que la libertad atemoriza a muchos que huyen de ella. Ser libre es ser también, necesariamente, responsable. Nuestra sociedad autorita-

ria está sustentada, dentro de otros pilares, justamente en el hecho de que muchas personas prefieren obedecer, para poder dejar la responsabilidad sobre los hombros de quien ordena, del que asume la libertad y las responsabilidades que ella implica.

La pedagogía autoritaria, practicada en las escuelas, en las familias y en los demás dispositivos sociales, nos forma para que seamos aquello que no somos, para obedecer la máquina social de producción. Pero nos ofrece en cambio muchos chivos expiatorios sobre los cuales lanzar las responsabilidades que no queremos abrazar: los países, los patrones, los políticos, etc. etc.

La pedagogía libertaria, a su vez, pretende **enseñarnos** la libertad. Sí, porque ella necesita ser **aprendida**. Y, más que aprendida, necesita ser **construida** y **conquistada**, en un proceso que debe ser, necesariamente, **colectivo**. Aprender la libertad y aprender a hacer elecciones, asumir las responsabilidades por ellas y por aquello que de ellas deriva. Aprender la libertad y aprender a convivir con el riesgo, y aprender a gustar del riesgo, es aprender el placer de vivir en la cuerda floja, sin nunca saber el resultado del próximo paso. La pedagogía libertaria hace, así, una **pedagogía del riesgo**, en cuanto la pedagogía autoritaria se resume en una pedagogía de la seguridad.

Volviendo a las dos posibilidades de educación, ahora utilizando una terminología “robada” de Guattari y Deleuze, podemos decir que la pedagogía autoritaria se constituye en un proceso de **subjetivación**, que provee a los individuos un panorama social y los territorializa

en ese panorama, haciéndoles ser aquello que se espera de ellos. Es, por lo tanto, un mecanismo de construcción heterónoma de los sujetos. Y la pedagogía libertaria busca un proceso de **singularización**, en el cual el individuo se construye a sí mismo en diálogo activo con otros y con el medio que le rodea. Es, por tanto, un mecanismo autónomo que desterritorializa el sujeto. La territorialización de la pedagogía autoritaria provee la seguridad de un mapa ya dado, con los caminos trazados de antemano. La pedagogía libertaria, a su vez, apuesta por un mapa a ser construido en la medida que se vive, una desterritorialización que implica la construcción de territorios siempre nuevos, nunca definitivos, en el riesgo y en el placer de un viaje a ciegas, de un vuelo sin instrumentos, absolutamente abierto para la creatividad.

El papel de la pedagogía libertaria

Lamberto Borghi

El principio que hace del pensamiento anarquista un fundamento de teoría pedagógica es el de la autoregulación del hombre, bien como ser singular, bien en su convivencia social¹. Aprendizaje y comportamientos que se poseen realmente son aquellos que crea el propio sujeto cognoscente. La idea del saber, como proceso auto-iniciado y auto-motivado por parte del individuo, sea niño o adulto, está profundamente inserta en la teoría contemporánea de la educación. La noción de que conocemos efectivamente sólo lo que sabemos «mandare ad effetto», es la trama que nos permite encontrar el carácter unitario de la filosofía y de la pedagogía desde Vico hasta nuestros días. Con Dewey se convierte en la regla del movimiento de la educación activa. Las ideas simplemente transmitidas son «cosas»; les falta la naturaleza del pensamiento. Para ser ideas, deben surgir de las experiencias del sujeto.

1. Lamberto Borghi (1907-2000) fue un destacado pedagogo italiano, autor de varios artículos y libros, entre los cuales destacamos "*La città e la scuola*" (Milano, Elèuthera, 2000). El siguiente texto apareció publicado en español en la Revista de Comunicaciones Libertaria "*Bicicleta*" (Año I, número 14).

Este aspecto central de la educación por el conocimiento, tiene una importante aplicación práctica, y comporta una forma particular de concebir y realizar la escuela y las relaciones interpersonales en todas las formas en que se explica la actividad educativa, es decir, y resumiendo, en toda la vida social.

Existe un amplio consenso acerca de los procedimientos que facilitan la adquisición del pensamiento productivo. Psicólogos y sociólogos de la educación han subrayado, al unísono con pedagogos, el peso que tiene en el desarrollo del poder cognoscitivo, la relación de reciprocidad que se establece entre docente y discente. Erik Erikson ha demostrado cómo esta relación con la madre es fundamental, desde la fase oral, para el desarrollo en el niño de un ego capaz de recibir y ofrecer. Pero ya Lev Vygotskij había definido la motivación del inicio del proceso pensante como un «diálogo de expresiones y gestos entre el niño y el padre». Retornando estos conceptos, Jerome Bruner definía el origen de lo que llamaba «el modo hipotético», tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en la propuesta hecha por el adulto y recogida por el niño, de «tomar parte en las decisiones» de aquello con lo que tiene relaciones. De aquí la importancia que daba a las motivaciones de la reciprocidad, en el desarrollo psicológico y social. *«Probablemente este responder sobre la base de la reciprocidad, a otros miembros de la misma especie, representa el fundamento de la sociedad humana. El corpus del aprendizaje, adoptando este término como sinónimo de conocimiento, es recíproco... Nuestro sistema educativo se ha quedado extrañamente ciego frente a esta naturaleza*

interdependiente del conocimiento. Tenemos «enseñantes» y «discípulos», «expertos» y «profanos», pero la comunidad del aprendizaje es, en cualquier caso, ignorada.»

El éxito de la educación se mide por las conquistas que asegura, por la capacidad de un pensamiento autónomo, internamente motivado, que se realiza como invento, como investigación y descubrimiento de los diversos modos que permitan superar la situación de parón, o de crisis, en que, de vez en cuando, se coloca la experiencia, a través de la formulación de hipótesis y su verificación.

El problema del poder

El desarrollo en todos de una capacidad de pensamiento creativo es uno de los fines de la educación. El premio del desarrollo queda, de esta forma, intrínseco al propio desarrollo, y viene dado por la capacidad de ulterior desarrollo. Pero la condición necesaria para que pueda asegurarse a todos la mayor posibilidad de realización personal, es de carácter social. A la sociabilidad propia del pensamiento –dado que se es incapaz de pensar sólo cuando se está en grado de colocarse «en el punto de vista de otros», es decir de relativizar el propio acto de conocimiento después de absolutizarlo (Piaget)–, se añade aquí una exigencia de socialización que afecta a la vida de relaciones más amplia, la existencia de formas de convivencia que cimentan, mediante la eliminación de cualquier forma de sugestión y de dominio, las instancias primarias de libertad. Justamente, la explotación del hombre por el hombre fue

considerada por Proudhon como un aspecto del dominio del hombre por el hombre. De aquí, la importancia del problema del poder en el pensamiento anarquista.

En una visión, como la anarquista, que amplía la temática educativa a todos los aspectos de la vida social, la adquisición de la capacidad de autoregulación en la cual se apoyan los fundamentos de la educación libertaria, tiene, como contrapartida, la extinción de todas las formas de convivencia basadas en relaciones de poder. Si la condición de adquirir la capacidad de autoregulación constituye el desarrollo de todas sus potencialidades, el surgimiento de una sociedad autoregulada se hará posible con la extensión de tales posibilidades de desarrollo a todos los individuos. Sólo individuos plenamente desarrollados están en condiciones de asumir responsabilidades de decisiones en todos los sectores de la vida social. Esa necesidad de una gestión directa de la cosa pública, por parte de todos, a partir de la multiplicación de iniciativas de base que van más allá de la demanda, de la cual hoy se habla tanto –de una «socialización del Estado», exige que la posibilidad de una educación continua pueda asegurarse, a través de una radical transformación de la organización de la sociedad en todas sus dimensiones políticas, económicas y culturales. Escribía Dewey que la idea de que *«el objetivo y la recompensa del estudio es una continua capacidad de desarrollo... no puede aplicarse a todos los miembros de la sociedad, sino únicamente allí donde las relaciones entre hombre y hombre, son recíprocas»*.

El concepto de identidad entre fines y medios educativos emerge nítidamente de esta posición. La falta de

extensión a todos de las posibilidades de un pleno desarrollo personal, constituye un factor de privación para los individuos, y, al mismo tiempo, una amenaza para la sociedad. Aquellos que quedan excluidos de esta perspectiva de pleno desarrollo, son la garantía de la conservación de una sociedad en la que no rigen los principios de libertad e igualdad. Esta necesidad de concebir y realizar estos momentos esenciales de la vida social constituye el elemento distintivo de la teoría libertaria tanto en el campo social como en el educativo.

En ambos sectores, los escritores anarquistas proponen instancias innovadoras a los fines de la realización de personalidades omnidimensionales. Dos de ellos resultan hoy de especial relieve. La primera, que se puede decir constituye el leit-motiv del anarquismo, es la estrecha unión entre trabajo intelectual y trabajo manual, y la consiguiente abolición de la división del trabajo. Esta propuesta aparece constantemente en los escritos de Proudhon, Bakunin y Kropotkin, y comporta un cambio radical en las actuales estructuras tanto de la sociedad como de la educación.

La segunda constituye un importante complemento de la primera. La propuesta de Kropotkin de que la jornada de cada hombre sea mitad de trabajo y mitad «para dedicarse al arte, a la ciencia o a cualquier otra ocupación que prefiera» (extendiéndola, a partir de una cierta edad, a llenar la jornada completa), caracteriza, una vez más, la nueva sociedad y la nueva educación. Esta profunda transformación en la organización del trabajo y en la distribución del tiempo laboral y del tiempo libre, es

considerada por Kropotkin como un aspecto fundamental para la renovación cultural. «De esta forma –escribía como conclusión de la obra Campos, fábricas y talleres– estaría plenamente garantizada la libertad de investigación en nuevos campos del arte y el saber, la creación libre y el libre desarrollo individual.»

Un lugar para el arte

Pero si, por una parte, la creación de un nuevo orden social «garantiza» el desarrollo de un arte y una ciencia libres, no es menos cierto que por otra parte, la libertad artística y científica, es decir la libertad de conciencia y de pensamiento, garantizan una genuina transformación social.

El siguiente paso hacia esta posición, que está solamente implícito en el pensamiento de Kropotkin, ha sido dado por un escritor libertario, especialista en estudios de estética y autor de una célebre obra sobre la educación estética, Herbert Read. En el libro que dedica a las relaciones entre el arte y la sociedad, Read desarrolla el concepto de la «naturaleza dialéctica del arte». La concibe no como «un subproducto del desarrollo social», sino como «uno de los elementos originarios que conforman una sociedad»; elemento que se sustrae a la «insuficiencia» científica y que constituye una forma de pensamiento diferente del filosófico, pero no por ello inferior. Su escrito quería ser una «enérgica protesta» contra los «prejuicios moralistas» y contra la «arrogancia científica», que impiden una adecuada apreciación del lugar que ocupa el arte en la

formación del individuo y en el desarrollo de la sociedad. Una tesis, característica de esta mentalidad, es la mantenida por H.G. Wells, acerca de que «las deducciones artísticas, a diferencia del pensamiento filosófico y de los descubrimientos científicos, son ornamentos y expresiones, más que sustancia creativa de la historia».

Kropotkin, como también Marx, colocaba el «reino de la libertad» en el tiempo humano ocupado en actividad artística y científica. Ambos pensadores, en su referencia a estas actividades culturales, colocaban al arte en primer lugar. El pensamiento contemporáneo ha proporcionado una justificación teórica a esta intuición, resaltando la capacidad de liberación propia de la dimensión estética. Desarrollando en términos pedagógicos estas posiciones, Read reivindicaba para la educación estética la función de creación de una «personalidad integrada». Y añadía en «Educar con el arte» que, «sin tal integración» el daño sufrido por el desarrollo del individuo tendría un efecto «desastroso para el bienestar común», revocando en la sociedad «arbitrarios sistemas de pensamiento originalmente dogmáticos», favoreciendo por tanto, el incremento de las formas de vida social autoritaria.

La violencia doctrinal

Como la expresión más alta de la cultura, el arte es no sólo factor primario del desarrollo personal, sino también y al mismo tiempo, la «apariencia» y la anticipación de una sociedad y una realidad nuevas. Mas, en general, la cultura no es genitora de la política; independiente

de ella en sus modos de ser y de operar, ejercita sobre la política un efecto catártico, sin llegar nunca a resolverse en ella. La dimensión del poder, que es intrínseca a la política, señala su nota distintiva de la cultura que, en virtud de ella, reafirma su carácter «metapolítico».

La adquisición de esta certeza por parte del pensamiento libertario lo coloca en la línea de desarrollo del movimiento más avanzado de la pedagogía contemporánea, que subraya el carácter dinámico, de teoría nunca definitivamente concluida, abierta a lo nuevo y a lo inédito, enemiga de la doctrina y de la violencia que éste genera perennemente.

La educación... autogestionada

Francesco Codello

En este artículo¹ buscaremos resumir brevemente los problemas prácticos y especialmente los vínculos teóricos que unen el problema de la educación con el de la autogestión. En primer lugar cabe decir que nos interesaremos tanto por la organización de las estructuras educativas como de los problemas más específicamente pedagógicos, tratando de relacionarlos con el propósito que tenemos como anarquistas, a saber, el desarrollo libertario e igualitario del potencial de cada niño. En definitiva, el desarrollo integral y armonioso de la personalidad. Los que buscan en este artículo las soluciones a muchas preguntas se sentirán decepcionados. Sólo queremos plantear dudas y estimular reflexiones para trazar una “guía” a la discusión. Desde siempre los anarquistas están en contra de la escuela entendida como institución y vehículo

1. Francesco Codello es un educador italiano, redactor de la revista *Libertaria* y animador en Italia de la International Democratic Education Network. Es autor de libros como “*Educazione e anarchismo*” (Ferrara, 1995), “*La buona educazione*” (Milano, 2005) y “*Né obbedire né comandare*” (Milano, 2009). El presente artículo, traducido al español para este libro por Melissa Feritto, apareció en la *Rivista Anarchica* n°76 con el título “*L’educare... autogestito*” en 1979.

de educación al consenso. Desde entonces se ha formado la convicción de la necesidad de destruirla para favorecer una forma distinta de aprender que no sea sujeta a reglas preestablecidas, que no dependa de programas burocráticamente establecidos. Un proceso de aprendizaje que está basado en una relación libre e igualitaria entre el profesor y el alumno.

No obstante, para salir del ámbito de las afirmaciones del principio siempre útiles pero insuficientes, es necesario hacer la pregunta de lo que significa hoy en día estar en contra de la escuela y cuáles alternativas, o más bien cuáles situaciones educativas, son útiles y factibles en una sociedad obviamente diversa.

Acerquémonos a algunos problemas inherentes a la propuesta ahora famosa de desescolarización y en particular de Illich y Reimer. ¿Son suficientes las líneas de constitución alternativa elaboradas por nuestros dos autores para formar un tejido educativo liberado de la centralización de la educación y entonces del poder centralizado? ¿Y cómo puede el individuo solo, recuperar la capacidad de actuar y de educarse por sí mismo (la auto-educación)? ¿Es suficiente una descentralización organizativa para organizar la enseñanza? O también es importante preguntarse: ¿quién enseña a quien, y qué [cosa]? Sin duda es deseable una formación del niño en múltiples y distintos entornos, pero ¿cuál es el vínculo que los une? La concepción autoritaria de la educación se refleja también en la relación jerárquica entre el maestro (quien posee y entrega el conocimiento) y el alumno (quien recibe). Ahora cabe revocar esta propuesta formando un

intercambio entre las dos partes, refundando el aprendizaje y conectándolo a la realidad social en la cual se basa este proceso.

Sólo así se puede evitar la formación de la relación jerárquica y pues autoritaria considerando entonces la “escuela” ya no como depósito del saber, sino a toda la sociedad en sus múltiples componentes y experiencias como vehículos de formaciones no sólo para el niño sino para todos los individuos mediante la educación permanente y recurrente.

Hasta ahora tratamos de los problemas inherentes al futuro de la educación, pero ahora miremos de más cerca la realidad actual y las perspectivas que ella nos indica teniendo en cuenta la imposibilidad práctica de repetir experiencias históricas de la educación así como han venido formulando y concretizando mediante la acción de Tolstoi, Ferrer, Paul Robin, Sebastián Faure, Neill, sólo para citar a los más famosos.

En definitiva ¿Qué deben hacer hoy en día los anarquistas respecto del problema de la educación: crear (cuando es posible) escuelas alternativas o insertarse en aquellas existentes y actuar al interior? En realidad quizás esto es un falso problema por lo menos porque la posibilidad de crear experiencias alternativas está muy limitada sino imposible por el momento.

Desde 1968 en la escuela de base en Italia ha habido una proliferación de experiencias y de intentos de didáctica alternativa. La etiqueta de “antiautoritarismo” estuvo asignada sin reserva a una infinidad de experimentos, muy a menudo sin considerar el contexto y los proyectos

en los cuáles se inspiraron y sobre todo sin interrogarse sobre las matrices ideológicas que los animaban.

Existe en nuestro país una corriente de “renovación democrática” de la escuela que desenvuelve un papel de reorganización de la eficiencia de esta institución. En particular esta tendencia se expresa, especialmente en estos últimos tiempos, en torno al debate sobre la programación y sobre el uso y la función de la ficha de evaluación.

Veamos algunos problemas sobre los últimos temas, particularmente sobre la programación. La corriente pedagógica, que tiene a Freinet como antecesor más remoto y a De Bartolomeis como teórico más cercano, identifica la programación como el centro neurálgico de la renovación de la escuela. En particular, estos teóricos plantean que es necesario que la pedagogía salga de la fase histórica del activismo y entre conscientemente en el de la planificación científica del curriculum del estudiante para hacer científico y “objetivo” la evaluación final. La objetividad consiste en comprobar si el alumno ha cumplido o no con los objetivos previamente establecidos.

En primer lugar, es legítimo preguntarse quién establece estos objetivos y en qué relación están, y con ellos toda la programación, con las necesidades e intereses del niño. ¿Hasta qué punto la programación también provoca relaciones codificadas y controladas entre niño y niño, y en consecuencia cuánta probabilidad tienen los chicos de “autogestionarse” su tiempo y el espacio?

¿También le programas al niño su tiempo libre o no? En caso afirmativo, el niño será encasillado y tota-

lizado, en caso contrario existe el riesgo de que se convierta en un alienado como lo muestran los adultos en su tiempo libre y su incapacidad de ser realmente creativos y originales. También tengamos presente que esta corriente cultural y pedagógica tiene como objetivo institucional la generalización (junto con los sindicatos del PCI) del tiempo completo (en la educación obligatoria) en toda la red escolar nacional.

Estamos convencidos de que la escuela a tiempo completo, cuando esté generalizada y expandida sobre todo el territorio nacional, se convierte en una institución total y asume un rol generalizador de la educación al consenso mucho más eficiente que la escuela de horario normal, considerando la posibilidad de incorporar en él todas las experiencias de vida del niño. Por el contrario, creemos deseable que el aprendizaje y la autoformación tengan lugar en muchos momentos distintos y especialmente en ambientes diversos y que no es necesario centralizar en una sola institución la jornada de un niño.

De todas maneras, actualmente la escuela a tiempo completo solamente representa una realidad poco extendida y alrededor de ella se unen muy a menudo las fuerzas más auténticamente innovadoras que actúan al interior de las escuelas y aquella no siempre se basa en modelos bien definidos. Al interior todavía actúan situaciones e impulsos creativos impregnados de activismo y espontaneidad.

Pues pensamos que por ahora la escuela constituye un espacio utilizable aunque con diferentes dificultades, teniendo bien presente el discurso de carácter gene-

ral, buscando de esta manera tener bien claro los límites objetivos de nuestra acción dentro de la institución.

Por supuesto la escuela de tiempo completo no puede ser considerada como una alternativa a las propuestas de desescolarización, ya que estas propuestas no se pueden considerar como aplicables a nuestra realidad europea, por lo menos de la manera en que están formulados en el contexto –alejado del nuestro– del tercer mundo.

De todos modos, es necesario buscar alternativas a la escuela tradicional y estructurada rígidamente, asegurándose de que el proceso de identificación de la escuela (o más bien de la estructura para el aprendizaje) en el tejido social no se convierta en una fragmentación en muchas escuelas pequeñas sino que sea la sociedad entera, que se convierta en un vehículo de auto-afirmación y de inter-formación global, a través de un conjunto de estructuras.

A este punto, un problema se hace evidente inmediatamente: ¿Cómo se puede conectar y satisfacer por una parte la necesidad de una formación global y por otra parte la necesidad de una especialización inevitable para la sobrevivencia de la sociedad? ¿Basta con afirmar que en una sociedad de expertos no hay desigualdad sino diversidad? ¿Cuál es la función y el rol que tendrán las tecnologías más diversas en el proceso de aprendizaje y quién las controlará? Para terminar, vamos a mencionar ahora el problema de la división del trabajo y la posibilidad de su integración en el ámbito didáctico y pedagógico.

En primer lugar, ¿qué relación debe existir entre el sistema productivo y el sistema educativo, es decir,

la educación debe ser utilizada con fines de producción, aunque sean diferentes? Y actualmente, ¿en qué medida la inclusión del trabajo en la escuela podrá modificar la división social y jerárquica del trabajo o por el contrario, como en China y Rusia, la división se traslada a niveles más altos reproduciendo la misma jerarquía?

Seguramente pensamos que para superar la división del trabajo es necesaria una sociedad sin clases, o más bien que éstas se formen realmente en base a la función y el papel desempeñado al interior de la división del trabajo.

¿Qué es productivo? ¿En qué medida el estudio será utilizado para la producción de bienes y/o para la satisfacción de las necesidades individuales? ¿En qué relación estarán la formación científica y la formación artística, el juego productivo y el juego por el juego? ¿Educar para la sociedad o para el individuo? ¿Es posible una síntesis?

Si como afirman muchos pedagogos y como lo demuestran algunas de las experiencias de escuela-laboratorio, el trabajo manual se convierte en el centro en torno al cual se desarrolla todo el conocimiento, se vuelve la meta. ¿Qué relación existe entonces entre esta proposición con la posibilidad de desarrollar el potencial artístico de cada individuo? ¿Es suficiente liberar el trabajo de la obligación y del cansancio más pesado para asumirlo como fin educativo?

Esta una síntesis de algunos problemas relacionados con la autogestión y la auto-educación, de los cuales esperamos la conferencia en Septiembre para dar algunas respuestas.

Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa inspirados en ellas

Pere Solà i Gussinyer

Centrando la discusión sobre la autonomía educativa en las escuelas racionalistas

Paradójicamente ni Ferrer Guardia ni los movimientos escolares que dijeron inspirarse en este pedagogo –el llamado “racionalismo educativo”–, se ocuparon mucho en sus reflexiones teóricas y planteamientos organizativos de la autonomía interna de las escuelas¹. Seguramente ello se debió al hecho de que daban por sentada esta autonomía, no la ponían en cuestión (aun sin tener de ella una idea muy clara: en realidad, probablemente se guiaban por las ideas vigentes sobre la libertad

1. Pere Solà i Gussinyer es catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es autor de una nutrida bibliografía: “*Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901- 1939)*” (Edic. 62, 1980), “*Francesc Ferrer i Guardia i l’escola moderna*” (Curial, 1978), “*Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*” (Edicions de La Magrana, 1978), entre otros. La presentación que transcribimos a continuación aconteció en el debate abierto “Enseñar o aprender” que se realizó durante las jornadas “Anarquisme: Exposició internacional”, celebradas en septiembre y octubre de 1993 en Barcelona, España, que luego fueron plasmadas en el libro “*Anarquisme: exposició internacional: setembre-octubre 1993*” (Barcelona : Fundació d’estudis llibertaris i anarcosindacalistes, 1994).

de enseñanza y libertad de cátedra). En el plano ideológico preocupaba mucho más la autonomía externa, el grado de independencia del centro escolar racionalista con relación a la Administración estatal y con respecto a otras fuerzas fácticas, como la Iglesia o el Ejército. No se discutía tanto la autonomía del centro escolar como su independencia organizativa, su margen de maniobra para educar de acuerdo con determinados criterios y valores.

Pero al historiador/analista lo que le interesa es calibrar la tensión entre lo que querían ser estos centros y lo que efectivamente fueron. Sobre todo teniendo en cuenta su importancia cuantitativa y cualitativa en una fase de la historia de la escuela popular de ese país. En lo que se refiere a educación, la ventaja del movimiento libertario peninsular sobre otros movimientos de ideas libertarias en otros lugares del mundo es que no fue un episodio especulativo sino que tuvo una plasmación práctica incuestionable: encarnó en unas realizaciones que bien podemos juzgar y analizar².

No existió en el período 1901-1938 un modelo único de escuela libertaria. Aunque destaque como pivote referencial la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, nada induce a pensar que todas las experiencias escolares y formativas de inspiración obrera libertaria se redujeran a un único modelo o tipo. Muy al contrario, podemos hablar de cuatro modelos de escuela sucesiva o simultáneamente ensayados por los pedagogos libertarios: el de la escuela racionalista-ferreriana (Escuela Moderna y afines), el de

2. Véase Sola, P. (1978), *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1900-1939)*, Barcelona, Tiana, A. (1987) *Educación libertaria y revolución social*, Madrid.

la escuela de sindicatos (la Escuela Natura del barrio Clot, Barcelona, etc); la escuela de entidades de barrio o ateneos, y finalmente, el modelo que de un modo u otro se ciñe a las directrices de la escuela estatal (de la Generalitat de Cataluña) establecida en Cataluña a raíz de la Revolución de 1936: me refiero a la denominada “Escuela Nueva Unificada”³.

Vamos a ver cada uno de estos cuatro modelos, inspirados por cierto en experiencias nada teóricas. Muchísimo se ha escrito sobre el modelo más famoso de los cuatro, que dio vuelta al mundo: el modelo racionalista ferreriano. La metodología de la Escuela Moderna no puede esconder su evidente ascendiente positivista y anarquista. También recibió una clara influencia del espíritu de la época: la “Escuela Nueva” entra con fuerza en los planteamientos ferrerianos, nada ajenos por lo demás a los valores republicanos– radicales, masónicos y libre-pensadores europeos de principios de siglo. Ferrer quiso que su escuela fuera exactamente esto: un modelo. Un modelo que ofreciera una “norma” aplicable a todo tipo de escuelas de patronato, de sociedades particulares de composición popular y de sindicatos. Por otro lado, la posición antiestatista de la Escuela Moderna se tradujo (en el terreno de la gestión y control de la enseñanza) en un rechazo de cualquier forma de subvención o financiación por parte de los organismos del Estado.

En segundo lugar, tenemos el modelo escolar sindical. Acaso sus mejores difusores fueron los propagan-

3. Sola, Pere (1980), *Educació i moviment libertari a Catalunya (1901-1939)*. Ediciones. 62, Barcelona, Cap. IV.

distas del sindicalismo revolucionario francés de principios de siglo. Así, para G. Yvetot una educación racional de la infancia en escuelas sindicales tendrá la razón de ser profiláctica de preservar al niño de las escuelas estatales de la burguesía, ya que “la escuela crea la mentalidad popular de las naciones”. Pero fue en el Estado español, con un movimiento sindicalista revolucionario muy importante, donde las escuelas sindicales alcanzarían un desarrollo notable. Su principal mentor teórico fue el toledano establecido en Cataluña, Anselmo Lorenzo, quien hasta cierto punto fusionó el ideal de la Escuela Moderna con el de las escuelas sindicales. Las escuelas vinculadas a sindicatos obreros hasta 1936 fueron objeto de atención en los principales congresos cenetistas. En ellos – como el de Madrid de 1919 – se debatió la cuestión de la enseñanza racionalista y la educación de adultos. Algunos pedagogos militantes, como el asturiano Quintanilla, propusieron en aquella ocasión planes al parecer bastante precisos de educación de adultos en el seno de los sindicatos de orientación anarco-sindicalista. Éstos se plantearon puntos relacionados con la financiación de la enseñanza racionalista, la consecución de espacios escolares idóneos y la producción de profesores racionalistas. En cambio, en cuanto al contenido y valores a transmitir, parece haberse aceptado genéricamente el modelo ferreriano, a pesar del peso del sector crítico de los partidarios de la neutralidad escolar, corriente encabezada por R. Mella y E. Quintanilla. El centro escolar dependiente de un ateneo racionalista cobra cierto auge en la Cataluña industrial de los años 20 y 30. Va muy unido a la difusión militante del comunismo

libertario. Entre 1931 y 1938 la coordinación entre centros racionalistas de ateneo y sindicato fue un hecho. La represión motivó que muchas de estas escuelas tuvieran una trayectoria azarosa y discontinua. Así un centro barcelonés dependiente del Ateneo de les Corts, y conducido por los hermanos Carrasquer, apenas duró más de un año. Contó en una ocasión Félix Carrasquer cómo el levantamiento del 18 de julio obligó al cierre de las clases en un momento en que diversos proyectos inmediatos –como un curso sobre la problemática sexual, otro de catalán “y un tercero que analizara las líneas inmediatas de una Revolución Sindicalista Libertaria”– ilusionaban a los 80 jóvenes que concurrían a las clases de 8 a 10 de la noche⁴.

Las que figuran en tercer lugar en nuestra relación, las escuelas de ateneo se querían de funcionamiento autogestionario y asambleario. Había en ellas reuniones periódicas entre maestros y alumnos; entre maestros, alumnos, padres y socios del centro. En fin, las veladas escolares y los festivales abiertos de los días festivos permitían un contacto renovado entre niños y adultos, la mayoría de mentalidad anarquista o filo-libertaria. El régimen interno escolar era cooperativo (en especial, interesaron las técnicas y el espíritu del método Freinet). En este sentido, la cooperativa escolar se convertía en una fuente de entrenamiento la autoadministración, la autogestión y la autodisciplina. En el aspecto económico, el ateneo pagaba el local –que se prefería en lugar distinto del mismo edificio del ateneo–, administraba los gastos escolares y pagaba a los maestros. Por su parte, los padres

4. *Ibid.* p. 229.

de alumnos pagaban una cuota, rebajada cuando a la escuela asistían varios hijos.

En cuarto lugar está el modelo de escuela racionalista asociada o integrada a la red escolar pública unificada. Uno de los mejores ideólogos de esta integración de los planteamientos libertarios en un sistema escolar público fue el cordobés, afincado en Cataluña hasta que le llegó el exilio, José de Tapia⁵. Para este destacado pedagogo freinetiano al servicio escolar público es de la incumbencia de la sociedad y sus instituciones representativas (como el Estado). Pero el Estado no puede abusar de su fuerza, so pena de caer en una dictadura espiritual injustificable: *“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 dedicar un fuerte porcentaje de los mismos en las obras de educación y enseñanza. Al Estado, por delegación circunstancial, corresponderá el fijar un número de conocimientos para la posesión de los llamados títulos oficiales, dejando libertad absoluta para el establecimiento de los métodos y procedimientos necesarios para adquirirlos”*.

Interesa la reflexión a “posteriori” –es decir, una vez pasada la experiencia de colaboración de la pedagogía libertaria en la escuela pública de la Cataluña revolucionaria. 1936-1939, bajo el régimen del C.E.N.U.– de Tapia, por ser muy representativa. Para Tapia –quien más tarde continuaría su apasionante actividad vanguardista en Francia y México– la gestión de la escuela pública

5. Sobre José de Tapia, véase la atinada remembranza de Jimenez Mier y Terán F., (1989): *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia B.*, México.

correrá a cargo del Estado (en el modelo del Consell de l'Escola Nova Unificada o C.E.N.U. era la Generalitat de Catalunya), pero también de los ayuntamientos y de los sindicatos: su modelo es claramente el de la revolución sindicalista y autogestionaria de la primera fase de la Guerra Civil. No discute la obligatoriedad escolar hasta los quince años y postula la gratuidad efectiva del servicio educativo. Partidario de concentraciones escolares rurales, en régimen de “escuela productiva” donde se aprendan y practiquen las técnicas agrícolas, concibe el sistema educativo bajo el prisma de la supresión de barreras selectivas artificiales: únicamente debe privar la “preparación y selección natural de las individualidades” a través de un sistema educativo concebido como un todo armónico. El método de proyectos y el cooperativo de Freinet son los más favorecidos por Tapia, para quien los equipos docentes deben estimular la constitución de grupos autónomos y de afinidad entre los estudiantes.

A estos cuatro “modelos” de escuelas “racionalistas” podrían añadirse las experiencias escolares de las colectivizaciones en la efímera primavera revolucionaria de 1936. Luego habría que cotejar estas realizaciones con iniciativas más o menos prolongadas de educación libertaria en Europa o América. Precisamente, después de la II Guerra Mundial únicamente pudieron desarrollarse experiencias de “autogestión” educativas en contextos de capitalismo liberal o de democracia capitalista. Quizás la más conocida y famosa haya sido el Summerhill de A.S. Neill –en Inglaterra– que tanta tinta hizo correr en los años 60. Neill no teorizó mucho. Mostró un camino irre-

petible, objeto de enjuiciamientos contrastados. Otros sí teorizaron, como los críticos radicales de la escuela obligatoria, Paul Goodman o John Holt, y sobre todo Ivan Illich, sin olvidar a quienes analizaron de modo independiente el funcionamiento de la escuela de los regímenes comunistas. Partiendo de la filosofía de Michel Foucault y de las aportaciones de otros intelectuales franceses, la pedagogía “institucional” analizó en los 60 y 70 la cuestión de la autogestión en las instituciones escolares, con contribuciones interesantes de Fernand Oury, de René Loureau, etc. En el Estado español, después del sarampión de propuestas de los primeros años de la segunda restauración monárquica, la sequía de propuestas y realizaciones en este campo ha durado hasta estas fechas, con contadas excepciones. Pasemos ahora a estudiar, a la luz de este pasado, las perspectivas actuales de la propuesta racionalista.

Reformulaciones últimas de la autogestión educativa

En mi opinión lo mejor de los planteamientos libertarios en educación va en el sentido de hacer ver la grave crisis de civilización en que nuestro mundo está inserta, aparentemente cíclica e irresoluble, y proponer posibles soluciones. ¿Soluciones buenas? ¿Soluciones malas? ¿Quién va a juzgar de ello? Soluciones hay excesivamente utópicas, infantiles y maniqueas. Pero hay modulaciones muy sugerentes y aprovechables de la utopía de la libertad y del comunismo o socialismo fecundo, prácticamente del único que no se ha ensayado hasta ahora: un comunismo o socialismo en la libertad.

Arropada por circunstancias favorables hasta cierto punto, la ideología libertaria exploró a fondo sus posibilidades en este suelo hace más de medio siglo. Fracásó, y no es seguro que haya extraído las enseñanzas del fracaso. Muchos autores han tratado la cuestión, pero con demasiado espíritu apologético y sin profundizar suficientemente. En las épocas de relativa hegemonía de la ideología anarquista en este suelo se hizo mucho en materia de educación. La pedagogía anarquista de las cuatro primeras décadas del siglo constituye un hito de la historiografía pedagógica. Y no solamente en España, como evidencia la exposición consagrada a Ferrer Guardia y su proyección mundial. O como nos dicen las conclusiones de pesquisas hechas por estudiosos americanos o europeos. A lo largo de las décadas fecundas en experimentos se intentó implementar una pedagogía que conjugara hábitos de solidaridad y apoyo mutuo con una profundización en la libertad individual. Así se desarrollaron propuestas y se desplegaron realizaciones que apostaban por la escuela alternativa de carácter privado, de carácter sindical, de asociaciones como ateneos y cooperativas, de colectividades –durante la Revolución Española–, junto a propuestas que predicaban una regeneración de la escuela pública. Algunas de estas experiencias escolares duraron años, décadas incluso. Pero su generalización y profundización se vio abortada por el desenlace de la Guerra Civil (1936-1939) y por la Segunda Guerra Mundial.

No creo que renazcan las viejas formulaciones de la pedagogía libertaria. Su “carga ideológica” de tipo racionalista, anticlerical y/o atea, comunista

(anticapitalista) y antiestatal parece desplazada en sus formulaciones clásicas. Su retórica ya no “engancha” desde hace tiempo. Es necesario, sin miedos ni cortaduras debido a un falso respeto por viejos y persistentes mitos y dogmas, someter a crítica los planteamientos, obras y proyectos, y personajes, del pasado. Veremos que parte de sus planteamientos se enmarcan en un contexto cultural periclitado.

Pero en cambio ideas centrales de la ideología mantienen plena vigencia, en buena parte porque los problemas que afrontan permanecen, y son –como tales ideas– susceptibles de formulación operativa en el terreno pedagógico.

Se puede de este modo ir configurando un modelo de educación libertaria presidida por ideas-eje como libertad, autonomía, solidaridad y compromiso.

Empecemos por la última: compromiso. El proyecto educativo es sintónico con una actitud militante de rebeldía frente a unas estructuras de dominación económico-socio-político-cultural injustas. En este punto, algunas de las más nobles líneas de renovación europeas de los años 60 y 70 empalmaban directamente con el planteamiento de un Ferrer⁶. Se pretende crear individuos solidarios y dispuestos a la cooperación: bien común y bien individual se funden. Pero el sentido de solidaridad

6. Lodi, M. (1977): *Empezar por el niño, Reforma de la Escuela*, Barcelona, p. 122, citado por Martín Luengo (1990, p. 233) Véase la referencia en la nota siguiente: “*El desarrollo de las cualidades personales, la adquisición de las capacidades de aprender continuamente, de usar la razón para expresar libremente, de colaborar, de asociar teoría y practica. Todo esto significa formar un/una joven que sepa comprender cómo es el mundo, que sepa ver las causas de las contradicciones y de las injusticias y que quiera eliminarlas. Significa un/una joven revolucionario/a.*”

no se impone, se induce, se descubre y se experimenta vivencialmente en libertad. La piedra angular de las concepciones anarquistas. Autonomía, independencia y firmeza de criterio, voluntad propia, asunción de los propios errores para superarse. Sólo una actitud firme regida por estos valores justifica el conocimiento científico, la inteligencia práctico-tecnológica. La apropiación del saber no es nunca neutra sino que tiene en sí misma unas virtualidades éticas nada despreciables.

Quizás el grave problema surge cuando se trata de aplicar estas directrices en un marco pre-establecido, que no es otro que la estructura escolar institucionalizada. Las directrices de compromiso-solidaridad- libertad y autonomía no sólo no pueden salvar a una institución viciada de origen, sino que corren el peligro de desvirtuarse más allá de límites y concesiones posibilistas inevitables. El largo recorrido emprendido por A. S. Neill ilustra al respecto. También vale la pena reflexionar sobre la valiente experiencia de Josefa Martín Luengo y su colectivo “Paideia”. Experiencia más convincente en unos puntos que otros, pero muy ilustradora. Séame permitido enjuiciarla sin por ello convertirla en “reo”⁷.

7. Martín Luengo, Josefa (1990): *Desde nuestra escuela “Paideia”*, Ediciones Madre Tierra, Móstoles: “...la actitud humanística se ha perdido, la relación de transmisión de persona a persona ha quedado abandonada en el pasado. Hoy se es constantemente juez de alguien, sin percibir, que si existe un juez, ha de existir forzosamente un “reo”, pero este reo es condenado sin defensa, ya que al sujeto que se frustra, ni se le escucha, ni se le pregunta, ni se le oye”. Es una lástima la cantidad de erratas del libro en cuestión: a veces, como en el texto transcrito, he tenido que interpretar un par de expresiones confusas. Por otro lado, otra observación sobre el libro: no me parece útil, científicamente hablando, que todas las citas bibliográficas estén acumuladas al final, porque de este modo no se sabe, a lo largo del libro, qué ideas, métodos o tomas de posición son de la autora y cuáles –la gran mayoría- proceden de la historia de la pedagogía.

Martín Luengo, pedagoga con experiencia, demuestra, siguiendo en cierto modo a Neill, que la teoría y práctica de la educación libertaria ha evolucionado en consonancia con mayores exigencias científicas. Creo muy válido el énfasis puesto en la actitud psicológica del enseñante/adulto. Sintonizo con la crítica del utopismo reformista de la izquierda de este Estado⁸. Me gusta su establecimiento del valor respeto mutuo, valor de grandes posibilidades de desarrollo⁹. En cambio, no comparto en absoluto su valoración positiva de la evitación de frustraciones superfluas o artificiales, pero se impone reconocer que la frustración está en el centro mismo del proceso de maduración individual y colectivo. Tampoco comparto exactamente el moralismo implícito en su discurso: *“Al evitarse las frustraciones y ser las limitaciones mínimas, los niños no necesitan tomar actitudes negativas; aprenden a compartir y colaborar, porque otros comparten y colaboran con ellos. La justicia es la línea generatriz que mueve sus relaciones, no tengo derecho a hacer lo que no deseo que me hagan. Los niños aceptan y comprenden rápidamente este principio y actúan conforme con él, desde los primeros años de su ingreso en el centro, es decir dos años”*.

El historiador/analista consciente de la floración de experiencias educativas de inspiración anarquista en este país, no puede menos que preguntarse por la esca-

8. Martín Luengo (1990), p. 23

9. Martín Luengo (1990), p. 42: *“La vivencia, la experiencia y la convivencia son elementos claves para poder iniciarse en la vida, con una huella de libertad, en donde el respeto por el otro es una traba que debe superar diariamente. No sólo amplía su campo de conocimientos, sino que modula su personalidad y aprende viviendo a ser parte de una colectividad que se mueve por el respeto a la libertad colectiva e individual.”*

sez de experimentación escolar desde los años 70 para acá: ¿problemas de falta de convicciones, de escasez de recursos de trabas burocráticas de la administración del Estado? El caso del colectivo “Paideia” de Mérida, que gestiona una escuela privada desde 1979 con Jardín de Infancia, Preescolar y E.G.B. –este último tramo tras superar un papeleo de dos años– no deja de ser revelador: en 1990 el centro de Mérida, con 90 alumnos, y después de 11 años de existencia estaba todavía por legalizar plenamente, con 80 alumnos. El centro funciona prácticamente con una gradación flexible de cuotas, sin subvenciones. Se mantiene merced a ser una cooperativa de 14 personas que “asume y palia los déficits económicos que hemos tenido y seguiremos teniendo”¹⁰.

La experiencia de Martín Luengo, que ha empezado a dar frutos, supone una superación de activismo escolar meramente verbal y voluntarista. Hay que preguntarse por qué no se amplían y generalizan experiencias de este tipo, experiencias entre testimoniales y resistenciales. Sin ninguna duda, la inflexibilidad burocrática es una de las causas de su aislamiento. Otra puede ser la alienación y manipulación constante en nuestras democracias insuficientes, pequeñas barcas a la deriva en el mar de los intereses del gran capital financiero y bélico-industrial (en unas condiciones no muy distintas de las expuestas por un Rudolf Rocker para su época). También impide la generalización de estas experiencias la falta de un marco científico-institucional adecuado para investigación educativa alternativa, el conformismo o el miedo

10. Martín Luengo (1990), pp. 44-45

de nuestra Universidad que tan poco ha cambiado –o que ha cambiado para mal– en estos últimos lustros. Por otro lado, el carácter no racionalista, universalista, de estos intentos, choca con administraciones patrioteras que en nombre de los grandes nacionalismos (los de los estados constituidos, que son los nacionalismos verdaderamente peligrosos) y de pequeños nacionalismos resistenciales o independentistas (positivos cuando asumen una forma democrática y tolerante, pero fatales cuando se fanatizan y enquistan), no admiten una educación de miras globales, universales. La vieja idea federal –la única que puede salvar Europa y al mundo– debe potenciarse para superar este estado de cosas.

Educar para la libertad y la autonomía: discusión de perspectivas

Preguntarse por el sentido de la educación es importante; constituye en cada fase de la civilización un imperativo reflexionar sobre hacia dónde va la educación. Enseñar y aprender son dos procesos de la inserción del individuo en la sociedad, de la consecución en una convivencia colectiva más feliz e integrada. Pero el educador – individual o colectivo–, que aplica y/o teoriza sobre educación, es ante todo un ciudadano del mundo, que vive en un lugar en el mundo, y en una cultura determinada. Quiera o no, el educador ve al mundo con unos determinados anteojos culturales. Pero no están sólo sus condicionamientos, están los problemas universales que le interpelan en un mundo en total interdependencia.

En estos momentos se vive de modo intensísimo y crucial la ya descrita crisis postmoderna de las ideologías. Los viejos humanismos zozobran y no son reemplazados por otros. En los sectores más despiertos y dinámicos de la pedagogía se vive con particular intensidad esa crisis. Muchos autores critican el carácter manipulador y deshumanizador de las reformas “modernizadoras” de la educación, que se quedan en propuestas parciales y en soluciones demagógicas que justifican a administraciones educativas y a un sin número de ministros de ramo. *Pero no siempre relacionan, estos sectores, los síntomas con la enfermedad profunda.* Una enfermedad de civilización, de modelo de sociedad y de irrupción amenazadora y masiva de valores destructivos, frente a la que nunca es demasiado tarde para reaccionar. La reflexión de Rocker a finales de los turbulentos 30, poco antes de la catástrofe de la Segunda Guerra Mundial, es todavía muy válida: *“Hemos olvidado que la industria no es un fin en sí mismo, sino sólo un medio para asegurar al hombre su subsistencia material y para hacerle aprovechar las bendiciones de una más alta cultura intelectual. Donde la industria es todo y el hombre nada, comienza el dominio de un despiadado despotismo económico, que no es menos desastroso en sus efectos que un despotismo político cualquiera. Estos dos despotismos se fortifican mutuamente y son alimentados por la misma fuente. La dictadura económica de los monopolios y la dictadura política del Estado totalitario, surgen de los mismos propósitos antisociales; sus directores procuran subordinar audazmente las innumerables expresiones de la vida social al ritmo mecánico de la máquina, y constreñir la vida orgánica*

nica a formas inanimadas (...). Desde entonces, el desenvolvimiento económico de la sociedad ha adquirido formas que sobrepasaron los peores temores del hombre y que constituyen actualmente un peligro cuya gravedad apenas puede ser concebida y calculada. Ese desarrollo, y el crecimiento constante del poder de una burocracia política incapaz de razonar, que dirige, regimenta y vigila la vida del hombre desde la cuna a la tumba, han suprimido sistemáticamente la colaboración humana voluntaria y el sentimiento de la libertad personal, y han mantenido de todas maneras la amenaza de la tiranía del Estado totalitario contra la cultura”¹¹. En el fondo lo que se está volviendo a plantear es la vieja discusión sobre si la pedagogía libertaria es una cuestión de contenidos o de formas, protocolos. La autonomía, la autodeterminación seguramente no se enseñan. Una educación centrada en contenidos, éticos-dogmática por excelencia, aunque sea transmitida mediante formas de persuasión no coercitivas: ¿qué sentido tiene en nuestro mundo?

11. Rocker, Rudolf (1938, 1977): *Nacionalismo y cultura*, La piqueta Ediciones, Madrid.

Educación para la igualdad

Josefa Martín Luengo

Educar para un mundo sin poderes ni jerarquías, para un mundo en donde cada persona pueda ser ella misma y construir su historia personal en busca de la mayor felicidad posible, para sí misma y para su mundo, requiere ayudar a generar mentes carentes de prejuicios, de estereotipos, de dependencias libres del principio de autoridad¹; es decir, un nuevo tipo de persona, que siendo ella misma la protagonista de su vida contribuya junto con otras a generar un mundo de igualdad.

En la base de la desigualdad, la discriminación y la jerarquía, se encuentra el androcentrismo que supone la división del mundo en dos clases muy bien estructuradas: la masculina de dominio, la femenina de sumisión. Esta básica estructura mental genera sin brusquedades un

1. Josefa Martín Luengo (1944-2009) es una de la figuras más relevantes de la pedagogía libertaria del último tiempo. En 1978 funda, junto a Concha Castaño Casaseca y María Jesús Checa Simó, la Escuela Libre Paideia en la localidad de Mérida (Badajoz, España), proyecto educativo que se mantiene hasta la actualidad y que representa uno de los ejemplos más claros de la educación libertaria. Entre su bibliografía destacamos "*Paideia, 25 años de Educación Libertaria. Manual Teórico-Práctico*" (Villakañeras Ediciones, 2006).

mundo piramidal en donde autoridades y poderes ejercen sus acciones sobre la otra parte de las sociedades, que aceptan su sometimiento y muestran su admiración, por esas cúpulas dirigentes y superiores que imposibilitan un mundo de igualdad.

Las luchas contra los poderes estatales o económicos, científicos, políticos o ideológicos, son confrontaciones superficiales que consisten en quitar un poder para imponer otro, pero en ningún caso destruirlos. Las revoluciones habidas en la historia, en su gran mayoría, no son más que confrontaciones que tratan de sustituir unos dominantes por otros, pero y la historia lo demuestra, nunca han conseguido eliminar la pirámide de poder, porque en sus intencionalidades no ha estado nunca este ambicioso proyecto.

Únicamente el anarquismo, como utopía posible, se ha planteado el cambio social por medio del establecimiento de la igualdad y la solidaridad; pero aún ellos han profundizado poco en la práctica de este ambicioso deseo.

El androcentrismo, como “punto de vista central” de lo humano centrado en los valores propios de la virilidad, presupone la base de la desigualdad reinante en el mundo.

El hombre, considerado como el protagonista de la historia, ha ido, a lo largo del tiempo, creando sin discusión la idea de que es él el “arquetipo” que sirve de referencia al mundo; y así, “su historia”, “su arte”, “su ciencia”, “su filosofía”, “su pensamiento” y “su poder”, se hacen incuestionables, generalizados y universales e

inconscientemente se van introyectando en las cabezas de hombres y mujeres de diferentes épocas y lugares.

La hegemonía que el hombre viene ejerciendo a lo largo del tiempo, es evidente; de ahí que sea así mismo evidente su ostentación de los poderes.

El mundo dividido en dos grupos humanos trascendentales: hombres y mujeres, se guían por “*ese grupo de hombres blancos, cultos, de una determinada edad y con deseos expansionistas*”² que son quienes establecen un pensamiento generalizado, aceptado y poco discutido, de que son ellos quienes manejan el mundo y lo han convertido en el caos que hoy es.

Generar un cambio sustancial de esta realidad hacia estructuras de igualdad, pasa inequívocamente por educar sin la referencia androcéntrica, poniendo en su lugar la igualdad en la diversidad y las diferencias, con lo que inmediatamente eliminaremos el principio de autoridad de base, que hoy se establece por medio de esta concepción universal.

En lugar de aprender a ser niñas y a ser niños, debemos aprender a ser personas con los mismos derechos naturales, las mismas posibilidades y las innumerables diferencias interpersonales; y para ello, las generaciones adultas debemos desconstruirnos al tiempo que facilitamos una estructura mental con base de igualdad en lugar de con base de autoridad.

Las criaturas pequeñas son enormemente vulnerables a los roles de imitación que ofrecemos las

2. Amparo Moreno. “*El arquetipo viril protagonista de la historia*”. Ed Horas y Horas : Barcelona, 1986-1987.

mujeres y los hombres, muy concretizadas en las figuras parentales, que son quienes introyectan inconscientemente los estereotipos de género, la superioridad masculina y la inferioridad femenina; preparando de esta manera sus mentes para asumir y realizar una vida igual a la de sus progenitores y educador@s, ya que ést@s son sus referencias de identificación, de seguridad y de aceptación.

Con ello, estos estereotipos de género, se ven reforzados por los elementos que ejercen de educadores indirectos; grupo social, medios de comunicación, información reglada, libros de texto y sobre todo un lenguaje sexista que de una forma espontánea, continuada y natural configura un determinado pensamiento que es el que se genera a través de las palabras que son portadoras de conceptos y predeterminan una concreta ideología, una determinada manera de ver y concebir el mundo: la manera-pensamiento que los poderes androcentricos necesitan crear para poder mantener su continuidad hegemónica.

Una escuela libre de pensamiento anarquista debe hacer un gran hincapié en este aspecto fundamental de la discriminación humana a fin de facilitar la construcción de mentes con un pensamiento distinto que sean capaces de ver, interpretar y actuar en el mundo bajo un principio de igualdad personal y así, posteriormente generar una mayor igualdad social.

Esta sociedad, de predominio masculino, realiza un gran esfuerzo en mantener la diferencia genérica y la educación es su vehículo más efectivo, porque a través de ella predetermina las mentes a aceptar y mantener sin

ningún tipo de crítica, lo establecido, porque sus mecanismos de presión son muy fuertes y únicamente las mentes muy preparadas y muy libres pueden combatir con éxito contra ellos.

Aprender a ser niño, chico, joven u hombre, presupone responder a un marcado estereotipo de fuerza, autoridad, violencia, dominio y trabajo social, al que si no se responde se castiga con la duda de la virilidad y la angustia que esto genera. Definir su sexo pasa por responder a estos rasgos de género, unificando así machismo y hombría de tal manera que los chicos encuentran serias dificultades en romper estas manifestaciones personales, porque si adquieren y manifiestan otras se pone en duda su masculinidad, su virilidad, su ser hombres y la presión social les impide desarrollarse como personas, porque deben inhibir sus otras capacidades, actitudes y rasgos personales, para responder inexorablemente a estos otros, evitando de esta manera la angustia de la duda de su identidad sexual.

Aprender a ser niña, pasa por un proceso pasivo frente al de los chicos que es activo, ellos “deben ser así”, ellas “no deben ser así”, es decir no pueden manifestar ninguno de estos rasgos considerados masculinos y por ello, la educación que se les impone es fundamentalmente represiva e inhibitoria, lo que les genera personalidades débiles socialmente, inseguras, dependientes, pasivas y eminentemente frustradas. La natural actividad de una niña, desde su nacimiento es controlada, sus formas de actuación muy cuidadas, las normas muy rígidas, el espacio muy mediatizado y el lenguaje personal eliminado.

De esta manera, su manera de ser y ver el mundo es diferente al del masculino, ya que van poco a poco ocupando el lugar de la resignación, del sacrificio, del servicio, del silencio, de la objetividad estética, de protagonistas del deseo sexual masculino, de la incomunicación y de la sumisión frente a las figuras representativas de la autoridad.

Si se manifiestan según su naturaleza, son castigadas con el rechazo familiar, social y educativo, poniendo en entredicho su femineidad, sintiéndose únicamente “valoradas” si son elegidas y estimadas por los varones, que son quienes ostentan el rol de superioridad y de autoridad.

Si tenemos en cuenta que desde el nacimiento el trato adulto que se da a chicos y chicas es marcadamente diferente, nos podemos explicar sin dificultades el extraordinario éxito que tienen la introyección de los estereotipos de género, que, así mismo, constituyen la base de la desigualdad humana y, posiblemente, todos nuestros males actuales y pasados.

Uno de los aspectos primarios que actúa sobre esta discriminación genérica, lo constituye el uso y dominio del espacio; desde sus inicios, a los chicos se les estimula para que se desenvuelvan en grandes espacios, que los dominen con amplitud y su constante actividad se les potencia desde su nacimiento; ello les va a estructurar y capacitar para el dominio, la acción, y el conocimiento de un entorno que deben tempranamente utilizar sin miedos ni limitaciones.

Mientras que a las chicas, desde el principio el espacio se les limita, la actividad se les inhibe y generalmente se las deja desenvolverse en un territorio estrecho,

concreto y determinado. La actividad y el conocimiento del entorno se les coarta, a fin de que se vayan acostumbrando a sentirse bien en zonas pequeñas y sientan temor ante espacios desconocidos y nuevos.

De esta manera al chico se le prepara para dominar el mundo y el espacio exterior y a la chica para sentirse segura en el recinto doméstico; estableciendo de esta manera la base primigenia de la discriminación de género: los hombres hacia el mundo, las mujeres hacia la casa.

Educar para la igualdad, pasa por destruir este desinvolvemento espacial, consiguiendo que ambos puedan usar de la misma manera TODO el espacio posible; pero para ello, es preciso inhibir el dominio indiscriminado que de él hacen los varones y estimular a las niñas a usarlo con éxito. Y ello, debe comenzar desde el mismo momento del nacimiento, y si en las familias no se hace, y ciertamente no se hace, porque se proyectan los roles parentales, sí debe hacerse en la escuela, que aunque no consiga una estructuración mental completa, al menos puede alcanzar actitudes intermedias de avance y progreso.

Evidente, que poco podemos actuar ante la imitación parental, porque los padres y las madres ponen en funcionamiento su propia concepción estructura de los estereotipos, pero evidentemente por medio de introyectar nuevas experiencias en sus mentes, padres y madres, pueden ir variando y flexibilizando “algo” sus propias limitaciones ante las formas y demandas de sus criaturas.

Otro aspecto importante a trabajar desde las primeras edades, es el trabajo doméstico, que invita con su práctica a asumirlo a ambos géneros en un clima de igual-

dad, aunque es importante destacar, que los chicos, por la asunción prematura de su estatus de privilegio, se oponen con más fuerza que las chicas a actuar en este campo con una percepción de igualdad, pero indudablemente estas experiencias van creando nuevos datos en sus mentes y por ello una construcción personal más igualitaria. Aunque no debemos olvidar que la identificación con las figuras parentales y su imitación, impone amplias trabas a este aspecto educacional, ya que presupone la lucha entre un rol privilegiado y un rol de igualdad, sin perder de vista que las criaturas a estas edades son muy egocéntricas y tienden a su comodidad más que a una proyección de futuro de la cual, todavía, no tienen capacidad de comprender.

En este campo, con las chicas, se debe actuar de forma diferente, ya que ellas, normalmente y por la referencia de sus madres, presentan menos dificultad a la hora de realizar estas tareas, por lo que se les debe hacer caer en la cuenta de que la justicia en el trabajo, pasa por demandar a sus compañeros varones la parte que les corresponde, en lugar de tomar la iniciativa y realizar las tareas que no les pertenecen a ellas sino a ellos. Pero, generalmente, las chicas suelen dar una respuesta más colaborativa en este aspecto, ya que son ellas quienes padecen la injusticia de un trabajo que no les corresponde.

Es fácilmente comprensible esta actitud, ya que generalmente el privilegio se defiende, pero la ausencia de él, invita a reclamar la justicia, pero la resolución del conflicto no es tan fácil, ya que los muchachos persisten en sus actitudes de una manera muy constante y las chi-

cas, al desarrollar mayor sentido de la responsabilidad, en ocasiones se cansan de demandarles su parte en el trabajo, lo cual retrasa el establecimiento de la igualdad.

Un aspecto de trascendental importancia es el uso del lenguaje no-sexista, ya que él configura un pensamiento y al reivindicar constantemente su uso, debilita la preponderancia masculina y evidencia la participación de las chicas en la vida diaria.

No podemos olvidar que *“lo que no se nombra no existe o existe de otra manera”* (García Calvo) y si se utiliza el masculino genérico, la presencia de las mujeres no se encuentra en ningún momento en la vida cotidiana, lo que les hace potenciar el androcentrismo y fomentar su sentimiento de inferioridad así como de no cooperantes en el proceso histórico, ya que si no se las nombra no existen y de existir lo hacen de manera “diferente” a la de los pertenecientes al género masculino.

Por otro lado, el lenguaje, a darle protagonista a las mujeres, les va a ir estableciendo una diferente manera de ver el mundo, ya que ellas al hablar e identificarse con lo que se habla, no se van a sentir excluidas, sino protagonistas de la misma manera que los chicos lo vienen siendo y sintiendo desde siempre.

Es curioso apreciar como si en un colectivo mixto se habla en masculino, suele no haber ninguna voz que se alce contra ese lenguaje sexista; las chicas pueden callar y aceptar sin paliativos el dominio androcéntrico, pero si en algún momento en un colectivo mixto se habla en femenino, siempre los chicos alzarán sus voces para reclamar su presencia y su género. Esto nos indica hasta que

punto el hombre se siente protagonista de la historia y las mujeres no, evidencian que en ningún momento están dispuestos a renunciar a su protagonismo como consecuencia de la fuerza que tiene su rol de género, mientras que las chicas, como con muchísima frecuencia tienen que padecer esta exclusión, la hacen con facilidad aceptable y les cuesta demandar su presencia y la justicia de su coparticipación o protagonismo.

Por ello, hay que estar constantemente pendiente del uso del lenguaje y tratar de incluir el masculino y el femenino siempre que se hable de y para grupos mixtos, porque a los chicos les ayuda a reconocer y a aceptar la presencia femenina y a las chicas a implicarse como sujetos presenciales y activos de cualquier situación.

Debemos tener muy presente, que *“el androcen-trismo de los lingüistas es aún más pernicioso que el de los poetas o dramaturgos, pues se oculta bajo la apariencia de cientifismo. Se pretende esgrimir como argumentos irrefutables lo que son opiniones, impresiones o prejuicios”*³ o estereotipos introyectados inconscientemente por medio de una educación impuesta por los poderes masculinos. De ahí que el que las mujeres aprendan a expresarse en femenino es tan importante, ya que adquieren presencia real y protagonismo histórico y hay que intentar destruir el masculino genérico, que lo único que pretende es perpetuar el sistema patriarcal y conseguir que las mujeres se sientan personas de segunda categoría al tiempo que aceptan, transmiten y perpetúan el dominio masculino.

3. Irene Lozano Domingo, *“Lenguaje femenino, lenguaje masculino”*. Ed. Minerva : Madrid, 1995.

La educación tiene mucho que hacer en este aspecto, porque el sentimiento inalienable de la igualdad de las personas, se transmite por medio del aprendizaje de la lengua porque ella es la que va a dar nombre a lo que existe y por ello una base conceptual diametralmente distinta a la actual, porque si vivenciamos otro tipo de cultura, evidentemente ayudaremos a estructurar otro concepto genérico que se asiente en la igualdad con sus diferencias, eliminando esa estructura de dominantes sometidas sobre la que se basa la jerarquía de poder.

La educación en la igualdad y para la igualdad debe centrar su atención en eliminar al máximo los estereotipos de género transmitidos por la cultura patriarcal, y para ello, se debe enseñar a SER PERSONA, en lugar de enseñar a “ser niño” o a “ser niña”, ya que cualquier persona tiene el derecho de ser ella misma y no ser constreñida por corsés culturales que mutilan una parte importante de su esencia humana; haciendo de este mundo un caos de confrontación, discriminación, violencia, racismo y clasificación a todos los niveles.

Educar en y para la igualdad, supone el principio insustituible del uso y práctica de la libertad, ya que si aquella no existe, es imposible que se pueda evidenciar un mínimo de libre pensamiento, libre decisión, libre relación y libre agrupamiento.

Es por ello, que la educación no sexista es un objetivo primordial de la escuela de la anarquía, de la escuela de la libertad; ya que si no nos sentimos libres para ser como queremos ser, pensar como deseamos pensar, la posibilidad de vivir y actuar para un mundo más justo y

menos violento, resultará imposible, y si no, ahí esta la Historia de la humanidad para evidenciarlo.

Si hablamos con igualdad, nos constituimos como identidades únicas; si aprendemos a actuar sin responder a roles estereotipados, tenemos la oportunidad de alterar el orden establecido y así tenemos la oportunidad de poner en práctica la creatividad que potencia una nueva y diferente concepción y realización de sociedades desprovistas de cúpulas de poder, discriminaciones por razón de raza, sexo, creencias, edad, eliminando, por lo tanto, los deseos expansionistas y de dominio que tanto han caracterizado y caracterizan a las estructuras sociales, políticas y económicas existentes en el pasado y en el presente.

En la práctica educativa, además del lenguaje como objetivo fundamental, se encuentran otros necesarios para la consecución de mentes concebidas en igualdad, como son la realización del trabajo, ya que la división del trabajo en doméstico o privado (para las mujeres) y social o público (para los hombres), supone el ejercicio práctico y cotidiano de la discriminación por razón de género, consiguiendo que todas las tareas que se han de realizar, supongan la misma responsabilidad para chicas y chicos, evitando cualquier acto de condescendencia por parte de las chicas y de demanda de privilegio, por parte de los muchachos.

La igualdad en el reparto de las tareas, la responsabilidad de asumirlas sin diferencias, excepto las personales, conlleva al establecimiento de la justicia laboral y a destruir la idea tan aceptada de que las mujeres deben realizar su esfuerzo en el ámbito de lo privado,

que supone servicio hacia l@s demás, no-remuneración, incomunicación y por ello, la creencia que su sexo y su género está preparado para estas tareas y no para otras de más envergadura, las cuales se encuentran destinadas a los hombres; generando así sentimientos de inferioridad-superioridad y todo lo que ello conlleva.

Niños y niñas deben asumir desde que nacen la responsabilidad de realizar por igual todo tipo de trabajo, estableciendo la igualdad entre trabajo manual e intelectual, con el fin de eliminar o al menos disminuir el establecimiento social de las clases por cuestiones laborales, yendo en contra de trabajadores o trabajadoras manuales distintos de trabajadores o trabajadoras intelectuales, para est@s últimos el poder de la cultura y por ello el engrosamiento de la clase dirigente, para l@s primer@s, su incorporación a las clases más deprimidas en diferentes escalas: clase media, clase trabajadora y desemplead@s; reforzando la estructura de poder creada.

Cuando, desde el campo educativo, abordamos el trabajo, nos encontramos con otros aspectos sobre los que debemos incidir; uno de los más importantes es el de la autonomía, ya que, al eliminar de los varones la responsabilidad de su cuidado, su alimentación y su higiene, estos construyen una mente dependiente de las mujeres, que les limita en el campo de la independencia, de la adquisición de habilidades, de la toma de decisiones personales, al tiempo que les genera agresividad contra ellas por el acúmulo constante de frustraciones que padecen en la limitación de su natural desarrollo; lo cual producirá a largo plazo una hostilidad hacia el otro género que se evi-

denciará en el maltrato doméstico y en la violencia indiscriminada, por un fuerte sentimiento de temor hacia ellas, rodeado de manifestaciones neuróticas.

Así, cuando lleguen a mantener una relación de pareja, la natural dependencia amorosa, se convertirá en dependencia afectiva; la cual cargada de inseguridades, miedos y frustraciones, impedirán una relación satisfactoria, equilibrada y feliz, siendo ésta sustituida por una relación de poder, de confrontación constante y de defensa y mantenimiento de los estereotipos de género introyectados desde la infancia y que en la edad adulta se manifiestan con una amplia beligerancia que está ocasionando una amplia alarma social y que nos hace consumir las energías en estas luchas de base, mientras desatendemos, obviamos y carecemos de fuerzas para combatir la realidad social que nos asola.

Las dificultades con las que nos encontramos en este y otros aspectos de la educación no-sexista, se encuentran en la familia, la cual es prioritariamente adiestradora de los estereotipos de género, ya que ambos, niños y niñas, imitan espontáneamente las figuras parentales, muy mediatizantes a la hora de estructurar una mente libre de prejuicios, ya que son figuras de referencia para ellos y ellas, al tiempo que sustentan, mantienen y evolucionan relaciones afectivas que proporcionan seguridad, aceptación y amor, rasgos estos que le son imprescindibles a la infancia para su desarrollo por una necesidad primaria que requieren y precisan en edades prematuras. Con lo que, en la educación en y para la igualdad, los chicos y las chicas tienen que soportar una fuerte ambiva-

lencia; la de responder a una vivencia igualitaria que se expresa en la escuela, frente a la imitación de las figuras parentales o la crítica hacia ellas, creándoles estas últimas inseguridad y miedo al rechazo.

En una educación racional, como es la de la escuela Paideia, niños y niñas comprenden lógicamente la relación de igualdad, pero detestan tener que poner en tela de juicio a su padre y a su madre, con lo que se les crea un conflicto, al tiempo que genera en la vivencia diaria, procesos de avances y retrocesos; los cuales puede que sean superados en una edad más madura cuando alcancen una autonomía e independencias mayores.

Otra característica importante en la educación igualitaria es la sexualidad, ya que esta introyecta de una manera muy rígida los estereotipos sociales. Ya sabemos que la libertad sexual o su represión son un elemento clave a la hora de generar mentes libres, porque la energía que se precisa para reprimir un instinto natural es excesivamente fuerte como para determinar un desarrollo personal evolutivo y maduro.

En este campo es donde más claramente se detecta la introyección del principio de autoridad, ya que la negación de una sexualidad libre y espontánea a lo largo de las edades evolutivas, supone el sometimiento a la autoridad parental o educativa, y por ello la aceptación de todo un sistema jerárquico de poder y sometimiento.

Hay que tener muy presente que el estereotipo masculino se fija y mantiene preferentemente por la respuesta positiva o negativa que se da al concepto de masculinidad; ya que se identifica masculinidad con machismo,

y es en este aspecto en donde género y sexo se identifican, generando la idea de que si no se responde al rol de género –esencialmente cultural–, se pone en entredicho la identidad sexual, lo cual, sobre todo en la pubertad y adolescencia les proporciona una gran inseguridad y temor.

La educación afectivo sexual es un medio que ayuda en este campo, pero la relación diaria en los conflictos cotidianos que se presentan, son imprescindibles para ayudar a eliminar estos temores.

Análisis de la realidad, trabajo afectivo sexual y actuación sobre las actitudes cotidianas, son los elementos claves para disminuir las limitaciones que los estereotipos sexuales imponen a la igualdad.

Ello conlleva a criticar, analizar y reflexionar sobre el deporte en los chicos, y la limitación de los espacios en las chicas.

Deporte y violencia aceptada, son elementos primordiales para indicarle a los muchachos que deben manifestarse de forma competitiva, violenta e insolidaria; presupone los infravalores de la guerra y la competitividad económica; mientras que el rechazo que las chicas hacen de él, indica el tratamiento social que se hace de esta actividad, en donde sus protagonistas son casi siempre masculinos imitadores de lo que los más media les proporcionan; las chicas, simplemente, no aparecen o si lo hacen, suelen ser en deportes menos reconocidos, y en una proporción mucho menor que la que se hace de los hombres.

Hoy día, los arquetipos de imitación de la gente menor masculina, suelen ser los futbolistas para todas las clases sociales y los financieros para las clases más

acomodadas. Fuerza bruta y dinero son ideales que esta sociedad propone a las nuevas generaciones masculinas.

Las mujeres, a pesar de su enorme auge actual, siguen en la oscuridad, en el silencio y en el ámbito de la estética física y de la objetivación sexual. Sus arquetipos son mujeres objetos que muestran éxito social por sus cuerpos, pero escasamente por sus mentes, sus creaciones, sus aportaciones científicas o por cualquier otra cualidad considerada exitosa en esta sociedad.

Los medios de información, siguen mostrando a una mujer tonta, madre o esposa, pero no persona que revierte sus valores, hechos y actos para evolucionar el mundo. Se las sigue tratando como ciudadanas de segunda clase, débiles, dependientes, inmaduras y sumisas. Por lo que a la hora de educarlas en la igualdad, debemos romper estas imágenes que constantemente las martillean, para hacerlas comprender sus capacidades y sobre todo, no dejarse coaccionar por las presiones familiares y sociales, las cuales les piden que sigan respondiendo a los estereotipos de sus madres y abuelas; en definitiva fieles al rol que el género masculino y la sociedad patriarcal les demanda.

En la vivencia diaria, en la escuela las relaciones cambian, pero al tiempo, también se ponen de manifiesto el adiestramiento al cual se somete a ambos géneros, lo cual lleva a que en la relación escolar vivan y actúen de una manera, y en el entorno familiar y social de otra, porque sus edades vulnerables se encuentran mediatizadas por las relaciones afectivas de aceptación-rechazo, y por ello, para evitar el rechazo en ocasiones actúan de una

manera y en otras de forma diferente; pero nunca igual, por los datos, vivencias y experiencias que tienen, que el resto educado bajo los principios de la discriminación, la desigualdad y la limitación de la libertad.

La diferencia entre la familia, la sociedad y la escuela, estriba, fundamentalmente, en que en la escuela son aceptadas sus formas de actuación, por lo que se pueden mostrar mucho más espontáneamente que en otros sectores sociales, creando ahí la ventaja de ser en la escuela en donde su equilibrio personal y emocional se muestra con más facilidad, mientras que no sucede lo mismo en otros entornos donde viven.

Pero lo que se vive y el sentimiento de estabilidad, va creando en sus personalidades posibilidades de optar, es decir, pueden manifestarse de forma estereotipada y encontrarse en unas situaciones mal, o pueden manifestarse de acuerdo con los roles culturales y sentirse constantemente mal. Ahí es precisamente donde se evidencia la libertad de elección y por ello, una esperanza de cambio.

Para trabajar en este campo, constantemente debemos estar perceptiv@s a las dinámicas que se generen, a las relaciones que se establecen y a las influencias que mediatizan, con la finalidad de saber cómo, dónde y de qué manera debemos actuar para contrarrestar los esquemas que les van inconscientemente introduciendo en sus estructuras personales y afectivas.

En lo que se refiere al campo intelectual, los estereotipos también tienen su influencia determinante, ya que social y familiarmente, a los chicos se les crea la

opinión que las matemáticas y las ciencias naturales y experimentales, son áreas más difíciles y por ello deben ser dominadas por los hombres, que son más aptos para desarrollarlas, despreciando o infravalorando los otros campos del saber, como son las letras y la creatividad; de ahí que las presiones que los chicos reciben tienden a estimularles en el estudio de las matemáticas, desestimando los otros, y a las chicas, justamente al revés, potenciándoles el campo de la lengua, la literatura, la creatividad, rechazando las matemáticas y las experimentales, por una concepción intrapsíquica que las hecan sentirse menos capaces de abordarlas.

En la escuela se hace muy evidente esta mediación, ya que vemos constantemente muchachos poco capacitados para el área matemática manifestando un amplio interés por este campo del saber, mientras observamos como chicas capacitadas lo desestiman y se sienten inseguras de poder abordarlo con éxito.

Claro, que hay que tener en cuenta, que cuando se trabaja en el campo de la igualdad, se producen una serie de varianzas, ya que a pesar que los chicos tiendan a trabajar más las matemáticas por influencia externa, se va poniendo en evidencia su éxito en otros espacios culturales y lo mismo sucede con las chicas, disminuyendo de esta manera la fijación de los roles de género.

Aunque la dinámica vivencial de la escuela va constantemente en contra de estas mediatizaciones personales, en ciertas épocas, según se vayan manifestando las influencias externas, el tema se trata, con la aceptación de la asamblea, de una manera más exhaustiva, por-

que ellas y ellos detectan que lo necesitan, por lo que los talleres troncales se encaminan a trabajar estos temas con preferencia a otros, consiguiendo un avance importante en el restablecimiento de la igualdad.

Para realizar este tipo de trabajo, para establecer la escuela de la anarquía, es imprescindible tener e ir construyendo una mente educadora lo menos condicionada posible en este campo; es decir, poseer una estructura mental, que sin ninguna clase de dudas, siente, cree y actúa, bajo la concepción de que todas las personas somos iguales por derecho natural, con ricas diferencias personales que pueden contribuir a un mundo libertario, a un mundo sin fronteras, a un mundo libre y progresivo hacia la consecución de la mayor felicidad posible.

***No se puede hacer nada.
Se puede hacer todo.***

Daniel Parajuá

Hay que sacar la discusión sobre la educación libertaria del ámbito elitista de los intelectuales, lugar en el que parece se ha refugiado como un elefante que, solitario, se encamina hacia el cementerio donde dignamente acabarán sus días¹. Como pieza de museo empieza a ser aceptada desde muy diversas perspectivas, que ven en estos ensayos de libertad restos de un pasado muchas veces idealizado. Incluso el discurso teórico y científico hegemónico se ha apropiado de algunos de sus conceptos básicos, diluyéndolos en la palabrería de los expertos. Así, finalmente, todo acaba alejado de la gente corriente, no ya sólo de los profesores y educadores, sino de la ciudadanía en general.

La propuesta educativa anarquista pasa necesariamente, por su propia definición, por la confrontación diaria con las realidades en las que vivimos la gente en

1. Daniel Parajuá Navarrete es parte del personal docente e investigador del Departamento de Antropología de la Universidad Complutense de Madrid. Además, es parte de la sección de enseñanza de la CGT madrileña. El presente artículo apareció originalmente en la revista *"Librepensamiento"*, número 64, primavera de 2010.

la calle, en la escuela, en los barrios y vecindarios, en las familias. El cuestionamiento y crítica al autoritarismo, las propuestas de autogestión y la práctica efectiva de la ayuda mutua tienen que ser puestas en marcha, confrontadas y estorbadas en el día a día concreto, en los espacios donde hay individualismo, competitividad e intolerancia, con los discursos y las prácticas de autoridad de las gentes, en las escuelas y en cualquier espacio donde se diga que se hace educación.

¿Qué se puede hacer? ¿Existe alguna posibilidad de concretar experiencias reales de este tipo de pedagogía? El día a día de un docente no parece dejar muchas posibilidades para pensar un tipo de enseñanza distinta, crítica y libre. En efecto, parece que se ha convertido en un lugar problemático, escenario de riesgos y peligros.

Por otro lado, el trabajo del profesorado, como el de otros técnicos expertos, ha alcanzado un alto grado de burocratización y si la escuela está en los medios de comunicación con cierta frecuencia, es por la cuestión de los problemas de “disciplina”. Casos aislados convenientemente magnificados y difundidos contribuyen a crear un auténtico clima de paranoia social, miedo y temor. En el caso de algunas comunidades autónomas, como la de Madrid, la situación es especialmente preocupante toda vez que las principales luchas han debido atrincherarse en la defensa de una escuela pública, dadas las avalanchas privatizadoras de una política marcadamente neoliberal. El panorama en los claustros es un reflejo de nuestra situación: estamos intensamente preocupados por “nuestras” asignaturas que pensamos que son centrales y

muy importantes. En esas salas, opacas a la gente común, buena parte de los y las compañeras deciden ir a lo suyo, centrarse en sus clases y departamentos y tirar lo mejor posible; ocasionalmente algunos muestran algún interés por organizar algo que vaya más allá de sus funciones docentes pero, salvo algunas excepciones, a primera vista lo que encontramos es un panorama general más bien conservador. Como en todos los sitios, es fácil encontrar compañeros/as abiertamente opuestos a cualquier tipo de iniciativa alternativa, a los cambios o a cualquier debate que cuestione, de alguna manera, lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. Al menos cuando hay oposición hay debate. Es preferible discutir, exponer tus ideas y confrontarlas con las de otros antes que comprobar que la tónica general es, simplemente, la apatía.

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

No sólo se puede hacer esta educación libertaria sino que es posible ponerla en marcha desde ya mismo sin necesidad de esperar a nada ni a nadie. Una actitud esta que ciertamente puede ser tildada de mero voluntarismo o de ingenuidad, pero es necesario asumir esos

cargos para poner los pies en el suelo y mostrarnos cómo cualquier revolución, que acomete la crítica del mundo y quiere transformarlo, no depende de esperar a que otros lo hagan por nosotros, ni a que todo esté cambiado para cambiar la educación.

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

Acción directa

No daremos ni un paso adelante si no nos aplicamos nosotros mismos/as los principios que decimos defender.

La moral anarquista se basa en un estilo de relación auténtico (que no perfecto, ni indiscutible) con los demás, de manera que lo que decimos, lo hacemos y lo que pensamos coincide con ambas cosas. Empezando por nuestra relación con los propios alumnos, con los profesores, con el personal no docente.

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

cando una ruptura con las tradiciones que hemos incorporado acriticamente.

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

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

Las relaciones auténticas no excluyen los conflictos y los enfrentamientos. En ocasiones nos enfadamos pero esto no es más que otra oportunidad para poner los pies en el suelo, reflexionar y reexaminar nuestro trabajo. Sólo si ponemos nuestro empeño prioritario en establecer estos vínculos básicos con ellos podremos conectar y, sobre todo, podremos aprender y descubrir muchas cosas. No seremos docentes si no somos significativos para los alumnos, seres de carne y hueso, con interés, con ganas de saber, de aprender nuevas cosas, de compartir ideas en clase, de manejar nuevas informaciones, de ver las cosas desde otros puntos de vista. En este sentido, hay que lanzarse a la piscina. Si optamos por la autenticidad de las relaciones hay que aceptar los fallos, los problemas de comunicación y los enfrentamientos abiertos que se puedan dar con algunos alumnos. Los conflictos serán, desde este punto de vista, el reinicio de nuevos intentos de comprensión y de llegada a acuerdos.

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

Ayuda mutua

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

al cabo, todos los resultados académicos quedan definidos por el esfuerzo personal, individual e intransferible. Hemos aprendido a hacer simulacros de ayuda mutua, a ensayar representaciones de participación y, al final, las escasas prácticas de ayuda mutua hacen que no sepamos muy bien en qué consiste ésta.

¿Podemos plantear la ayuda mutua en el aula? Es posible, al menos romper con las dinámicas competitivas.

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

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

evalúa verdaderamente la adquisición de conocimientos útiles para la vida? Practicar la ayuda mutua exige una actitud decidida a favor de ella desde el primer día. Un profesor libertario la práctica antes que exigirla a sus alumnos y, en ese sentido, cree y desarrolla ayuda mutua con sus compañeros, con el personal no docente, con sus propios alumnos. La actividad cotidiana da pie en numerosas ocasiones para la ayuda mutua, que debe ser, de ser auténtica, un estilo de estar que no depende de una constante planificación.

Efectivamente, no vale la ayuda mutua de diseño, sino la que aparece en las relaciones cotidianas, para colocar unas cajas, para echar una mano a otro profesor, para colocar unos carteles y tantas cosas que ocurre en un contexto cotidiano.

La ayuda mutua no tiene que estar llena de requisitos, ni de complejos procedimientos burocráticos ni protocolos.

Se hace y punto, sin simulacros, sin actividades de cara a la galería, sin nombres rimbombantes (también aquí los términos de la libertad están secuestrados por los vocabularios de técnicos y expertos como ocurre con el reciente crecimiento del uso polisémico de la “enseñanza cooperativa”). La colaboración puede comenzar por la organización de cooperativas de material en las aulas, de libros, de cuadernos, de bolígrafos y pinturas, las tizas, los carteles, mapas, etc. Cuantas más cosas sean de propiedad colectiva y haya que mantener y cuidar entre todos y todas, mayor sentimiento de vinculación con el material y con lo que hacemos con él en el aula.

El saber no es patrimonio de nadie, hay que ponerlo en común de continuo: ¿tenemos los dispositivos para ello en el aula?; ¿ponemos en común conocimientos?; ¿partimos de lo que los chicos saben?; ¿se plantean preguntas distintas a las que vienen en los libros de texto? La práctica de un aprendizaje basado en la ayuda mutua nos abre todo un campo de sugerencias y experimentación, de organización y desarrollo de actividades asamblearias donde verdaderamente tendremos que depositar confianza en los alumnos, renunciar a controlar todo, dejar hacer, dejar cumplir responsabilidades reales, de manera auténtica. Y sí, puede que falle, es posible que no todos los chicos estén preparados o acostumbrados a ello, que no sepan ser responsables, que alguno se aproveche de otros y todas esas cosas. Pero eso ya está ocurriendo, ya pasan esas cosas y, además, estos fracasos, paradójicamente, son los acicates para un profesor libertario que encuentra en ellos la posibilidad de revisar las cosas, de evaluar, de reintentar, de confrontar y compartir ideas y preocupaciones con sus alumnos.

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

mutua porque parte de un diagnóstico que lo imposibilita: las diferencias de nivel entre el alumnado. Si queremos ensayar experiencia de ayuda mutua hay que partir de la absoluta horizontalidad para, desde ahí, ver que puede aportar cada uno/a en su diferencia, desde su biografía.

Sería mucho más útil dejar a un lado a los personajes famosos y buscar entre nuestros vecindarios, en la comunidad escolar, entre la gente que conocemos, los ejemplos de convivencia, de apoyo y de ayuda desinteresada.

Trabajar sobre biografías de la gente corriente y anónima, grupos de barrio, subvierte la dinámica de la dominación.

La actitud crítica

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

Sin embargo, el pensamiento crítico no es “útil”, es difícilmente instrumentalizado y, por ello, no resulta

muy atractivo para una actividad docente cómoda. No es un problema de los chicos, es de los adultos y les hemos metido a ellos en el proceso de reproducción de la cuantificación del saber y la compartimentación de los conocimientos.

Una enseñanza que contemple la crítica tiene que ser aplicable a las cosas cotidianas, a problemas que aparentemente no tienen relación con la asignatura y, sobre todo, tiene que afrontar una ruptura con esquemas que se consideran útiles y valiosos. Por tanto, no se trata de una apuesta ingenua ni voluntariosa sino que implica cierta lucha cultural.

Queremos construir la escuela como un espacio significativo distinto donde todos los momentos son oportunos para la enseñanza: los patios, la entradas y salidas, las clases, los pasillos. Pero no se trata sólo de buscar espacios sino de cuestionar los modelos según los que trabajamos, En este sentido, la capacidad de escucha, de intentar comprender a los alumnos y alumnas, y también a otros compañeros docentes, viene a ser un requisito básico para ese desarrollo del pensamiento crítico. Esto supone una buena dosis de trabajo durante el tiempo que pasamos en el aula y, sobre todo, después de ello, con todos esos posos de sensaciones que se nos quedan cuando el aula está vacía, o regresamos a nuestra intimidad. Efectivamente, apostar por un pensamiento crítico implica importantes dosis de esfuerzo y de trabajo.

Después, en esa dinámica será posible hacer preguntas y cuestionar el poder político, algo que, si se hace bien, implica que nosotros seremos las primeras “vícti-

mas”, puesto que se cuestionará nuestra posición, nuestro autoritarismo, las jerarquías escolares. Será posible entonces realizar una crítica a otros modelos de pensamiento y de creencia que no necesariamente impliquen oposición frontal.

Autogestión

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

Sin embargo, sólo basta pararse un poco a pensar para darnos cuenta de que si planteamos una asamblea a los alumnos y alumnas en la que puedan dar sus puntos

de vista y, en base a ello, hacer propuestas que luego se llevan a cabo, lo más natural y frecuente es que lo que de ahí salga esté cargado de originalidad y lógica.

El principio de sinceridad funciona. Si hablamos con franqueza, es posible que surja el debate acerca de cómo se establecen los planes de estudio, quién y desde cuándo se organiza el saber en materias, en horas, en números.

Este tipo de experiencias no suelen caer en saco roto. Como todo, la autogestión hay que realizarla, y se necesita práctica: cuanto más se lleve a cabo, en más ocasiones y en relación a más cosas, mayor responsabilidad adquieren los que participan en ella.

La autogestión de las unidades didácticas componen la autogestión de la asignatura: si las primeras son realmente efectivas, si se llevan a cabo, se podrá hacer la segunda.

Ojo, esto no quiere decir que el sistema autogestionario garantice el éxito, la mejora automática del aprendizaje o el cambio sustancial de las actitudes. Por sí misma no genera solidaridad y compromiso hasta que no forme parte de la rutina cotidiana. Y aún así no es sinónimo de éxito educativo. Efectivamente: no se puede optar por la autogestión por sus supuestos beneficios inmediatos y su repercusión en el rendimiento escolar. Si lo hacemos así, nos decantamos por una opción instrumental de la autogestión, por una adaptación de un método a las exigencias de una pedagogía autoritaria y basada en el individualismo.

La autogestión no puede estar dentro de un proyecto de mejora del aprendizaje, no puede justificarse por sus supuestos beneficios didácticos. Muy al contrario,

tiene que ser una opción de convivencia y, si la hacemos en la escuela, debemos saber que, tal y como esta hoy en día (la escuela pública y la escuela privada), se hace en un contexto hostil.

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

Hay muchos detalles en los que ocuparse: la organización del aula, su decoración, los materiales que van a tener, la disposición de las mesas, incluida la del profesor (qué tipo de mesa y de silla debe tener), la organización del material individual, la preparación de los recreos y tiempos de ocio en el patio, las lecturas comunes, el sis-

tema de valoración de los trabajos, la resolución de los conflictos que surgen en el aula o alrededores, la elaboración de temas de interés que hay que tratar con especial atención (y que no suelen venir recogidos en el temario), entre otras cosas.

Finalmente

La educación libertaria no es simplemente un objeto de análisis minucioso o de veneración intelectual. No es patrimonio de ningún experto: la educación libertaria hay que sacarla de sus discursos, tiene que estar con los pies en el suelo, en la calle, en el día a día de los centros y espacios educativos, permanentemente confrontada con las cosas que ocurren si no es un mero ejercicio intelectual para tranquilizar algunas conciencias. Las prácticas libertarias tienen que tener sentido para la gente y, por su propia definición, tienen que provocar la ruptura de esa distinción entre saber académico y saber popular que tan fuertemente se encuentra implantada en nuestra sociedad y para la que muchos de nosotros trabajamos en su reproducción.

No hay, probablemente no ha habido, ni tampoco habrá una perfecta propuesta libertaria de enseñanza. Entre otras cosas porque en su imperfección reside el motor para su desarrollo. No se trata, por tanto, de buscar ni de construir guetos libertarios para uso de una élites. La filosofía pedagógica libertaria es central, plantea preguntas, cuestiona, propone alternativas y, en definitiva, aspira a un tipo de educación libre de toda dominación, de proselitismo y de manipulación, incluidos los que se

promueven desde el estado. Se trata de construir cotidianamente otras formas de ver y entender la realidad, que rompa con las visiones monofocales y con las prácticas autoritarias que niegan toda posibilidad de alternativas y que establecen con solemnidad un mundo incuestionable, la normalidad de la dominación.

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

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

Índice

<i>Prólogo: la educación anarquista hoy</i>	
Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas.....	7
<i>La educación contra la escuela</i>	
Félix García.....	15
<i>La educación integral</i>	
Héloisa Castellanos.....	29
<i>La educación libertaria</i>	
Hugues Lenoir.....	43
<i>Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgo, libertad y educación</i>	
Silvio Gallo.....	49
<i>El papel de la pedagogía libertaria</i>	
Lamberto Borghi.....	59
<i>La educación... autogestionada</i>	
Francesco Codello.....	67
<i>Las escuelas racionalistas y los movimientos por la autogestión educativa inspirados en ellas</i>	
Perè Sola.....	75
<i>Educación para la igualdad</i>	
Josefa Martín Luego.....	91
<i>No se puede hacer nada. Se puede hacer todo.</i>	
Daniel Parajuá.....	111



La edición física y digital de este título fue proyectada por Artes Gráficas Cosmos. Comenzó a difundirse en las redes de Internet durante el mes de marzo de 2017. Su primera edición física comenzó a distribuirse en diciembre de 2012, Santiago de Chile.

Los métodos pedagógicos libertarios son múltiples y por ello no determinan un camino recto y único: cada comunidad debe encontrar su propia ruta en la búsqueda incansable y siempre renovada de una educación para la libertad. Comunidad autoeducativa, autogestionada y autónoma, es decir, que enseña y aprende mediante la relación de todas y todos los individuos que son parte de ella y que toma decisiones por ella misma, en completa responsabilidad para consigo. Serán entonces los más pequeños los beneficiarios de esta cambio actitudinal de la colectividad, que respeta y promueven sus derechos.

El presente libro está compuesto por artículos de Félix García, Héloisa Castellanos, Hugues Lenoir, Silvio Gallo, Lamberto Borghi, Francesco Codello, Pere Solà, Josefa Martín Luengo y Daniel Parajuá, educadores que han realizado grandes aportes para el desafío de una educación anarquista en el siglo XXI, actualizando y revitalizando el terreno de lo práctico y de lo teórico.

ISBN: 978-956-9261-00-8



9 789569 261008



www.grupogomezrojas.org