

PROYECTO EDUCATIVO LIBERTARIO

Una conversación sobre educación



Silvio Gallo

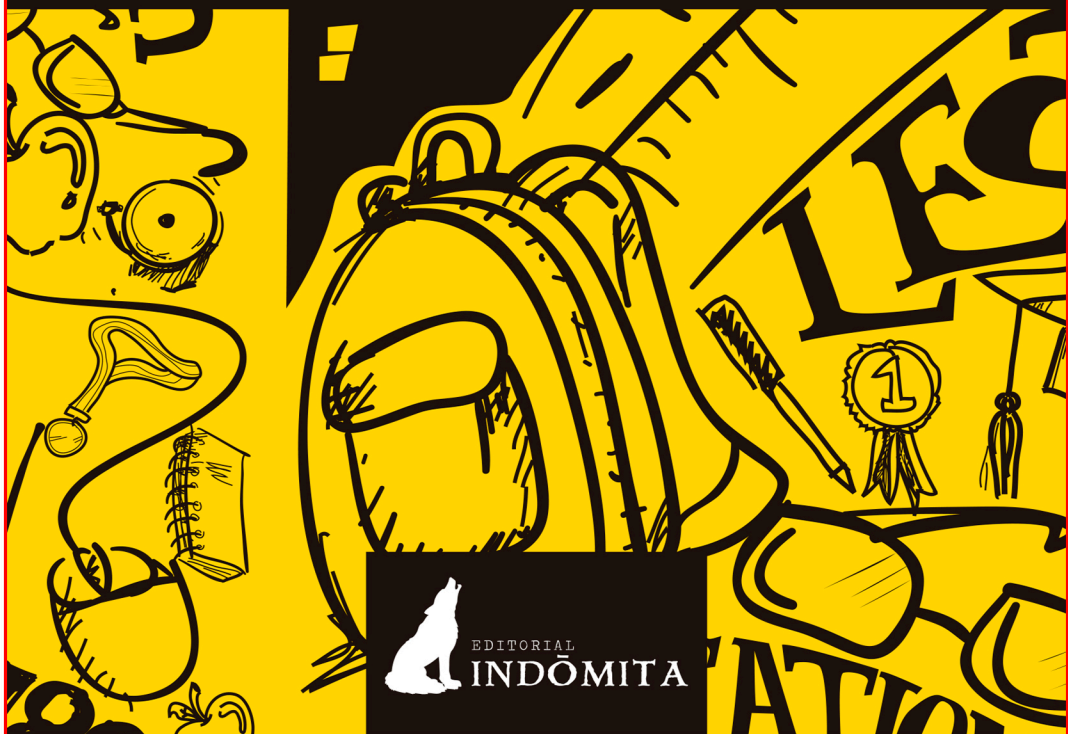
“Un segundo aspecto, que a mí me parece importante, es comprender la educación libertaria como una educación que se hace para la libertad. Una educación que se hace para la libertad, pero que se hace también en libertad. Pero, desde mi punto de vista, no es posible educarse en libertad como punto de partida, porque nosotros no somos libres por naturaleza, al revés, nosotros construimos nuestra libertad en la relación con los otros, y nosotros construimos, por lo tanto, y conquistamos una libertad que no está dada, que no es un hecho, pero es una construcción, es una posibilidad y una posibilidad por la cual tenemos que luchar, y bueno luchamos colectivamente, nos formamos, intentando producir libertad en la manera misma que nos formamos, nos educamos, y vamos siendo cada vez más libres.”

"Yo pienso que no hay un modelo de pedagogía libertaria, no puede haberlo. Si nosotros creáramos un modelo de pedagogía libertaria, estaríamos matando lo libertario de esa pedagogía, porque nosotros mataríamos la creación y la posibilidad de invención, que es para mí, lo que es central en todo eso.”



UNA CONVERSACIÓN SOBRE EDUCACIÓN LIBERTARIA

La visita de Silvio Gallo a Chile



Silvio Gallo

PROYECTO EDUCATIVO LIBERTARIO

Una conversación sobre educación

La visita de Silvio Gallo a Chile

Editorial Indómita

indomita.editorial@gmail.com

Colabora: Corriente Revolución Anarquista.

2014 – 1° Edición.

Se permite la reproducción y difusión de este material con fines pedagógicos, libertarios y no comerciales, citando la autoría y edición.

Comentarios: educatelibre@gmail.com

Edición digital: C. Carretero

Difunde: Confederación Sindical Solidaridad Obrera

http://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/biblioteca.html

ÍNDICE DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN

II. CAPÍTULO I: Entrevista a Silvio Gallo

III. CAPÍTULO II: El Paradigma Anarquista de la Educación

1. El paradigma anarquista

2. La educación libertaria

3. El paradigma anarquista y la educación contemporánea

4. Consideraciones a modo de conclusión

IV. CAPÍTULO III: Pedagogía Libertaria: Principios Político– Filosóficos

1. Educación integral

2. La persona como realidad social

3. La autogestión pedagógica

Acerca del autor

INTRODUCCIÓN

El sábado 12 de octubre de 2013, el pedagogo y anarquista brasileño Silvio Donizetti de Oliveira Gallo visitó el Centro Social Biblioteca Aeropuerto para conocer las experiencias de trabajo en educación libertaria que en esta organización social de la Población Robert Kennedy, de la comuna de Estación Central de Santiago de Chile, se vienen desarrollando desde el año 2006.

El compañero conoció el espacio y a los integrantes del Centro Social, se le contó sobre los talleres permanentes que allí se desarrollan como el Taller de Matemáticas y el de Experimentación Científica, el Taller de Arte Infantil, el Taller de Guitarra, la escuela mixta de Babyfútbol “Estrella Negra”, entre otros proyectos.

En dicho contexto, no solo se pudo compartir un exquisito almuerzo, sino además, distintos integrantes de

organizaciones sociales y políticas libertarias, monitores/as de talleres y personas vinculadas a la educación, pudieron conversar fraternalmente con el compañero Silvio. El intercambio de experiencias, la aclaración de dudas y el debate sobre ideas y propuestas concretas fue tan fructífero que a nadie dejó indiferente.

Más aún, la visita de Silvio coincidió justo con el momento en que se está dando el impulso inicial al Proyecto Educativo Libertario, apuesta colectiva que busca en el mediano plazo, levantar una instancia concreta desde donde se puedan desencadenar procesos pedagógicos libertarios, de manera alternativa y excluyente a la educación formal, es decir, un lugar que permita a niñas, niños y jóvenes autoeducarse integralmente (desescolarizados/as), apostando por construir sujetos críticos y propositivos frente a su propio entorno.

Obviamente, los trabajos y planteamientos de Silvio Gallo son una de las actualizaciones más lúcidas sobre pedagogía libertaria en nuestro continente y constituyen parte fundamental de la perspectiva pedagógica, teórica y política desde donde se sitúa este proyecto.

Por esto, nos parece relevante y sumamente útil, publicar este texto, la entrevista que realizamos a Silvio Gallo durante su visita al Centro Social Biblioteca Aeropuerto, así como también, dos pequeños artículos que expresan claramente sus planteamientos sobre este tema.

Nuestra intención, es sin duda, aportar a los intensos debates que se han dado en el último tiempo sobre las posibilidades y límites de la educación libertaria en nuestra sociedad, así como también, invitarles a quienes compartan estos planteamientos, a sumarse a hacer del Proyecto Educativo Libertario una realidad concreta.

“Llevamos un mundo nuevo en nuestros corazones; y ese mundo está creciendo en este instante.”

Buenaventura Durruti

Capítulo I

ENTREVISTA A SILVIO GALLO

1. ¿Qué entiendes por educación libertaria?

Bueno, muchísimas cosas. Pero, yo pienso que podría decir que por educación libertaria comprendemos un proceso de autoformación, sobre todo, pero una autoformación que solo tiene sentido si es hecha en colectivo. Es una formación del individuo, una formación singular de cada uno, pero es una formación del individuo que se hace en el contexto colectivo, que se hace formándose con los otros. No se forma de una manera aislada, se forma en la relación con los otros. Éste sería, yo pienso, el primer aspecto.

Un segundo aspecto, que a mi me parece importante, es comprender la educación libertaria como una educación que se hace para la libertad, pero que se hace también en libertad. Pero, desde mi punto de vista, no es posible

educarse en libertad como punto de partida, porque nosotros no somos libres por naturaleza, al revés, nosotros construimos nuestra libertad en la relación con los otros, y nosotros construimos, por lo tanto, y conquistamos una libertad que no está dada, que no es un hecho, pero es una construcción, es una posibilidad y una posibilidad por la cual tenemos que luchar, y bueno luchamos colectivamente, nos formamos, intentando producir libertad en la manera misma que nos formamos, nos educamos, y vamos siendo cada vez más libres.

Así que desde mi punto de vista, una educación libertaria es esta educación que está direccionada para producir este individuo libre, pero un individuo que aprende a ser libre y que construye su libertad juntamente con la libertad de los otros.

2. En las sociedades capitalistas, la institución encargada de educar a las personas es la escuela. ¿Qué crítica se hace al sistema escolar desde la educación libertaria?

Bueno, podemos decir que el sistema escolar no es libertario, está lejos de serlo, porque el sistema escolar es, por definición y por su propia naturaleza, un sistema autoritario. Hay una conformación social de la escuela que está relacionada con los poderes que se ejercen desde el Estado, y desde la conformación estatal de la vida. Bueno, la

escuela entonces de manera general, es un espacio de conformación y no un espacio de producción de libertad. Nosotros vamos a la escuela para aprender a no ser libres, y no para aprender a ser libres. Y bueno, desde este punto de vista, a mí me parece que la educación libertaria se pone en contraposición con eso que podemos llamar educación escolar.

Por otro lado, a mí me parece que es posible producir una determinada perspectiva de educación libertaria también en la escuela. Hay toda una cuestión de producir una educación libertaria fuera de la escuela, creando otros espacios educativos, otras posibilidades de educar, creando quizás, otras escuelas. Tenemos experiencias históricas interesantes, de escuelas libertarias que han producido una pedagogía libertaria en la escuela, pero en otra escuela, no en la escuela con la cual estamos acostumbrados a ver y a participar.

No conozco bien el sistema escolar chileno, pero cuando lo miro, me parece que es un poco más difícil de lo que pasa con nosotros en Brasil. Pero en Brasil, a mí me parece que es posible trabajar con la idea de producir relaciones libertarias en la escuela.

Si bien es necesario, y nos hace falta, hacer la crítica a la escuela, a mí me parece posible producir relaciones más libertarias en la escuela misma, y quizás, produciendo algunas posibilidades de liberación y de producción de

prácticas de libertad, de prácticas más libertarias en la escuela. Pero yo, repito, lo hablo desde la situación que tenemos en Brasil.

Es lo que yo intento hacer, por ejemplo, en mi práctica en la Universidad en Brasil hoy. Yo hoy trabajo en una Universidad que es una Universidad pública, financiada por el Estado, por lo tanto, con toda una estructura estatal. Yo intento hacer un trabajo lo más libertario posible en la relación que establezco con los estudiantes. Por ejemplo, como una relación no autoritaria y como una relación que intenta ser una relación que les permita a ellos, ser cada vez más libres, en el contexto académico, universitario, pero también fuera de este contexto. Así es que, me parece posible poner nuestros esfuerzos para transformar la institución escolar desde dentro de la institución misma, produciendo cambios de relaciones, cambios de posibilidades.

3. En Brasil la escolarización es obligatoria, mientras que en Chile, constitucionalmente, el derecho y el deber de educar se consagra a las familias, por lo que legalmente es posible optar por la desescolarización. En este sentido, ¿Qué opinas de la desescolarización, es decir, la opción de retirar a las y los niños/as de las escuelas y educarlos/as fuera de dichas instituciones?

A mí me parece algo muy interesante, muy importante. Yo ya no tengo hijos pequeños, pero tengo un nieto, que tiene hoy nueve años, y para mí es una lástima cada día cuando veo lo que la escuela hace con él. Yo veo que él aprende muchísimo más conmigo, con mi compañera, cuando está en casa con mi hijo, con su padre y con las relaciones que producimos, que lo que aprende en la escuela. Nosotros lo estimulamos mucho y es un niño que tiene mucha curiosidad, con los estímulos que le damos aprende muchísimo, pero en la escuela no ocurre eso. En la escuela se bloquea la curiosidad del niño, y se trabaja una serie de cuestiones, de cosas que los niños no quieren saber, pero la escuela les impone. Así que a mí me parece muy interesante la posibilidad de salirse de la escuela, y producir otras posibilidades de educación.

Sin embargo, existen muchas dificultades. Cuando yo hablo con mi nieto, está con nosotros los fines de semana, por ejemplo, y nos estamos divirtiendo en casa y todo eso, y bueno con eso aprende. Pero yo no sé cómo, que pasaría, si yo tuviera que encargarme de su educación completamente. Si de hecho, yo tuviera que encargarme de su educación, ahí tendríamos toda una dificultad con los tiempos, los trabajos y los ritmos de la vida, sería toda una dificultad. Pero a mí me parece que es una posibilidad muy interesante y que podemos quizás, invertir en esta dirección.

Otro tema que me preocupa en relación a esto, son las relaciones más colectivas, porque en la escuela, mal o bien,

nosotros tenemos relaciones colectivas, y bueno, si una familia intenta educar a sus hijos en la familia misma, se pierde esta dimensión más social, y a mí, eso me parece un riesgo. Si vamos a invertir en esa dirección, en trabajar en educación más familiar o más localizada, habría que trabajar en la cuestión colectiva, las relaciones sociales de los niños. No se puede restringir los niños a la familia o nos quedaríamos en un modelo más bien liberal, o sea, que las familias educan a sus niños en su individualidad para un individualismo muy fuerte.

Si nosotros nos vamos a educar, de alguna manera tenemos que producir estas relaciones que la escuela las produce casi sin querer, sólo porque pone muchos niños en contacto. Pienso que, al retirar los niños de la escuela, nosotros corremos el riesgo de perder esta dimensión social que tiene la escuela.

Existen grandes desatinos en las escuelas, pero en general lo que se afirma como importante de la escuela, es justamente la posibilidad de encontrarse con los otros. La escuela es, para los jóvenes sobre todo, un punto de encuentro. Lo que ven de importancia en la escuela, es este lugar donde se ponen en conjunto, y bueno si nosotros los retiramos, los sacamos de la escuela, pienso que tenemos que producir de alguna manera estas relaciones, como ponerles en conjunto con sus iguales, con los otros, como hacer que las relaciones que tengan entre las personas de la misma edad o de otras edades, sean las más diversas

posibles y las más amplias posibles, para no quedar como una formación individual.

Este es el gran desafío cuando pensamos en la desescolarización que a mí me parece interesante, lo repito, porque nos saca de toda esta dimensión autoritaria que tiene la escuela, pero por otro lado, me parece que el desafío es mantener la posibilidad de una formación colectiva.

4. ¿Cuáles serían las principales dificultades para desarrollar en Latinoamérica procesos de educación libertaria?

Las dificultades son básicamente de dos niveles: de un nivel cultural y de un nivel político. Yo pienso que son los principales. Desde un nivel cultural, nosotros no tenemos una cultura libertaria, por el contrario. Toda nuestra cultura es una cultura muy autoritaria, en general una cultura de explotación, de desigualdad, de no solidaridad y todo eso. Así que, enfrentar todas esas condiciones y todo eso que vemos en las calles, en las instituciones, en la vida en general, es algo fuerte, es algo importante. Hay que ir más allá de estas cuestiones de la cultura o que la cultura nos impone.

Por otro lado, esta la cuestión política, que nos impone

determinadas relaciones de poder, que son relaciones de poder autoritarias. Hay que enfrentar esas relaciones, no se puede simplemente negarlas, hace falta enfrentarlas, hay que ponerse en contra de ellas y en contraposición a estas relaciones autoritarias hay que producir relaciones libertarias, relaciones no autoritarias. Me parece que toda esta cuestión, la producción de otros mecanismos, otras relaciones de poder es central. Producir posibilidades de relacionarnos entre nosotros y con los otros, de otra manera, de una manera que sea libre, solidaria, en igualdad, y todo eso nos pone en oposición a la vida social que tenemos. Y bueno, no es algo que consigamos cambiar de un día a otro, es algo que se hace como un proceso, como un movimiento, como una dinámica y todo un trabajo que se tiene que hacer en lo cotidiano, y que se tiene que hacer día a día para que logremos algunos avances.

5. En nuestra búsqueda por desarrollar una pedagogía libertaria, quisiera preguntarte: ¿Cómo crees que se definen los contenidos a trabajar en un proceso de educación libertaria?

Es difícil, yo no sé si se definen los contenidos, yo tengo muchas dudas...

Yo pienso que bueno ¿que son los contenidos? Los contenidos son parte de la cultura, y lo que se hace con la educación es transferir cultura, es hacer que las nuevas generaciones tengan acceso a una cultura que es producida por la humanidad, así que si vamos a pensar en contenidos, yo pienso que los contenidos son los contenidos culturales en general, es todo, y no hay que hacer recortes. Bueno, todo esto es complicado, porque cuando nosotros miramos lo que son los currículums, los contenidos definidos por la escuela formal, por ejemplo, lo que vemos, lo que podemos percibir con eso es una selección de cosas que les parece importante desde una determinada perspectiva. Pero si pensamos en una escuela libertaria a mí me parece que no hay como definir eso, lo que tenemos es una apertura, la mayor posible, todo se puede aprender en una escuela libertaria, está para aprender todo, pero todo aquello que tenga sentido para aquel que aprende.

Y así que, bueno yo pienso que, para una escuela libertaria, la organización de los conocimientos, más que hablar en contenido, yo prefiero hablar en conocimientos, en saberes de manera general, y yo pienso que la escuela necesita ofrecer a los estudiantes un amplio panorama de saberes y de conocimientos, donde los estudiantes van a poder elegir su recurso, que quieren aprender ahora, que quieren aprender después, para qué lado van, para que perspectiva van.

No hace sentido imponerles, que con siete años de edad

por ejemplo, tienen que aprender matemática. No hace sentido decir que con seis o siete años de edad tienen que aprender a leer y a escribir, van a aprender a leer y a escribir en algún momento, puede ser antes de eso, puede ser después de eso, pero cuando sientan la necesidad, sientan el deseo, la voluntad de aprender a leer, a escribir, a conocer la matemática, por ejemplo, a conocer física, a conocer química, todo eso, pero para mí reside ahí la gran dificultad de producir una pedagogía libertaria, porque sería la cuestión de poner todo eso a la disposición de los niños, y permitir o posibilitar que los niños hagan su tránsito, hagan su camino. Pero para que hagan su camino, nosotros los profesores, los adultos, los organizadores de la escuela, necesitamos estar disponibles y dejarles a disposición este amplio panorama de posibilidades, y bueno esto no es nada fácil.

Es mucho más fácil ser profesor de lengua, profesor de matemática, profesor de una disciplina cualquiera, pero en una escuela libertaria hay que enseñar todo, hay que estar disponible para todo. ¿Cómo concretizar eso, cómo tornar concreto eso? Para mí ese es el gran desafío.

Pero otra cosa que a mí me parece importante es que, cuando pienso en la escuela, la escuela es algo que está aislado de la vida, no se educa para vivir, los niños van a la escuela y no aprenden a vivir, no aprenden a gestionar su vida en la escuela. Esto por supuesto, lo aprenden en otro lugar que no sabemos cuál es, y yo pienso que es función de

la escuela enseñar a vivir, enseñar a gestionar su vida y a mí me encanta mucho cuando veo en la Escuela Libre Paideia, por ejemplo, que los niños llegan por la mañana y van a limpiar la escuela, que es un espacio colectivo, es su espacio, y bueno, el espacio tiene que estar limpio, tiene que estar organizado para que se pueda trabajar en la escuela, y esto es algo que ellos tienen que hacer, no hay alguien que lo haga por ellos, ellos lo tienen que hacer. Y bueno, esto es algo que yo digo que es aprender a vivir, nosotros tenemos que aprender a gestionar nuestros espacios, y esto se aprende haciendo. Los niños llegan a Paideia y van a preparar su comida, y bueno tenemos que comer, no estamos ahí solamente para aprender, para estudiar, estamos ahí para vivir, hay que aprender a vivir. Y a mí me parece que eso es una escuela libertaria, esto es lo más fundamental, organizar el trabajo con los niños para que puedan o sean llamados a cuidar del espacio de la escuela, producir su alimento, producir sus relaciones y en eso aprender a buscar también su conocimiento.

Así que para mí, la cuestión de los contenidos, de los conocimientos, es algo importante, pero quizás sea algo secundario, quizás sea algo secundario en la organización de una pedagogía libertaria, que es más bien, aprender a gestionarse la vida por uno mismo y aprender a vivir de una manera libertaria, de una manera solidaria y todo eso.

6. En ese mismo sentido ¿Cuáles serían las características principales de las metodologías educativas libertarias?

Bueno, las metodologías pueden ser variadas. Pero me parece que, pensando un poco las metodologías en relación al conocimiento, yo pienso que es importante que se comience, se empiece con la curiosidad de los niños, para mí esto es un punto fundamental.

A mí me gusta mucho una frase de Ferrer Guardia¹ cuando dice que: “uno aprende cuando ama intensamente aquello que aprende”. El aprendizaje no es solamente una cuestión intelectual, no es una elaboración mental, es también una elaboración emocional. No se aprende si no se tiene deseo por aprender.

Este deseo por aprender, que podemos llamarlo la curiosidad de los niños, y los niños son en general muy curiosos, es lo que tenemos que canalizar en las metodologías de trabajo y eso no es tan fácil. A partir de esta idea nosotros podemos crear las tareas fundamentales del

1 Francisco Ferrer Guardia (1859–1909), pedagogo y activista político español, fue el fundador de la Escuela Moderna e introdujo en España el racionalismo pedagógico, donde la educación no puede ser dogmática ni basada en dogmas ni prejuicios, y debía aceptar los métodos de la ciencia, desterrando todo lo que no se puede demostrar por el método científico. En agosto de 1901 se instaló en Barcelona y creó la Escuela Moderna, un proyecto práctico de pedagogía libertaria. Entre sus escritos se encuentran *La Escuela Moderna* (1910), *Póstuma explicación* (1910) y *Alcance de la enseñanza racionalista* (1910)

proceso pedagógico, ¿cómo tener acceso a los conocimientos a partir de la curiosidad?

Pienso que la metodología de investigación es una metodología muy apropiada para pensar una pedagogía, producir una pedagogía libertaria. Investigar. Bueno, tenemos curiosidad sobre un tema, que vamos a conocer sobre ese tema, entonces vamos a buscar elementos, buscar posibilidades y, en este sentido, a mí me parece que la tarea de la escuela, de los profesores es poner disponible para los estudiantes, los elementos para construir esta investigación. No me parece que sea direccionar la investigación, darles los elementos o tornarles accesibles los elementos para producir ese conocimiento.

Hoy quizás, con los medios virtuales que disponemos, esto sea una tarea que esté muy facilitada si hacemos la comparación con los intentos de pedagogías libertarias de hace cien años.

Me parece entonces que una metodología interesante para la pedagogía libertaria sería una metodología investigativa, partir de la curiosidad e investigar siempre a partir de la curiosidad de los niños, intentando llegar a determinadas posibilidades, a determinados elementos.

7. Desde la pedagogía libertaria ¿cómo podríamos enfocar la evaluación de los aprendizajes?

Este es el tema más espinoso, más complicado de la pedagogía libertaria porque, bueno, cuando hacemos la crítica a la escuela, lo que vemos en la escuela es una tradición muy fuerte y muy autoritaria de utilizar evaluación y calificación como manera de producir una clasificación; y las pedagogías libertarias históricas rechazaron tajantemente eso.

Sin embargo, pienso que es importante evaluar, es importante producir o acompañar el desarrollo de cada niño, acompañar el desarrollo para que sea posible ayudarlo en sus procesos, no exactamente direccionarlos, pero ayudarlo en su proceso de construcción, de aprendizaje y de maduración. Así que es importante evaluar, pero para mí, evaluar, es una manera de mirar lo que hacen, percibir lo que hacen, percibir sus dificultades y mostrárselas a ellos mismos y ayudarlos a buscar maneras de superar esas dificultades.

Entonces, no sería una evaluación en el sentido de decir bueno, “tendríamos como objetivo alcanzar tal punto y usted pudo llegar a cincuenta por ciento, ochenta por ciento, cien por ciento de este lugar donde queríamos llegar”. No se trata de eso, se trata de decir bueno, “usted empezó un

proceso de aprendizaje y enfrentó tales dificultades que nosotros podemos mirar y observar e identificar tales dificultades, y tales dificultades nosotros podemos buscar maneras de superarlas”. Para mí, la evaluación tiene este sentido y este contexto, y no puede tener otro. No puede tener otro contexto de evaluación sería establecer relaciones autoritarias en la escuela. La única manera no autoritaria o antiautoritaria de evaluar es en este sentido.

8. ¿Cuáles serían los espacios organizativos desde donde se podría desarrollar más fácilmente la educación libertaria?

No sé. Pienso que tenemos que inventar y esto depende de cada realidad, de cada condición, de cada situación. Quizás en algunos espacios sea más fácil hacerlo en la escuela misma, quizás en otros espacios sea necesario rechazar la escuela, sea necesario desescolarizar, o en otras situaciones encontrar otras formas, otras maneras y otros lugares, pero yo pienso que no hay una respuesta general para eso.

Pienso que es algo que se tiene que pensar caso a caso. Pero algo que puede pasar, como muy interesante para ustedes, puede no ser interesante en mi contexto, por

ejemplo. O cuando vemos una experiencia como la de Paideia, que hablábamos antes, puede parecernos muy interesante, pero en nuestro contexto puede no sernos factible, quizás las experiencias de algunos lugares pueden ser interesantes, pueden ser inspiradoras pero pueden no ser la respuesta para nosotros.

Pienso que hay que examinar caso a caso cada situación y buscar lo que sea más factible y posible en aquella situación. No hay una respuesta, tenemos que inventar la respuesta apropiada a nuestro contexto.

9.¿Qué experiencias concretas de educación libertaria destacarías?

Bueno, históricamente hay muchas experiencias que podríamos destacar. A mí me encantan dos experiencias, que para mí, son de alguna manera, dos situaciones de una misma experiencia. Se trata de la gestión que hizo Paul Robin de un orfanato francés, y después el orfanato que creo Sebastián Faure. Bueno, me parece que de alguna manera Faure continuó lo que hacía Robin. Estas experiencias son interesantes porque allí se desarrolló la idea de una pedagogía libertaria como educación integral y se desarrollaron prácticas concretas en ese sentido.

También son importantes porque miraron la escuela de otra manera, más que una escuela, se trata de una comunidad, se trata de orfanatos, es un lugar donde viven los niños y las niñas. Y así que son escuelas, pero son mucho más que unas escuelas. No son espacios donde van y se quedan una parte del día, son el lugar donde viven, y el lugar donde viven es el lugar donde aprenden. Así que me parece que son algo importante como referentes, por esta forma más específica de pensar la educación, de pensar la institución que educa, y por todas las metodologías que desarrollaron.

Cuando hablábamos de la metodología de la investigación, nosotros podemos localizar en Paul Robin toda esa idea de una manera muy interesante, sus textos son muy iluminadores de esta idea de como trabajar la adquisición del conocimiento, el contacto con el conocimiento desde una perspectiva investigativa.

Por otro lado, me parece interesante estudiar la Escuela Paideia, por su contemporaneidad, que de alguna manera actualiza estas experiencias históricas y las produce en el sentido contemporáneo con todo un diálogo con el mundo contemporáneo. Aunque sea una experiencia europea, un poco aislada de nuestra condición latinoamericana, pero que me parece que tiene también mucho contacto con lo que podemos pensar en Latinoamérica.

Todo esto siempre desde un punto de vista crítico, porque

hay que estudiar a Robin, a Faure y otros pedagogos libertarios antiguos, pero no para transportarlos, sino para comprenderlos y comprenderlos en su momento, y bueno quizás, comprender las respuestas que han construido en su momento para que nosotros podamos pensar nuestras respuestas para nuestro momento, quizás con alguna inspiración en ellos, pero no para aplicarlos hoy.

Lo mismo diría con Paideia, porque nos pone elementos, nos trae elementos interesantes de cómo hacer, pero no como la manera de hacer, o el modelo de una pedagogía libertaria.

Yo pienso que no hay un modelo de pedagogía libertaria, no puede haberlo. Si nosotros creáramos un modelo de pedagogía libertaria, mataríamos lo libertario de esa pedagogía, porque mataríamos la creación y la posibilidad de invención, que es para mí, lo que es central en todo eso.

Entonces si buscamos experiencias, como la experiencia de Robin, la experiencia de Faure, la experiencia de Paideia y otras, nosotros encontramos elementos interesantes e importantes para pensar nuestra realidad y nuestros problemas y nuestra manera de hacer pedagogía, no para tomar y copiar lo que en otros contextos han realizado.

10. Para cerrar la entrevista, ¿Qué lecturas nos recomendarías para seguir profundizando sobre pedagogía libertaria?

En Brasil ha llegado un libro que a mi me pareció muy interesante, que es un libro de un Italiano llamado Francesco Codello², que el título sería algo como “La buena educación” (“La buona educazione”), son dos volúmenes, un primero que trabaja con la teoría y un segundo que trabaja con la práctica. Lamentablemente, se tradujo el primero, y la editorial, que es una editorial libertaria, no tuvo plata para hacer el segundo, así que nos quedamos sin el segundo por el momento. Pero yo no sé si está en castellano, quizás esté publicado en Español, está en Italiano por supuesto que es la producción original, y a mí, me pareció interesante por el panorama que hace, de la construcción de la idea, de una pedagogía libertaria y de las múltiples prácticas de pedagogía libertaria. Codello, es alguien que está muy relacionado con un movimiento que es fuerte en Europa, que es el movimiento que llaman de “Escuelas Democráticas”, al que yo tengo una serie de críticas. Algunas de esas “Escuelas Democráticas” tienen elementos de

2 Francesco Codello, educador italiano ha sido parte de la Revista Libertaria y de la International Democratic Education Network. Autor de “Educazione e anarchismo” (1995), “La buona educazione” (2005) y “Ne obbedire né comandare” (2009).

pedagogía libertaria, pero hay otras que nada tienen que ver con pedagogía libertaria, es un movimiento muy amplio. Pero Codello intenta poner en este movimiento, en esta red de escuelas un intento libertario, eso me parece algo interesante para este momento, así que es una lectura recomendable.

Hay un autor brasileño, que ya murió, que se llamaba Roberto Freire, y que era un médico anarquista, que se acercó al psicoanálisis y produjo un método terapeuta libertario que denominó "SOMA" (Somaterapia). Somaterapia es algo de una terapia corporal que se produce colectivamente para producir relaciones antiautoritarias, y es algo muy curioso, muy interesante lo que ha producido. Y bueno, para Freire y el grupo que trabajaba con él y sigue trabajando ahora después de su muerte, la cuestión de la pedagogía libertaria es fundamental, porque es aprender otra manera de vivir, es intentar trabajar contra las cuestiones autoritarias que están en nosotros, y como producir en nosotros posibilidades, perspectivas más libertarias.

Como ser cada vez menos fascistas con nosotros mismos y en las relaciones que tenemos con nuestros círculos familiares, de trabajo, de amistad y todo eso.

Como producir otras relaciones, y todo eso implica una pedagogía libertaria, una pedagogía de autoformación, y no trabajan con la idea de escuela, o de formación, o de

enseñanza, sino que trabajan con una idea de pedagogía libertaria como autoconstitución, y a mí, me parece que es algo también que sería muy interesante conocerlo.

Muchas gracias.

Capítulo II

EL PARADIGMA ANARQUISTA DE LA EDUCACIÓN

Silvio Gallo

El anarquismo viene siendo recuperado, por lo menos en el ámbito de las investigaciones académicas, como una filosofía política; tal recuperación ganó aún más razón de ser con la propalada crisis de los paradigmas en las ciencias sociales, intensificada con los acontecimientos políticos en los países del este europeo y la ex-Unión Soviética. Ante la falta de referentes sólidos para un análisis político de la realidad cotidiana, el anarquismo vuelve a la escena.

Sin embargo, cuando estudiamos el anarquismo vemos que sería mucho más correcto hablar de anarquismos, los

cuales no serían pocos, por cierto³. ¿Cómo entonces hablar de un paradigma anarquista? Muy rápidamente quisiera demostrar aquí que considerar al anarquismo como una doctrina sociopolítica constituye un serio problema, tanto práctica como conceptualmente. Dada la diversidad de perspectivas asumidas por los diversos esfuerzos teóricos y militantes del movimiento anarquista histórico⁴, resultaría imposible agruparlas a todas en una misma doctrina; por otro lado, la fuerza del anarquismo residiría precisamente en el hecho de que no cabe en él la solidificación de principios que impone la constitución de una doctrina. Si el anarquismo puede ser una teoría política aglutinadora de extensas parcelas del movimiento obrero europeo en el siglo pasado, y si puede asimismo ser una teoría política que permite el análisis de los hechos sociales contemporáneos, ello es justamente porque no se constituye en una sola doctrina.

1. El Paradigma Anarquista

Para entender la dimensión real de la filosofía política del

3 Gallo, Silvio, “Educación Anarquista: Por Una Pedagogía del Riesgo”, Tesis de Magíster Unicamp, 1990, Cap. I.

4 La expresión movimiento anarquista histórico es utilizada por el investigador George Woodcock para designar las acciones anarquistas organizadas en el contexto del movimiento obrero europeo desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la guerra civil española.

anarquismo es necesario que lo comprendamos constituido por una actitud, la de negación de toda y de cualquier autoridad y la de afirmación de la libertad. El propio acto de transformar esa actitud radical en un cuerpo de ideas abstractas, eternas y válidas en cualquier situación, constituiría la negación del principio básico de la libertad. Admitir el anarquismo como una doctrina política cerrada significa llamar a sus sepultureros y negar su principal fuerza, la afirmación de la libertad y la negación radical de la dominación y de la explotación.

Así pues, debemos considerar al anarquismo como un principio generador, como una actitud básica que puede y debe asumir las más diversas características particulares de acuerdo con las condiciones sociales e históricas en las cuales se halla inmerso. El principio generador anarquista está formado por cuatro principios básicos de teoría y de acción:

a. Autonomía Individual: El socialismo libertario ve en el individuo a la célula fundamental de cualquier grupo o asociación, elemento que no puede ser invisibilizado en nombre del grupo. La relación individuo–sociedad en el anarquismo es esencialmente dialéctica: el individuo, sólo existe si pertenece a un grupo social (la idea de un individuo aislado de la sociedad resulta absurda); la sociedad, por su parte, sólo existe en cuanto agrupamiento de individuos que, al constituirla, no pierden su condición de individuos autónomos, sino que

la construyen. La propia idea de individuo sólo es posible en cuanto constituyente de una sociedad. La acción anarquista resulta esencialmente social, pero basada en cada uno de los individuos que componen la sociedad y erigida para cada uno de ellos.

b. Autogestión Social: Como consecuencia del principio de libertad individual, el anarquismo es contrario a todo y a cualquier poder institucionalizado, a cualquier autoridad y jerarquización y a cualquier forma de asociación así constituida. Para las y los anarquistas la gestión de la sociedad debe ser directa, fruto de la propia acción de las personas involucradas, lo que terminó conociéndose como autogestión. Radicalmente contrarios a la democracia representativa, donde determinado número de representantes es elegido para actuar en nombre de la población, las y los libertarios proponen una democracia participativa donde cada persona participe activamente en los destinos sociopolíticos de su comunidad.

c. Internacionalismo: La constitución de los Estados-nación constituyó una empresa política ligada al ascenso y consolidación del capitalismo, siendo por ello expresión de un proceso de dominación y de explotación; para las y los anarquistas resulta inconcebible que una lucha sociopolítica por la emancipación de la clase trabajadora y por la construcción de una sociedad libertaria pueda

restringirse a una o a algunas de esas unidades geopolíticas a las cuales llamamos países. De ahí la defensa de un internacionalismo de la revolución, que sólo tendría sentido si fuese globalizada.

d. Acción Directa: La táctica de lucha anarquista es la de acción directa; las personas deben construir la revolución y llevar adelante el proceso como obra de ellas mismas. La acción directa anarquista se traduce principalmente en las actividades de propaganda y de educación destinadas a despertar en la clase la conciencia de las contradicciones sociales a que se hallan sometidas, haciendo que el deseo y la conciencia de la necesidad de la revolución surja en cada persona. Puede decirse que la principal fuente de acción directa fue la de la propaganda a través de periódicos, revistas y literatura en general. Otra vía importante de propaganda fue la educación propiamente dicha.

Tomando al anarquismo como principio generador cimentado en esos cuatro principios básicos se puede ver un paradigma de análisis sociopolítico, con lo que existiría un único anarquismo que asumiría diferentes formas y facetas de interpretación de la realidad y de la acción de acuerdo con el momento y con las condiciones históricas en que fuese aplicado. En ese sentido trataremos aquí de la aplicación del paradigma anarquista a la teoría de la educación.

2. La Educación Libertaria

Las y los anarquistas concedieron siempre mucha importancia a la cuestión de la educación al tratar el problema de la transformación social: no sólo a la educación formal ofrecida en las escuelas, sino también a la informal, la realizada por el conjunto social, y de ahí su acción cultural a través del teatro, la imprenta y todos sus esfuerzos de alfabetización y educación de las y los trabajadores/as, ya fuere mediante los sindicatos u otras asociaciones obreras.

Así pues, fue en relación con la escuela⁴ como se produjeron los mayores desarrollos teóricos y prácticos en el sentido de la constitución de una educación libertaria.

Los esfuerzos anarquistas en este ámbito comienzan con una crítica a la educación tradicional ofrecida por el capitalismo, tanto en su aparato estatal de educación⁵ o en

5 En el caso brasileño sabemos que el anarquismo llegó de la mano de las y los inmigrantes europeos/as, y que fueron ellos/as también las y los responsables de las experiencias pedagógicas libertarias. Las primeras referencias que tenemos se remontan al 1895 con la fundación de la Escola Uniao Operária en Río Grande do Sul, seguida por las experiencias de la Escola Libertária Germinal (Sao Paulo, 1903), por la Escola Sociedade Internacional (Santos, 1904), por la Universidade Popular (Río de Janeiro, 1904), por la Escuela Noturna (Santos, 1907). Rodrigues, Edgar, “Los

relación a instituciones privadas, normalmente mantenidas y regidas por órdenes religiosas. La principal acusación libertaria hace relación al carácter ideológico de la educación: se procuran demostrar que las escuelas se dedican a reproducir la estructura social de explotación y dominación enseñando a las y los estudiantes a ocupar sus lugares sociales predeterminados ⁶. De este modo la educación asumía una importancia política bastante grande, aunque debidamente enmascarada bajo una aparente neutralidad.

Por su parte, las y los anarquistas asumen el carácter sociopolítico de la educación, pero no queriendo ponerlo ya al servicio del mantenimiento de un orden social, sino de su transformación, denunciando las injusticias y desenmascarando los sistemas de dominación, despertando en los individuos la conciencia de la necesidad de una revolución social⁷.

Metodológicamente, la propuesta anarquista de educación va a procurar trabajar con el principio de libertad, lo que abre dos vertientes de comprensión y de acción

Libertarios”, Ed. Voces, Río de Janeiro, 1988, Pág. 162.

6 Recordemos que los sistemas públicos de enseñanza son una invención del capitalismo. Véase, López, Eliane, “Orígenes de la Instrucción Pública”, Ed. Loyola, Sao Paulo, 1981.

7 Las teorías crítico – reproductivistas de Bourdieu y Passeron, vigentes en los años setenta, fueron en verdad anticipadas en casi dos siglos por teóricos anarquistas.

diferenciadas: una que entiende que la educación debe ser hecha a través de la libertad, y otra que considera que la educación debe ser hecha para la libertad; en otras palabras, una toma la libertad como medio y la otra como fin⁸.

Tomar la libertad como medio parece equívoco, pues significa considerar –como Rousseau– que la libertad es una característica natural del individuo, posición ya duramente criticada por Bakunin⁹; por otro lado, se asemeja también a la metodología de las pedagogías no-directivas basadas en el viejo “Emilio”¹⁰ y consolidadas en los esfuerzos escolanovistas, diferenciándose de ellas apenas en los presupuestos políticos, pero sin conseguir resultados prácticos diferentes a los de aquella supuesta libertad individualizada característica de las perspectivas liberales.

Sin embargo, tomar a la pedagogía libertaria como una educación que tiene en la libertad su fin puede conducir a resultados bastante diferentes. Si la libertad, como quería

8 Para las y los anarquistas la revolución social debe ser fruto del deseo de masas y de su acción consciente, de ahí su crítica a la idea de una vanguardia que las guiese y la importancia de la educación de dichas masas para que pudiesen por sí mismas organizar y llevar adelante el proceso.

9 Bakunin, en Dios y el Estado, critica el concepto naturalista e individualizante de la libertad de Rousseau tratando de mostrar que nadie nace libre ni esclavo/a, sino que la libertad es conquistada colectivamente y construida socialmente.

10 Rousseau, Jean-Jacques, “Emilio o de la Educación”, Ed. Alianza, Madrid, 2005.

Bakunin, es conquistada y construida socialmente, la educación no puede entonces partir de ella, sino que puede llegar a ella. Metodológicamente, la libertad deja de ser un principio, lo que aparta a la pedagogía anarquista de las pedagogías no-directivas; por más extraño que pueda parecer, la pedagogía anarquista debe partir, ciertamente, del principio de autoridad¹¹.

La escuela no puede ser un espacio de libertad en medio de la coerción social; su acción resultaría entonces inocua, pues los efectos de la relación del individuo con las demás instancias sociales serían mucho más fuertes. Partiendo del principio de autoridad la escuela no se aparta de la sociedad, sino que se incluye en ella. Así pues, el hecho es que una educación anarquista coherente con su intento de crítica y de transformación social debe partir de la autoridad, no para tomarla como absoluta e intocable, sino para superarla. El proceso pedagógico de una construcción colectiva de la libertad es un proceso de deconstrucción paulatina de la autoridad.

11 Perspectiva análoga fue compartida por Bakunin un siglo antes al afirmar que “el principio de autoridad en la educación de los niños constituye el punto de partida natural; es legítimo y necesario cuando se aplica a las criaturas de corta edad, cuando su inteligencia no se encuentra aún en modo alguno desarrollada; mas como el desarrollo de todo e igualmente de la educación implica una superación sucesiva del punto de partida, este principio debe ser gradualmente disminuido a medida en que la educación y la instrucción de los niños avanza para dar lugar a su libertad ascendente” (Bakunin, Mijail, “Dios y el Estado”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1979).

Tal proceso es asumido positivamente por la pedagogía libertaria como una actividad ideológica; puesto que no hay educación neutral, puesto que toda educación se fundamenta en una idea de ser humano y en una concepción de la sociedad, se trata de definir de qué ser humano y de qué sociedad se está hablando. Dado que carece de sentido pensarnos libres individualistamente en una sociedad anarquista, se trata de educar a una persona comprometida no con el mantenimiento de la sociedad de explotación, sino con la entrega en la lucha y en la construcción de una nueva sociedad. En otras palabras, se trata de crear un individuo desajustado respecto a los patrones sociales capitalistas.

La educación libertaria se constituye en una educación contra el Estado, ajena por tanto a los sistemas públicos de enseñanza.

3. El Paradigma Anarquista y la Educación Contemporánea

El lugar común progresista en las discusiones pedagógicas contemporáneas es la defensa de la escuela pública. Muchas constituciones afirman que la educación es un derecho del ciudadano/a y un deber del Estado, definiendo desde el comienzo la responsabilidad del Estado para con la

educación. Ésta es, por cierto, una empresa bastante costosa¹², y por eso mismo el interés del Estado no puede ser gratuito o meramente filantrópico.

La historia nos muestra que los sistemas públicos de enseñanza son bastante recientes: se consolidan junto con las revoluciones burguesas y parecen querer contribuir a transformar al súbdito en ciudadano/a realizando la transición política hacia las sociedades contemporáneas. Otro factor importante es la creación, a través de una educación única, del sentimiento de nacionalidad e identidad nacional, fundamental para la constitución del Estado-nación.

Las y los anarquistas, coherentes con su crítica al Estado, jamás aceptarán esa educación ofrecida y gestionada estatalmente; por un lado, porque el Estado desde luego utilizará ese vehículo de formación e información para esparcir las visiones sociopolíticas que le resultan de interés. En este punto la pedagogía anarquista diverge de otras tendencias progresistas de educación, que procuran ver en el sistema público de enseñanza brechas que permitan una acción transformadora, incluso subversiva, que poco a poco vayan minando por dentro el sistema estatal y sus intereses. Lo que nos muestra la aplicación de los principios

12 Lo cual queda todavía más en evidencia cuando el Estado no consigue cumplir con su deber de ofrecer escolaridad a todos y todas sus ciudadanos/as.

anarquistas a ese análisis es que existen límites muy estrechos para una supuesta “gestión democrática” de la escuela pública. O, para usar palabras más fuertes pero también más precisas, es ilusorio pensar que el Estado permitiría una cierta democratización e incluso una acción progresista hasta el momento en que esas acciones pusieran en jaque el mantenimiento de sus instituciones y de su poder; si tal riesgo llega a ser presentado, el Estado no dejará de utilizar todas sus armas para neutralizar las acciones subversivas.

Por eso, desde la perspectiva anarquista la única educación revolucionaria posible es aquella que se da fuera del contexto definido por el Estado, siendo ese apartamiento mismo ya una actitud revolucionaria. La propuesta es que la sociedad organice por sí misma su sistema de enseñanza al margen del Estado y sin su injerencia, definiendo ella misma cómo aplicar sus recursos y realizando la gestión directa de los mismos, construyendo un sistema de enseñanza que sea el reflejo de sus propios intereses y deseos. Es lo que los anarquistas llaman autogestión.

4. Consideraciones a Modo de Conclusión

Tomar los principios filosófico-políticos del anarquismo

como referente para pensar la educación contemporánea es desde luego una empresa que se hace en movimiento; si por un lado se quiere sistematizar tales principios a partir de los pensadores clásicos del siglo pasado, no encontramos ya un suelo firme para nuestras respuestas, no en el sentido de que esas ideas no tengan consistencia, sino en sentido de que esas ideas apuntan siempre hacia una realidad en construcción que procesa la deconstrucción de nuestra cotidianidad.

Si existe un lugar y un sentido para una escuela anarquista hoy, ese es el de la confrontación; una pedagogía libertaria de hecho resulta incompatible con la estructura del Estado y de la sociedad capitalista. Marx ya mostró que una sociedad solamente se transforma cuando el modo de producción que la sostiene ha agotado todas sus posibilidades. Sin embargo, Deleuze y Guattari¹³ también mostraron que el capitalismo presenta una gran capacidad para ampliar su límite de posibilidades. Pero esta capacidad no es infinita. Una escuela anarquista puede tensionar esa elasticidad permanentemente, buscando los puntos de ruptura que posibilitarían la emergencia de lo nuevo a través del desarrollo de conciencias y de actos que busquen escapar a los límites del capitalismo.

13 Deleuze y Guattari, “El Anti–Edipo: Capitalismo y Esquizofrenia”, Ed. Minuit, Paris, 1972.

Capítulo III

PEDAGOGÍA LIBERTARIA: PRINCIPIOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS

Silvio Gallo

Toda filosofía de la educación se sitúa necesariamente bajo una antropología filosófica; esto equivale a decir que anteriormente a cualquier intento de educación subyace una imagen del ser humano. Kant ya se preguntaba qué es el ser humano para que sea educado, señalando así la dimensión real que una antropología asume en cualquier proceso pedagógico. Si la educación es un proceso formador de personas, de seres humanos, necesitamos saber de antemano qué es ese ser humano al que pretendemos formar. Y ocurre que al pensar nuestro concepto de ser humano nos topamos con la cuestión política, pues tal concepto se halla estrechamente relacionado con la

sociedad en que dicho ser humano está o estará inserto. Existen dos posibilidades fundamentales para nuestro proceso educativo: o formar personas comprometidas con el mantenimiento de esta sociedad, o formar personas comprometidas con su transformación.

En la historia de la pedagogía y de la educación podemos descubrir dos concepciones fundamentales acerca del concepto de ser humano: la esencialista, según la cual cada persona está definida por una esencia anterior y exterior a ella, y la existencialista, según la cual las personas se definen a posteriori, a través de sus actos, construyendo paulatinamente la esencia de lo que es ser persona de dentro hacia afuera. A título de ejemplo, la primera perspectiva sigue la teoría educativa que Platón describe en “La República”, base de la educación jesuita y de todo el sistema tradicional de enseñanza; por el contrario, la perspectiva existencialista se inaugura con Rousseau en su texto “Emilio o de la Educación”, constituyendo el fundamento de las teorías y prácticas pedagógicas que en educación llamamos “Escuela Nueva”.

La educación anarquista o pedagogía libertaria se inscribe en el contexto de las teorías modernas de educación. En este sentido, aunque posea una fundamentación filosófica y política propia, esta fundamentación se relaciona con otras teorías y prácticas pedagógicas contemporáneas. Es necesario, por ende, saber distinguirla de otras teorías educativas.

1. La Educación Integral

El fundamento de la educación libertaria es el concepto de educación integral que, de acuerdo con Paul Robin, es el resultado de un largo proceso de evolución en el que diversos educadores a lo largo del tiempo fueron aportando ideas y tejiendo consideraciones que, en pleno siglo XIX, ya maduras, podrían ser sistematizadas en una teoría orgánica:

“La idea de educación integral no ha alcanzado su completa madurez hace poco tiempo. Rabelais, creo yo, es el primer autor que dijo algo sobre ella; en efecto, en sus obras leemos que Ponócrates enseñaba a su alumno las ciencias naturales, la matemática, le hacía practicar todos los ejercicios corporales y aprovechaba los días de tiempo lluvioso para hacerle visitar las oficinas y ponerse a trabajar. Empero, tal idea requiere un desarrollo y su aplicación a todos los seres humanos. A este respecto queda aún mucho por decir, como también le faltará mucho al Emilio más tarde, obra en que el autor consagra todas las facultades de un hombre a educar a uno solo, en un medio preparado artificialmente para ese objetivo”¹⁴.

14 Robin, Paul, “La Educación Integral”. En García Moriyón, F

El concepto de persona que subyace a tal teoría está muy claro para Robin: “La idea moderna de educación integral nació del sentimiento profundo de igualdad y del derecho que cada ser humano tiene, cualesquiera que sean las circunstancias de su nacimiento a desarrollar de la forma más completa posible todas sus facultades físicas e intelectuales. Estas últimas palabras definen la educación integral”¹⁵.

El concepto de persona que subyace a la teoría de la educación integral entronca con el humanismo iluminista del siglo XIX percibiéndolo como un “ser total”; el sujeto es entendido como resultado de una multiplicidad de facetas que se articulan armoniosamente y, por eso, la educación debe estar preocupada por todas las facetas: la intelectual, la física, la moral, etc. Ferrer i Guardia apunta a la necesidad de que la educación esté atenta a todas ellas:

“Además, no se educa integralmente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando la voluntad. El hombre, en la unidad de su funcionamiento cerebral, es una realidad compleja”¹⁶.

“Educación Libertaria”. Ed. Arte Medicas, Porto Alegre, 1989, Pág. 88.

15 Ibíd.

16 Ferrer Guardia, Francisco, “La Escuela Moderna”, Ed. Solidaridad, Madrid, 1912, Pág. 27.

Políticamente, la educación integral se define ya de salida: se basa en la igualdad entre los individuos y en el derecho de todos a desarrollar sus potencialidades. Si vivimos en una sociedad desigual en la cual no todos pueden desarrollarse plenamente, la educación integral debe asumir por necesidad una postura de transformación, y no de mantenimiento de esta sociedad. El mismo Ferrer i Guardia lo reconoce:

“No tememos decirlo: queremos hombres capaces de renovar constantemente los ambientes y a sí mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que jamás se sujeten a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, deseosos del triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir múltiples vidas en una única. La sociedad teme a tales hombres: no se puede, pues, esperar que quiera jamás una educación capaz de producirlos”¹⁷.

Como el socialismo libertario ve en la persona alienada uno de los pilares de la sociedad de la explotación, la educación debe ser un instrumento para la superación de esa alienación.

La educación integral es el camino para esta superación y un paso en la transformación de esta sociedad, por ello pretende educar al ser humano sin separar el trabajo

17 Ibid., Pág. 60.

manual del trabajo intelectual, desarrollar las facultades intelectuales como las físicas, armonizándolas. Y además de eso pretende también trabajar una educación moral, una formación para la vida social, una educación para la vivencia de la libertad individual en medio de la libertad de todos, de la libertad social.

Ya a mediados del siglo XIX comenzó Proudhon a discutir las bases de una educación integral.

Para el filósofo francés la educación tenía por objeto producir a la persona como una representación de las relaciones sociales, siendo por ende la función más importante de la sociedad y una de las condiciones básicas de su mantenimiento y de la perpetuación de su existencia:

“Toda educación tiene como objeto producir el hombre y el ciudadano –según una imagen en miniatura de la sociedad– para el desarrollo metódico de las facultades físicas, intelectuales y morales de las criaturas”¹⁸.

En otros términos: la educación es creadora de costumbres en el sujeto humano, “La educación es la función más importante de la sociedad (...) A los hombres sólo les resulta necesario el mandato, la infancia es necesaria para el aprendizaje del propio deber, para el

18 Se puede observar aquí los orígenes del concepto de educación integral.

ejercicio de la conciencia tanto del cuerpo como del pensamiento”¹⁹.

Para Proudhon y para la filosofía política anarquista en general, la sociedad no es resultado de un contrato que reduce la libertad de los individuos con su consentimiento, sino de un proceso constante de producción colectiva de cultura y humanización. Así la educación, que es la transmisión de la carga cultural de la humanidad, es uno de sus puntos centrales de existencia: sin la educación no existe transmisión de cultura, y, con ello, una desestructuración de la sociedad rumbo a la barbarie.

Con semejante visión de la educación y de la sociedad emprende Proudhon un análisis crítico de la educación suministrada por el capitalismo. Es obvio que esta sociedad jerarquizada preconizará una educación jerarquizada. La clase dominante precisará recibir, por medio de la educación, los medios y los conocimientos necesarios para dominar todo el proceso de producción, circulación y consumo, pudiendo mantenerse en posición de propietaria y de gerente de los medios de producción. Las clases obreras, por otro lado, apenas deben recibir la instrucción necesaria para la realización de las tareas a las que están destinadas. En términos de cultura, trátase de mantener a las clases dominadas, en su ignorancia, en una condición de «infrahumanidad» para que no tengan conciencia de su

19 Proudhon, Pierre Joseph, “Una Nueva Sociedad”. Ed. Res, Porto, s/f.

derecho a la libertad y a la igualdad. Para decirlo de otra manera, la educación capitalista sostiene y refuerza el sistema de división social del trabajo, fuente de alienación.

La propuesta de una nueva educación debe, por lo tanto, ser capaz de superar el fenómeno de la alienación. Para Proudhon el camino está en la defensa intransigente del trabajo artesanal, proceso en el cual el artesano domina la totalidad del proceso de trabajo²⁰. Según él, si tomáramos el trabajo manual como un instrumento de aprendizaje tendríamos una educación mucho más completa, que no dicotomizaría la realidad en dos facetas irreales cuando se producen inarticuladamente: el racional y el físico. Por otro lado, una persona que domina tanto el conocimiento teórico cuanto el conocimiento práctico es una persona completa, no deficitaria en ninguno de los dos aspectos:

“El trabajo (...) resumiendo la realidad y la idea, se presenta (...) como modo universal de enseñanza (...) De todos los sistemas de educación el más absurdo es el que separa la inteligencia de la actividad escindiendo al hombre en dos entidades imposibles: un abstraccionista y un autómatas (...) Pero si la educación fuese desde el principio experimental y práctica, reservando los discursos únicamente para explicar, resumir y coordinar el trabajo; si permitiese aprender con los ojos y con las

20 Arvon, Henri, “El Anarquismo en el Siglo XX”. Ed. Taurus, Madrid, 1979, Pág. 163.

manos a quien no pudiese aprender con los ojos y con la memoria, en breve veríamos (...) multiplicarse las capacidades”²¹.

Es en este contexto en el que Proudhon propondrá un aprendizaje politécnico, la enseñanza de las diversas técnicas de producción manual unida a la formación cultural que privilegie el “desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del niño”, lo cual constituye la base de la educación integral²². Pero lo que él no consiguió vislumbrar todavía fue que el sistema artesanal estaba definitivamente superado, pues la revolución industrial había instaurado ya la división de funciones de forma irreversible. Se hacía necesaria una nueva fundamentación para la educación integral que no conllevara la defensa de un proceso sobrepasado.

Será Bakunin el que haga más contemporánea –en la segunda mitad del siglo XIX– la fundamentación de esta propuesta educativa.

Sin abdicar de la necesidad de articulación entre trabajo manual y trabajo intelectual como posibilidad de superación de la alienación, el anarquista ruso introducirá novedad con

21 Proudhon, Pierre Joseph, “Una Nueva Sociedad”. Ed. Res, Porto, s/f, Pág. 307.

22 Gallo, Silvio, “Educación Anarquista: Por una Pedagogía del Riesgo”. Tesis de Magíster, Unicamp, 1990.

su imagen de persona huyendo completamente del contexto naturalista de la filosofía política liberal.

Al tratar al ser humano como realidad social, Bakunin asume una perspectiva dialéctica que sitúa la cuestión antropológica más allá de la oposición esencialismo/existencialismo antes mentada; en ese contexto, lo que es el hombre comporta tanto características a priori como características resultantes de elecciones y actos a posteriori, llevando a un concepto de educación integral mucho más complejo y completo.

2. La Persona como Realidad Social

La filosofía política de tradición burguesa trabaja con la categoría de un “estadio natural”; en el caso de las desigualdades sociales es común encontrarnos análisis que sitúan esas desigualdades como “naturales”²³: todas las

23 La mentalidad política liberal, desde Hobbes hasta Rousseau, se basa sobre la noción de estadio de naturaleza, un estadio anterior a la propia constitución de la sociedad y del Estado en el cual las personas vivían libres. Para Hobbes las personas son naturalmente malas; para Rousseau son naturalmente buenas. La necesidad de seguridad, de propiedad, etc., les lleva por medio de un pacto social a constituir el Estado en cuanto institución política de la sociedad. Una visión completa y profunda de estas teorías denominadas naturalistas puede verse en Bobbio y Bovero, “Sociedad y

personas son naturalmente diferentes, y las diferencias en las condiciones sociales son nada más y nada menos tan extensas como estas diferencias naturales.

Así las cosas, el éxito o fracaso, el dominio o no dominio del saber, la riqueza o la miseria son simplemente el fruto del trabajo de cada uno/a, trabajo que se procesa de acuerdo con las características y “aptitudes naturales” de esa persona. Así pues, naturalmente, la sociedad será desigual porque las personas son desiguales: uno/a es rico/a porque tuvo aptitud suficiente para aprovechar las oportunidades que le aparecieron; otra/o es un/a miserable porque sus características naturales así lo determinaron. La sociedad y la cultura son un simple reflejo de naturaleza.

Bakunin se alza contra semejantes afirmaciones. Para él la persona es una realidad social. Es la sociedad la que moldea a los seres humanos según sus necesidades, a través de la educación. Y si la sociedad es desigual, los seres humanos serán todos diferentes y vivirán en la desigualdad y en la injusticia, no por un problema de aptitudes sino más exactamente por una cuestión de oportunidades.

No podemos cambiar la naturaleza humana, pero podemos cambiar aquello que la persona hace de ella en la sociedad: si la desigualdad es natural estamos presos de ella, pero si es social entonces podemos transformar la sociedad

proporcionando una vida más justa para todos sus miembros:

“Tomando la educación en el sentido más amplio de esta palabra, incluyendo en ella no solamente la instrucción y las lecciones de moral sino también y sobre todo los ejemplos que proporcionan a los niños todas las personas que las rodean, el influjo de todo lo que ella entiende en cuanto ella ve, y no solamente la cultura de su espíritu sino también el desarrollo de su cuerpo mediante la alimentación, la higiene, el ejercicio de sus miembros y de su fuerza física, diremos con la plena certeza de no poder ser contradichos por nadie que todo niño, todo adulto, todo joven y finalmente todo hombre maduro es el resultado del mundo que le alimentó y le educó en su seno”²⁴.

Por otro lado, aunque determinadas características humanas estén configuradas socialmente, no deja de ser verdad que otras características de la persona son naturales.

Las características naturales no pueden ser transformadas, sino que deben ser plenamente conocidas a través de la ciencia para que puedan ser dominadas; el hecho de asumir esas características naturales no significa sumisión ni esclavitud: huir de ellas sería abandonar la humanidad.

24 Bakunin, Mijail, “La Libertad”. Ed. Jucar, Gijón, 1977.

Bakunin deja bastante clara la percepción de estas características naturales en otro texto:

“Al reaccionar sobre sí mismo y sobre el medio social respecto del cual es, como acabo de decir, el producto inmediato, el hombre –no lo olvidemos nunca– no hace otra cosa que obedecer aún a esas leyes naturales que le son propias y que operan en él con una implacable e irresistible fatalidad. Último producto de la naturaleza sobre la tierra, el hombre continúa –por así decirlo– mediante su desarrollo individual y social la obra, la creación, el movimiento y la vida. Sus pensamientos y sus actos más inteligentes y más abstractos y, como tales, los más distantes de lo que se llama comúnmente naturaleza, no son más que creaciones o manifestaciones nuevas. Frente a esta naturaleza universal el hombre no puede tener ninguna relación exterior ni de esclavitud ni de lucha, porque lleva en sí esta naturaleza y fuera de ella no es nada. Pero al identificar sus leyes, al identificarse en cierto modo con ellas, al transformarlas por un procedimiento psicológico propio de su cerebro en ideas y en convicciones humanas, se emancipa del triple yugo que le imponen primero la naturaleza exterior, después su propia naturaleza y, por fin, la sociedad en que se inserta.

(...) Al intentar rebelarse contra ella se rebela contra sí mismo. Evidentemente es imposible para el humano pensar siquiera la veleidad y la necesidad de una rebelión

semejante puesto que, no existiendo fuera de la naturaleza universal y llevándola consigo, descubriéndose en cada instante de su vida en plena identidad con ella, no puede considerarse ni sentirse ante ella como un esclavo. Por el contrario, es estudiando y, por decirlo así, apropiándose mediante el pensamiento las leyes naturales de esa naturaleza –leyes que se manifiestan igualmente en todo lo que constituye su mundo exterior y en su propio desarrollo individual (corporal, intelectual y moral)– como llega a sacudirse sucesivamente el yugo de la naturaleza exterior, el de sus propias imperfecciones naturales, y –como veremos más tarde– el de una organización social autoritariamente constituida”²⁵.

Dentro de las características naturales de la persona no están, mientras tanto, otras características, como la libertad por ejemplo, que son un producto de la convivencia en sociedad. Siendo así, es necesario que se domine el conocimiento científico sobre las leyes naturales y sobre los mecanismos y estructuras de la sociedad, a fin de que sea posible la construcción de una nueva sociedad y de una persona nueva, fundados en la libertad, en la justicia y en la igualdad. La construcción de la libertad es un proceso de aprendizaje de naturaleza y de cultura.

Pero si el hombre es también una realidad social, entonces

25 Ibid. Pág. 74.

es posible que una sociedad justa produzca hombres completos, libres y felices a través del aprendizaje mediante contacto directo:

“Para que los hombres lleguen a ser morales, esto es, hombres completos en el sentido más lato del término, son necesarias tres cosas: una naturaleza higiénica, una instrucción racional e integral acompañada de una educación basada en el respeto por el trabajo, por la razón, por la igualdad y por la libertad, y un medio social en que cada individuo, gozando de plena libertad, sea realmente, de hecho y de derecho, igual a todos los demás”²⁶.

Bakunin reconoce en la educación la función de formar a las personas de acuerdo con las necesidades sociales, lo que hoy llamamos dimensión ideológica de la enseñanza.

Y es eso lo que él ataca en la educación del sistema capitalista, cuyo objetivo es el de perpetuar la sociedad de explotación: ella enseña a los burgueses a explotar no rebelándose contra el sistema social injusto. La escuela pasa entonces por una institución perversa, por un aparato de tortura que mutila a algunos miembros para moldear una persona según sus injustos propósitos.

26 Bakunin, Mijail, “Un Socialismo Libertario”, Ed. Global, Sao Paulo, 1979, Pág. 50.

La educación capitalista no forma una persona completa sino un ser parcial, comprometido con principios definidos a priori y exteriores a él; en otras palabras, la educación capitalista se funda en la heteronomía. Pero no por eso deja de reconocer que la educación también puede ser trabajada de otra manera persiguiendo un objetivo opuesto al de la educación capitalista:

“¿Será por ende preciso eliminar de la sociedad toda la educación y todas las escuelas? No, de ninguna manera; es preciso distribuir a manos llenas la educación en las masas y transformar todas las instituciones eclesiásticas (...) en otras tantas escuelas de emancipación humana.

Pero antes de nada entendámonos: las escuelas propiamente dichas, en una sociedad normal fundada sobre la igualdad y el respeto a la libertad humana, deberán existir para los niños, no para los adultos; y para que se conviertan en escuelas de emancipación y no de sumisión tendrán que (...) fundamentar toda la educación de los niños y la instrucción en el desarrollo científico de la razón”²⁷.

La realización de una educación con esas características no parece, sin embargo, inmediata ni siquiera un poco tranquila, y Bakunin es consciente de las dificultades que

27 Bakunin, Mijail, “Dios y el Estado”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1979, Pág. 74.

habrán de ser arrojadas. Por un lado, con toda certeza, la reacción de la sociedad capitalista frente a tal proyecto pedagógico sería radical, pues trataría por todos los medios de autodefenderse no permitiendo que tal sistema educativo pudiese formar personas conscientes y críticas, libres y justas, incorruptibles por la sociedad de explotación poniéndola en jaque; por otro lado, por el efecto maléfico que esta sociedad ejercería sobre las propias personas surgidas de las escuelas que trabajasen con esa perspectiva crítica y libertaria²⁸. Y como la educación manual apenas si tiene lugar en la institución escolar y tampoco en la sociedad como un todo, una escuela revolucionaria no lograría alcanzar plenamente sus objetivos en una sociedad reaccionaria. Aquí reaparece la dialéctica social de Bakunin: ni una nueva educación construye por sí sola la nueva sociedad, ni cabe la nueva sociedad sin una persona nueva para cuya formación resulta de extrema importancia una nueva escuela. Mientras tanto, fundar una escuela nueva en el interior de la sociedad vieja sin preocuparse de organizar un trabajo revolucionario para transformar paulatinamente las estructuras sociales sería condenar a esta escuela al

28 Sobre los problemas y límites de una educación autogestionaria en una sociedad heterogestionaria, ver Díaz, Carlos, “Escritos de pedagogía política”, Ed. Marfil, Alcoy, 1977; Díaz, Carlos, “Manifiesto libertario de la enseñanza”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1978; Díaz y García, “Ensayo de pedagogía política”, Ed. Zero, Madrid, 1975; Gallo, Silvio, “Autoridad y Construcción de Libertad: Un Paradigma Anarquista en Educación”. Tesis Doctoral, Unicamp, 1993; asimismo las obras de J. Martín Luengo (en el colectivo Paideia).

fracaso. Bakunin escribe: “Si en el medio existente se consiguiera fundar escuelas que proporcionasen a los alumnos una instrucción y una educación tan perfectas como fuera posible hoy imaginar ¿conseguirían ellas crear hombres justos, libres y morales? No, porque al salir de la escuela se encontrarían en una sociedad dirigida por principios absolutamente contrarios a esa educación y a esa instrucción y, como la sociedad es siempre más fuerte que los individuos, no tardaría en dominarlos, esto es, en desmoralizarlos. Pero además, la propia función de tales escuelas es imposible en el actual medio social. Porque la vida social abarca todo, invade las escuelas, las vidas de las familias y de todos los individuos que de ella forman parte”²⁹.

A través de estas afirmaciones procura Bakunin mostrar que, a pesar de tener una participación en el proceso revolucionario, la escuela no hace por sí sola la revolución. La sociedad no es mecánica.

Si existe explotación porque no hay conciencia no basta que poco a poco eduquemos y concienticemos a las personas para que la sociedad se transforme. Los caminos sociales resultan más complejos y oscuros; lejos de ser un camino simple y previsible, la sociedad es –como ya apuntara Proudhon– un frágil y tenue equilibrio entre una

29 Bakunin, Mijail, “Un Socialismo Libertario”, Ed. Global, Sao Paulo, 1979, Pág. 50.

multiplicidad de fuerzas, y el medio social humano se halla mucho más próximo a lo imprevisible.

La educación revolucionaria y los trabajos revolucionarios de base, lo mismo que la organización, deben ser articulados, procesados simultáneamente, para que se puedan albergar esperanzas de conseguir dar poco a poco algunos pasos en el sentido de la revolución social que destruirá las bases de la antigua sociedad.

3. La Autogestión Pedagógica

El concepto de persona que fundamenta y permeabiliza la idea libertaria de la educación desemboca necesariamente en una posición sociopolítica, como ya vimos. Para mantenerse fieles a esa perspectiva sociopolítica de transformación, la pedagogía anarquista elige como principio político la autogestión. Tal principio se encuentra íntimamente relacionado con el concepto de autonomía³⁰: trátase de construir una comunidad (fábrica, escuela,

30 El filósofo Cornelius Castoriadis ofrece una buena definición de autonomía: “Autonomía, autos–nomos (darse a sí mismo las leyes). Precisión casi innecesaria como contraposición a heteronomía” en “Encrucijadas del Laberinto, Un Mundo Fragmentado”, Ed. Paz y Tierra, Río de Janeiro, 1992, Pág. 140.

sociedad) en donde la gerencia sea responsabilidad única y exclusiva de los individuos que la componen; en otras palabras, la autogestión consiste en la constitución de una sociedad sin Estado, o por lo menos de una sociedad en la cual el Estado no se encuentre orgánicamente separado de ella como una instancia político-administrativa heterónoma³¹.

El principio de la autogestión puede ser aplicado a los más diversos ámbitos: a la administración de una empresa o de una colectividad rural, a una cooperativa de bienes y/o servicios, a un sindicato, a una asociación comunitaria de barrio, etc.

Entre las muchas instituciones que pueden pasar por la experiencia de la autogestión está la escuela, y precisamente en su ámbito se han desarrollado las experiencias más profundas.

La aplicación del principio autogestionario a la pedagogía entraña dos niveles específicos del proceso de enseñanza-aprendizaje: primero, la autoorganización de los estudios por parte del grupo, que implica al conjunto de las y los estudiantes junto con las y los docentes; en un nivel primario incluye a toda la comunidad escolar; en un nivel secundario, además de la formalización de los estudios, la autogestión

31 Sobre el concepto de autogestión, ver Arvon, Henri, “La Autogestión”, Ed. PUF, Paris, 1985.

pedagógica conlleva un segundo nivel de acción, aunque general y menos explícito, que es el del aprendizaje sociopolítico que se realiza concomitantemente con la enseñanza formal propiamente dicha.

Al ser antiautoritaria por definición, la educación anarquista tuvo siempre su foco central en la autogestión pedagógica, implícita o explícitamente. Sin embargo, no fue el anarquismo el que asumió la tendencia autogestionaria en la educación, pues ella cabe en múltiples interpretaciones políticas, desde el anarquismo más radical hasta el liberalismo del *laissez-faire* más reaccionario. De este modo muchas tendencias pedagógicas acabaron por asumir prácticas total o parcialmente vinculadas al principio de autogestión, sea de forma consciente, sea en la sutil inocencia –o ignorancia– que todo lo permite. En consecuencia, la autogestión se halla presente desde Cempuis hasta Summerhill, desde el racionalismo pedagógico de Ferrer i Guardia hasta el “escolanovismo” más liberal, desde la pedagogía institucional hasta las técnicas de Freinet. Georges Lapassade define la autogestión pedagógica como la “forma actual de educación negativa”³² iniciada con Rousseau, por ser un sistema de educación en el cual el o la docente renuncia a su autoridad de transmisor/a de mensajes interactuando con las y los estudiantes a través de los medios de enseñanza

32 Lapassade, Georges, “La Autogestión Pedagógica”, Ed. Gauthier-Villars, Paris, 1971, Pág. 6.

permitiendo que ellos/as escojan los programas y los métodos de aprendizaje. Divide luego la aplicación de la autogestión a la pedagogía en tres grandes tendencias:

Una primera, que él denomina autoritaria en la medida en que el o la docente propone al grupo de estudiantes algunas técnicas de autogestión y que, según él, es iniciada por el pedagogo soviético A. Makarenko.

Una segunda, a la que él denomina tendencia Freinet que tendría en la creación de nuevos métodos y técnicas pedagógicas su característica central.

En esta tendencia, cercana a la individualización de la enseñanza y a la autoformación, se encontrarían también englobadas las experiencias norteamericanas de self-government en la educación puestas en juego por Plano Dalton y las propuestas de una Pedagogía Institucional, a las cuales se adhiere el propio Lapassade.

La tercera tendencia sería la libertaria y englobaría las experiencias pedagógicas anarquistas, caracterizadas según él por un proceso en el cual las y los docentes dejan en manos de las y los estudiantes cualesquiera orientaciones en el sentido de instituir un grupo de aprendizaje y se limitan a ser “consultores/as” de este grupo.

La clasificación de Lapassade es sin duda bastante operativa aunque presenta, como cualquier clasificación,

problemas técnicos tales como, en el caso presente, la caracterización que hace de la tendencia libertaria. Sobre la aplicación del principio de autogestión en la pedagogía libertaria podemos distinguir dos perspectivas: Una, a la que llamaría tendencia no-directiva, que asume los principios metodológicos rousseauianos de educación, aunque con críticas a su perspectiva socio-política. Estaría representada por la pedagogía antiautoritaria que tuvo en Max Stirner su teórico más radical y que animó diversas experiencias de escuelas libertarias. Desde el punto de vista metodológico y psicológico se encontraría muy próxima a la tendencia escolanovista y también a la Pedagogía Institucional, aunque más interesada en una perspectiva de educación sociopolítica de las y los hijos/as del proletariado. La segunda, que podría ser denominada de tendencia mainstream, asume a Rousseau negativamente alzándose como una crítica radical de su filosofía educativa. Dicha corriente estaría sustentada teóricamente en Proudhon y en Bakunin, presentando como ejemplos prácticos las experiencias de Robin, Faure y Ferrer i Guardia.

Lo que diferencia las dos perspectivas de aplicación de la autogestión pedagógica en el contexto libertario es que la primera toma a la autogestión como un medio, mientras que la segunda la toma como un fin; en otras palabras, en la tendencia no-directiva la autogestión está tomada como metodología de enseñanza, mientras que en la tendencia mainstream está asumida como el objetivo de la acción

pedagógica. O dicho de otro modo todavía: se educa por la libertad o para la libertad. De nuevo el fundamento es la oposición entre Rousseau y Bakunin: si asumimos la libertad como una característica natural, el niño y la niña deben ser educados/as sin directividad; si por otra parte tomamos la libertad como una característica social, tal y como deseaba Bakunin, entonces niños y niñas necesitan ser educados/as en dirección a la construcción y conquista de la libertad. Me parece que la segunda posición es más coherente con los principios anarquistas, principalmente porque estamos hablando del ejercicio de una pedagogía libertaria en el contexto de una sociedad capitalista, lo que significa afirmar la autogestión en un medio heterogestionario.

Crear escuelas en que niños y niñas vivan en la más absoluta libertad constituye una gran trampa, porque no es esa precisamente ni mucho menos la situación que ellas y ellos encontrarán en el medio social; por el contrario, van a encontrarse inmersos en un medio en que o son sometidos o someten, en donde la libertad resulta por ende imposible.

Políticamente, asumir una postura no-directiva en la educación significa dejar que la sociedad se encargue de la formación sociopolítica de los individuos. Eso lo percibía ya el propio Rousseau, y de ahí su opción por aislar a Emilio de la sociedad, apartándole de los efectos corruptores de la misma.

Pensaba el filósofo ginebrino que, solamente tras tener la

personalidad formada, el individuo podría introducirse en la convivencia social sirviendo de influencia positiva para la sociedad corrompida.

Hoy sabemos, sin embargo, que el individuo nunca deja de ser susceptible de las influencias sociales, sobre todo habida cuenta del poder de penetración que los medios de masa poseen actualmente.

La perspectiva no-directiva heredada de Rousseau y sistematizada por los escolanovistas, desde Dewey hasta Freinet, desde Claparede hasta Rogers, sirve en definitiva a los intereses políticos del capitalismo que alimenta individuos adaptados al *laissez-faire* absoluto que habrá de procurar el desarrollo individual sin preocuparse del desarrollo colectivo ni del social. En la mejor de las hipótesis, una escuela basada en tal principio formará individuos ajenos a la cuestión sociopolítica, presas fáciles de los poderosos medios de masa capitalistas.

La propuesta libertaria de una educación integral fundada en el principio de autogestión no puede, por tanto, ser confundida con las propuestas escolanovistas que le son contemporáneas.

Si existen convergencias entre ellas, hay sin embargo una divergencia fundamental, a saber, la postura sociopolítica resultante de la idea de ser humano que la sustenta. Asumir a la persona como un ser complejo, integral, con derecho a

la igualdad y a la libertad, lleva necesariamente a una confrontación política con la sociedad capitalista, que funciona a través de la alienación. Una educación anarquista sólo puede luchar contra esa alienación tratando de formar al ser humano completo, al mismo tiempo que se enfrenta con el capitalismo buscando estrategias políticas de transformación social.

De este modo abandona la inmovilidad de un pasado de tradiciones para abrirse al futuro como un nuevo horizonte de posibilidades³³.

33 Díaz y García, “Ensayo de Pedagogía Utópica”, Ed. Zero, Madrid, 1975, Pág. 25.



ACERCA DEL AUTOR

SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO (Campinas, 17 de septiembre de 1963) es un filósofo, pedagogo y filósofo anarquista brasileño, autor de una serie de publicaciones fundamentales que lo convirtieron en uno de los principales exponentes de la pedagogía libertaria en Brasil. Miembro de varias asociaciones científicas en el campo de la Filosofía de la Educación en Brasil y en el exterior, en el bienio 2014–2016 fue Presidente de SOFIE –Sociedad Brasileña de Filosofía de la Educación. Es coeditor de la Revista

Fermentario, editada por la FFyH de la Universidad de la República (Uruguay) y por la FE–Unicamp. Editor asociado de la *Revista Pro–Posições*, de la Facultad de Educación de la Unicamp. Tiene experiencia en el área de Educación, con énfasis en Filosofía de la Educación, trabajando principalmente en los siguientes temas: filosofía y educación francesa contemporánea, enseñanza de la filosofía, educación secundaria, filosofía y transversalidad, anarquismo y educación.

Capacitación

En 1986 Gallo se graduó de la carrera de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Campinas. En 1990 se convirtió en Magíster en Educación en la Universidad Estadual de Campinas, su tesis de maestría, titulada *Educación Anarquista: por una pedagogía del riesgo*, sería publicada unos años después con el título *Pedagogía del Riesgo: Experiencias Anarquistas en Educación*. En 1993 recibió el título de doctor y profesor libre en Educación también por la Universidad Estadual de Campinas, con la tesis titulada *Autoridad y construcción de la libertad: el paradigma anarquista en la educación*.

Enseñando

Desde 1996 es profesor asociado III (MS – 5.3) en la Universidad Estadual de Campinas. Fue profesor de la Universidad Metodista de Piracicaba entre 1990 y 2005. Tiene una amplia gama de actividades en el área de Educación y específicamente en el área de Filosofía de la Educación, con los temas de filosofía y educación francesa contemporánea, enseñanza de la filosofía, educación secundaria, filosofía y transversalidad, anarquismo y educación, y la pedagogía libertaria. Desde 2007 es becario de productividad del CNPq.