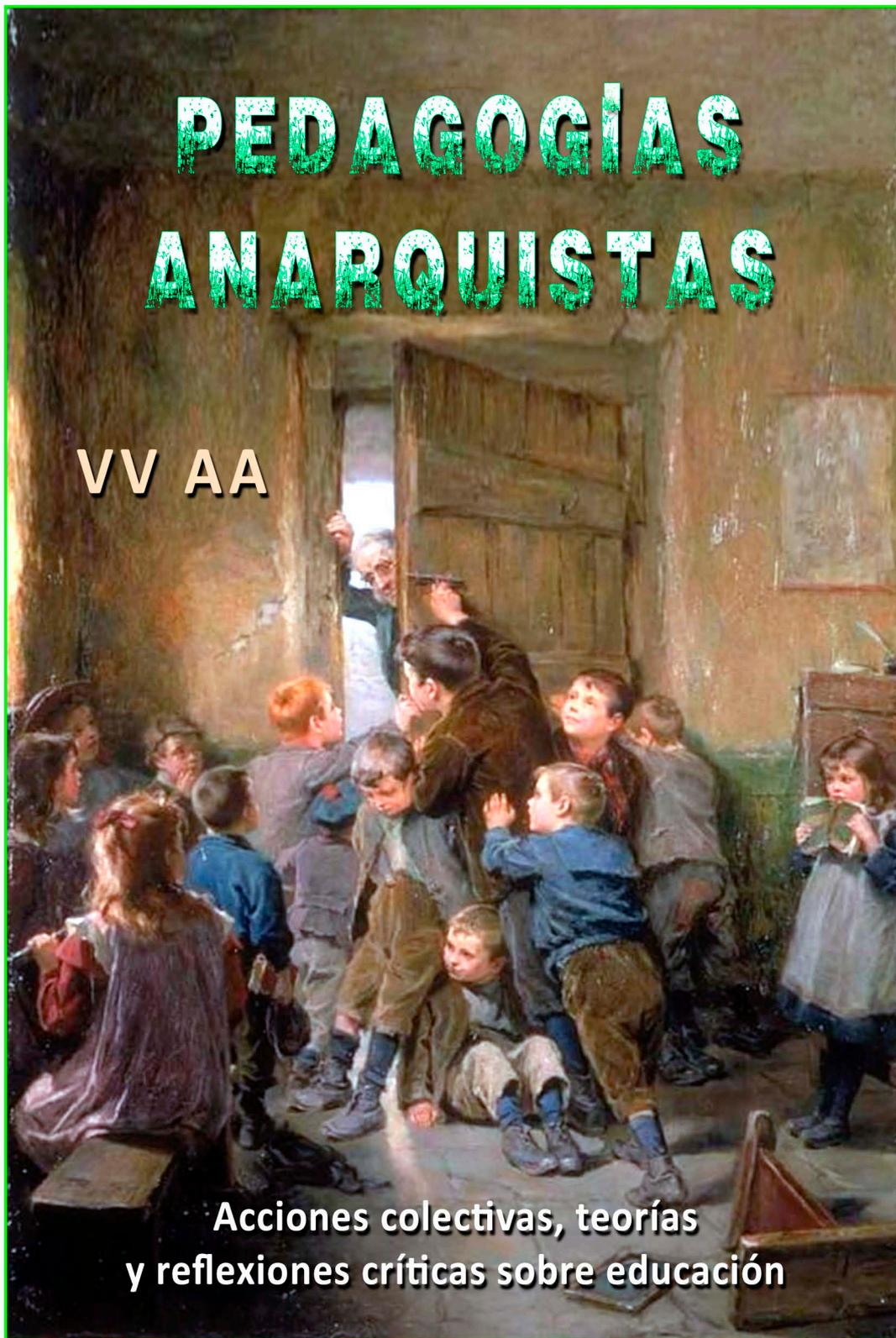


PEDAGOGIAS ANARQUISTAS

VV AA

Acciones colectivas, teorías
y reflexiones críticas sobre educación



¿Deberíamos apostar por un sistema educativo estatal del que los anarquistas siempre han sido escépticos, uno que sea jerárquico y extremadamente autoritario?

Los anarquistas históricamente, han criticado constantemente las escuelas estatales y públicas y las han considerado instituciones que refuerzan uniformemente el capitalismo y los modelos jerárquicos de control. Durante el siglo XX, los anarquistas han realizado numerosos intentos de crear procesos educativos que transgreden los modelos fabriles autorizados y el currículo determinista del Estado y las entidades corporativas.

Aunque hay muchos investigadores educativos que enmarcan su trabajo dentro de perspectivas críticas, la mayoría de las prácticas de investigación y enseñanza se circunscriben a debates ideológicos “liberales” y “conservadores”.

En este libro se enfatizan las importantes contribuciones que ha hecho el anarquismo a la praxis educativa. Además, se intenta que interrumpa las discusiones dominantes sobre la educación estatal formal y explore los espacios de resistencia más creativos que surgen de las pedagogías alternativas anarquistas y las estructuras no estatales.



ANARCHIST PEDAGOGIES

COLLECTIVE ACTIONS, THEORIES,
AND CRITICAL REFLECTIONS ON EDUCATION



EDITED BY ROBERT H. HAWORTH

Afterword by Allan Antliff

VV AA

PEDAGOGÍAS ANARQUISTAS

Acciones colectivas, teorías y reflexiones críticas
sobre la educación

Editado por Robert H. Haworth

*Anarchist Pedagogies: Collective Actions, Theories, and
Critical Reflections on Education*

PM Press

www.pmpress.org

Traducción y edición digital: C. Carretero

Difunde: Confederación Sindical Solidaridad Obrera

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

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción

Robert H. Haworth

SECCIÓN I APRENDIENDO DE EXPERIMENTACIONES HISTÓRICAS

DIÁLOGO I (En una isla desierta, entre amigos)

Alejandro de Acosta

1 El anarquismo, el Estado y el papel de la educación

Justin Mueller

2 Pronóstico Anarquista de Justicia Social

David Gabbard

3 El Colegio del Pueblo del Trabajo y los IWW

Saku Pinta

4 La desescolarización después de Ivan Illich

Joseph Todd

SECCIÓN II PEDAGOGÍAS ANARQUISTAS EN EL “AQUÍ Y AHORA”

DIÁLOGO II (En un lugar lleno de gente, entre desconocidos)

Alejandro de Acosta

5 Medicina de Calle, Anarquismo y Ciencia Popular

Mateo Weinstein

6 Paideia, Escuela Libre

Isabelle Fremeaux y John Jordan

- 7 Espacios de aprendizaje: la escuela libre anarquista
Jeffery Shantz
- 8 La escuela libre de Nottingham
Sara C Motta
- 9 Infraestructuras anarquistas de resistencia
Jeffery Shantz
- 10 Experimentos en pedagogías radicales
Elsa Noterman y Andre Pusey
- 11 Mantenerse fiel al anarquismo como académico-activista
Caroline K. Kaltefleiter y Anthony J. Nocella II

SECCIÓN III PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS Y MARCOS TEÓRICOS

DIÁLOGO III (En la cima de una montaña)

- Alejandro de Acosta
- 12 El zapatismo, una pedagogía transnacional de la liberación
Alex Khasnabish
- 13 Anarquismo, Pedagogía, Teoría Queer y Postestructuralismo
Lucy Nicholas
- 14 Psicología anarcofeminista
Curry Stephenson Malott
- 15 Paideia para la praxis
Nathan Jun
- 16 La enseñanza es imposible
Alejandro de Acosta
- 17 Anarquismo detrás de las líneas enemigas
Abraham P. De León
- Epílogo: Que comiencen los disturbios
Allan Antliff

CONTRIBUYENTES

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

Robert H. Haworth

Mientras me siento a escribir esta introducción, recuerdo una experiencia docente particular que tuve hace casi una década. Durante la clase, estaba pasando la temida prueba estandarizada federal cuando uno de mis estudiantes que se consideraba un anarco-punk gritó: “Oiga... ¡Señor Haworth, es usted un maldito vendido! No pude evitar pensar en las dos décadas en las que había estado involucrado en el punk y el hardcore, así como en el intenso trabajo colectivo en el que muchos (incluido yo mismo) habíamos participado a lo largo de esos años. ¿Cómo podría ser un vendido? Detuve todo y le pregunté qué significaba ser un “punk”, y cómo se identificaba y actuaba como anarquista dentro de las

funciones abrumadoras del Estado y el capitalismo. Continué preguntando específicamente al resto de la clase: “Si no tengo una cierta estética punk y trabajo como maestro en las escuelas públicas, ¿entonces soy un vendido?”

Después de esa experiencia, me fui a casa frustrado. Como estudiante, tampoco me gustaba la escuela secundaria ni las ridículas pruebas estandarizadas, pero me hice una pregunta importante: “¿Estaba haciendo algo diferente en mis clases o solo estaba reforzando y reproduciendo intereses estatales y corporativos?”. Como educador, trabajé diligentemente para enseñar a través de un marco más creativo, dialógico y crítico. Trabajé como profesor de estudios sociales porque sentí que era un espacio donde podía involucrar a los estudiantes en discusiones importantes sobre los problemas del capitalismo y las injusticias en el mundo. Creía que las escuelas públicas eran espacios potenciales para experimentar en diferentes prácticas pedagógicas y al mismo tiempo cultivar la disidencia contra un sistema que ha sido tan opresivo para los jóvenes y para cualquiera que viva fuera de las prácticas culturales dominantes.

Debo ser honesto, no estoy de acuerdo con el juicio de mi estudiante de que soy un “vendido”, aunque hay momentos en los que me siento diferente. A lo largo de mi transición a la Academia, me he dado cuenta de cuánto esos comentarios y esa conversación con la clase tuvieron un

impacto en mi forma de pensar. Experiencias como estas me han llevado a pensar más críticamente sobre la compleja relación que tiene el anarquismo con la educación. De hecho, cuanto más participamos en conversaciones sobre estas intrincadas relaciones, más vemos que están llenas de tensiones y ambigüedad. ¿Deberíamos apostar por un sistema educativo estatal del que los anarquistas siempre han sido escépticos (incluido mi alumno), uno que sea jerárquico y extremadamente autoritario? Para mí, y probablemente para mi antiguo alumno, la respuesta es no, pero no tomé la decisión a la ligera o sin plantear más consultas.

Por ejemplo, los académicos dentro de la pedagogía crítica (ver Paulo Freire) no solo han escrito extensamente sobre los procesos pedagógicos que cuestionan y resisten las estructuras de autoridad, sino que también han tomado en consideración las posibilidades transformadoras y los espacios de resistencia que forman los docentes dentro de diferentes entornos escolares públicos. Definitivamente surgen tensiones con la falta de capacitación de los docentes (Giroux, 1988), ya que nuestras escuelas están inundadas de planes de estudio prescritos y hay muy poco espacio para discutir ideas y perspectivas críticas fuera de los materiales prescritos. Por otro lado, los anarquistas han tomado una dirección diferente. Históricamente, han criticado constantemente las escuelas estatales y públicas y las han considerado instituciones mundanas que refuerzan

uniformemente el capitalismo y los modelos jerárquicos de control. Sin embargo, durante el último siglo, los anarquistas han realizado numerosos intentos de crear procesos educativos que transgreden los modelos fabriles autorizados y el currículo determinista del Estado y las entidades corporativas (ver Paul Avrich).

El comienzo del siglo XX estuvo lleno de críticas y discusiones filosóficas en torno a la educación. John Dewey y otros cuestionaron la naturaleza misma de la educación y lo que significa ser una persona educada (ver *Mi credo pedagógico*). Desafortunadamente, muchas críticas progresistas y prácticas pedagógicas tenían limitaciones. Sus nociones de educación estaban más en línea e integradas en la reforma escolar bajo el Estado y se limitaban a lo que se puede imaginar y crear dentro de una sociedad democrática representativa o administrada.

Una de las muchas voces anarquistas significativas que desafiaron a las escuelas estatales y sus prácticas pedagógicas opresivas fue la de Emma Goldman. Inspirada por el trabajo de Francisco Ferrer (1913) en España, Goldman escribió críticas mordaces a los maestros de aula, específicamente a sus problemáticas prácticas docentes bajo el capitalismo y las asfixiantes implicaciones que tenían en la sociedad en general: “El ideal del pedagogo promedio no es ser un pedagogo completo y bien informado”; más bien busca que el resultado de su arte pedagógico sean autómatas de carne y hueso, para encajar mejor en la rutina

de la sociedad y el vacío y la monotonía de nuestras vidas” (p. 8).

Claramente, la declaración de Goldman no se limita a ese período de tiempo en particular. Sus palabras de predicción resuenan profundamente en las escuelas del siglo XXI. En muchos casos, las escuelas siguen siendo aburridas y carecen de inspiración, creatividad y espontaneidad. Desde una perspectiva anarquista, las escuelas públicas están conectadas y guiadas por el Estado, por lo que están imbuidas de relaciones autoritarias entre el estudiante y el maestro, mantienen estructuras corporativas y están inundadas con un plan de estudios estandarizado. Bajo estas estructuras estatales particulares, el trabajo de los maestros carece de autonomía y muchos (particularmente las escuelas que fracasan bajo los mandatos federales) se ven obligados a ajustarse a los estándares curriculares, la meritocracia y los resultados cuantitativos.

Por lo tanto, es necesario abordar cuestiones importantes. Por ejemplo, “¿Hay espacios donde se están dando debates en torno a la educación y las conexiones con el anarquismo?” y “¿Existen movimientos para crear alternativas a la escolarización bajo el capitalismo y las estructuras estatales?” Es bastante evidente que el cuerpo de escritos de Goldman y otros que desafiaron las prácticas dominantes de la educación estatal se consideran con menos frecuencia dentro de los entornos académicos y en el discurso más amplio de la escuela pública. Sin embargo, hay

lugares donde se están creando espacios alternativos de aprendizaje y donde se están produciendo debates en torno a las pedagogías anarquistas. Esto es particularmente evidente en las luchas contra el neoliberalismo y en los actuales movimientos Occupy. Sin embargo, todavía no se considera una filosofía o un marco teórico relevante. Esto probablemente no debería ser una sorpresa para nadie. Durante más de un siglo, el anarquismo ha sido predominantemente mal entendido y definitivamente tergiversado en los espacios políticos, económicos, sociales y culturales. Graeber (2004) señala que “la mayoría de los académicos parecen tener solo una vaga idea de qué trata el anarquismo; o lo descartan con los estereotipos más crudos” (p. 2). Desafortunadamente, la desestimación del pensamiento anarquista tiende a alejarse aún más cuando se discuten marcos teóricos y filosóficos en educación. Aunque hay muchos investigadores educativos que enmarcan su trabajo dentro de perspectivas críticas (marxismo, neomarxismo, marxismo autonomista y humanismo marxista), la mayoría de las prácticas de investigación y enseñanza se circunscriben a debates ideológicos “liberales” y “conservadores”.

Los temas enfatizados anteriormente son algunos de los principales factores que me motivaron a crear este libro. Quería enfatizar las importantes contribuciones que ha hecho el anarquismo a la praxis educativa. Además, quería que el libro interrumpiera las discusiones dominantes sobre

la educación estatal formal y explorara los espacios de resistencia más creativos que surgen de las pedagogías alternativas anarquistas y las estructuras no estatales. Además, a partir del cuerpo de trabajo ilustrado por los colaboradores, es evidente que no existe una posición definitoria sobre la pedagogía anarquista. En algunos casos, las características fluidas del anarquismo y los procesos pedagógicos que desarrollan los individuos y colectivos se sitúan y anidan en los diferentes espacios educativos que habitamos. Con esto en mente, dentro de estas páginas hay oportunidades para que los anarquistas exploren y reflexionen críticamente.

El conocimiento y el mercado

Esto me lleva a considerar otro factor importante de por qué quería crear este volumen. Existe una necesidad crítica de realizar el anarquismo dentro de un contexto educativo para proporcionar alternativas a los cambios intensivos para universalizar el capitalismo global en todos los niveles de la sociedad. Parte de este cambio se debe al hecho de que “las reformas educativas conservadoras, neoconservadoras y neoliberales están ganando impulso y han tenido bastante éxito en hacer que sus argumentos sean claros y concisos” (DeLeon, 2008, p. 137). A medida que la globalización

“desde arriba” ha dominado el discurso en torno a la reforma educativa, también se ha solidificado la relación entre la producción de conocimientos y los valores del mercado. Michael Peters (2009) describe el cambio hacia la “economía creativa” como una forma de cambiar el orden económico global hacia uno que se centre en “el poder creciente de las ideas y la cadena de valor virtual: el cambio del acero y las hamburguesas al software y la propiedad intelectual.” (pág. 45).

La educación, por lo tanto, está a la deriva en las mareas cambiantes del capitalismo. De hecho, Dokuzovic y Freudmann (2009) señalan que incluso los inversores en la industria de la música están alterando sus energías capitalistas para enfocarse en la educación, destacando que “el conocimiento es un bien comerciable y considerado rentable”. Con los masivos movimientos internacionales para estandarizar el currículo, mercantilizar el conocimiento y privatizar las instituciones públicas, es evidente que la educación estatal ha profundizado sus relaciones con el capitalismo y ha adoptado su paso a la nueva economía del conocimiento (Giroux, 2004; Saltman, 2007).

Pero, ¿por qué los anarquistas deberían preocuparse por cómo operan el capitalismo y el Estado dentro de las estructuras educativas?

Las escuelas y universidades públicas bajo control estatal continúan teniendo tendencias opresivas. Dependen de las

relaciones y el respaldo financiero de las corporaciones, mientras operan ampliamente bajo estructuras jerárquicas. Estos modos se intensifican bajo el neoliberalismo y los intentos de universalizar y globalizar el capitalismo.

Sin embargo, es vital que no veamos o discutamos estas fuerzas dominantes como impenetrables (Day, 2007). Según Day (2004) “está surgiendo una multiplicidad de nuevas formas de lucha” (p. 741). Las luchas dentro de múltiples frentes disputan los alcances autoritarios del capitalismo global. Estudiantes, trabajadores, activistas y otros miembros de la comunidad se han organizado en diferentes capacidades. Forman intervenciones creativas e innovadoras que desafían el desmantelamiento de los espacios públicos, mientras que, al mismo tiempo, “crean alternativas a las formas estatales y corporativas de organización social” (Day, 2004, p. 740).

A nivel universitario, es vital reconocer que los levantamientos contemporáneos para cuestionar las políticas neoliberales y la austeridad no son movimientos para reclamar estas instituciones con el fin de “rebobinarlas” de regreso a algunos espacios democráticos liberales idealizados. En contraste, los movimientos están mucho más al tanto de los complejos problemas históricos de cómo funcionan las universidades, están trabajando diligentemente para distanciarse del restablecimiento de estas estructuras del pasado. Sin embargo, si las universidades operan en entornos rígidos y jerárquicos, ¿por

qué son importantes dentro de un contexto anarquista? Stephven Shukaitis (2009) presenta un argumento importante de que “uno puede encontrar maneras de utilizar el espacio institucional sin ser *de* la institución, sin tomar los objetivos de la institución como propios” (p. 167). Es importante subrayar las sugerencias de Shukaitis a medida que se desarrollan los movimientos para oponerse al neoliberalismo. A medida que participamos en la liberación de espacios de las garras de las políticas neoliberales y el capitalismo global, es fundamental que los anarquistas continúen desarrollando sus capacidades reflexivas.

Dentro de un contexto educativo, tales discusiones traen implicaciones significativas. Actualmente, existe una increíble necesidad de que los anarquistas rompan la naturaleza autoritaria y determinista de la escolarización obligatoria estatal y, al mismo tiempo, continúen sumergidos en acciones reflexivas creativas que no siempre están presentes en los movimientos contemporáneos. Desafortunadamente, los anarquistas han sido inconsistentes en la construcción de reflexiones críticas en torno a sus prácticas pedagógicas.

Esto ha llevado a algunos a criticar, y en la mayoría de los casos a descartar, los experimentos anarquistas en educación. Suissa (2010) reconoce algunas de las vulnerabilidades pedagógicas dentro del anarquismo: “En lo que respecta a la práctica educativa, existen varias

debilidades en el relato anarquista. Principalmente, la escasa atención prestada por los escritores anarquistas al tema de la pedagogía expone este relato a preguntas teóricas sobre el enfoque pedagógico más apropiado y abre la puerta a prácticas pedagógicas cuestionables” (p. 149).

Mientras los anarquistas negocian el difícil terreno de dar forma a diferentes prácticas pedagógicas, no pueden desdeñar las preocupaciones de Suissa. Las preguntas sobre cómo opera el poder dentro de los espacios educativos exigen constantes luchas externas e internas. Aunque Graeber (2002) destaca la diversa funcionalidad del consenso y cómo las acciones colectivas permiten a los individuos crear propuestas y “permitir que surjan iniciativas desde abajo” y “sin sofocar las voces disidentes” (p. 71), estos procesos no ocurren por casualidad. Dentro de estos espacios únicos, emergen pedagogías anarquistas particulares. Pero como organizadores y activistas creativos, ¿cómo podemos seguir siendo diligentes para enfrentar las estructuras autoritarias racistas, clasistas, sexistas y homofóbicas en las que estamos tan inmersos? Un ejemplo que los anarquistas pueden considerar es el trabajo de los filósofos franceses Gilles Deleuze y Felix Guattari (1987), quienes en el pasado han abogado por una crítica continua de cómo asumimos las transformaciones en nuestros intentos de escapar de las líneas de fuga capitalistas. Así, enfatizan el punto principal de que los movimientos libran una lucha permanente dentro de sus propias organizaciones

colectivas; trabajando así para protegerse contra el potencial de los microfascismos emergentes.

De manera similar, si bien existe la necesidad de que los anarquistas enfatizan su lucha dentro de sus propias organizaciones y movimientos colectivos, también existe potencial para que estos procesos ofrezcan información sobre nuestras prácticas pedagógicas y espacios educativos. De manera similar a cómo el educador crítico (dentro de un contexto freiriano) utiliza prácticas reflexivas para desafiar los entornos de aprendizaje autoritarios y antidialógicos en el aula (y en la sociedad en general), los anarquistas deben valorar esas ideas reflexivas que transforman los infoshops, las escuelas libres, los sitios de medios independientes y otros locales autónomos.

En términos generales, este volumen busca resaltar los múltiples sitios donde operan las pedagogías anarquistas y donde se extienden a lo largo de los diferentes lugares y comunidades donde se produce el conocimiento. Además, debido a que estos espacios y marcos teóricos se renegocian y reinventan constantemente, entiendo que las siguientes contribuciones no son de ninguna manera concluyentes. Estos ejemplos son las subjetividades que emergen dentro de las grietas y espacios intermedios que interrumpen las prácticas opresivas del capitalismo (Holloway, 2010).

En la parte final de la introducción, discutiré brevemente cómo las tres secciones principales del libro pueden ayudar

a expandir nuestra comprensión de las contribuciones históricas del anarquismo, las pedagogías y experimentos anarquistas contemporáneos y, finalmente, las importantes influencias que otros marcos filosóficos y teóricos tienen sobre el pensamiento anarquista.

Aprendiendo de experimentos pasados

En la primera sección, los colaboradores brindan discusiones vitales sobre experimentos pasados en pedagogías anarquistas, sus implicaciones para las escuelas públicas contemporáneas y nuevas experiencias y subjetividades educativas. Existe una gran necesidad de que los anarquistas y otros pedagogos radicales revisen algunas de estas críticas históricas y conversaciones filosóficas. Conceptualmente, la sección se inspiró en el argumento de Judith Suissa (2010) de que la relación entre el anarquismo y la educación ha sido “poco teorizada”. Estoy de acuerdo con la evaluación de Suissa. Para los anarquistas, es importante cuestionar, reflexionar y seguir teorizando sobre la amplia gama de experiencias históricas que han creado los anarquistas. Además, tomar en consideración lo que estas prácticas pueden significar para quienes exploran la educación en la contemporaneidad y los espacios futuros. Es mi deseo que estas reflexiones críticas ayuden a reavivar el

“espíritu” anarquista no solo al criticar la escolarización obligatoria bajo las estructuras estatales y capitalistas, sino al revisar los argumentos sobre la educación que están fuera de las instituciones estatales jerárquicas, autoritarias y formales.

Pedagogías anarquistas: conocimiento situado y acciones

Los anarquistas tienen en cuenta que el conocimiento se produce a través de procesos situados. En una escala mayor, Janet Conway (2006) describe el conocimiento creado en los movimientos sociales del siglo XXI como “en gran parte tácito” (p. 1). A través de la investigación etnográfica de Graeber (2009), el conocimiento situado es evidente dentro de las diversas estrategias organizativas y procesos de aprendizaje del movimiento. En su libro titulado *Acción directa: una etnografía*, Graeber ilustra cómo los individuos y los colectivos reconocen la naturaleza opresiva de las estructuras jerárquicas y autoritarias, ayudando así a construir lugares alternativos para participar en prácticas pedagógicas particulares que representan esos espacios horizontales y mutuos. Además, estos espacios situados resaltan la intrincada y a veces delicada afinidad entre los diferentes activistas y organizaciones.

Agregando a la literatura de acción directa y etnografías críticas, Conway, Graeber y otros se han comprometido a documentar las diversas narrativas y experiencias organizacionales del movimiento. Los colaboradores de la segunda sección del libro agregan voz a algunos de los desafíos contemporáneos en estos espacios educativos. Los autores exploran las formas en que se lleva a cabo el aprendizaje activo en las calles, las escuelas libres, los sindicatos e incluso las potencialidades dentro de las estructuras de la universidad. Las narrativas ofrecen nuevas perspectivas sobre los desafíos actuales de la construcción colectiva de espacios de aprendizaje. Al mismo tiempo, las discusiones también ofrecen algunos discernimientos interesantes sobre las tensiones que se producen al entrar en estos espacios mutuos, horizontales y voluntarios. Estos proyectos educativos nos ayudan a comprender mejor las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje dentro de los espacios anarquistas, no para construir metas deterministas u objetivas, sino más bien para visualizar tales proyectos como procesos en curso y continuos.

Perspectivas filosóficas y marcos teóricos

Para ayudarnos a navegar esta sección, no se puede exagerar la descripción de Jesse Cohn (2006) del anarquismo

como una “urraca teórica” (p. 97). De hecho, los comentarios de Cohn no solo demuestran las complejidades del pensamiento anarquista, sino que subrayan la importante necesidad de que los anarquistas critiquen cómo el anarquismo se adhiere a ciertos marcos. Debido a la fluidez del anarquismo, muchos anarquistas han tomado múltiples direcciones con respecto a las prácticas educativas. Históricamente, Rudolf Rocker (2004) consideró que el anarquismo existe más allá de un sistema social fijo y cerrado en sí mismo. En sus discusiones sobre el anarquismo y la pedagogía, Armaline (2009) sugiere no solo que el anarquismo es “fluido” sino que “cambia con las necesidades y la voluntad de quienes lo (re)producen”. (pág. 136). De manera similar al trabajo de Ferrer (1913), Freire se interesó por los procesos dogmáticos que prevalecían en la educación y en muchos de los movimientos de liberación de la década de 1960. Gran parte de su trabajo abarca la enseñanza y el aprendizaje como un proceso dialógico, donde la educación es un proceso de exponer y cuestionar las dinámicas de poder autoritarias entre las relaciones maestro–alumno y alumno–maestro. Además, describe la importancia de tener un “respeto por la autonomía del estudiante” (Freire, 1998, p. 59). El nombrar o exponer el poder, así como actuar contra perspectivas opresivas, se convierte en una importante experiencia educativa transformadora hacia la conciencia crítica (Freire, 1972; Kahn, 2009).

Aunque el trabajo de Freire es invaluable en la discusión de formas liberadoras y transformadoras de enseñar y aprender, es importante mencionar las tensiones teóricas que tiene su trabajo dentro de parte de la literatura actual en torno al anarquismo y el pensamiento postestructuralista.

A mediados de la década de 1990, el trabajo de Todd May (1994) ensambló el pensamiento teórico y filosófico entre el anarquismo y el postestructuralismo. Construyendo relaciones entre Deleuze y Guattari (1983; 1987), Michel Foucault (1980) y otros, May reabrió la conversación en torno a los rasgos fluidos del anarquismo y sus conexiones con el pensamiento postestructuralista. Otros pensadores postestructuralistas en educación, incluida Diana Masny, cuyo trabajo incorpora perspectivas deleuzianas sobre la alfabetización, han criticado y ampliado el discurso sobre la transformación. Masny no está en desacuerdo con Freire en que las transformaciones tienen lugar dentro de los sujetos individuales, pero su trabajo se preocupa por cómo se asumen las transformaciones. Para Masny (2006), la educación transformadora discutida dentro del contexto freiriano es demasiado lineal y determinista. Si bien Freire tenía razón en que “siempre nos estamos convirtiendo” en el mundo, Deleuze y Guattari (1987) cuestionaron nuestra comprensión de la transformación como un camino unidireccional de liberación y conciencia crítica. Por lo tanto, los sujetos no se transforman en algo que es “bueno” o

“malo”, sino que reconociendo eso, estamos “volviéndonos otros”.

Además, los autores de la tercera sección facilitan importantes indagaciones filosóficas sobre las teorías anarquistas que surgen de la construcción de prácticas pedagógicas complejas. A medida que se desarrollan las pedagogías anarquistas, cuestiones importantes sobre las fronteras nacionales y el Estado-nación, el género y la teoría queer, las dificultades de trabajar en y alrededor de las estructuras estatales y el cuestionamiento de nuestras suposiciones personales sobre la enseñanza, se hacen realidad. Dentro de estas discusiones complicadas, los autores pueden discutir algunos de los desafíos y navegar las intersecciones fluidas entre los espacios sociales, políticos (micro y macro) y culturales. Por lo tanto, esta sección cultiva conversaciones filosóficas y teóricas sobre los experimentos que estamos construyendo para escapar de la educación como una máquina opresora del capitalismo.

Para terminar, es difícil decir si podría darle a mi antiguo alumno una explicación definitiva de cómo podemos desafiar las prácticas educativas dominantes (o incluso lidiar con la definición de punk). Las escuelas públicas todavía se están moviendo en direcciones extremadamente insalubres que son, en muchos casos, irreconciliables incluso bajo estructuras estatales y capitalistas. La intención de este libro es pensar de manera diferente sobre algunos de estos complejos temas educativos y sus relaciones con el

anarquismo. Como señala Armaline, “la teoría anarquista contiene un componente de autorreflexión y autocrítica” (p. 136). Con este proceso en mente, es importante reconocer que nuestras respuestas creativas para construir pedagogías anarquistas no son lineales ni deterministas. Más bien, las intrincadas redes de conocimiento situado brindan información importante sobre cómo podemos imaginar diferentes experiencias y procesos educativos, ofreciendo así el potencial para transformar nuestro trabajo colectivo.

Referencias

- Armaline, W.T. (2009). Thoughts on anarchist pedagogy and epistemology. In R.
- Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy, 136–46. New York: Routledge.
- Avrich, P. (2006). The modern school movement: Anarchism and education in the United States. Oakland: AK Press.
- Cohn, J. (2006). Anarchism and the crisis of representation: Hermeneutics, aesthetics politics. Cranbury, NJ: Associated University Presses.

- Conway, J. (2006). *Praxis and politics: Knowledge production in social movements*. New York: Routledge.
- DeLeon, A. (2008). Oh no, not the “a” word! Proposing an “anarchism” for education. *Educational Studies*, 44(2), 122–41
- Day, R.J.F. (2004) From hegemony to affinity. *Cultural Studies*, 18(5), 716–48.
- Day, R.J.F. (2007). *Gramsci is dead: Anarchist currents in the newest social movements*. Toronto: Between the Lines.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1983). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1932). My pedagogic creed. In D. Finders & S. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader*. New York: Routledge.
- Dokuzović, L. & Freudmann, E. (2009, November). *Creating worlds. Squatting the Crisis: On the current protests in education and perspectives on radical change*.
- Retrieved from <http://eipcp.net/projects/creatingworlds/dokuzovic-freudmann/en>.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York: Rowman and Littlefield.

- Ferrer, F. (1913). *The origin and ideals of the modern school*. London: Watts.
- Foucault, M. (1980). *The history of sexuality*. New York: Vintage Books.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Towards a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H.A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Goldman, E. (1906). The child and its enemies. *Mother Earth*, 1(2), 7–14.
- Graeber, D. (2002). The new anarchists. *New Left Review*, 13, 61–73.
- Graeber, D. (2004). *Fragments of an anarchist anthropology*. Chicago: Prickly Paradigm.
- Graeber, D. (2009). *Direct action: An ethnography*. Oakland: AK Press.
- Holloway, J. (2010). *Crack capitalism*. New York: Pluto Press.
- Masny, D. (2005). Multiple literacies: An alternative OR beyond Freire. In J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers & S. Smythe (Eds.), *Portraits of literacy across families, communities, and schools: Intersections and tensions*, 171–84. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- May, T. (1994). *The political philosophy of poststructuralist anarchism*. University Park, PA: Penn State University Press.
- Peters, M.A. (2009). Education, creativity and the economy of passions: New forms of educational capitalism. *Thesis Eleven*, 96, 40–63.

- Rocker, R. (2004). *Anarcho-Syndicalism: Theory and Practice*. Oakland: AK Press.
- Saltman, K. (2007). Schooling in disaster capitalism: How the political right is using disaster to privatize public schooling. *Teacher Education Quarterly*, 34(2), 131–56.
- Shukaitis, S. (2009). Infrapolitics and the nomadic educational machine. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*, 166–74. New York: Routledge.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Oakland: PM Press.

Sección I

**ANARQUISMO Y EDUCACIÓN:
APRENDIENDO DE EXPERIMENTACIONES HISTÓRICAS**

Diálogo I

(En una isla desierta, entre amigos)

Alejandro de Acosta

A: Incluso en la extrañeza de nuestro aislamiento, quieres discutir algo. ¿Llamas a la pedagogía anarquista? ¿No hemos estado dando vueltas alrededor de este tema desde hace algún tiempo? Bueno, si entiendo tu expresión, ya está en marcha.

B: Sí, ha estado en marcha durante siglos.

A: Y sin embargo, aquí en nuestro aislamiento, sentimos la necesidad de hablarlo de nuevo. Y lo que es más, si te conozco, querrás narrar un mito de origen...

B: Recuerda, siempre, que es solo eso, un mito, una historia.

A: Así que tal vez yo sea el que se incline a fabular aquí. Estamos de acuerdo en que está en marcha, pero vuelve a empezar, se renueva con el planteamiento de un nuevo problema. No simplemente el de librarnos de los problemas cuyos nombres son tan familiares...

B: ... y ¿por qué es que los nombres “escuela, escolarización” se ajustan a estos familiares problemas tan bien?...

A: ... en lugar de cambiar la atención y el interés a un nuevo conjunto de, digamos, problemas “antiescolares”.

B: ¿Es esta la preocupación que me hizo querer hablar? ¿De un problema, de una frustración a otra?

A: No todos los problemas, no todas las frustraciones son idénticas. Hay una gran virtud, incluso se podría decir fuerza de voluntad, en la selección de los mayores problemas. Has hablado macroscópicamente, como desde una gran distancia. Pero te recuerdo que, aquí en nuestra isla, lo más sabio es hablar microscópicamente. ¿No hemos estado desenredando el grano fino de una redefinición de la libertad, infinitamente redescubierta, un cambio de oposición a invención (y afirmación)? Aunque ninguno de nosotros quería este nuestro aislamiento, ¿no es esa

investigación una de las formas en que hemos llegado a aceptar, incluso desear, nuestra estadía prolongada aquí?

B: Bueno, ahí está tu historia, finalmente: de la libertad como el resto de un *agon*, una lucha, un combate (la operación impura, la lucha siempre a punto de volver, una muesca, una marca en el cuerpo del libre) a la libertad como autoinvención, creatividad, potencialidad por descubrir.

A: Ahora que estas primeras palabras han pasado por nuestras bocas, veo la extrañeza de esta historia. Hemos estado hablando entre nosotros durante mucho tiempo. Ahora quiero preguntarte: invención, creatividad, potencial, ¿de qué? ¡De lo humano?

B: Quizás. He invocado “escuelas, escolarización” y para muchos esto sugiere la idea del niño. Eso sí, aunque aquí en la isla hace tiempo que no vemos niños, seguro que no llevamos tanto tiempo aquí como para olvidar todo eso. Creo que la sugerencia es engañosa. Dudo que descubramos algo de libertad pura aquí. Hemos estado de acuerdo durante mucho tiempo en que no tiene sentido. La libertad “antiescolar” en cuestión es algo más que lo que imaginamos que el animal humano está haciendo en su juventud libre de trabas.

A: Sí, lo que buscamos es algo más que la infantilización de todos...

B: ... incluyendo la juventud. Se trata de saber exactamente qué es un mito, una historia, una fábula.

A: ¿Una aventura de ideas? ¿No sólo de imágenes y símbolos?

B: Estamos explorando la isla, otra vez...

A: En esta aventura de ideas, podríamos retomar tu extraña pareja: una palabra que dice no-algo (an-arquía) y otra que dice... sí, alguien, un compañero (pedagogía).

B: Interesémonos en este improbable acoplamiento, aunque solo sea porque es otro nombre para el nacimiento siempre repetido de otro pueblo... nuestros silenciosos e invisibles compañeros aquí.

A: Es agradable pensar en ellos. También es agradable suponer que cada generación se divertirá cultivando los prefijos no-, un-, de-, an- como tantos prefacios a lo que llamo su nuevo y apremiante problema, redescubierto, reinventado...

B: O a lo que todavía llamarás una frustración, que no es humillante y se convierte, con el tiempo, en una fascinación. Recuerda nuestra llegada aquí, los primeros años...

A: ¿Qué más hay que hacer, si estamos de acuerdo en que ya está en marcha?

B: Más o menos todo. Pero, en este mito, que es un poco más tuyo que el mío, en estas historias de nacimiento, en estas genealogías, podríamos aprender a dejarnos fascinar por una serie de minorías recalcitrantes...

A: Nuestros compañeros, ahora menos silenciosos, menos invisibles: una franja que nos invita a reconsiderar dónde habíamos situado el centro de nuestra isla, y así concebir su problema como nuestro.

B: Sí: para ellos ya está en marcha y, de ellos, podríamos aprender que lo mismo es cierto para el resto de nosotros.

Capítulo I

EL ANARQUISMO, EL ESTADO Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

Justin Mueller

La educación ha jugado un papel particularmente importante en la historia del pensamiento y la práctica anarquistas, quizás más que en cualquier otra filosofía política dirigida a la transformación social. Esto se debe en parte a que, para los anarquistas de todas las tendencias, la educación nunca ha sido simplemente un medio para lograr un nuevo orden social. Ha sido, más bien, parte de la misma práctica y prefiguración del ideal anarquista de crear mentes más libres y críticas, y relaciones más abiertas, cooperativas y no opresivas dentro de la sociedad. Como resultado,

comprender la naturaleza peculiar del papel de la educación para el anarquismo puede ayudarnos a comprender mejor la relación entre la teoría educativa anarquista y sus parientes en los círculos más amplios de la educación “libertaria” o “radical”. También puede ayudarnos a subrayar las tremendas diferencias entre la concepción anarquista de la educación y la de las pedagogías estatistas y capitalistas históricas y contemporáneas. Finalmente, una mayor comprensión del papel de la educación dentro de la teoría anarquista puede ayudarnos a aclarar los medios, objetivos e ideas del movimiento y la tradición anarquistas más amplios. Primero, sin embargo, veremos brevemente qué se entiende por “anarquismo” y proporcionaremos una base básica para una mayor discusión de sus valores y críticas al estado actual de la educación.

Un breve bosquejo del anarquismo

El anarquismo ha tenido una carrera bastante endiablada, calumniada por muchos, incomprendida por la mayoría y marginada incluso por antiguos aliados teóricos. En la imaginación popular, a menudo se lo ve simplemente como sinónimo de caos, desorden o violencia; es más probable que evoque la imagen de una ventana rota de Starbucks que una filosofía matizada basada en principios de igualdad

económica y política (Starr, 2000). Sin embargo, la anarquista Emma Goldman definió el anarquismo de esta forma:

El anarquismo, entonces, representa realmente la liberación de la mente humana del dominio de la religión; la liberación del cuerpo humano del dominio de la propiedad; liberación de las cadenas y restricciones del gobierno. El anarquismo representa un orden social basado en la agrupación libre de individuos con el fin de producir riqueza social real; un orden que garantizará a todo ser humano el libre acceso a la Tierra y el pleno disfrute de las necesidades de la vida, según los deseos, gustos e inclinaciones individuales. (1911a)

Tal idea difícilmente parece justificar el despido inmediato. En lugar de la desintegración social, los principios normativos y las ideas organizativas de la teoría anarquista abogan por arreglos sociales, económicos y políticos que afirmen una fuerte valoración de los individuos como fines en sí mismos, un compromiso con los métodos igualitarios y democráticos y una firme oposición a la jerarquía institucional y los arreglos de poder que subordinan unos individuos a otros. Fundamentalmente, la teoría anarquista opera bajo la noción de que las personas pueden y deben determinar la dirección de sus propias vidas, y que los arreglos sociales deben construirse con este objetivo en mente.

Al responder a la simple pregunta, “¿Qué es el anarquismo?” puede ser útil comenzar pensando más bien en “anarquismos”. El término “anarquismo” en realidad se refiere a un grupo de ideologías, movimientos y teorías que comparten un parecido familiar entre sí, más que a un sistema de pensamiento holístico¹ y en gran medida cerrado (Guerin, 1970, p. 4) como el marxismo. De esta manera, la amplia variedad de opiniones a menudo contradictorias que caen bajo la etiqueta de “anarquismo”, especialmente con respecto a las líneas en las que debe ordenarse una sociedad futura, no deben verse como simples “contradicciones” internas. Más bien representan una “pluralidad de posibilidades” experimental que puede ser más o menos relevante o útil en una variedad de situaciones diferentes (de Cleyre, 2005, p. 48).

Sin embargo, hay principios comunes que unifican a los anarquistas. La palabra “anarquía” proviene del griego, “*an*”, que significa “no” o “sin”, y “*archos*”, que significa “gobernante” o “autoridad”. En este sentido, el concepto no significa “caos”, sino más bien una oposición a las *relaciones jerárquicas de poder*, que son la encarnación corpórea de la noción de autoridad “opaca” (Sylvan, 1993, p. 221). Así, la oposición al Estado y al capitalismo son características apropiadas de la teoría anarquista, pero son subproductos

1 El holismo es una doctrina que promueve la concepción de cada realidad como un todo, distinto de la suma de las partes que lo componen. [N. d. t.]

incidentales de este rechazo primario de la jerarquía, de las divisiones entre quienes mandan y quienes están obligados a obedecer (Bookchin, 2005, p. 27). Este simple principio de oposición a la jerarquía y a la autoridad impuesta, tomado en serio, lógicamente se extiende a una oposición a todas las relaciones de poder social, político y económico dominantes y explotadoras, incluyendo no solo el capitalismo y el Estado, sino también el patriarcado, el racismo, el sexismo, el heterosexismo, la guerra (y por extensión, el imperialismo), y cualquier número de otras manifestaciones de disparidad de poder como dañinas para el desarrollo humano.

El anarquismo no es simplemente una crítica negativa. Más allá de la extensa lista de cosas a las que se oponen los anarquistas, la oposición anarquista a la jerarquía implica una amplia variedad de formas positivas de asociación. Detrás de cualquier arreglo social específicamente propuesto, sin embargo, hay algunos principios generales, que se desarrollarán en las próximas secciones.

Valores, naturaleza humana y otras pedagogías

Que la cultura universal de la escolarización apunte a un aprendizaje en la libertad, y no en la sumisión... El motivo, el impulso de la nueva era es la libertad de la voluntad. En

consecuencia, la pedagogía debe asumir como punto de partida y objetivo la formación de la personalidad libre... Esa cultura, que es genuinamente universal en la que los más humildes se codean con los más altivos, representa la verdadera igualdad de todos: la igualdad de las personas libres. Porque sólo la libertad es igualdad. (Stirner, 2005, págs. 19–20)

La cita anterior de Max Stirner proporciona una excelente introducción a la actitud anarquista hacia la educación. Como sugiere Stirner, el papel de la educación en la teoría anarquista es el de la emancipación y el cultivo. Su objetivo es desarrollar mentes libres y críticas y, en pos de ello, cultivar los valores de libertad, igualdad y solidaridad (Kropotkin, 1985, p. 128). Debemos explorar qué significan estos conceptos y cómo se usan específicamente para los anarquistas.

Ciertamente, ningún pedagogo de otras escuelas de pensamiento progresistas negaría que ellos también buscan desarrollar muchos o todos estos rasgos de alguna manera. Entonces, para comprender qué hace que un enfoque anarquista de la educación sea distinto, también debemos comprender los matices del pensamiento anarquista con respecto a la interacción de los valores, la naturaleza humana y el desarrollo, así como la relación entre los individuos y la sociedad.

Valores

Como se mencionó anteriormente, los principales valores defendidos por los anarquistas son la libertad, la igualdad y la solidaridad. Mientras que las diferentes escuelas de pensamiento anarquista pueden parecer enfatizar una sobre las otras (como con los argumentos entre anarquistas “individualistas” y “sociales”), estas diferencias son en gran parte superficiales, con pocos cambios en los valores sustantivos (Guerin, 1970, p. 4).). En realidad, son inseparables y se informan mutuamente. En lugar de una pendiente o jerarquía de valores fijos, estos valores forman un continuum en el que cada idea se constituye significativamente solo en asociación con las demás.

Libertad

Si bien se pueden establecer distinciones entre los conceptos de “libertad” y “libertad”², son esencialmente

2 El texto original, utiliza las palabras “freedom” y “liberty” que ambas se traducen al castellano por el término libertad. En castellano también existe el término libertinaje, que en realidad se refiere a una libertad individualista

intercambiables en la literatura anarquista y para los propósitos de este ensayo. La concepción anarquista de la libertad es fundamental para comprender todo el impulso de la teoría anarquista. Desafortunadamente, también es una de sus ideas más frecuentemente mal entendidas, caricaturizadas o simplificadas. La libertad debe entenderse dentro del contexto de la concepción anarquista de la naturaleza humana, que exploraremos más adelante. Por ahora, es suficiente notar que los anarquistas ven la naturaleza humana como maleable, que tenemos el potencial para hacerlo *mejor* y que la libertad es una condición necesaria para el desarrollo de los potenciales del individuo. La libertad para los anarquistas, entonces, va más allá de las nociones liberales clásicas de personas libres autónomas, atomizadas y presociales, como en el pensamiento de Rousseau o Locke. Tales nociones liberales prescriben la libertad formal individualizada y la igualdad ante la ley, pero no proporcionan de manera sustantiva la seguridad material y el desarrollo de las facultades y la expresión individuales (Goldman, 1940). Como afirma Daniel Guerin (1970), “Para el anarquista, la libertad no es un concepto filosófico abstracto, sino la posibilidad vital concreta de que todo ser humano lleve a pleno desarrollo todas las facultades, capacidades y talentos con que la naturaleza les ha dotado, y esto solo puede ser conseguido con la libertad social” (p. vii) o de toda la sociedad.

incompatible con la libertad del otro. [N. d. t.]

Para los anarquistas, la libertad no es simplemente la falta de trabas externas o de dominación. Tampoco es, como ocasional y engañosamente imaginan los críticos, un reclamo “absoluto” de una simple licencia para hacer lo que uno quiera, independientemente de las consecuencias más amplias.

Como explica Errico Malatesta (1993), “[Anarquismo significa] libertad para todos... con el único límite de la igual libertad para los demás; lo que no significa... que reconozcamos y queramos respetar la 'libertad' de explotar, de oprimir, de mandar, que es opresión y ciertamente no libertad” (p. 53).

Más bien, entonces, la libertad se concibe como parte del desarrollo del potencial de uno, un requisito previo para que una persona “crezca hasta su plena estatura” (Goldman, 1979, pp. 72–73). Es algo que se cultiva dentro, en lugar de estar separado de, un contexto social dado, y no puede entenderse sin referencia a la sociedad. No es una meta para una Persona individual hipotética y arquetípica, sino colectiva, para para toda la sociedad, para que las personas reales la persigan junto e, idealmente, en cooperación con otras.

Igualdad

La importancia de la noción de “igualdad” en el pensamiento anarquista está íntimamente relacionada con el rechazo a la dominación y la jerarquía social o institucional. También tiene sus raíces en una comprensión particular de la naturaleza humana. Al igual que con la libertad, los anarquistas defienden la igualdad social como condición necesaria para que los individuos puedan desarrollar sus “diversas facultades” y su potencial (Maximoff, 1953, p. 156). Mikhail Bakunin resume mejor esta apreciación entrelazada de la libertad y la igualdad social en una de sus citas más recordadas: “La libertad sin socialismo es privilegio, injusticia; y el socialismo sin libertad es esclavitud y brutalidad” (ibid., p. 269). Sin embargo, la crítica anarquista de la desigualdad social va más allá de simplemente denunciar la privación de recursos que sufren algunos y la opulencia acumulada por otros bajo el capitalismo (o cualquier otro orden social o económico jerárquico). En el pensamiento anarquista, la jerarquía embrutece y distorsiona tanto a los que gobiernan como a los que son gobernados en un sistema estratificado; los primeros al corromperse por su poder relativo, y los segundos al desarrollar actitudes serviles y deferencia a la autoridad (Kropotkin, 1988, p. 83). Aunque aquellos que son privilegiados en una sociedad estratificada claramente obtienen muchos beneficios y buscan preservar esos beneficios, en la teoría anarquista tampoco pueden desarrollar su potencial debido a los efectos degenerativos del poder jerárquico y el privilegio.

De esta manera, el llamado anarquista a la igualdad social no es solo un grito de guerra para los privados de sus derechos, sino que también tiene sus raíces en la creencia de que la igualdad social es una condición previa emancipadora para que todos se *realicen* plenamente. Sustancialmente, entonces, los anarquistas creen con Alexander Berkman (2003) que

Igualdad no significa igual cantidad sino igualdad de oportunidades... No cometas el error de identificar la igualdad en libertad con la igualdad forzada del campo de reos. La verdadera igualdad anarquista implica libertad, no cantidad. No significa que todos deban comer, beber o vestir las mismas cosas, hacer el mismo trabajo o vivir de la misma manera. Lejos de ello, es todo lo contrario, de hecho... Las necesidades y los gustos individuales difieren, como difieren los apetitos. Es la igualdad de oportunidades para satisfacerlos lo que constituye la verdadera igualdad. (pág. 164)

Como sugiere Berkman, aunque la mayoría de los anarquistas abogan por alguna forma de sistema socioeconómico cooperativo e igualitario, esto no tiene sus raíces en una valoración estética de “igualdad por la igualdad”, o una combinación de igualdad con bienes recibidos idénticos. Más bien, *la igualdad de condiciones y de oportunidades* son vistas como condiciones instrumentales y necesarias para que todos puedan desarrollar y expresar plenamente su individualidad.

Solidaridad

En oposición a los defensores del darwinismo social de su tiempo, como Herbert Spencer, quien expuso las virtudes de la competencia y la eliminación de los elementos “no aptos” de la sociedad (Spencer, 1993), el anarquista y científico Peter Kropotkin argumentó en defensa de la “ayuda mutua” como un fenómeno natural e importante en la biología evolutiva y el desarrollo social.

En *Mutual Aid*, Kropotkin enfatiza que la cooperación y el compañerismo, no solo la competencia y la dominación, han sido un factor en la evolución de muchas especies, incluidos los humanos (Kropotkin, 1972, p. 28). En esta simple observación, Kropotkin trató de disipar la creencia de que la dominación, la competencia y la destrucción mutuas eran, de alguna manera, características inevitables o incluso virtuosas de nuestro panorama social y político. Este desafío es representativo de la apreciación central de la solidaridad en la teoría anarquista.

La solidaridad, la fraternidad o la ayuda mutua son, en su forma más simple, cooperación y libre asociación entre individuos en un contexto social. En el continuum de los valores anarquistas, juega un papel vitalizador al fomentar

la empatía activa y la identificación con los demás. Es, a nivel individual, una “disposición moral” o “actitud” hacia los demás, en la que los demás no son vistos como competidores a los que derrotar o como medios para un fin, sino como iguales morales a los que hay que respetar y valorar (Suissa, 2010, pág. 67). De esta manera, la solidaridad funciona en la teoría anarquista como el medio para superar la tradicional dicotomía liberal de libertad individual e igualdad social. Aunque no es anarquista, Alfie Kohn (1992) expresa bien esta comprensión de la solidaridad:

 Cuando pensamos en la cooperación... tendemos a asociar el concepto con un idealismo confuso.... Esto puede resultar de confundir la cooperación con el altruismo.... La cooperación estructural desafía la habitual dicotomía egoísmo/altruismo. Prepara las cosas para que, al ayudarte, me esté ayudando a mí mismo al mismo tiempo. Incluso si mi motivo inicial puede haber sido egoísta, nuestros destinos ahora están vinculados. Nos hundimos o nadamos juntos. La cooperación es una estrategia astuta y altamente exitosa, una elección pragmática que hace que las cosas se hagan en el trabajo y en la escuela de manera incluso más efectiva que con la competencia.... También hay buena evidencia de que la cooperación conduce más a la salud psicológica y al agrado mutuo. (pág. 7)

Al abogar por la solidaridad, entonces, los anarquistas no

están simplemente apelando de una manera “utópica” a la “bondad natural” de las personas (Wolff, 1996, p. 34), o diciendo que todos debemos llevarnos bien y trabajar juntos, en negación de conflicto o desacuerdo potencial. Más bien, la creencia anarquista en el valor del principio de solidaridad se basa en la comprensión de que incluso con estas posibilidades de divergencia, organizar nuestras relaciones y la sociedad en líneas de cooperación en lugar de competencia es posible con los humanos tal como son actualmente y vital para el mantenimiento del principio de “igual libertad para todos”. Si la competencia eclipsa la cooperación, entonces resulta en una situación de categorización innecesaria y artificiosa de “ganadores” y “perdedores”, de “contiendas y luchas internas” y, en consecuencia, una violación innecesaria de la capacidad de cada persona para desarrollar libremente su potencial (Goldman, 1979, pág. 118).

Los anarquistas ven la implementación de estas formas organizativas cooperativas de libre asociación no solo como inmanentemente posible, sino como un medio de asociación existente y ubicuo en nuestra vida cotidiana, a pesar de las normas contradictorias en las estructuras de gobierno y la economía. Colin Ward (1973) proporciona una pintoresca descripción de esta perspectiva:

Una sociedad anarquista, una sociedad que se organiza sin autoridad, existe siempre, como una semilla bajo la nieve, sepultada bajo el peso del Estado y su burocracia,

el capitalismo y su derroche, el privilegio y sus injusticias, el nacionalismo y sus tendencias suicidas, lealtades, diferencias religiosas y su separatismo supersticioso.... Lejos de ser una visión especulativa de una sociedad futura, es una descripción de un modo de organización humana, enraizado en la experiencia de la vida cotidiana, que opera junto a, y a pesar de, las tendencias autoritarias dominantes de nuestra sociedad. (pág. 18)

La naturaleza humana

Como se sugirió en la sección anterior, hay un motivo recurrente en los críticos del anarquismo que sugiere que los anarquistas tienen una opinión injustificadamente alta o incluso ingenua de la naturaleza humana y, por lo tanto, basan sus ideales políticos en la “bondad natural” de las personas (Wolff, 1996, p. pág. 34). Si bien algunos anarquistas podrían hacerlo, sería un error considerar tal comprensión de la naturaleza humana como representativa de la totalidad, o incluso de la mayor parte del pensamiento anarquista. Por el contrario, los teóricos anarquistas han dedicado una atención considerable a la cuestión de la naturaleza humana y, en consecuencia, han desarrollado una comprensión matizada de cómo debe entenderse. Es importante comprender la complejidad de la concepción

anarquista de la naturaleza humana, tanto para comprender las objeciones anarquistas al capitalismo, el Estado y la autoridad social jerárquica en general, como porque esta complejidad juega un papel vital en distinguir cómo los anarquistas abordan la educación en comparación a los planteamientos de otros educadores “radicales” o “libertarios” como AS Neill y Paulo Freire.

Anarquismo y Naturaleza Humana

En lugar de tener una visión demasiado positiva o benigna de una naturaleza humana “esencialista” (May, 1994, p. 63), tanto los teóricos anarquistas clásicos como los contemporáneos han entendido ampliamente que los humanos son capaces de violencia y egoísmo, así como de bondad y altruismo. La naturaleza humana, para la mayoría de los anarquistas, no está contaminada por un pecado original ni por una *tabula rasa* (pizarra en blanco) a la Locke. Más bien, es maleable y ciertos aspectos del comportamiento humano pueden volverse más prominentes según el contexto. Para la mayoría de los anarquistas, son las situaciones y las estructuras sociales en las que nos encontramos las que juegan un papel importante en la determinación de cuáles de estas características de nuestra “naturaleza” serán más probables de exhibir.

Contrariamente al razonamiento de Thomas Hobbes y, en consecuencia, a la mayor parte de la tradición moderna de la filosofía política occidental, los teóricos anarquistas han argumentado que es precisamente *porque* somos capaces tanto del bien como del mal que debemos abolir las instituciones políticas jerárquicas y las relaciones sociales. Como se quejó Peter Kropotkin (1988):

 Cuando escuchamos a los hombres decir que los anarquistas imaginan a los hombres mucho mejores de lo que realmente son, simplemente nos preguntamos cómo las personas inteligentes pueden repetir esas tonterías. ¿No decimos continuamente que el único medio de hacer a los hombres menos rapaces y egoístas, menos ambiciosos y menos serviles al mismo tiempo, es eliminar aquellas condiciones que favorecen el crecimiento del egoísmo y la rapacidad, de la servidumbre y la ambición? (pág. 83)

Bakunin (1970) también creía que “Es una característica de todo tipo de privilegio matar la mente y el corazón del hombre... Esa es una ley social que no admite excepciones” (p. 31).

Entonces, es cómo se ordenan nuestras relaciones sociales lo que delimita qué tipos de comportamientos es probable que prosperen. Uno podría imaginar que ni Bakunin ni Kropotkin estarían muy sorprendidos por los resultados del Experimento de la Prisión de Stanford, en el que los sujetos

adaptaron sus comportamientos y actitudes entre sí dependiendo de si eran considerados “guardias de la prisión” o “prisioneros” (Zimbardo, 2007). En lugar de simplemente esperar que la bondad humana profundamente arraigada supere el comportamiento dominante y violento, los anarquistas argumentan que rasgos como la compasión, la independencia y el sentido de la solidaridad deben cultivarse a través de entornos que los faciliten adecuadamente.

Esto debe tener lugar en la sociedad en general (lugar de trabajo, vecindarios etc.), para que ocurran cambios más amplios, pero como señala Bakunin, el “ambiente que [nutre] y [cria]” a una persona, como la educación formal en la juventud, es de particular importancia en la determinación de las actitudes y conductas sociales subsiguientes (Maximoff, 1953, p. 153).

Si un niño va a crecer para valorar la cooperación y la solidaridad con los demás, entonces debe practicar la cooperación en lugar de la competencia institucionalizada con sus compañeros.

Si un niño va a crecer para desafiar las verdades recibidas y pensar por sí mismo como adulto, entonces debe, mientras sea joven, aprender de una manera que lo aliente a practicar la investigación individual y desafiar la autoridad.

AS Neill y Summerhill

La escuela original de Summerhill y su fundador, AS Neill, se incluyen regularmente en relatos de ideas y experimentos educativos ampliamente “libertarios”. Como una de las escuelas más antiguas (fundada en 1921 en la ciudad de Leiston, Inglaterra, y aún en funcionamiento), esto no debería sorprendernos (Neill, 1992, p. 8). Las similitudes entre Summerhill y el enfoque anarquista de la educación son bastante notables. La intención original, según Neill, era la de “[hacer] que la escuela se adaptara al niño, en lugar de hacer que el niño se adaptara a la escuela” (ibíd., 9). Los ideales fundamentales de la escuela son los de la libertad del niño y la igualdad entre todos los miembros de Summerhill, estudiantes y profesores por igual. La libertad es la de la autonomía individual.

Las lecciones no son obligatorias, el juego se celebra y es autodirigido y se fomenta la originalidad creativa. La igualdad se entiende y se practica de una manera que todo anarquista puede entender. En las reuniones de asamblea de toda la escuela, todos tienen un voto, estudiantes y maestros por igual. Los maestros son llamados por sus

nombres o apodos como iguales sociales de los estudiantes y no tienen una autoridad institucional real sobre ellos (Neill, 1977, pp. 4–8). Summerhill es en gran medida, en palabras de Neill, una “comunidad autónoma” (Neill, 1992, p. 3).

Estructuralmente, entonces, Summerhill es muy similar a los ejemplos e ideales de los experimentos educativos anarquistas. Pedagógica y filosóficamente, sin embargo, hay distinciones importantes. Una distinción es la de la comprensión de Neill de la naturaleza humana, que se basa en la creencia de que un niño es innatamente “un ser bueno, no un ser malo” y que “sin la sugerencia de ningún tipo de un adulto” un niño puede alcanzar su potencial (ibid., 9). Si bien los educadores anarquistas ciertamente no ven a los niños como malvados y comparten el mismo aborrecimiento de las nociones tradicionales de “disciplina” y autoridad institucional, se han mostrado menos entusiastas sobre una noción individualizada y abstracta de “libertad” que no tiene en cuenta la naturaleza situacional y dual de la humanidad. Si bien un niño ciertamente puede ser más libre y evitar daños cuando está protegido de la reglamentación y la violencia de la educación estatal tradicional, tal “protección” es insuficiente para brindar un ideal positivo y una alternativa social emancipadora.

Como señala Judith Suissa (2010) de sus visitas contemporáneas a Summerhill, “Una tiene la impresión de un grupo animado de niños felices, individuos centrados, seguros de sí mismos, quienes, como una se imagina, muy

bien pueden crecer para ser felices, pero completamente autónomos... hay pocos intentos de comprometerse con problemas sociales más amplios o confrontar la realidad sociopolítica actual” (p. 96).

Una pedagogía *del laissez-faire* es insuficiente, entonces, para el enfoque anarquista de la educación. Mientras que una educación anarquista no implica ningún tipo de instrucción dogmática, los educadores anarquistas ven el fomento y la práctica abierta de valores, como la solidaridad, como una virtud. Además, y de manera más distintiva, los educadores anarquistas buscan activamente comprometerse con cuestiones sociales y políticas, y abrirse a la crítica de las instituciones y prácticas represivas percibidas de la sociedad en general. La verdadera “neutralidad” por parte de los maestros antiautoritarios frente a un orden social injusto y represivo es vista por los educadores anarquistas como imposible o como “hipocresía” (Ferrer, 1909, p. 6).

Al no desear ni la neutralidad ni una imposición dogmática de las creencias de los maestros sobre los estudiantes, el papel de un educador anarquista se convierte en el de un sugerente iconoclasta e interlocutor con las narrativas sociales dominantes. Más allá de un simple enfoque *de laissez-faire* para el aprendizaje, la práctica pedagógica anarquista, al tratar de alentar valores anarquistas particulares (pero sin tratar de imponer dogmas, ya que esto sería contrario a los valores mismos), desafía abiertamente

a las instituciones “sagradas” del orden social dominante al desacralizar sus justificaciones tradicionales (Stirner, 2005, p. 19). El acto de cuestionar lo hegemónico o lo sagrado y abrirlo a la disección, y extender a los estudiantes una invitación a este sacrilegio, representa la principal distinción pedagógica del anarquismo. El hecho de que sea una *invitación abierta* –más que una disciplina ideológica o dogmática de las mentes de los estudiantes, o una falta pasiva de compromiso con contextos, roles, problemas y conflictos sociales más amplios– permite que el anarquismo (al menos parcialmente) resuelva la paradoja problemática de intentar desarrollar mentes libres y críticas sin una gran coerción en la instrucción.

Paulo Freire

Paulo Freire fue un educador brasileño cuyo trabajo contribuyó al desarrollo de una filosofía radical de la educación conocida como “pedagogía crítica”. Si bien está parcialmente enraizada en las ideas de “educación democrática” expuestas por John Dewey (Dewey, 1916), y el marco teórico de la Escuela de Frankfurt (Kanpol, 1999), la pedagogía crítica comenzó esencialmente con la publicación de *Pedagogía del oprimido* por parte de Freire (1970). El trabajo de Freire sentó las bases para una serie de

defensores y expansiones posteriores de la teoría y la práctica de la pedagogía crítica (Apple, 1995; Kanpol, 1999; McLaren, 1989; Shapiro, 1990; Shor, 1992). Dentro de *la Pedagogía del Oprimido*, Freire explora las relaciones entre opresores y oprimidos, y la manifestación y reproducción de estas relaciones dentro de las relaciones de poder maestro–alumno. Al hacerlo, critica las teorías educativas elitistas que operan en entornos educativos tradicionales, como la “teoría bancaria” de la educación, que trata el conocimiento como algo que una figura de autoridad deposita en la mente de los alumnos que reciben (y deberían recibir) pasivamente. Los pedagogos críticos argumentan en contra de tales teorías, postulando en cambio que los estudiantes son individuos con sus propias mentes, experiencias y dignidad, y deben ser capaces de asumir un papel activo en su propio proceso de liberación en cooperación con los profesores críticos (Freire, 1970; McLaren, 1989; Shor, 1992).

Además de enfatizar la dignidad de los estudiantes y la necesidad de relaciones profesor–alumno no opresivas, la pedagogía crítica argumenta que los educadores críticos deben enseñar por la justicia social. Para los pedagogos críticos, toda educación es necesariamente política, y los intentos de reclamar neutralidad u objetividad para la educación funcionan como una fuerza de facto para el conservadurismo (Freire, 1970; Shor, 1987). El objetivo de la pedagogía crítica, entonces, es desarrollar una práctica

educativa que pueda proporcionar el espacio necesario y la orientación no autoritaria para que las personas crezcan en su humanidad, adquieran una visión analítica crítica y desarrollen un enfoque del mundo compasivo y empático que sea capaz de desafiar el orden hegemónico. Este enfoque de la educación claramente comparte mucho en común con los valores de los teóricos anarquistas. Quedan, sin embargo, distinciones notables entre las ideas de Freire y las de los educadores anarquistas.

Richard Kahn plantea una yuxtaposición única de las ideas de Freire y las del educador anarquista Ivan Illich. Kahn contrasta lo que él ve como la actitud “prometeica” de Freire con la disposición “epimetéica” de Illich. Prometeo representa, como en el mito griego clásico, la “previsión” de la planificación y la acción. El prometeísmo, argumenta Kahn, celebra el “potencial humano para acciones políticas audaces, el ingenio tecnológico y la rebelión general contra los poderes establecidos para mejorar la vida humana”, pero también representa los “esfuerzos industriales de la modernidad” y “la ideología del progreso” (Kahn, 2009, págs. 126–27). Es, pues, una disposición hacia la transformación y construcción activa. Epimeteo, por otro lado, representa la “idea tardía” de la previsión de Prometeo. Mientras que los patriarcas griegos veían a Epimeteo como “tonto” y débil, el epimeteísmo de Illich ofrece una interpretación diferente, con Epimeteo representando una conservación de la esperanza, una

apreciación de lo que es, y una “[relación] cordial con el mundo mientras *el* progenitor del nuevo mundo, Prometeo, queda atado y encadenado por su propia obra creadora” (ibid., pp. 127–28). La “idea tardía” de Epimeteo puede entonces interpretarse no como una pasividad aburrida, sino más bien como una disposición de reflexión sobre los límites potencialmente dañinos de la transformación y la apreciación de la reciprocidad en el presente (Kahn, 2010, p. 93). Sin embargo, lo que es importante para nuestra comprensión de esta relación es que estas actitudes no tienen por qué ser exclusivas. Después de todo, uno no puede tener una idea tardía si no ha habido una previsión.

El intercambio entre estas dos disposiciones, entonces, proporciona un marco útil y orientado al proceso para comprender el papel y el método de la educación y la pedagogía en el pensamiento anarquista, al igual que la distinción entre Freire y los anarquistas, y la pedagogía ostensiblemente apolítica de Neill.

El enfoque anarquista de la educación no se explica enteramente por una perspectiva rígidamente prometeica o epimeteica, sino que se encuentra más bien en la tensión experimental y dialéctica entre las dos... muy similar a la concepción anarquista de un desafío e intercambio deseable y dinámico entre profesores y estudiantes.

La anarquía, el Estado y el aula

Por lo general, desarrollándose en los intersticios de los sistemas escolares dominantes, las escuelas anarquistas sostenidas han tenido una historia a menudo problemática de oposición y acoso por parte de los poderes fácticos. A menudo vistas por los estados (incluso cuando no por los propios pedagogos anarquistas) como desafíos directos a sus normas organizativas, valores sociales y principios de autoridad, las escuelas anarquistas se han enfrentado a la reacción burocrática, la censura y la represión policial. Veremos algunos ejemplos de escuelas anarquistas, específicamente la Escuela Moderna de Francisco Ferrer y las escuelas y espacios “libres” anarquistas contemporáneos, para ver algunos de los principios generales de la educación anarquista en la práctica.

La Escuela Moderna

El ejemplo más destacado de una escuela abiertamente anarquista probablemente sea el movimiento de la Escuela Moderna que se originó en España, desarrollado, operado y

expuesto por Francisco Ferrer. Ferrer era un anarquista y educador, cuyo interés por la educación experimental creció junto con su desdén por el sistema escolar altamente reglamentado y autoritario de su país de origen.

En la Escuela Moderna de Ferrer se permitía a los niños una mayor libertad de indagación individual y espontaneidad, tiempo para la reflexión personal en la escuela o en los jardines de los alrededores, y no se les trataba como seres menores a los que mandar con una autoridad dogmática, como en las escuelas católicas de la España natal de Ferrer (Goldman, 1911b). Los niños, pensó Ferrer, deberían ser capaces de desarrollar la potencialidad de todo su ser, no simplemente la instrumental, vocacional o acontextualmente abstracta, y por lo tanto se les debería permitir visitar fábricas, museos, jardines y otros lugares comunitarios para aprender a través de la práctica (Ferrer, 1909, p. 2). Tampoco debían estar sujetos a los mensajes nacionalistas del Estado, exámenes impersonales y pedagógicamente inapropiados, o la segregación sexual de la sociedad en general. En su defensa clásica de estas prácticas (todavía aparentemente) radicales, Ferrer (1913) declara que:

Habiendo admitido y practicado la coeducación de niños y niñas, de ricos y pobres, es decir, partiendo del principio de solidaridad e igualdad, no estamos preparados para crear nuevas desigualdades. Por tanto, en la Escuela Moderna no habrá premios ni castigos; no

habrá exámenes para envanecer a algunos niños con el halagador título de “excelentes”, para dar a otros el vulgar título de “buenos”, y hacer a otros infelices con una conciencia de incapacidad y fracaso. (pág. 55)

Aunque huía de los dogmas, Ferrer no creía, como AS Neill, en la posibilidad o conveniencia de enseñar desde una posición de neutralidad política o ética.

Después de buscar en vano libros de texto que consideró no autoritarios para la biblioteca de la escuela, finalmente decidió instalar una imprenta y encargó obras que abordaran “las injusticias relacionadas con el patriotismo, los horrores de la guerra y la iniquidad de la conquista”, cosas que él veía como hechos brutos oscurecidos u ocultos por los dogmas de la Iglesia Católica y el nacionalismo del Estado (Avrich, 1980, p. 23).

Ferrer vio que todo esto encajaba correctamente dentro de la tradición anarquista de la *prefiguración*, el desarrollo de una nueva sociedad “en el caparazón de la antigua”. Como tal, no debería ser una sorpresa que las autoridades españolas reaccionaron contra esto y cerraron la escuela en 1906. Lo que fue una sorpresa para la mayoría, y la causa de una protesta internacional, fue su posterior ejecución como resultado de cargos falsos de “instigar levantamiento” tras las protestas masivas y las huelgas generales a raíz de la guerra española contra Marruecos (Goldman, 1911b).

Escuelas libres y espacios libres

Informado de muchas maneras por Ferrer, el filósofo de la educación Ivan Illich criticó la noción de que una escuela formal es *el* lugar adecuado donde ocurre la educación, argumentando en defensa de la educación como un proceso de toda la vida, en lugar de algo por lo que solo pasas cuando eres joven. En conjunto, estas ideas podrían sugerir una noción de una “escuela” que es una institución democrática y socialmente arraigada, disponible gratuitamente para todos los grupos de edad, con un papel mucho más interactivo y cooperativo entre maestros, estudiantes y padres en el diseño del plan de estudios, la asignación de recursos, y expandir la educación a experiencias más allá de la escuela tradicional y el modelo de viaje de campo ocasional. Especialmente importante fue la insistencia de Illich en que los sitios de educación permanezcan abiertos a la comunidad, en lugar de institucionalizados rígidamente, para evitar la monopolización de los canales de información/conocimiento (Illich, 1971). Esta noción de educación abierta y libre encaja bien con la creencia de Paul Goodman (1977) de que “en la teoría anarquista, la revolución mundial significa el proceso por el cual se suprime el control de la autoridad, de modo que las funciones de la vida pueden regularse a sí mismas, sin una estructura de arriba hacia abajo de dirección y coordinación” (p. 215).

Esta noción parece quedar demostrada en el caso de algunas Escuelas Libres Anarquistas recientes. Allan Antliff proporciona un relato inspirador de una Escuela Libre Anarquista de Toronto, y su contraparte posterior de Internet, Anarchist U. Estas escuelas fueron/son escuelas sin fines de lucro, operadas voluntariamente y de asistencia abierta, dirigidas según líneas organizativas anarquistas. Dentro de ellas, las clases se proponen libremente y puede unirse libremente cualquier persona interesada en cualquier número de temas. Antliff (2007) describe la diferente actitud de los participantes: “Una vez que la educación se hizo libre y se dejaron de lado las calificaciones y otras medidas punitivas variadas (negación de títulos), las personas podían aprender sin competir entre sí o esforzarse por satisfacer a las figuras de autoridad entre ellos”. (págs. 248–60).

Tales experimentos exitosos, abiertos e integrados en la comunidad pueden proporcionar una cornucopia de diversidad educativa y estimular intereses más allá de los temas tradicionales, al tiempo que garantizan el acceso abierto y rápido al conocimiento para quienes lo deseen.

Las escuelas anarquistas y los espacios educativos han enfatizado así la naturaleza fluida del aprendizaje y aborrecido la reglamentación intelectual, considerando esto como la sentencia de muerte del pensamiento independiente. Esta noción de cómo puede operar una escuela ciertamente parece radical cuando se compara con la operación de las escuelas públicas o universidades

contemporáneas. Ambas, generalmente se administran de arriba hacia abajo con poco control *directo sobre las operaciones significativas de las instituciones por parte de maestros, estudiantes o padres, al menos en el caso de las escuelas públicas*. Los departamentos académicos dentro de las universidades pueden tener cierto grado de autogestión interna, aunque esto no se extiende por igual a los estudiantes de posgrado, profesores adjuntos u otros trabajadores de la educación universitaria en gran medida eventuales que tienen poca libertad académica o seguridad laboral (AAUP, 2006).

El Estado y el Aula

En nuestros sueños, las personas se entregan con perfecta docilidad a nuestras manos moldeadoras. Las actuales convenciones educativas de la formación intelectual y del carácter se desvanecen de sus mentes y, sin las trabas de la tradición, obramos nuestra propia buena voluntad sobre un pueblo agradecido y receptivo.
–John D. Rockefeller (1906)

La represión y marginación experimentada por muchas escuelas y experimentos anarquistas, entre otros obstáculos, ha dificultado históricamente el funcionamiento

de programas educativos anarquistas verdaderamente independientes. La implementación de los ideales educativos y políticos anarquistas dentro de los sistemas escolares públicos estatales dominantes ha tenido su propio conjunto de dificultades. La variedad de críticas desarrolladas en respuesta a esta dificultad es diversa, pero todas tienen sus raíces en la noción de que varias formas de organización, pedagogía y prácticas escolares dirigidas por el Estado violan los valores y métodos que los anarquistas creen que son necesarios para cultivar una educación libre y crítica, y defender relaciones sociales solidarias e igualitarias.

Una crítica principal de los educadores anarquistas ha sido que las relaciones de autoridad entre estudiantes y profesores, profesores y administradores, y entre las escuelas y el Estado son parte de una jerarquía formidable que busca inculcar y reproducir actitudes dóciles hacia las autoridades institucionales y deferencia hacia la autoridad como tal (Chomsky, 2000, p. 17). En lugar de desarrollar sistemas educativos que graviten en torno a las necesidades del niño individual, se moldea a los niños según las metas y expectativas del sistema educativo estatal. En un sistema capitalista, esto se manifiesta como una “formación de aprendices para las corporaciones y el gobierno” y la reproducción del propio sistema educativo, financiada con fondos públicos, así como “adaptando” a los estudiantes a sus problemas con la autoridad (Goodman, 1964, p. 18).

Para Goodman, la autoridad jerárquica y el sistema disciplinario de las escuelas públicas funcionan como una forma de condicionamiento operante conductual, que desarrolla la obediencia en lugar de la espontaneidad o la iniciativa.

Voltairine de Cleyre, una anarquista y maestra estadounidense, criticó los sistemas escolares de fines del siglo XIX por sus operaciones autoritarias y los efectos que tenían sobre sus desafortunados estudiantes. Lamentó cómo se obligaba a los niños a sentarse en silencio y absolutamente inmóviles durante horas y horas, mientras se les “enseñaba” material que tenía poca relevancia para sus propias vidas e intereses y, por lo general, buscaba exponer las virtudes del orden político dominante bajo la apariencia de un reclamo benigno de “verdad”. El efecto de esto, señaló, fue poner “un molde de hierro sobre la voluntad de la juventud, destruyendo toda espontaneidad y libertad de expresión” (de Cleyre, 2005, p. 260). Su descripción más efectiva de lo absurdo de este sistema está resumida en una metáfora conmovedora, aunque larga (como era su estilo):

Cualquier jardinero que intentara cultivar plantas sanas, hermosas y fructíferas ultrajando todos los deseos y búsquedas instintivas de esas plantas, encontraría como recompensa plantas enfermizas, plantas feas, plantas estériles, plantas muertas. Él no lo hará; observará con mucho cuidado para ver si les gusta mucho la luz del sol o una sombra considerable, si prosperan con mucha agua o

si se ahogan en ella... la planta misma le indica cuando está haciendo lo correcto... Si encuentra que la planta se rebela contra sus experimentos, desistirá de inmediato e intentará otra cosa; si encuentra que prospera, enfatizará el tratamiento particular siempre que parezca beneficioso. Pero lo que seguramente no hará, será preparar una cierta área de terreno de la misma manera, con las mismas posibilidades de sol y cantidad de humedad en cada parte, y luego plantar todo junto sin discriminación, ¡muy cerca uno del otro!, diciendo de antemano: “Si las plantas no quieren prosperar con esto, deberían querer hacerlo; y si son tercas al respecto, hay que obligarlas a hacerlo. (ibíd., pág. 255)

Los educadores anarquistas estarían de acuerdo, entonces, con los pedagogos críticos en el juicio de que la implementación de regímenes de pruebas estandarizadas –la piedra angular de las políticas actuales como No Child Left Behind–, hace que la experimentación pedagógica y los desafíos potenciales a este arreglo sean muy difíciles, incluso cuando se trata de un sistema cascarrabias. El educador valiente (anarquista o no) ve las pruebas estandarizadas como vistas, al estilo fordista, como la imposición de expectativas y métodos de desempeño uniformes sobre estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje, necesidades individuales y que pueden estar en diferentes lugares en su desarrollo intelectual personal. Además, en lugar de fomentar un plan de estudios orientado hacia el

desarrollo de habilidades analíticas críticas o satisfacer la curiosidad personal, las pruebas estandarizadas fomentan un enfoque superficial y bulímico del aprendizaje. Esto implica el consumo de memoria y la regurgitación de hechos y cifras contextualmente aislados, con un alto rendimiento en una prueba vista como un fin en sí misma y sinónima de haber aprendido algo. Además de todo, las pruebas estandarizadas sirven como guardianes del avance educativo, amenazando con el fracaso y deteniendo el aprendizaje hasta que se demuestre la “adecuación” (Kohn, 2000).

Frente a este tipo de “educación”, algunos pedagogos radicales han buscado alternativas educativas inspiradoras en el antiguo sistema educativo ateniense y en los principios de *paideia* (Morrison, 1995; Fotopoulos, 2005; Shiva, 2005). El valor de este sistema sí tiene límites, dadas, entre otras cosas, las limitaciones políticas y los prejuicios de la antigua Atenas (Kahn, 2010, p. 38). Sin embargo, al comparar los principios educativos ampliamente libertarios con los amplios objetivos de superación personal con mentalidad cívica del antiguo sistema educativo ateniense de *paideia*, podemos encontrar una contrapartida de época útil para relacionarnos con el Estado moderno. El correlato sistema educativo “ideal” del Estado moderno puede, entonces, entenderse como una combinación de instrumentalismo de mercado disciplinario y *agoge*, el antiguo régimen disciplinario espartano. En el régimen de *agoge*, se

entrenaba a los jóvenes (entonces únicamente varones) para que valorasen la lealtad al Estado por encima de sí mismos, la disciplina militar, la conformidad y la competencia entre pares con el fin de establecer el dominio (Hodkinson, 1996). Al crear más espacio dentro del sistema educativo moderno para alternativas a esta pedagogía disciplinaria y reglamentada, alternativas como la *paideia* u otros modelos, sin duda podrían proporcionar un alivio bienvenido y proteger bolsas de “esferas de acción libre”, incluso si son efímeras. (Ward, 1973, pág. 18).

Al comparar las estructuras y los valores funcionales de las escuelas estatales en los Estados Unidos con ejemplos previos de educación anarquista, y después de profundizar en los valores, principios organizacionales y comprensión de la naturaleza humana dentro del pensamiento anarquista, espero que las diferencias en valores inculcados y tipos deseables de las personas desarrolladas se hacen claramente evidentes.

Muchas de las críticas a los sistemas escolares estatales ofrecidas por educadores anarquistas tienen más de un siglo de antigüedad, pero (desafortunadamente) suenan increíblemente contemporáneos.

Conclusiones

En última instancia, espero haber demostrado que comprender la relación entre el anarquismo y la educación es un proyecto que vale la pena. Si bien comparto muchos puntos en común con otras tradiciones radicales, creo que la teoría anarquista proporciona una perspectiva identificablemente distinta para comprender y abordar la educación como un encuentro político, prefigurativo y transformador, independientemente de la política de cada uno. Espero haber demostrado también la importancia de la educación para el anarquismo como teoría política y proyecto emancipatorio personal y social. Sin embargo, las implicaciones de esta apreciación de la educación y la importancia de la contestación y construcción temprana de valores prefigurativos son dobles. Gustav Landauer resumió mejor esta problemática conceptual de esta manera: “El estado no es algo que pueda ser destruido por una revolución, sino una condición, una cierta relación entre los seres humanos, un modo de comportamiento humano; lo destruimos al contraer otro comportamiento, al comportarnos de manera diferente” (Ward, 1973, p. 23).

Entender las instituciones opresoras no como “cosas” para destruir, sino como relaciones para rehacer e ideas para reemplazar es una espada de doble filo. Es frustrante porque dispersa los sitios de crítica social contra las instituciones e

ideas opresivas a, literalmente, las mentes de cada individuo (aunque esto no excluye las tradicionales luchas sociales externalizadas por una mayor equidad y libertad). Sin embargo, es alentador porque revela su naturaleza mutable y no monolítica. Entonces, aprovechar un enfoque anarquista de la educación podría, en términos de pedagogía y praxis, abrir mayores posibilidades para imaginar y cultivar relaciones sociales alternativas en la mente de quienes las vivirían.

Referencias

- AAUP. (2006). American Association of University Professors Contingent Faculty Index 2006. Retrieved from <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/research/conind2006.htm>.
- Antliff, A. (2007). Breaking free: Anarchist pedagogy. In M. Cote, R. Day & G. de Peuter (Eds.), *Utopian pedagogy*, Toronto: University of Toronto Press.
- Apple, M. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Avrich, P. (1980). *The modern school movement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bakunin, M. (1970). *God and the state*. New York: Dover.
- Berkman, A. (2003). *What is anarchism?* Edinburgh/London/Oakland: AK Press.
- Bookchin, M. (2005). *The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy*. Edinburgh/Oakland: AK Press.

- Chomsky, N. (2000). Chomsky on miseducation. New York: Rowman and Littlefield.
- de Cleyre, V. (2005). Modern educational reform. In *Exquisite rebel: The essays of Voltairine de Cleyre*. Albany, NY: SUNY Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Ferrer, F. (1909). *The modern school*. New York: Mother Earth Publishing Association.
- Ferrer, F. (1913). *The origins and ideals of the modern school*. London: Watts.
- Fotopoulos, T. (2005). From (mis)education to Paideia. *International Journal of Inclusive Democracy*, 55(1) (September).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Goldman, E. (1911a). Anarchism: What it really stands for. In *Anarchism and other essays*.
New York: Mother Earth Publishing Association.
- Goldman, E. (1911b). Francisco Ferrer and the modern school. In *Anarchism and other essays*. New York: Mother Earth Publishing Association.
- Goldman, E. (1940). *The place of the individual in society*. Garden City, NY: Doubleday.
- Goldman, E. (1979). Red Emma speaks, A.K. Shulman (Ed.). London: Wildwood House.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory mis-education*. New York: Vintage Books.
- Guérin, D. (1970). *Anarchism: From theory to practice*. New York: Monthly Review Press.
- Hodkinson, S. (1996). Agoge. In S. Hornblower (Ed.), *Oxford classical dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

- Kahn, R. (2009). Anarchic epimetheanism: The pedagogy of Ivan Illich. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*. London, UK: Routledge.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis*. New York: Peter Lang.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction*, 2nd ed. Westport, Conn.: Bergan & Garvey.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. New York: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kropotkin, P. (1972). *Mutual aid: A factor of evolution*. London: Allen Lane.
- Kropotkin, P. (1985). *The conquest of bread*. Catania: Elephant Editions.
- Kropotkin, P. (1988). *Act for yourselves: Articles from Freedom 1886–1907*, N. Walter & H. Becker (Eds.). London: Freedom Press.
- Malatesta, E. (1993). *Errico Malatesta: His life and ideas*, 3rd ed., V. Richards (Ed.). London: Freedom Press.
- Marshall, P. (2010). *Demanding the impossible: A history of anarchism*. Oakland: PM Press.
- Maximoff, G.P. (Ed.). (1953). *The political philosophy of Bakunin*. New York: The Free Press.
- May, T. (1994). *The political philosophy of poststructuralist anarchism*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools*. New York: Longman.
- Morrison, R. (1995). *Ecological democracy*. Boston: South End Press.

- Neill, A.S. (1977). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Pocket Books.
- Neill, A.S. (1992). *Summerhill school: A new view of childhood*. A. Lamb, (Ed.). New York: St. Martin's Griffin.
- Shapiro, S. (1990). *Between capitalism and democracy*. New York: Bergin & Garvey.
- Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. Boston: South End Press.
- Shor, I. (1987). *Critical teaching and everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spencer, H. (1993). *Spencer: Political writings*. J. Offer, (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Starr, A. (2000). *Naming the enemy: Anti-corporate movements confront globalization*. New York: Zed Books.
- Stirner, M. (2005). *False principles of our education*. In D. Guérin (Ed.), *No gods, no masters*. Oakland: AK Press.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Oakland: PM Press.
- Sylvan, R. (1993). *Anarchism*. In R.E. Goodin & P. Pettit (Eds.), *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Ward, C. (1973). *Anarchy in action*. London: Freedom Press.
- Wolff, J. (1996). *An introduction to political philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.

Capítulo II

ACTUALIZANDO EL PRONÓSTICO ANARQUISTA PARA LA JUSTICIA SOCIAL EN NUESTRAS ESCUELAS OBLIGATORIAS

David Gabbard

Escribiendo para Salon.com en 2007, Gary Kamiya reflexionaba sobre cómo George W. Bush, a la luz de los incesantes abusos de poder de su administración, había logrado evitar un juicio político. Los “problemas de Bush van mucho más allá de Irak”, escribió Kamiya. “Su administración ha sido perseguida por un gran escándalo tras otro, desde la debacle del Katrina, la aprobación de las escuchas telefónicas ilegales y la tortura, hasta su uso sin precedentes de 'declaraciones firmadas' para desobedecer las leyes con

las que no está de acuerdo, hasta el escandaloso Gonzales y el asunto de los fiscales estadounidenses” (Kamiya, 2007). Entonces, ¿por qué no ha sido acusado?

Para Kamiya, “la razón principal es obvia” cuando se ve desde la perspectiva de la realpolitik. Los demócratas, con su estrecha mayoría en el Congreso, no tenían la voluntad política para hacerlo. Al sopesar los posibles costos y beneficios de tal movimiento, temían que la acusación pudiera volverse en su contra. Preferían, al parecer, darle a Bush la soga suficiente para ahorcar al Partido Republicano en las elecciones de 2008. Sin embargo, Kamiya también identificó una razón más profunda y preocupante por la que Bush no fue acusado. Esta razón tenía menos que ver con Bush o el Partido Demócrata y más con nosotros, el pueblo estadounidense. “El belicismo de Bush”, sostiene Kamiya,

hablaba de algo profundo en nuestra psique nacional. La fuerza emocional detrás del apoyo de Estados Unidos a la guerra de Irak, el núcleo fundido de un patriotismo enojado y resentido, todavía está demasiado caliente para que el Congreso, los medios e incluso muchos estadounidenses que se oponen a la guerra lo enfrenten directamente. Es un mito nacional. Es John Wayne. *Acusar a Bush nos obligaría a confrontar directamente nuestro núcleo nacional de santurronería violenta: aceptarlo, comprenderlo y rechazarlo. Y no estamos listos para hacer eso.* (Kamiya, 2007; énfasis añadido)

Ese núcleo nacional de santurronería violenta se hizo pública por completo la noche del 2 de mayo de 2011, cuando el presidente Barack Obama anunció en la televisión nacional que setenta y nueve comandos estadounidenses habían allanado un complejo en Abbottabad, Pakistán, y habían matado a Osama bin Laden. Decenas de celebraciones espontáneas estallaron en varios sitios de todo el país, incluido Times Square y en una gran cantidad de campus universitarios, así como frente a la Casa Blanca. En todas partes, la escena era la misma. Cientos, si no miles, de ciudadanos que ondeaban banderas, exaltados por la sed de sangre de la venganza, cantando y gritando bajo la luna, llenaron las calles y el aire nocturno con eslóganes de “¡Estados Unidos! ¡EE UU! ¡EE UU!” Si alguien se hubiera metido en alguna de esas multitudes para cuestionar un solo elemento de la versión oficial de los hechos del 11 de septiembre de 2001, lo habrían hecho pedazos. La multitud, ebria con el destino manifiesto y otros elixires ideológicos, no toleraría ninguna reflexión, ninguna pregunta y ningún desafío a su derecho otorgado por Dios a creer lo que los oligarcas les habían autorizado a saber. Podría haber sido un Super Bowl, la Copa Stanley, el título de la NBA o la celebración de la Serie Mundial. Esa es la profundidad de comprensión que la mayoría de nuestros conciudadanos tienen de los asuntos mundiales. Estados Unidos es “nuestro equipo”. Y, como nos dijo George Bush, “o estás con nosotros o estás contra nosotros”. Y esa noche de mayo, logramos una victoria. ¡Era hora de la fiesta!

¿Nos atrevemos a crecer?

Si alguna vez encontráramos una manera de llegar a un acuerdo colectivo con nuestro núcleo nacional de santurronería violenta, tendríamos que reconocer lo que subyace. Tendríamos que reconocer, como argumenta Cornel West en *Democracy Matters* (2004), que

El experimento democrático estadounidense es único en la historia humana no porque seamos el pueblo elegido de Dios para dirigir el mundo, ni porque siempre seamos una fuerza para el bien en el mundo, sino por nuestra negativa a reconocer las raíces profundamente racistas e imperiales de nuestro proyecto democrático. Somos excepcionales por nuestra negación de los cimientos antidemocráticos de la democracia estadounidense. Ninguna otra nación democrática se deleita tan descaradamente con una inocencia tan autoengañososa, con una renuencia tan autoparalizante a enfrentarse al lado oscuro de su propia historia. Esta huida sentimental de la historia, o el escape adolescente de las verdades dolorosas sobre nosotros mismos, significa que incluso cuando envejecemos, crecemos y nos volvemos poderosos, *todavía tenemos* que crecer. (pág. 41)

Y mientras que Kamiya simplemente afirma que “necesitamos terapia”, West ofrece una receta más específica, llamando a la promulgación de una “*paideia democrática* –el cultivo de una ciudadanía activa e informada– para preservar y profundizar nuestro experimento democrático”, junto con con “*parrhesia* –habla franca y valiente– que es el alma de cualquier democracia” (ibid., pp. 41, 209). Tales medidas son necesarias, sostiene, si queremos escapar de “nuestra inocencia autoengañososa” y nuestra “renuencia autoparalizante para enfrentar el lado oscuro de [nuestra] propia historia”.

Los educadores comprometidos con una pedagogía de la justicia social responderían con entusiasmo al llamado de West de hablar sin miedo al servicio de lo que consideran una de las misiones más importantes de las escuelas estadounidenses: “el cultivo de una ciudadanía activa e informada”. Trágicamente, sin embargo, nadie conoce el aguijón de la “violenta justicia propia” de Estados Unidos mejor que esos mismos educadores. Mucho antes de que Bill O'Reilly de Fox News, la red oficial de autodefensas violentas, lanzara la campaña nacional de demonización contra el profesor Ward Churchill de la Universidad de Colorado por interrumpir la narrativa oficial del 11 de septiembre, la Corporación de Escuelas Comunitarias del Condado de Monroe en Bloomington, Indiana, se negó a renovar el contrato de Deborah Mayer, maestra de escuela primaria. La transgresión de Mayer ocurrió mientras discutía

la edición del 13 de diciembre de 2002 de *Time for Kids*, una versión infantil de la revista *Time* que era una parte regular del plan de estudios. Ese número contenía una historia que cubría una marcha por la paz en Washington DC en protesta por la inminente invasión estadounidense de Irak, lo que llevó a un estudiante a preguntarle a Mayer si ella “alguna vez estaría en una marcha por la paz”. Mayer informó a la clase que cada vez que pasaba junto a los manifestantes que sostenían carteles que pedían a los automovilistas que “toquen la bocina por la paz”, ella tocaba la bocina. También les dijo a los niños que pensaba que la gente “debería buscar soluciones pacíficas antes de ir a la guerra”. Luego, la clase discutió un programa de resolución de conflictos en su propia escuela y abandonaron el tema. Poco tiempo después, sin embargo, un padre partidario de Bush presentó una denuncia contra Mayer ante el director de la escuela, y el distrito luego se negó a renovar su contrato (Egelko, 2007).

La jueza Sarah Evans Barker falló en contra de Mayer en su demanda por despido injustificado, argumentando que “los maestros, incluida la Sra. Mayer, no tienen el derecho bajo la Primera Enmienda de expresar sus opiniones durante el período de instrucción” (Global Research, 2006). Más tarde, en la Corte de Apelaciones del Séptimo Circuito de los Estados Unidos, el famoso jurista neoliberal y juez principal Frank H. Easterbrook confirmó el fallo de Barker. “La expresión”, escribió Easterbrook, “es el valor comercial de

un maestro, *la mercancía que vende a su empleador a cambio de un salario*” (Egelko, 2007, énfasis agregado). Aunque planea una nueva apelación, Mayer tiene poco optimismo de que la Corte Suprema estime su caso. Si la decisión se mantiene, particularmente a la luz de la lógica neoliberal que se encuentra en el fallo de Easterbrook, podemos abandonar todas las esperanzas, excepto la más mínima, de que las escuelas alguna vez se conviertan en lugares para buscar la justicia social. En ese caso, tal vez ha llegado el momento de que nos tomemos más en serio la crítica anarquista de la educación y reconozcamos la futilidad de impulsar reformas educativas democráticas. Tal vez deberíamos comenzar a considerar la posibilidad de que podamos buscar mejor la justicia social, no reformando las escuelas, sino resistiendo por completo a los sistemas de escolarización obligatoria controlados por el Estado.

La crítica anarquista

Cuando publicó *¿Qué es la propiedad?* en 1840, Pierre-Joseph Proudhon se convirtió en la primera persona en llamarse anarquista (Proudhon, 2003). Sin embargo, no fue la primera persona en pedir la abolición del Estado. Por esta razón, la erudición rastrea la tradición anarquista hasta William Godwin. Acreditado con el desarrollo de la primera

crítica anarquista integral de las escuelas gubernamentales en su *Investigación sobre la justicia política* en 1793, Godwin vio la libertad de pensamiento como fundamental para la libertad política (Godwin, 1796). Como explica Joel Spring (1994), Godwin creía que “dado que las personas mejoran constantemente su poder de razonamiento y su comprensión de la naturaleza, su comprensión de la mejor forma de gobierno cambia constantemente” (p. 42). Si bien reconoció que la educación era crucial para el desarrollo de los poderes de pensamiento racional de los individuos que los guiarían en el autogobierno, señala Spring (1983), Godwin también “consideraba los sistemas nacionales de educación como uno de los principales peligros para la libertad” (pág. 68). “Antes de poner una máquina tan poderosa (la educación) bajo la dirección de un agente tan ambiguo (el gobierno)”, advirtió Godwin, “nos corresponde considerar bien qué es lo que hacemos. El gobierno no dejará de emplearlo, para fortalecer sus manos y perpetuar sus instituciones” (Spring, 1994, p. 42).

De hecho, la advertencia de Godwin nos da una buena razón para cuestionar si las escuelas controladas por el gobierno pueden alguna vez funcionar como sitios donde los estudiantes cultiven sus poderes de razonamiento al servicio de la justicia social. Además, Godwin también nos incita a considerar hasta qué punto las escuelas, como instrumentos del poder estatal, han contribuido más a lo que Kamiya identifica como “nuestro núcleo nacional de santurronería

violenta” que a cultivar la “ciudadanía activa e informada” solicitada por Cornel West.

Haciéndose eco de las preocupaciones de Godwin y armado con doscientos años de retrospectiva histórica, el erudito anarquista contemporáneo Noam Chomsky (2003) describe “el papel institucional básico y la función de las escuelas” es proporcionar “un servicio ideológico, efectuando una selección real para la obediencia y la conformidad”. (págs. 27–28). En el análisis de Chomsky, la escolarización pública obligatoria lleva a los niños a una edad muy temprana a un sistema de adoctrinamiento “que va en contra del pensamiento independiente y a favor de la obediencia” con el objetivo de evitar que las personas “se hagan preguntas sustanciales sobre temas importantes que los afectan directamente” (Chomsky & Macedo, 2000, p. 24). En el caso de Deborah Mayer, por supuesto, el tema importante era la inminente invasión de Irak. Tenga en cuenta que un *estudiante* inició la conversación sobre la participación de Mayer en las marchas por la paz. Por lo tanto, la decisión de la junta escolar y los fallos de los tribunales sobre esa decisión enviaron un mensaje claro tanto a los estudiantes como a los maestros: “No discutimos 'preguntas que importan' sobre temas que podrían interesarles”. Ese mensaje, por supuesto, subraya la tesis de Chomsky de que las escuelas funcionan para desalentar la investigación independiente y promover la obediencia y la conformidad.

Emma Goldman hizo observaciones similares a principios del siglo XX. “¿Qué es, entonces, la escuela de hoy?” preguntaba ella. “Es para el niño lo que la prisión es para el convicto y el cuartel para el soldado: un lugar donde todo se usa para doblegar la voluntad del niño y luego machacarla, amasarla y moldearla hasta convertirlo en un ser completamente extraño a sí mismo... Es parte de un sistema que puede mantenerse solo a través de una disciplina y uniformidad absolutas” (Goldman, 2007).

La descripción de Goldman de las escuelas recibe un apoyo considerable en los escritos más analíticos de Michel Foucault. En libros como *Madness and Civilization* (1988) y *Discipline and Punish* (1995), Foucault nos señala una rareza histórica muy peculiar. Los sistemas de escolarización obligatoria patrocinados por el gobierno, de hecho, comenzaron a surgir en el mismo momento de la historia que la prisión moderna, y ambos se inspiraron en los cuarteles del ejército. La escolarización obligatoria de las masas siempre ha tenido menos que ver con la educación y más con la disciplina. Por “disciplina”, Foucault se refiere a una forma de tratamiento que

aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de obediencia política) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos económicos de utilidad). En suma, disocia los poderes del cuerpo; por un lado, lo convierte en una “aptitud”, una “capacidad”, que busca aumentar; por otra parte, invierte el curso de la energía, el poder que de ella

pudiera resultar, y la convierte en una relación de estricto sometimiento. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo constrictivo entre una mayor aptitud y una mayor dominación. (ibíd., pág. 141)

Además, la escolarización obligatoria funciona para disciplinar a los individuos de una manera que aumenta el poder productivo que sus cuerpos ofrecen al sistema económico y, al mismo tiempo, disminuye su poder para resistir la explotación económica y el sistema político que inicia esa explotación al obligar a los estudiantes a asistir a la escuela del país.

Los escritos de Benjamin Rush, uno de los firmantes de la Declaración de Independencia y reconocido “padre de la psiquiatría estadounidense”, son particularmente esclarecedores de cómo los primeros defensores de la escolarización obligatoria vieron la importancia de disminuir los poderes de resistencia de los individuos mediante la construcción de sus lazos emocionales con el Estado. Rush escribió sus “Pensamientos sobre el modo de educación adecuado en una república” en 1786, solo siete años antes de que Godwin escribiera su *Investigación sobre la justicia política*. Rush declaró que “el principio del patriotismo necesita el refuerzo del *prejuicio*, y es bien sabido que nuestros más fuertes prejuicios a favor de nuestro país se forman en los primeros veinte años de nuestras vidas....

Nuestras escuelas de aprendizaje”, argumentó, “al producir un sistema general y uniforme de educación, harán que la masa de la gente sea más homogénea y, por lo tanto, los preparará más fácilmente para un gobierno uniforme y pacífico” (Rush, 1786). Las citas a continuación provienen del mismo documento:

Para asegurar más eficazmente a nuestra juventud las ventajas de una educación religiosa, es necesario imponerles las doctrinas y la disciplina de una iglesia particular. El hombre es naturalmente un animal ingobernable, y las observaciones sobre sociedades y países particulares nos enseñarán que cuando sumamos las restricciones del gobierno eclesiástico a las del gobierno doméstico y civil, producimos en él los más altos grados de orden y virtud....

Enséñese a nuestro alumno que no se pertenece a sí mismo, sino que es propiedad pública. Que se le enseñe a amar a su familia, pero que se le enseñe al mismo tiempo que debe abandonarlos y hasta olvidarlos cuando el bienestar de su patria lo requiera....

En la educación de la juventud, que la autoridad de nuestros maestros sea lo más *absoluta* posible. El gobierno de las escuelas como el gobierno de las familias privadas debe ser *arbitrario*, para que no sea *severo*. Por este modo de educación, preparamos a nuestra juventud para la subordinación a las leyes y así la capacitamos para

ser buenos ciudadanos de la república. Estoy satisfecho de que los ciudadanos más útiles se hayan formado de aquellos jóvenes que nunca han conocido o sentido sus propias voluntades hasta que tenían veintiún años de edad, y a menudo he pensado que la sociedad debe mucho de su orden y felicidad a que las deficiencias del gobierno de los padres son suplidas por los hábitos de obediencia y subordinación que se contraen en las escuelas...

De las observaciones que se han hecho es evidente que considero posible convertir a los hombres en máquinas republicanas. Esto debe hacerse si esperamos que desempeñen su papel correctamente en la gran maquinaria del gobierno del Estado. (ibídem.)

Noah Webster, conocido como “el maestro de escuela de Estados Unidos”, no podría haber estado más de acuerdo. “Los buenos republicanos”, escribió Webster, “están formados por una singular maquinaria en el cuerpo político, que toma al niño tan pronto como puede hablar, controla su independencia natural y sus pasiones, lo subordina en una edad posterior, a las leyes del Estado, al pueblo y a las instituciones parroquiales” (Spring, 2005, pp. 48–49).

La importancia real de Webster como una fuerza que dio forma a la dirección de la educación y la cultura estadounidenses se basa en la creación de una serie de libros que fueron los principales textos escolares en los Estados

Unidos del siglo XIX, vendiendo más de un millón y medio de copias en 1801 y setenta y cinco millones de copias en 1875. Como el biógrafo de Webster, Harry Warfel, los caracterizó: “esta serie de libros de texto unificados moldearon efectivamente el destino de la educación estadounidense durante un siglo. Los imitadores surgieron por docenas, y cada uno se hizo eco del nacionalismo de Webster. La palabra 'americano' se volvió indispensable en todos los títulos de los libros de texto; todos rivalizaban en elocuencia patriótica” (ibid., p 48)

Podemos rastrear, entonces, las raíces del “núcleo nacional de santurronería violenta” de Kamiya hasta los mismos comienzos del experimento estadounidense con la escolarización obligatoria. “Nuestras escuelas”, escribió un maestro de escuela veterano en 1910, “han fracasado porque se basan en la compulsión y la restricción.... Se considera posible e importante que todos estén interesados en las mismas cosas, en la misma secuencia y al mismo tiempo.... Bajo las circunstancias (de 1910) los maestros son meras herramientas, autómatas que perpetúan una máquina que solo produce autómatas” (Goldman, 2007).

En las condiciones de 2011, más de cien años después, qué poco ha cambiado. Con Emma Goldman, debemos reconocer que, bajo las condiciones duraderas de la escolarización obligatoria patrocinada por el gobierno, “el niño se atrofia, su mente se embota y su propio ser se deforma, haciéndolo así incapaz de ocupar su lugar en su

vida en la lucha social como factor independiente. De hecho, no hay nada tan odiado en el mundo actual como los factores independientes en cualquier línea” (ibíd.).

Los fines permisibles de la escolarización obligatoria

Recuerdo vívidamente el día que mi hijo Jackson llegó a casa de la escuela cuando estaba en primer grado, quejándose de dolor en la barbilla. “Termino con mi trabajo antes que los demás”, me dijo. “Y cuando le pregunto a la maestra qué hacer a continuación, me dice que me siente y ponga la cabeza en mi escritorio”. Evidentemente, el peso de su cabeza sobre su barbilla apoyada en sus brazos cruzados encima de su escritorio causó el dolor. Luego vino la pregunta que sabía que algún día vendría: “¿Por qué tengo que ir a la escuela, papá?”

¿Qué iba a decirle, dado todo lo que sé sobre la verdad de esa pregunta? Por supuesto, en realidad hay múltiples verdades que podrían decirse en respuesta a esa pregunta, y ninguna de ellas, dicha honestamente, es muy gratificante. En el nivel más básico, los niños tienen que ir a la escuela porque el gobierno dice que deben hacerlo, un hecho a menudo olvidado, pasado por alto o ignorado regularmente

que debería ponernos nerviosos a todos sobre la empresa de la educación obligatoria desde el principio. Ciertamente explica por qué tantos niños terminan odiando la escuela. Muchos, si no la mayoría de ellos, no están allí porque quieren estar, sino porque tienen que estar. Según la Alianza para la Educación Excelente, siete mil niños abandonan la escuela *todos los días* (Alianza para la Educación Excelente, 2011). ¿Quién sabe cuántos más *se desconectan* porque no ven ninguna relevancia en el plan de estudios?

Por supuesto, no le iba a decir a mi propio hijo que abandonara el primer grado, pero es difícil no empatizar con los niños que toman esa decisión en algún momento de su carrera escolar. Al mismo tiempo, es difícil no sentir simpatía por ellos, porque sabemos cuáles son las consecuencias de rechazar la beneficencia anunciada de la escolarización obligatoria. O, al menos, solíamos hacerlo.

Una de las primeras lecciones en la mayoría de los cursos de Fundamentos de la educación estadounidense como el que enseñé implica compartir la creencia de Thomas Jefferson de que Estados Unidos debería convertirse en una sociedad meritocrática en lugar de una sociedad aristocrática. En una aristocracia, la posición de uno en una sociedad estratificada a lo largo de líneas económicas y políticas estaba determinada por el nacimiento de uno. El poder económico y político quedaba concentrado en manos de unas pocas familias y se transmitía de generación en generación. El crecimiento del mercado y el surgimiento de

la nueva clase mercantil en los siglos XVII y XVIII desafiarían las tradiciones aristocráticas del feudalismo europeo. Eventualmente, ese desafío alimentaría la retórica de revoluciones casi democráticas como la nuestra en 1776.

Para Jefferson, un sistema de escuelas públicas ayudaría a garantizar que la posición de uno en la nueva sociedad estadounidense, que, por supuesto, permaneció altamente estratificada, tanto política como económicamente, se basaría en el mérito en lugar del derecho de *nacimiento*. Entonces, si iba a la escuela, trabajaba duro y demostraba suficiente talento y habilidad, podría aspirar y lograr cualquier posición en la sociedad, o al menos una posición lo suficientemente alta como para garantizarle a usted y a su familia alguna medida de seguridad económica.

Estas ideas ayudaron a formar la base de lo que conocemos como la ideología del sueño americano. Más tarde, Horace Mann las tomaría prestadas de Jefferson al formular sus argumentos a favor de la creación de un sistema de escuelas obligatorias respaldado por impuestos en el Estado de Massachusetts. Para fortalecer la persuasión de su retórica, Mann “enmarcó” su propuesta, no como escuelas ordenadas por el gobierno, sino como “Escuelas comunes”. Serían “comunes” de tres maneras importantes. Impartirían una filosofía política “común” para debilitar la lucha política en un momento en que las clases trabajadoras de Estados Unidos estaban en desacuerdo con las clases propietarias. También impartirían una doctrina religiosa

(cristiana) común para mejorar el conflicto en curso entre las diversas sectas cristianas en ese momento. Finalmente, y lo más importante para nuestros propósitos aquí, Mann presentó su sistema de escuelas como “común” en el sentido de que los niños de todos los ámbitos de la vida asistirían a las mismas escuelas y, por lo tanto, tendrían la misma oportunidad de demostrar sus talentos y habilidades. y justificar su posición futura en el orden social estratificado de Estados Unidos. En teoría, esto significaba que los niños de familias ricas que “fracasaban” en la escuela terminarían siendo adultos pobres, mientras que los niños pobres que sobresalían en la escuela terminarían siendo adultos ricos. Según la promesa de Mann, y de acuerdo con la visión meritocrática de Jefferson, las escuelas comunes funcionarían como un gran nivelador social.

Esa promesa aún no se ha cumplido, porque siempre ha sido una promesa falsa. Los niños de las clases más elitistas, con raras excepciones, nunca han asistido a escuelas públicas. Entonces, esas escuelas nunca han sido verdaderamente “comunes”. Solo en el Estado de Massachusetts hay cuarenta internados privados como Groton, donde el precio de la matrícula para los “internos” es de 48 895 \$ y de 37 020 \$ para los “estudiantes externos”. Curiosamente, cuando investigamos las fechas en que se fundaron esas escuelas, encontramos que la mayoría de ellas se establecieron hacia fines del siglo XIX, justo cuando un mayor número de niños de familias de clase baja

comenzaron a ser empujados a las escuelas públicas creadas en acuerdo con la visión de Mann.

De manera comparable, aquí en Carolina del Norte, donde las leyes Jim Crow alguna vez separaron a los niños en escuelas para negros y escuelas para blancos, tenemos numerosas llamadas “academias cristianas”. Cuando investigamos las fechas de su fundación, encontramos que fueron creados a principios de la década de 1970, poco después de que la Ley de Derechos Civiles de 1964 introdujera la decisión de *Brown Board of Education de 1954* y marcara el comienzo de un período de eliminación de la segregación por mandato del gobierno.

Los grupos de élite y privilegiados siempre han tenido los medios económicos y políticos para transmitir sus ventajas a sus hijos. Entonces, se vuelve muy difícil tomar en serio a alguien como Bill Gates cuando, en su comercial de reclutamiento de maestros para Teach.gov, dice: “Mi éxito provino de la suerte que tuve de tener algunos maestros excelentes”. Tal vez sea así, pero ¿no debería al menos comenzar con un reconocimiento de que también tuvo la “suerte” de tener un padre lo suficientemente rico como para pagar 25.000 \$ al año por su matrícula en Lakeside School, cuyo catálogo de cursos rivaliza con la mayoría de los pequeños colegios liberales privados? Por ejemplo, el plan de estudios de Historia y estudios sociales en la “Escuela superior” (escuela secundaria) de Lakeside incluye cursos obligatorios de Historia mundial moderna, 1200–1870,

Historia mundial contemporánea, 1870 hasta el presente e Historia de los Estados Unidos con asignaturas optativas en

- El mundo mediterráneo antiguo
- La guerra fría
- Después de la Guerra Fría, el mundo a comienzos del siglo XXI
- Introducción a la Filosofía
- Introducción a las Religiones del Mundo
- Los estudios sobre el holocausto y el genocidio
- Liderazgo para la Era Moderna
- Gobierno Comparado y Política
- La libertad, el crimen y la ley
- África hoy
- Aldea Global
- Música de la diáspora africana
- Nativos y Extraños: Inmigración Estadounidense
- Microeconomía

- Economías en desarrollo
- Problemas en el Medio Oriente y el Norte de África Contemporáneos
 - Importancia de la raza: una historia intelectual (bastante) contemporánea de la América africana, y
- Estudios de Género

¿Cuántos de los que asistíamos a escuelas públicas teníamos esas oportunidades a nuestra disposición? Quizás más personas exigirían tal plan de estudios, pero pocos de nosotros tenemos conocimiento de la existencia de lugares como Lakeside o Groton, y mucho menos conocimiento de sus planes de estudio.

Sin embargo, aunque solo sea porque los empleadores, principalmente desde la década de 1950, comenzaron a exigir credenciales educativas de sus candidatos para el trabajo, el argumento meritocrático a favor de la escolarización desarrolló cierto grado de legitimidad a lo largo de los años. Mirando la Tabla 1 a continuación, encontramos una diferencia muy significativa (18.6 por ciento) entre las tasas de desempleo en 2008 para graduados universitarios y graduados de secundaria, y una diferencia casi idéntica (17.9 por ciento) entre aquellos que obtienen un diploma de secundaria y aquellos que no.

Nivel de logro educativo	Tasa de desempleo entre jóvenes de 16 a 24 años
Graduados universitarios	13,3%
1-3 años de universidad	21,2%
Graduado de HS	31,9%
Abandonos de la escuela secundaria	54,0%

Entonces, desde la década de 1950, la mayoría de los estadounidenses aprendieron a dar por sentadas las reglas del juego. Si trabajaban duro en la escuela y se graduaban, podrían encontrar un trabajo y establecer cierta seguridad económica. Pero ese mito se está desmoronando rápidamente. En palabras de un hombre de Nueva Jersey que perdió su trabajo en 2010: “Hice todo bien, seguí las reglas, obtuve habilidades, sobresalí en mi trabajo, todo fue en vano... No sé lo que voy a hacer”, continuó. “Todos los años hablando sobre acuerdos de libre comercio y cómo volveremos a capacitar a Estados Unidos fue solo un montón de BS; era fácil decir todo eso cuando los tiempos eran buenos” (Delaney, 2011). Como Arthur Delaney ha señalado con tanta precisión, Barack Obama hizo estos cambios a lo que solíamos dar por sentado como las “reglas del juego”

oficiales, o al menos reconocidas públicamente, en su discurso sobre el Estado de la Unión de 2011:

Muchas de las personas que vieron esta noche probablemente recuerden un momento en que encontrar un buen trabajo significaba presentarse en una fábrica cercana o en un centro comercial. No siempre necesitabas un título, y tu competencia estaba bastante limitada a tus vecinos. Si trabajó duro, es probable que tenga un trabajo de por vida, con un salario decente y buenos beneficios y un ascenso ocasional. Tal vez incluso tenga el orgullo de ver a sus hijos trabajar en la misma empresa.

Ese mundo ha cambiado. Y para muchos, el cambio ha sido doloroso. Lo he visto en las ventanas cerradas de las fábricas que alguna vez fueron prósperas y en los escaparates vacíos de las calles principales que alguna vez fueron concurridas. Lo he oído en las frustraciones de los estadounidenses que han visto disminuir sus cheques de pago o desaparecer sus trabajos: hombres y mujeres orgullosos que sienten que las reglas han cambiado en medio del juego.

Tienen razón Las reglas han cambiado. En una sola generación, las revoluciones en tecnología han transformado la forma en que vivimos, trabajamos y hacemos negocios. Las acerías que alguna vez necesitaron 1.000 trabajadores ahora pueden hacer el mismo trabajo con 100. Hoy en día, casi cualquier empresa puede

establecer una tienda, contratar trabajadores y vender sus productos dondequiera que haya una conexión a Internet.

Para que no nos engañen y renovemos la fe en el “cambio” en el que nos dijeron que podíamos “creer”, Obama prometió ante la Cámara de Comercio de EE. UU. que buscaría aún más acuerdos de libre comercio, esta vez con Panamá, Colombia y Corea del Sur. Dado que el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) eliminó casi ochocientos mil empleos en EE. UU. desde 1991, debería parecernos muy poco probable que estos nuevos acuerdos pendientes hagan otra cosa que empañar las perspectivas económicas de la juventud estadounidense, haciéndolo incluso más difícil para los padres apuntar a una recompensa económica futura para motivar a sus hijos a permanecer en la escuela.

Según un informe de abril de 2011 del Instituto de Política Económica, “la tasa de desempleo de los trabajadores de entre dieciséis y veinticuatro años fue del 18,4 %, la peor registrada en los sesenta años en que se han registrado estos datos” (Shierholz & Edwards, 2011). Incluso en los mejores tiempos económicos, honestamente no podía decirle a ninguno de mis hijos que si les iba bien en la escuela y si obtenían un título de cuatro años garantizaría que podrían encontrar un trabajo en los campos que eligieran. En la economía actual, sin embargo, es aún menos seguro que un título de cuatro años asegure un empleo, ya que la tasa de

desempleo para los graduados universitarios en 2010 alcanzó casi el 10 por ciento. Con el 85 por ciento de los graduados universitarios informando que se van a mudar de regreso a casa con mamá y papá, podemos esperar que ese número para 2011 suba aún más.

Al menos puedo decirles que un título universitario aún mejora sus posibilidades, porque la tasa de desempleo entre aquellos que solo tienen un diploma de escuela secundaria o GED ahora es del 22,5 por ciento.

Para los que abandonan los estudios, por supuesto, las tasas de desempleo son aún peores, con un 32,9 por ciento. Para los más cercanos a su edad (los que tienen entre dieciséis y veinticuatro años), las cifras son mucho peores. Según un estudio realizado por el Centro de Estudios del Mercado Laboral de la Universidad Northeastern (2009), la tasa de desempleo en 2008 para aquellos con un título de cuatro años o más fue del 13,3 por ciento, mientras que fue del 21,2 por ciento para aquellos con uno a tres años de educación postsecundaria, 31.9 por ciento para graduados de secundaria y 54 por ciento para jóvenes que abandonaron la escuela secundaria. Como se refleja en la tabla a continuación, la menor cantidad de años de escolaridad que uno complete se correlaciona muy fuertemente tanto con su riesgo de desempleo como con su riesgo de encarcelamiento.

	Tasa de desempleo entre 16–24 años	Tasa de encarcelamiento entre 16–24 años
Graduados universitarios	13,3%	0,1%
1–3 años de universidad	21,2%	0,7%
Graduado de HS	31,9%	1,0%
Abandonos de la Escuela secundaria	54%	6,3%

En esencia, el problema es el siguiente: la existencia continua de la escolarización obligatoria perpetúa el mito de que el éxito o el fracaso de las personas depende de su desempeño en la escuela. A su vez, esto permite que el Estado culpe a las escuelas por los problemas grandes de la economía que resultan en la reducción de oportunidades para que las personas encuentren trabajo. Y este juego de varios niveles de culpar a la víctima impulsa los interminables llamados a la reforma escolar. La verdad es que las escuelas nunca se reformarán mientras el Estado las haga obligatorias. Como lo documenta *Advancement Project*

(2010), en los treinta años desde que el Estado lanzó su informe masivo *A Nation At Risk* y su campaña de propaganda que culpaba a las escuelas por la supuesta incapacidad de las corporaciones con sede en los EE. UU. para competir en la economía global, los únicos cambios significativos que hemos presenciado en las escuelas han sido la implementación de pruebas/responsabilidad de alto riesgo y políticas de tolerancia cero.

Ninguna de esas políticas ha cambiado la naturaleza de la escolarización obligatoria, sino que sólo ha servido para intensificar sus efectos; es decir, disciplinar a los cuerpos dóciles para que acepten el trabajo aburrido y monótono como una parte inevitable de la vida mientras someten a aquellos que se niegan a reconocer la beneficencia de esta terapia a una disciplina correctiva en prisión.

Estados Unidos, que tiene menos del 5 por ciento de la población mundial, tiene el 25 por ciento de los presos del mundo (Liptak, 2008). Las cifras oscilan entre 1,6 millones y 2,3 millones de estadounidenses que viven tras las rejas.

A medida que la economía de mercado continúa su colapso, deberíamos esperar ver que estos números aumenten, ya que la globalización y las políticas neoliberales nacionales continúan creando una mayor población excedente de personas que el mercado no puede absorber. Como señala la Asociación Nacional para el Avance de las Personas de Color (2011) en un informe titulado *Misplaced*

Priorities: Over Incarcerate, Under Educate (Prioridades equivocadas: más encarcelamiento, menos educación):

Durante las últimas dos décadas, a medida que el sistema de justicia penal llegó a asumir una mayor proporción de dólares discrecionales estatales en todo el país, el gasto estatal en prisiones creció seis veces más que el gasto estatal en educación superior. En 2009, cuando la nación se hundió en la recesión más profunda en 30 años, disminuyó el financiamiento para la educación K-12 y superior; sin embargo, en ese mismo año, 33 estados gastaron una mayor proporción de sus dólares discrecionales en prisiones que el año anterior.

Las corporaciones y las firmas de inversión de Wall Street también reconocen y buscan capitalizar esta misma tendencia. El complejo de la industria penitenciaria es una de las industrias de más rápido crecimiento en los Estados Unidos. Incluso el gobierno federal y sus contratistas de defensa explotan la situación.

La crítica anarquista de la escolarización obligatoria nos deja poco espacio para la esperanza de que nuestras escuelas alguna vez sean diferentes. Somos ingenuos al pensar que solo porque estamos socializados para llamarlas “escuelas públicas” esas escuelas están destinadas a *servir* al público. Por el contrario, las escuelas públicas existen para *disciplinar* al público. De acuerdo con la crítica anarquista del Estado, debemos reconocer la escolarización obligatoria

como una tecnología del poder, un instrumento del arte de gobernar y la primera línea de defensa interna para el Estado de seguridad. Al igual que el propio Estado, la escolarización obligatoria sirve a los intereses de élite de nuestra oligarquía capitalista por encima de los intereses públicos de la mayoría de los ciudadanos. Hasta que el poder estatal sea eliminado, no podemos esperar razonablemente que las escuelas funcionen de manera diferente. De hecho, las tendencias actuales nos llevan a un mayor pesimismo sobre el destino de las escuelas, ya que los ataques neoliberales contra las escuelas y los sindicatos de docentes buscan quitar el control de las escuelas del terreno en disputa del Estado y colocarlas bajo el control directo de corporaciones privadas. Tarde o temprano, la gente tendrá que reconocer que las escuelas obligatorias son parte del problema. Eliminarlas es parte de la solución.

Referencias

Advancement Project (2010). Test, punish, and push out: How “zero tolerance” and highstakes testing funnel youth into the school-to-prison pipeline. Retrieved from <http://www.advancementproject.org/digital-library/publications/test->

punish-and-push-out-how-zero-tolerance-and-high-stakes-testing-fu (accessed June 9, 2011).

Alliance for Excellent Education (2011, June 9). About the crisis. Retrieved from http://www.all4ed.org/about_the_crisis. Center for Labor Market Studies, Northeastern University (2009). Joblessness and jailing for high school dropouts and the high cost for taxpayers. Retrieved from

http://www.northeastern.edu/clms/wpcontent/uploads/The_Consequences_of_Dropping_Out_of_High_School.pdf (accessed June 9, 2011).

Chomsky, N. (2003). The function of schools: Subtler and cruder methods of control. In K.J. Saltman & D.A. Gabbard (Eds.), *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools*. New York: Routledge.

Chomsky, N. & Macedo, D. (2000). Beyond a domesticating education: A dialogue. In

D. Macedo (Ed.), *Chomsky on miseducation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Delaney, A. (2011, May 23). "I played by the rules"—"The rules have changed,"

Huffington Post. Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2011/05/23/longterm_unemployment_n_864873.html (accessed June 9, 2011).

Egelko, B. (2007, May 14). "Honk for peace" case tests limits on free speech. San Francisco Chronicle. Retrieved from <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2007/05/14/MNG9PPQGVV1.DTL> (accessed June 17, 2007).

Emptywheel (2011, March 8). They won't even create jobs in the military-industrial complex anymore. Retrieved from <http://emptywheel.firedoglake.com/2011/03/08/they-wont-even-create-jobs-in-the-military-industrial-complex-anymore/> (accessed June 9, 2011).

Foucault, M. (1988). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. New York: Vintage.

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.

Global Research (2006, October 20), Judge rules teachers have no free speech rights in class. Center for Research on Globalization. Retrieved from <http://www.globalresearch.ca/index.php?context=viewArticle&code=20061020&articleId=3551> (accessed June 17, 2007).

Godwin, W. (1796). *An enquiry concerning political justice*. Charlottesville, VA: Electronic Text Center, University of Virginia Library. Retrieved from <http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/GodJust.html> (accessed June 17, 2007).

Goldman, E. (2007, June 17). *The social importance of the modern school*. Emma

Goldman Papers, Manuscripts and Archives Division, The New York Public Library, Astor, Lenox and Tilden Foundations. Retrieved from http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/goldman/socimportms.html.

Kamiya, G. (2007, May 22). Why Bush hasn't been impeached. Salon.com. Retrieved from <http://www.salon.com/opinion/kamiya/2007/05/22/impeachment/> (accessed June 17, 2007).

Liptak, A. (2008, April 23). U.S. prison population dwarfs that of other nations. New York Times. Retrieved from

<http://www.nytimes.com/2008/04/23/world/americas/23iht-23prison.12253738.html> (accessed June 9, 2011).

National Association for the Advancement of Colored People (2011, April 7). Misplaced priorities: Over incarcerate, under educate. Retrieved from <http://www.naacp.org/pages/misplaced-priorities> (accessed June 9, 2011).

Proudhon, P.-J. (2003). *What is property; or, An inquiry into the principle of right and of government*. Oshawa, Ontario: Mondo Politico. Retrieved from <http://www.mondopolitico.com/library/pjproudhon/whatisproperty/toc.htm> (accessed June 17, 2007).

Rohrlich, J. (2011). Why are prisoners building patriot missiles? Minyanville. Retrieved from <http://www.minyanville.com/businessmarkets/articles/defense-industrialbase-defense-budget-defense/3/7/2011/id/33198?> (accessed June 9, 2011).

Rush, B. (1786) *Thoughts upon the mode of education proper in a republic*. In *A plan for the establishment of public schools and the diffusion of knowledge in pennsylvania; to which are added, thoughts upon the mode of education proper in a republic*. Retrieved from <http://www.schoolchoices.org/roo/rush.htm> (accessed June 17, 2007).

Shierholz H. & Edwards, K.A. (2011, April 11). The class of 2011: Young workers face a dire labor market without a safety net. Economic Policy Institute Briefing Paper #306. Retrieved from http://www.epi.org/latest_research/ (accessed June 9, 2011).

Spring, J. (1983). The public school movement vs. the libertarian tradition. *The Journal of Libertarian Studies*, 7(1). Retrieved from http://www.mises.org/journals/jls/7_1/7_1_3.pdf (accessed June 17, 2007).

Spring, J. (1994). *Wheels in the head: Educational philosophies of authority, freedom, and culture from Socrates to Paulo Freire*. New York: McGraw Hill.

Spring, J. (2005). *The American school, 1642–2004*. New York: McGraw Hill.

West, C. (2004). *Democracy matters: Winning the fight against imperialism*. New York: Penguin.

Capítulo III

EDUCAR, ORGANIZAR, EMANCIPAR: EL COLEGIO DEL PUEBLO DEL TRABAJO Y LOS TRABAJADORES INDUSTRIALES DEL MUNDO ³

Saku Pinta

Introducción

La educación siempre ha sido central para los Trabajadores

3 El autor quisiera extender su agradecimiento a todos aquellos que apoyaron la redacción y la investigación de este ensayo: el amable y servicial personal del Centro de Recursos de Estudios del Norte en la Universidad de Lakehead; Gary Kaunonen, quien se tomó el tiempo para brindar una serie de comentarios y sugerencias perspicaces sobre un borrador anterior, lo que ayudó a mejorar en gran medida el rigor y la calidad de este trabajo; y Harry Siitonen, quien generosamente brindó sus notas personales de conferencias, varias fuentes difíciles de encontrar sobre el Work People's College y su conocimiento enciclopédico de la IWW y los movimientos laborales finlandeses de América del Norte. Por último, pero no menos importante, el autor quisiera agradecer a Twin Cities General Membership Branch of the IWW, y específicamente a Jeff Pilacinski, Erik W. Davis y Kieran Knutson por su apoyo y la información que brindaron sobre sus esfuerzos para revivir el Colegio del Pueblo del Trabajo.

Industriales del Mundo (IWW), el sindicato de liberación de la clase obrera. En un artículo de abril de 1927 publicado en el periódico *Tie Vapauteen* (Camino a la libertad) de la IWW en idioma finlandés, el autor, William Ranta, señaló que “la primera estrella en el emblema de la IWW significa 'educación' de la clase trabajadora, la segunda 'organización', y la tercera 'emancipación'”, continuando, “Un grupo ilustrado se organiza y un grupo organizado se libera”. (*“Valistustyohon”*, pág. 7)⁴.

Fundados en Chicago en 1905, los “wobblies”, como se conocía a los miembros de la IWW, crearon una concepción del “sindicalismo industrial revolucionario” tanto como una alternativa a las formaciones sindicales dominantes organizadas en torno a oficios o artesanías como una forma organizativa que prefiguraría los arreglos económicos autogestionados deseados de una sociedad postcapitalista. Las formas de organización sindical de oficios o artesanías fueron consideradas por la IWW no solo como excluyentes, divisivas y conservadoras, sino también como formas organizativas que se volvían ineficaces y obsoletas para desafiar el poder de los empleadores debido, en parte, a los cambios tecnológicos en el proceso laboral y la consiguiente “descualificación” de la mano de obra. Los trabajadores de la misma industria, afirmaron, deberían pertenecer al mismo sindicato independientemente de su origen étnico, género o

4 Todas las traducciones de fuentes finlandesas originales en este capítulo son del autor.

sus roles particulares en la producción. Al organizarse industrialmente, los trabajadores podrían aumentar su poder colectivo y su influencia en las luchas cotidianas con el poder cada vez más concentrado de los empleadores sobre los salarios, los horarios y las condiciones de trabajo, al mismo tiempo que desarrollaban la capacidad de la clase trabajadora para abolir el capitalismo. La acción económica directa, en lugar de depender de los canales burocráticos “oficiales” para resolver las quejas, fue su táctica preferida (Kornbluh, 2011, pp. 35–64).

Si bien la acción directa podría servir para radicalizar a los trabajadores, forjar lazos de solidaridad en la planta y aumentar la confianza y la capacidad para la lucha colectiva, simultáneamente, a través de estas acciones –se sientan las bases libertarias y democráticas para una nueva sociedad estructurada desde abajo– la importancia de la teoría y la difusión de las ideas revolucionarias se enfatizaban rutinariamente dentro del sindicato como un elemento crucial y complementario. Esto se colocó junto a una crítica de la educación tradicional como promotora de valores burgueses como el patriotismo y la uniformidad en un sistema que, como argumentó un wobbly, buscaba “adaptarse al orden social y enseñar respeto por la división de clases de la sociedad en amos y asalariados” (citado en Kornbluh, 2011, p. 366). La educación obrera, entonces, debería aumentar la conciencia de clase generada por el conflicto de clase directo experimentado en el trabajo, pero

no podría imitar los métodos del sistema educativo tradicional ya que esto simplemente recrearía las jerarquías indeseables asociadas con las instituciones capitalistas. En consecuencia, se evitaron las divisiones estrictas entre líderes y dirigidos, al igual que los métodos de instrucción autoritarios o de memoria que desalentaban el pensamiento crítico e independiente.

Una dimensión bastante conocida de este compromiso con la educación radical de la clase trabajadora se describió en *Noviembre rojo, noviembre negro* de Salerno de 1989, un trabajo centrado en la cultura de la IWW. Salerno argumentaba que “expresiones culturales como canciones, caricaturas y poesía se convirtieron en una forma crítica y un medio de comunicación entre la IWW y sus miembros” (p. 149). Impreso desde 1909 y ahora en su trigésima octava edición, el famoso *Cancionero rojo de la IWW*, que presenta “canciones para avivar las llamas del descontento”, es solo un ejemplo bien conocido del enfoque cultural del sindicato para difundir ideas revolucionarias. Además de la transmisión de ideas a través de medios culturales, la prensa del IWW y la enorme cantidad de folletos jugaron un papel clave en la autoeducación de la clase trabajadora, al igual que dos espacios colectivos: el salón sindical y la “jungla de vagabundos”. Estos sirvieron como espacios de aprendizaje, reflexión crítica y debate, particularmente durante las tres primeras décadas del siglo XX. Rosemont (2003) escribe que la sede sindical funcionó como un centro cultural radical,

“lugar de reunión, sala de lectura y lugar de discusión... una alternativa del sindicato a instituciones tan conservadoras como la iglesia, la taberna, el salón de juego, el hipódromo y el club de hombres” (pág. 33). Las junglas de vagabundos “cumplían una función similar” a la de la sala sindical, es decir, como espacios subversivos “en los que los esclavos asalariados más pobres podían expresarse abiertamente” (ibíd., p. 33).

El logro más significativo y sostenido de la IWW en el área de la educación de los trabajadores fue el Tyovaen Opisto (Colegio de la Gente del Trabajo, Work People’s College; en adelante WPC), una institución de inmigrantes muy estrechamente vinculada a las comunidades de clase trabajadora finlandesas en el Alto Medio Oeste. El WPC, sin embargo, no comenzó como una escuela del IWW. Fundado como Suomalainen Kansan Opisto ja Teologinen Seminaari (Colegio del Pueblo Finlandés y Seminario Teológico) en Minneapolis en 1903, los objetivos del colegio eran brindar instrucción religiosa, promover el idioma y la cultura finlandeses y abordar la creciente necesidad de una educación liberal formal entre nuevos inmigrantes. La falta de inscripción provocó un traslado al año siguiente, en 1904, a Smithville, un suburbio de Duluth, Minnesota, donde se esperaba que la escuela pudiera contar con el apoyo de las comunidades finlandesas sustancialmente más grandes de esa región. En 1907, el año en que la Federación Occidental de Mineros encabezó una huelga masiva en las minas de

Mesabi Range en el norte de Minnesota, las tensiones en torno al plan de estudios religioso de la universidad habían provocado una ruptura entre la clase trabajadora finlandesa radicalizada y muchos de los funcionarios de la institución. Estas divisiones finalmente culminarían con la *Suomalainen Sosialisti Jarjesto* (Federación Socialista Finlandesa; FSF)⁵ obteniendo legalmente la propiedad del colegio a través de la compra de acciones, cambiando el nombre del colegio de Colegio del Pueblo a WPC en 1908. Toda la instrucción religiosa ahora se descartó en favor de cursos sobre temas como la historia del socialismo, la evolución darwiniana y la economía marxista. Sin embargo, la armonía ideológica en el WPC no prevalecería. En 1914, la FSF sufrió una división importante que enfrentó a una facción de izquierda radical, que apoyaba a la IWW y al sindicalismo industrial, contra una facción socialdemócrata más moderada que respaldaba a la Federación Estadounidense del Trabajo (AFL) y adoptaba una visión parlamentaria gradual hacia el logro del socialismo⁶. Muchos de los locales del medio oeste de la FSF,

5 Durante este período, la FSF fue la federación de idiomas extranjeros más grande del Partido Socialista de América, con una influencia y una membresía desproporcionada para el número relativamente pequeño de inmigrantes finlandeses en los Estados Unidos. En 1912, la FSF estaba compuesta por más de once mil miembros en 225 capítulos locales. “En esa fecha”, escribe Ollila (1975), “la organización incluía cuatro periódicos, el Work People's College con 123 estudiantes, setenta y seis casas club, ochenta bibliotecas y un ingreso combinado de 184.128,83 \$ junto con una valoración general de 558.201,14 \$.” (pág. 156).

6 La división en la FSF reflejó una división similar en las filas de las secciones de habla inglesa del Partido Socialista de América en 1912, cuando

incluidos los agrupados alrededor del WPC, se habían puesto del lado de los radicales. De hecho, el WPC había sido un importante centro de apoyo de la IWW en los años previos a la escisión y, por esta razón, durante mucho tiempo algunos de los líderes más moderados de la FSF con base en el este lo habían considerado una molestia. Los estudiantes radicales de la escuela fueron etiquetados peyorativamente como *tussarit* (que significa “pistoleros” o “halcones armados”) por sus oponentes, un término que los estudiantes pro IWW–WPC reclamaron con irreverencia y orgullosamente adoptaron como propio. Con la división organizativa, la FSF retiró su respaldo financiero al WPC y la facción pro–IWW, ahora independiente, rápidamente obtuvo la propiedad accionaria de la escuela.

Durante más de veinticinco años (entre 1914 y 1941), el WPC sirvió como un colegio laboral vinculado a la IWW y

los miembros de la IWW, incluido William Haywood, fueron expulsados del Ejecutivo Nacional del partido. Esto también presagió una segunda escisión en la FSF a principios de la década de 1920 que fue testigo de la salida de los partidarios del Partido Comunista. Podríamos considerar, quizás de manera algo esquemática, que la izquierda finlandesa en América del Norte cristalizó más o menos en tres corrientes distintas en los años posteriores a la Primera Guerra Mundial: 1) una tendencia socialdemócrata, con Raivaaja (El Pionero) en los Estados Unidos y Vapaa Sana (La palabra libre) en Canadá como periódicos representativos; 2) una tendencia leninista, representada por el Partido (Comunista) de los Trabajadores de Estados Unidos y Canadá y sus periódicos Tyomies (Hombre Trabajador) y Vapaus (Libertad), respectivamente; y 3) una tendencia socialista libertaria y antiestatista representada por la IWW, organizaciones auxiliares y su periódico Industrialisti (Industrialista).

sostenido por los miembros finlandeses de ese sindicato. El edificio principal de tres pisos presentaba salas de clases, dormitorios de estudiantes, una sala de teatro, un gimnasio y una biblioteca con un edificio adyacente más pequeño que albergaba una cocina y un comedor con todo el personal. Por una matrícula de 39 \$al mes (el equivalente a unos 500 \$ en la actualidad), un precio que incluía comidas y alojamiento, los estudiantes recibieron instrucción en las habilidades necesarias para organizar sindicatos, administrar la infraestructura sindical del IWW y dotar de personal a la gran red de cooperativas de consumidores en el Alto Medio Oeste, operando su propia prensa y, en última instancia, preparándose para autogestionar una sociedad poscapitalista. La instrucción se llevaba a cabo en el transcurso de un período de cinco meses, que generalmente se extendía de diciembre a abril. La escuela también presentó una pequeña cantidad de cursos por correspondencia para estudiantes que no podían establecerse en el WPC. En total, se estima que entre 1.600 y 2.000 estudiantes estudiaron en la escuela durante las casi cuatro décadas que estuvo en funcionamiento y a través de sus diversas transiciones (Altenbaugh, 1990, p. 136).

Aunque el WPC representa la contribución histórica más destacada de la IWW en el área de la educación obrera, ha recibido relativamente poca atención por parte de los historiadores, permaneciendo en gran parte desconocido fuera de una audiencia especializada. En términos de la

literatura existente, Ollila (1977) y Heinila (1995) brindan excelentes relatos históricos generales del WPC, mientras que Kostianen (1980) se concentra en algunos de los principales debates y controversias generados durante el curso en los primeros años de la escuela. El WPC también se menciona en varios relatos de la izquierda finlandesa–estadounidense (Wasatjerna, 1957; Karni, 1975a; Ross, 1977; Kivisto, 1984). Con mucho, el análisis más profundo del WPC es el libro bien documentado de Altenbaugh *Education as Struggle* (La educación como lucha, 1990), en el que se examina el WPC a través de la lente de la teoría social gramsciana, junto con el Brookwood Labor College (Katonah, Nueva York, 1921–1937) y el Commonwealth College (Mena, Arkansas, 1923–1940), como “instituciones claramente formuladas para cumplir una función contrahegemónica, promoviendo la cultura proletaria y entrenando cuadros para la clase obrera” (p. 8).

Aún no se ha escrito una historia completa del WPC, pero tal tarea va mucho más allá del alcance de este estudio. El propósito de este capítulo es proporcionar un relato histórico del WPC a lo largo de sus años como colegio laboral de la IWW, centrándose en los años 1920–1941, y al hacerlo, arrojar algo de luz sobre algunos de los aspectos de la escuela que en gran medida se han pasado por alto durante este período. La primera sección proporcionará los antecedentes y el contexto necesarios al analizar las instituciones y la ideología de los miembros finlandeses

norteamericanos de la IWW, el contingente étnico que estableció, apoyó y sostuvo al WPC. Las secciones siguientes cubrirán el plan de estudios, los estudiantes y el cuerpo docente del WPC. Más allá del interés histórico, hay más razones para revisar el WPC y sus contribuciones a la educación libertaria. En 2006, el WPC se revivió como un proyecto educativo libre de la Rama de Membresía General de Twin Cities del IWW. La conclusión se dedicará a una evaluación del legado y el impacto de esta institución de la clase trabajadora junto con una discusión sobre el WPC renovado. Si el WPC histórico ofrece un vistazo de cómo funcionaba un instituto educativo de la clase trabajadora autogestionado a gran escala, su renacimiento actual sugiere la urgencia de desarrollar tales espacios emancipatorios y la relevancia contemporánea de estos esfuerzos.

Antecedentes y contexto: el Colegio del Pueblo del Trabajo y los wobblies finlandeses

A partir de 1914, con la escisión de la FSF, se puede hablar de una presencia finlandesa organizada en la IWW. En esta etapa, el WPC se posicionó políticamente, en efecto, como

una especie de institución “socialista de izquierda”, que defendía abiertamente el sindicalismo industrial revolucionario de la IWW, pero también aceptaba la necesidad de un partido político de la clase trabajadora. No pasó mucho tiempo antes de que los partidarios finlandeses de la IWW adoptaran una perspectiva de izquierda explícitamente antiparlamentaria, convirtiéndose rápidamente en el mayor contingente de habla extranjera en el sindicato. Kostianen estimó que la membresía finlandesa en la IWW estuvo entre cinco y diez mil durante las dos primeras décadas del siglo XX (Kostianen, 1976, sección 5, párrafo 1), sin embargo, actualmente no existe un análisis sistemático de los números de afiliación de la IWW finlandesa.

Durante la convención del IWW de 1916 en Chicago, los representantes de la escuela presentaron una moción para crear vínculos formales entre el sindicato y el WPC, aunque no se llegó a ningún acuerdo. Sin embargo, la convención de 1916 también se destacó por cumplir los últimos deseos del famoso mártir laboral de la IWW Joe Hill, a saber, que su cuerpo fuera incinerado y sus cenizas esparcidas por todo el mundo. En febrero de 1917, un paquete de cenizas de Hill se esparció por los aires en el WPC, consolidando simbólicamente la relación entre el sindicato y la escuela a partir de ese momento. Cuatro años más tarde, un informe del 28 de mayo de 1921 en *Industrialisti* sobre la convención de la IWW en Chicago publicó la noticia de que el sindicato

adoptaría formalmente al WPC como su escuela, ratificando una decisión anterior tomada en la convención del Sindicato Industrial de Trabajadores de la Madera de forjar lazos oficiales (“*Tietoja IWW Liiton 13:sta Koventsionista*,” p. 1).

Un relato de los medios impresos finlandeses de la IWW da alguna indicación sobre el tamaño de la membresía finlandesa en el sindicato y la vibrante cultura de la clase trabajadora de la que formaba parte. Las dos publicaciones IWW finlandesas más importantes fueron *Industrialisti* y *Tie Vapauteen*. *Industrialisti* fue el diario en finlandés de la IWW de 1917 a 1950, apareció cinco días a la semana en la década de 1950 y, más tarde, se publicó como semanario hasta que dejó de publicarse en octubre de 1975⁷. *Industrialisti* fue el único diario en la historia de la IWW y el último de los periódicos sobrevivientes de la IWW en idioma extranjero de los primeros días del sindicato⁸. En su apogeo a principios de la década de 1920, *Industrialisti* tuvo una distribución de más de 10.000 copias y un número de lectores repartido por todo Estados Unidos y Canadá, afirmando ser el periódico en

7 El periódico comenzó como Sosialisti (Socialista) en junio de 1914, cambió a Teollisuustyolainen (Obrero industrial) en diciembre de 1916 y finalmente a Industrialisti en marzo de 1917. Para una excelente descripción de los primeros años del periódico, véase A. Kostainen, A dissenting voz de los radicales finlandeses en Estados Unidos: los años formativos de Sosialisti–Industrialisti en la década de 1910. Estudios americanos en Escandinavia, 23, 1991 (págs. 83–94). Obtenido de <http://www.genealogia.fi/emi/art/article256e.htm> .

8 En 1920, la IWW tenía no menos de trece publicaciones en idiomas extranjeros.

lengua finlandesa de mayor circulación en Estados Unidos durante este período. *Tie Vapauteen* fue un periódico mensual publicado primero en Nueva York y luego en Chicago, entre 1918 y 1937, con una distribución que fluctuó entre 2.500 y 6.000 ejemplares. *Industrialisti* junto con una pequeña cantidad de publicaciones anuales finlandesas del IWW fueron publicadas por Workers' Socialist Publishing Company en Duluth, una cooperativa propiedad de locales del IWW.

El directorio *Industrialisti* del 28 de septiembre de 1927 todavía enumeraba las direcciones de contacto de no menos de setenta y ocho asociaciones o grupos finlandeses de la IWW (*Yhdistysten ja Ryhmien Osotteita*, p. 3) y en 1930, *Industrialisti* tenía un número de lectores de aproximadamente 9.000 (Karni, 1975a, pág. 222). A principios de la década de 1940, el número de grupos afiliados se había reducido a menos de cuarenta y la distribución de *Industrialisti* a 6.000 (*ibid.*, p. 222). Fuera del Medio Oeste Superior, se encontraron focos significativos de apoyo al IWW en las comunidades finlandesas en varios lugares de América del Norte. Los ejemplos incluyen el Club marxista finlandés de Detroit, el Club de trabajadores finlandeses de Butte, el Comité de agitación IWW finlandés de Chicago y la Asociación de trabajadores finlandeses de Aberdeen. En Canadá, desde mediados de la década de 1920 en adelante, los wobblies finlandeses organizaron la *Canadian Teollisuusunionistien Kannatus Liitto* (CTKL; Liga

Canadiense de Apoyo a los Sindicalistas Industriales). La CTKL era una organización auxiliar de la IWW con orientación cultural. Estaba compuesta principalmente por pequeños agricultores de mentalidad radical (muchos de los cuales eran mineros o trabajadores madereros incluidos en la lista negra) que apoyaban los objetivos del sindicato, pero no eran elegibles para afiliarse porque poseían propiedades productivas y no eran trabajadores asalariados. Formada a mediados de la década de 1920, la CTKL creció hasta incluir no menos de veintitrés sedes repartidas por Ontario, Alberta y la Columbia Británica y brindaba apoyo regularmente a las huelgas de la IWW y otras actividades (Radforth, 1987, pp. 119–20). Los estudiantes del WPC provenían de todas estas áreas, en la región alrededor de los Grandes Lagos Occidentales como el principal bastión del apoyo finlandés del IWW. Es en este contexto cultural y asociativo que debemos situar al WPC.

Muchos lugareños realizaron eventos de recaudación de fondos regulares, organizaron círculos de apoyo al WPC y compraron acciones para apoyar a la escuela. Gust Aakula, ex instructor, recordó: “Se habían vendido más de 30.000 acciones, y tan pronto como alguien había comprado un mínimo de 1.000 acciones, se le otorgaba un voto en las reuniones anuales de los accionistas del Instituto” (citado en Wasatjerna, 1957, pág. 230). Una junta directiva fue elegida anualmente de entre las filas de los accionistas. Aparte de la compra de acciones, un ejemplo único del

apoyo al WPC fue el programa de estipendios. “La escuela otorgaba estipendios de dos o cuatro meses, y los boletos se vendían como boletos de rifa para donaciones a la escuela o como boletos de admisión a eventos sociales, donde se realizaban sorteos. Los ganadores podían usar los estipendios, venderlos a otra persona o regalarlos a sus amigos” (Altenbaugh, 1990, p. 141). Otro método para recaudar fondos para la escuela fue a través de la actividad de la compañía de teatro WPC, que regularmente realizaba giras por las comunidades finlandesas en los Estados Unidos y Canadá durante los meses de primavera y verano presentando obras de teatro y ayudando a “recaudar quizás un tercio o la mitad del déficit anual de la escuela” (Roediger, 1993, p. 68).

Ideológicamente, los wobblies finlandeses diferían poco de sus camaradas organizativos, aceptando el análisis de clase marxista junto con una profunda desconfianza en la política parlamentaria y la estrategia para capturar el poder estatal. La interpretación revolucionaria preferida por la IWW estuvo guiada por una visión del comunismo, a veces denominada democracia industrial o comunidad cooperativa, definida como “una forma de organización económica en la que la propiedad privada y estatal de los medios de producción ha sido reemplazada por la propiedad social; en la que se han abolido el trabajo asalariado, la explotación económica y todos los privilegios y poderes especiales” (“*Vaara Tulkinta*”, p. 2).

También se inspiró en el teórico anarquista–comunista Peter Kropotkin, el anarquista más leído entre los wobblies finlandeses. *La conquista del pan* de Kropotkin fue traducida al finlandés en 1906⁹, y extractos de sus escritos aparecían regularmente en la prensa finlandesa de la IWW, particularmente en *Tie Vapauteen*, la revista anual de invierno *Industrialistin Joulu* (Navidad Industrialista), y la publicación de verano *Punainen Soihtu* (Antorcha roja).

Cabe destacar el folleto de Kropotkin de 1880 *Un llamamiento a los jóvenes*, que fue distribuido por la Workers' Socialist Publishing Company. En este trabajo, Kropotkin describió sucintamente el papel de los intelectuales y el trabajo educativo libertario en términos que se aplican al enfoque adoptado por el WPC.

Kropotkin instó a quienes poseen habilidades y conocimientos a ofrecer sus servicios a los oprimidos afirmando “recuerden, si vienen, que no vienen como maestros, sino como camaradas de lucha; no vengáis a gobernar sino a ganar fuerza para vosotros mismos en una nueva vida que se eleve hacia la conquista del futuro” (Kropotkin, 1880, párr. 79).

9 Traducido por Kaapo Murros (nacido como David Gabriel Ahlqvist, uno de los primeros defensores finlandeses del sindicalismo industrial en los Estados Unidos) como Taistelu Leivasta (Tampere: Tyovaen Osuuskirjapaino) quien, ese mismo año, también proporcionó la primera traducción finlandesa del Manifiesto Comunista de Marx y Engels.

El conocimiento es poder: plan de estudios de WPC, 1920–1941

El WPC, durante su período como escuela del IWW, no requería exámenes de ingreso y solo un curso era obligatorio: *Essentials of the Labor Movement* (Altenbaugh, 1990, p. 99). Un estudiante dio la siguiente descripción de un día típico en el WPC.

Por las mañanas, después de haber ido primero al comedor a llenar el estómago con un poco de papilla, nos vamos a digerirla en tres clases distintas jugando con los números. Después de esto tenemos una buena porción de nominativos y verbos en inglés y finlandés, traduciendo y convirtiendo el idioma inglés en finlandés y viceversa. Ahora estamos en la condición de que podemos digerir una porción de Wobblismo [*tuplaju-ulaisuutta*]. En otros días, esto se toma bajo el nombre de investigación de la clase trabajadora estadounidense que comenzó con Colón y llega hasta la mancomunidad cooperativa wobbly. En otros días investigamos las corrientes en los asuntos sociales internacionales, comenzando con la filosofía griega antigua hasta Wilson y Lenin pasando por Martín

Lutero y “Kalle” Marx. Luego masticamos un poco de pila dura y moldearemos nuestras voces leyendo el idioma estadounidense. Después de esto descansamos una hora charlando con Bogdanoff y “Kalle” Marx. Las tardes tienen débito y crédito para los aspirantes a gerentes de pensiones y casas de huéspedes [*poikatalo*], y aquellos entusiastas de hablar en público y leer poesía tienen la oportunidad de mostrar sus habilidades. (“*Opiston Toverikunnan Vaiheista Lukuvuotena 1920–1921*”, págs. 39–42)

Todos los cursos, al menos hasta mediados o finales de la década de 1930, estaban disponibles tanto en finlandés como en inglés, generalmente en niveles elemental y avanzado. En total, una semana de estudio generalmente incluía alrededor de setenta horas de clase en varios cursos impartidos por cuatro instructores a tiempo completo. Aparte de los cursos básicos (historia de la clase obrera, economía, sociología, periodismo, sindicalismo industrial, deberes de los delegados de la IWW, estudios comerciales e idiomas), los temas fluctuaron un poco, dependiendo de la experiencia de la facultad. El inglés como segundo idioma satisfizo las necesidades de un gran segmento del alumnado finlandés desde el principio, muchos de los cuales eran inmigrantes de primera generación, mientras que los cursos en finlandés demostraron el compromiso de ayudar a retener el idioma y la cultura finlandeses entre los estudiantes de segunda y tercera generación. También se

enseñó esperanto durante al menos un trimestre, en 1928–1929, por Hjalmar Reinikainen, y se ofreció alemán en años anteriores. El énfasis en la capacitación en idiomas también incluyó cursos de traducción. Durante el período 1922–1923, por ejemplo, *The Evolution of Industrial Democracy* de Justus Ebert fue elegido como el texto que los estudiantes debían traducir del inglés al finlandés.

En el WPC se ofrecieron cursos prácticos de contabilidad, teneduría de libros y matemáticas comerciales. Estos cursos se organizaron principalmente con el propósito de capacitar y dotar de personal a la gran red de cooperativas en el Alto Medio Oeste, pero también para capacitar a gerentes de negocios organizacionales competentes. En 1927, Central Cooperative Exchange, una red de cooperativas ubicada en el Alto Medio Oeste, contaba con una membresía de 16.595 miembros en sesenta sociedades miembro, “cincuenta y cuatro de las sesenta sociedades eran exclusivamente finlandesas o mezcladas con predominio de finlandeses. Sólo dos de las sociedades eran puramente 'estadounidenses'” (Karni, 1975a, p. 280). A lo largo de las décadas de 1920 y 1930, estas cooperativas se convirtieron en un importante lugar de disputa política, ya que el Partido Comunista realizó esfuerzos concertados y, en última instancia, infructuosos, para controlarlas (Karni, 1975b, pp. 186–211). Aunque las secciones finlandesas de la IWW no consideraban oficialmente a las cooperativas de consumo como instituciones revolucionarias, un gran número de

destacados miembros del movimiento cooperativo finlandés en la década de 1930 se habían formado en la WPC y llegaron a constituir una facción radical (Karni, 1975a, p. 223).

Los cursos de historia laboral generalmente usaban la *History of Labor in the United States* de John R. Commons et al., como texto estándar junto con varias publicaciones del IWW y otros materiales, que con frecuencia analizan en detalle episodios cruciales como la Comuna de París de 1871 y el caso Haymarket. *El Capital* de Marx fue, a lo largo de la historia del WPC, el texto estándar utilizado en los cursos que discutían la teoría económica. Las sesiones sobre oratoria se diseñaron para capacitar a agitadores efectivos para el “soapboxing” (tribunas oratorias sobre cajas de jabón) sindical y los profesores con experiencia en organización sindical impartieron cursos regulares sobre las tareas asociadas con el desempeño de los deberes administrativos y delegados, así como la inscripción de nuevos miembros.

Entre las lecciones más innovadoras y participativas del WPC se encuentran las “sesiones tácticas” guiadas por estudiantes, organizadas los viernes por la tarde, que parecen haber sido tremendamente populares entre el alumnado. Un estudiante proporcionó la siguiente descripción: “Durante estas sesiones, los estudiantes, a su vez, presentan un tema que luego se discute. Los temas siempre se han relacionado con la lucha de clases y el

sindicalismo industrial, por lo que todos han tenido algo que decir al respecto. Las discusiones a menudo se vuelven muy animadas y multifacéticas. Los asuntos han llegado a ser considerados en detalle y desde una variedad de perspectivas. Los estudiantes han aprendido mucho como resultado de estas sesiones” (“*Tyovaen–Opiston Lukukausi, 1923–1924*”, p. 26). Los resúmenes de los temas discutidos durante las sesiones tácticas aparecían rutinariamente en *Industrialisti*, al igual que otros escritos de estudiantes. Las oficinas del periódico, ubicadas en Duluth, también fueron utilizadas por el WPC en beneficio de los estudiantes interesados en adquirir experiencia práctica en las diversas tareas asociadas con la publicación de un diario.

Los Toverikunta: los estudiantes del WPC

Las sesiones tácticas son una indicación tanto de la pedagogía antiautoritaria del WPC como de la dirección estudiantil de los asuntos. Los estudiantes se organizaron en un sindicato de estudiantes, la *toverikunta* (literalmente, “comunidad de camaradas”). La *toverikunta* celebraba sus reuniones los viernes por la noche y tuvo una participación considerable en el funcionamiento diario del WPC. “En general, los estudiantes”, observó un historiador, “planeaban el programa ellos mismos y eran libres de elegir

sus propios cursos”, con los *toverikunta* autogestionando todos los asuntos relacionados con los conflictos estudiantiles y los problemas disciplinarios, y “aunque sus decisiones podían ser apeladas ante la junta directiva de la escuela, no se hizo mucho uso de este derecho” (Wasastjerna, 1957, p. 228). El *toverikunta* también era responsable de organizar bailes, eventos sociales, obras de teatro y atletismo. Sobre el tema de las actividades extracurriculares, un ex alumno y miembro de la facultad, Taisto Luoma, señaló: “No, no tienes que peinar los bigotes de Marx y Kropotkin todo el invierno, ni mucho menos” (“The Wobbly Way”, p. 3). Los deportes y el atletismo eran centrales en la vida estudiantil. Un eslogan muy repetido entre los *toverikunta* era “una mente sana en un cuerpo sano”.

Entre 1920 y 1930, la matrícula total anual promedio¹⁰ en el WPC rondaba los cincuenta y nueve estudiantes por año, con un máximo de noventa y cuatro estudiantes durante el período 1920–1921 y un mínimo de cuarenta durante el año escolar 1929–1930, y los estudiantes que regresan

10 La inscripción anual total representa el número total de estudiantes inscritos en el transcurso de un período completo. Algunos estudiantes no pudieron estudiar durante un período completo debido a limitaciones financieras o se fueron cuando surgieron oportunidades de empleo. Curiosamente, se argumentó que el costo muy bajo de asistir al WPC, en los anuncios de la escuela y el material de divulgación, era una forma ideal para que los trabajadores temporales ahorraran dinero, ya que era una alternativa más económica que quedarse en pensiones u organizar otros alojamientos temporales durante su estación de tiempo libre.

generalmente representan alrededor de un tercio del alumnado año tras año. Durante este lapso de diez años, los trabajadores de la madera, los mineros y los trabajadores de la construcción fueron, con mucho, los grupos ocupacionales más grandes representados en el alumnado. Según los datos estadísticos disponibles proporcionados en el informe anual del director a los accionistas y publicado en *Industrialist*¹¹ (no se proporcionó un desglose ocupacional detallado para 1923, 1926 o 1928), podemos suponer que los trabajadores de la madera y los mineros juntos representaban aproximadamente la mitad de todos los estudiantes (alrededor del 25 por ciento cada uno), mientras que los trabajadores de la construcción constituían alrededor del 16 por ciento del alumnado. El resto estaba compuesto por una variedad de ocupaciones, y los trabajadores de las industrias de alimentos, agricultura y transporte marítimo se encontraban entre los grupos ocupacionales más destacados.

Como era de esperar, alrededor del 75 por ciento de los estudiantes durante esta década pertenecían a la IWW, con un pequeño número proveniente del Canadian One Big Union¹², sindicatos AFL y trabajadores “no afiliados”.

11 Compilado a partir de informes de directores durante los años 1920–1941. Consulte las referencias a continuación para obtener una lista completa.

12 No debe confundirse con el IWW, el Canadian One Big Union (OBU) se formó en 1919 como una alternativa occidental al Trades and Labor

Entre 1931 y 1941 hubo una disminución gradual en el número, con una matrícula total promedio de treinta y cuatro estudiantes por año y solo treinta registrados durante el período final de 1940–1941. Las afiliaciones organizacionales no se discutieron en los informes anuales de los directores durante este período, aparentemente debido a las solicitudes de los estudiantes para omitirlas. Sin embargo, una de las tendencias notables durante esta década fue que, si bien el WPC había seguido estando estrechamente vinculado con las comunidades de clase trabajadora finlandesas, un número significativo de finlandeses nacidos o criados en los EE. UU., comenzaron a inscribirse. El informe de 1932 señala que, de los treinta y seis estudiantes matriculados, veinte hablaban inglés como primera lengua. En 1934, el informe del director Antti Vitikainen señaló que, de cuarenta y tres estudiantes, treinta y siete habían nacido en los EE. UU., y de estos, solo dos no eran finlandeses. De manera similar, el informe de 1937 del director Carl Keller sugería que la necesidad de cursos de inglés de nivel básico había desaparecido casi por completo. Un año después, por primera vez en la historia del WPC, no se dictaron cursos de ciencias sociales en finlandés.

Congress. Véase D. Bercuson (1990), *Syndicalism desviado: Canada's One Big Union*” (págs. 221–36) en M. van der Linden y W. Thorpe (eds.) *Revolutionary Syndicalism: An International Perspective*, Aldershot: Scolar Press. Los miembros finlandeses–canadienses de la OBU, en particular los trabajadores de la madera, cambiaron su afiliación organizativa a la IWW en gran número a principios de la década de 1920.

Aunque la información estadística publicada en los informes anuales de los directores en *Industrialisti* no siempre discutió el género, según los números disponibles, es razonable suponer que menos de una cuarta parte de los estudiantes eran mujeres, un número sorprendentemente pequeño para un segmento del sindicato que tenía una sólida reputación por la igualdad de género (Campbell, 1998). La estudiante más conocida y ex alumna universitaria no finlandesa fue Amelia Milka Sablich, conocida popularmente como “Flaming Milka”. Sablich, hija de un minero del carbón y de ascendencia croata, a los diecinueve años se convirtió en una de las figuras más destacadas de la huelga de mineros del carbón liderada por la IWW en Colorado en 1927; un conflicto que ahora se recuerda como la “primera masacre de Columbine” después de que la policía abriera fuego contra los trabajadores en huelga en Serene, matando a seis e hiriendo a decenas (May y Myers, 2005). “La huelga del carbón de Colorado”, escribe Kornbluh (2011), “introdujo innovaciones en la técnica de huelga” (p. 353). Sablich y otros jóvenes y mujeres ayudaron a mantener los piquetes y a organizar la huelga mientras los mineros sindicalizados eran arrestados y deportados, utilizando “caravanas de automóviles para llevar su mensaje a otras comunidades para persuadir a los trabajadores de que abandonasen sus trabajos” (ibíd.). Su determinación, carisma y liderazgo durante la huelga, así como sus peleas con los matones de la empresa y su encarcelamiento de cinco semanas, atrajeron la atención nacional y la adoración

del movimiento laboral. Después de un discurso nacional en apoyo de los mineros en huelga, en febrero de 1928, Sablich se convirtió en estudiante del WPC. En una carta al final del período, en abril de 1928, Sablich escribió una carta abierta en *Industrialisti* elogiando la escuela y conectando la necesidad de una educación obrera con su propia experiencia directa en la lucha de clases:

Cuando estuve en la cárcel durante cinco semanas en Trinidad [Colorado], descubrí que la mayoría de nuestros compañeros de trabajo pasaban la mayor parte del tiempo estudiando y discutiendo la huelga, la IWW, etc. Descubrí que la experiencia de huelgas anteriores y el movimiento se puso en libros de los que podíamos aprender mucho sobre qué hacer en cualquier situación dada.

Después de que salí de la cárcel y fui a una gira de conferencias en el este, se me hizo más claro que si quería ser una verdadera wobbly, tendría que estudiar bastante. Que no todo era tener un poco de experiencia en huelgas, sino que tendría que estudiar bastantes libros también, y bajo la guía de alguien que entendiera la conexión entre ellas y el movimiento obrero de hoy. (“Hay algunas cuestiones de fondo que hay que entender en el sindicalismo industrial”, p. 4)

Ollila (1977) enumera figuras como August Wesley, Gust Aakula, Ivar Vapaa, George Humon, Fred Jaakkola, Matti

Kainu y Jack Ujanen como miembros clave de la IWW que habían estudiado en el WPC (p. 107). Jack Ujanen, por ejemplo, editor de *Industrialisti* durante los últimos veintidós años de ese periódico (1953–1977), que se jubiló a los ochenta y cinco años, recibió su única educación formal en el WPC (“Editor's Tribute to Jack Ujanen”, págs. 23 –25). Nick Viita, uno de los principales miembros de la IWW finlandesa–canadiense y de la CTKL durante más de cinco décadas, también se incluye como ex alumno de WPC, ya que estudió allí en 1919. Algunos ex alumnos de WPC, como John Wiita, entraron en la órbita de ambos Partidos (Comunistas) de los Trabajadores de Canadá y Estados Unidos en la década de 1920, convirtiéndose en una figura destacada (Wilson, 1986). Otros exalumnos y docentes aprovecharon las habilidades y experiencias adquiridas en el WPC para seguir una educación universitaria. Walfrid Jokinen, por ejemplo, un estudiante y profesor en el WPC, en años posteriores completó con éxito sus estudios de posgrado, convirtiéndose en el presidente del Departamento de Sociología de la Universidad Estatal de Luisiana. Otro ex miembro de la facultad, wobbly y WPC, John Olli, también obtuvo un doctorado en la Universidad de Wisconsin y enseñó en el City College de Nueva York durante treinta y seis años (Kivisto, 1984, p. 193).

La figura más destacada del movimiento laboral finlandés y ex alumno del WPC fue Niilo Wallari. Wallari, un marinero, llegó a los Estados Unidos en 1916 después de abandonar el

barco en Boston. Se unió al IWW en Seattle en 1918, asistió a clases en el WPC y se volvió activo como organizador sindical y agitador en la región de los Grandes Lagos. Detenido en 1919 como extranjero ilegal y radical, y deportado a Finlandia al año siguiente, Wallari asumió más tarde el papel de presidente del Sindicato de Marineros de Finlandia (Suomen Merimies-Unioni; SMU) militando desde 1938 hasta su muerte en 1967. Adoptando una firme posición de izquierda antiestalinista en la década de 1920, sus contribuciones al movimiento obrero finlandés incluyen ganar con éxito el primer acuerdo laboral en el transporte marítimo costero y de aguas interiores y la jornada de ocho horas en 1946. La militancia y la autonomía política del sindicato, así como como la estructura industrial de la SMU, demuestra la influencia del IWW. Wallari y el SMU mantuvieron la independencia de los partidos de izquierda en Finlandia e incluyeron en el sindicato a todos los trabajadores marítimos, independientemente del oficio. Además, el compromiso de Wallari y el SMU con la justicia social quedó evidenciado por el apoyo a la causa antifascista durante la Guerra Civil Española de 1936–1939. Los miembros del SMU ayudaron a pasar armas de contrabando a España y contribuyeron con voluntarios, y luego ayudaron a los judíos a escapar a Suecia de la Alemania nazi (*“Mailman Teollisuustyöläisten Litto 100 vuotta”*, p. 10; notas de Harry Siitonen, conferencia del Seattle FinnFest de 1999).

Wobblies juveniles

Otro segmento clave del cuerpo estudiantil del WPC durante la última década de sus operaciones, a menudo descuidado en la literatura histórica sobre la escuela, fueron los Wobblies juniors. El Sindicato de Jóvenes Wobblies fue otra innovación relacionada con la huelga de mineros de Colorado de 1927, formada con el propósito de “educar en clase a los hijos de los trabajadores para prepararlos para el movimiento laboral organizado en la industria” (Rein, 1929, p. 126). Para facilitar el crecimiento de los Junior Wobblies, el WPC comenzó a organizar cursos juveniles de verano para niños y adolescentes de doce a dieciocho años. Estos cursos tenían una duración de cuatro a seis semanas entre los meses de junio y julio por una tarifa de doce dólares. Los cursos de verano para jóvenes del WPC demostraron ser bastante exitosos durante la década de 1930. Ollila (1975) informó que en 1929, el primer año en que se introdujo un programa para jóvenes, se inscribieron 130 estudiantes, y finalmente descendió a cuarenta y dos estudiantes una década después (p. 112). En 1941, el último año de los cursos para adultos y jóvenes en el WPC, diecisiete estudiantes asistieron a las sesiones de verano (“*Utisia Opistolta*”, p. 3). Además de cursos de historia natural e historia del movimiento obrero, el programa juvenil de verano incluía actividades como natación y deportes. El béisbol parece haber sido uno de los deportes más populares.

En 1929, la Workers' Socialist Publishing Company produjo un libro de texto dirigido a los jóvenes de la IWW que asistían a cursos de verano: *Nuoriso, Oppi ja Työ* (Juventud, aprendizaje y trabajo). El libro, escrito por WM Rein, estaba explícitamente dirigido a un público joven de clase trabajadora finlandesa–estadounidense. El prólogo del texto revela aún más la pedagogía libertaria adoptada por el WPC. Los instructores, señaló, deberían hacer y recibir preguntas, en lugar de alentar la memorización, ya que los métodos de aprendizaje memorísticos simplemente darían como resultado dogmatismo y no lograrían desarrollar completamente la capacidad del estudiante para pensar críticamente (Rein, 1929, p. 2).

Dividida en dos secciones, la primera parte del libro fue escrita íntegramente en finlandés y destinada a los niños más pequeños, dado que “los hijos de padres finlandeses pueden conservar su capacidad para hablar finlandés con relativa facilidad” (ibíd., p. 2). Esta sección, escrita en forma de historia, sigue las aventuras de Arvo e Irma mientras aprenden sobre el mundo natural, la sociedad de clases y el movimiento de la clase trabajadora. La primera sección se cierra con la pregunta ¿dónde está la patria del trabajador? Las conclusiones internacionalistas y antirracistas fueron que, a pesar de que en la mayoría de las escuelas se enseñaba el patriotismo y la superioridad de la raza blanca, todas las personas son iguales independientemente del color de la piel, la etnia o la cultura. La patria de los

trabajadores, continúa afirmando, es “en ninguna parte o en todas partes”, ya que los trabajadores irán a donde mejor puedan ganarse la vida y, por lo tanto, su “patria” puede cambiar muy rápido y con frecuencia (ibid., pp. 79–80). La segunda parte, escrita en inglés, fue diseñada para niños mayores y adolescentes. Abarca temas como la evolución de los seres humanos y la historia humana temprana, el cambio del feudalismo al capitalismo, la historia del movimiento obrero estadounidense, el sindicalismo industrial (incluido el *Manifiesto de la Unión Industrial* de la IWW en su totalidad, así como el *Preámbulo*), una introducción a la teoría socialista (centrándose en Marx y la “concepción materialista de la historia” y la teoría anarquista), y una discusión detallada de la historia del pueblo y el idioma finlandeses.

Profesores y personal

Durante sus años como escuela IWW, el WPC generalmente empleó no menos de cuatro profesores a tiempo completo durante el transcurso de su mandato de cinco meses. Leo Laukki e Yrjo Sirola fueron dos de los instructores más conocidos del WPC como destacadas figuras intelectuales de la izquierda finlandesa–estadounidense y participantes directos del

movimiento revolucionario en Finlandia¹³ como escuela de la FSF a su deriva hacia la izquierda hacia la IWW: de hecho, tanto Laukki como Sirola fueron parte integral en la instigación de la orientación radical de izquierda de la universidad. Laukki se convirtió en el principal teórico de la facción radical pro-IWW en la izquierda finlandesa y, bajo su dirección, el plan de estudios del WPC cambió para reflejar las ideas y prácticas del sindicalismo industrial revolucionario sobre las del socialismo parlamentario. Sirola también apoyó estos puntos de vista, pero como señala Campbell (1998), “El sindicalismo industrial, la huelga general y basar las luchas anticapitalistas en el sindicato, en lugar del partido, tenían sentido para Sirola y otros izquierdistas finlandeses en un contexto norteamericano, pero no así en un contexto finlandés” (p. 124). La misma perspectiva podría aplicarse igualmente a Laukki, quien apoyó con entusiasmo a los bolcheviques después de octubre de 1917.

De hecho, tanto Laukki como Sirola finalmente terminaron en la Unión Soviética, aunque en circunstancias diferentes. Sirola se fue a Finlandia por su propia voluntad en 1917 después de que estallara la revolución en la Rusia zarista, participando en la efímera República Socialista Obrera de

13 Laukki, cuando era un joven teniente, huyó a los Estados Unidos en 1907 después de su participación en la rebelión de la fortaleza militar de Sveaborg (ahora Suomenlinna) contra el gobierno zarista. Sirola, por su parte, fue un conocido político socialista finlandés, que también huyó tras la represión zarista del movimiento revolucionario en Finlandia.

Finlandia en calidad de ministro de Asuntos Exteriores. Tras la derrota de las fuerzas revolucionarias en la Guerra Civil de Finlandia, Sirola huyó a la Unión Soviética, actuando como una figura destacada en el Partido Comunista de Finlandia en el exilio, el gobierno bolchevique y la Internacional Comunista hasta su muerte en 1936. Laukki, por otro lado, fue arrestado junto con otros 166 miembros de la IWW durante la ola de arrestos masivos en 1917 por cargos relacionados con la Ley de Espionaje recién creada (que cubre la sedición y la interferencia con las operaciones militares estadounidenses) durante un período de intensa represión del gobierno¹⁴. Laukki fue sentenciado a veinte años de prisión, pero huyó a Moscú junto con William Haywood mientras estaba en libertad bajo fianza en espera de su apelación, una experiencia amarga para muchos en la IWW, ya que se habían recaudado miles de dólares por los costos asociados con el juicio y la fianza (Kivisto, 1984, pág. 157). Laukki luego desapareció durante las purgas de Stalin en la década de 1930.

George Humon fue uno de los miembros de la facultad más

14 Cuatro Wobblies finlandeses adicionales estaban entre los 166 arrestados: Fred Jaakkola, Frank Westerlund, William Tanner y Charles Jacobson. Durante este período, las oficinas sindicales de IWW en Duluth fueron allanadas y destruidas por la Guardia Nacional y un edificio WPC recién construido se quemó hasta los cimientos en medio de rumores generalizados de que los vigilantes eran los responsables. En 1918, Olli Kinkkonen, un costero de Duluth y opositor vocal de la guerra, fue sacado a la fuerza de su casa de huéspedes por vigilantes, embreado, emplumado y ahorcado. La explicación oficial de la muerte de Kinkkonen fue suicidio.

destacados de WPC durante su período como instituto IWW. Humon se desempeñó como director de la escuela durante no menos de siete períodos. Sus contribuciones incluyen un texto original del IWW en finlandés, *Uusi Yhteiskunta Ja Sen Rakentajat* (La nueva sociedad y sus constructores) y la traducción de varios folletos del IWW, incluido el folleto *del IWW de 1919* de Abner E. Woodruff *The Advancing Proletariat: A Study of the Movement of the Working Class from Wage Slavery to Freedom*. Taisto Luoma también es notable, ya que se convirtió en uno de los cartonistas más célebres de la IWW en la década de 1930; “la mayoría de sus viñetas se hicieron en un estilo hosco y sombrío, lleno de oscuros presentimientos” (Rosemont, 1998, p. 433). Luoma impartió un curso de diseño gráfico en el WPC durante el período 1938–1939. Otros profesores incluyeron a Otto W. Oksanen, Aku Rissanen, Antti Vitikainen y August Angervo.

Fred Thompson se encuentra entre los miembros de la facultad de habla inglesa más conocidos. Thompson comenzó a enseñar en el WPC en 1927 y continuó como instructor durante siete períodos no consecutivos (incluso como maestro durante cinco sesiones de verano para jóvenes), finalizando su carrera como el último director de la escuela en 1940–1941. Covington Hall, un célebre organizador de la IWW del sur de EE. UU., descrito por Kornbluh (2011) como “uno de los escritores más prolíficos de la IWW” (p. 259), enseñó historia laboral y sindicalismo industrial en la WPC durante los años 1937–1938. Carl Keller,

un miembro destacado de la IWW de Chicago durante décadas, que se desempeñó como secretario general y tesorero del sindicato a fines de la década de 1960, fue el único otro director del WPC no finlandés (en 1933–1934 y 1936–1937).

Por supuesto, ni el WPC, ni ninguna otra institución educativa, podría funcionar sin las muchas tareas clave realizadas por un personal de apoyo. Además del cuerpo docente, el WPC también empleó a un gerente comercial, responsable de la contabilidad y la teneduría de libros de la organización y de la preparación de los informes financieros anuales para los accionistas; personal de cocina y un cuidador. Un anuncio de trabajo *de Industrialisti* del 16 de septiembre de 1927 para un jefe de cocina, dos ayudantes de cocina y un cuidador para el próximo período escolar de WPC señala que los candidatos exitosos deben ser miembros del IWW o estar preparados para unirse. Las responsabilidades del jefe de cocina incluían preparar comidas para la *toverikunta* y hornear. Afirma que el WPC poseía tanto un horno de gas como uno de carbón [*kooliuuni*]. Los ayudantes de cocina se encargaban de la limpieza, el lavado de platos, el servicio y las tareas generales según fuera necesario, mientras que el puesto de cuidador se centraba principalmente en la limpieza, el mantenimiento y la calefacción del edificio.

Conclusión: evaluando el impacto y el legado del Colegio del Pueblo del Trabajo

Al cierre del período 1940–1941, los accionistas de WPC tomaron la decisión de suspender los cursos para el año siguiente. La caída de la inscripción contribuyó a la decisión, pero la escritura estaba claramente en la pared cuando, durante el último período, varios estipendios estudiantiles quedaron sin usar. La propiedad fue arrendada y finalmente vendida en 1962. Uno de los edificios originales del WPC sigue en pie y ahora funciona como un edificio de apartamentos.

¿Cómo podría evaluarse la experiencia del WPC como colegio laboral de la IWW? Durante el período polarizador de la Guerra Fría y una era de relaciones laborales socialdemócratas sancionadas por el gobierno –la era en la que se escribió gran parte de la literatura sobre el WPC– muchos comentaristas sobre la historia de la escuela pueden ser perdonados por atribuir el declive de la escuela a la firme adhesión “sectaria” a los preceptos wobblies, que se argumentó que habían alienado a los partidarios potenciales más moderados, y el fracaso resultante de la escuela para cambiar a alternativas más “realistas” de orientación comunista o socialdemócrata. Qué lejano parece todo esto

ahora con el colapso de la Unión Soviética, la trayectoria política centrista de la socialdemocracia moderna, la disminución del número de miembros sindicales y el resurgimiento global de una alternativa libertaria de izquierda antiestatista. Sin duda, los fuertes lazos entre el WPC y su base de apoyo finlandesa radical, que se citan con frecuencia en la literatura histórica, fueron tanto una gran fortaleza como una debilidad. Al no poder penetrar más profundamente en la clase obrera norteamericana en general, los lazos étnicos y las solidaridades que ayudaron a sostener el WPC se desmoronaron gradualmente a medida que la segunda, tercera y cuarta generación de la población inmigrante finlandesa se asimilaba gradualmente a la cultura dominante, a menudo abandonando no sólo la lengua y la cultura de sus antecesores, sino también sus compromisos asociativos, radicales e igualitarios. En contraste, y a modo de conclusión, se examinarán el WPC y su impacto en la organización laboral, sus contribuciones a la contracultura radical en la membresía finlandesa de la IWW y su legado más amplio. Que el declive del IWW refleja aproximadamente el del WPC es evidente, sin embargo, es en el contexto del contingente específicamente finlandés del sindicato que las contribuciones duraderas y los logros de este instituto, y la cultura de la que forma parte, deben ser evaluados.

Aparte del papel de unas pocas personas, como se señaló anteriormente, es algo difícil evaluar con precisión el

impacto que tuvo el WPC en el campo del conflicto laboral, dada la ausencia de documentación que vincule directamente a los estudiantes con la organización sindical y la actividad huelguística. Esto en sí mismo es una tarea que requiere un estudio mucho más largo y profundo. Sin embargo, dado que una proporción significativa del cuerpo estudiantil provenía de la industria minera, es razonable suponer que la huelga masiva de mineros liderada por la IWW en el Mesabi Range de Minnesota en 1916 incluyó las contribuciones de organizadores y agitadores capacitados por el WPC. La misma suposición también podría aplicarse a las acciones industriales llevadas a cabo en las industrias madereras en el norte de Minnesota y el norte de Ontario en la década de 1920. Al menos un ex miembro de la facultad de WPC, Kristen Svanum, instructor durante el mandato de 1924–1925, fue identificado en los informes de espías laborales contratados por la empresa como uno de los principales organizadores de la huelga de mineros de Colorado de 1927 (Rees, 2004, pp. 32– 35). Fred Thompson mantuvo una perspectiva más cínica sobre la efectividad de la capacitación de organizadores del WPC, afirmando que su principal crítica a la escuela era que “los sindicatos de la IWW deberían haber hecho arreglos para hacer un uso más sistemático de ella” y que se sentía afortunado “si entre los sesenta estudiantes de entonces, hubiera una docena que viniesen allí con la idea de aumentar su capacidad como organizadores o educadores laborales” (Roediger, 1993, p. 67). Cabe señalar que los comentarios de Thompson pueden

reflejar con mayor precisión el período de declive general del instituto durante su tiempo allí en la década de 1930, en lugar del WPC en su conjunto. Sus reflexiones, sin embargo, también contienen ideas invaluableles. Thompson sugirió, en retrospectiva, que el WPC debería haber enviado “estudiantes–organizadores” a lugares donde se estaban llevando a cabo campañas de organización en ese momento (a saber, Detroit y Cleveland en la década de 1930), donde podrían concentrarse “en parte en organizar tareas, en parte en el estudio sistemático y tratar siempre de relacionar a unos con otros” (ibíd., p. 69).

Sin embargo, la tenacidad de los Wobblies finlandeses se debió en gran medida al entrenamiento y al sentido de camaradería que proporcionó el WPC. *Industrialisti*, con el ex alumno de WPC Jack Ujanen como editor, como se mencionó anteriormente, sobrevivió hasta 1975, una hazaña notable para un periódico radical en idioma extranjero en América del Norte, al igual que la CTKL y varias sedes y cooperativas apoyadas por el IWW en los Estados Unidos y Canadá. Incluso cuando los sindicatos de la IWW comenzaron un fuerte declive durante la década de 1930, los métodos, ideas y organizadores wobblies permanecieron dedicados a los principios de acción directa, solidaridad y militancia laboral en el movimiento obrero más amplio. A fines de la década de 1930, los wobblies o exmiembros del norte de Minnesota y el norte de Ontario participaron activamente en huelgas en la industria maderera a través de

sindicatos “principales” con inclinación al control de base y la acción directa, en lugar de negociar convenios colectivos mediante burócratas sindicales (Hudelson y Ross, 2006, pp. 190–92; Campbell, 1998, pp. 118–19).

En una etapa posterior, el WPC y los militantes que entrenó sirvieron como un vínculo generacional importante entre la “vieja guardia” de la IWW y los radicales de la Nueva Izquierda de la década de 1960 que comenzaron la tarea de reconstruir la IWW. Cuando Franklin Rosemont se unió al sindicato en 1962 en Chicago, estableciendo el grupo y la revista *Rebel Worker*, recordó con cariño haber conocido a antiguos estudiantes y profesores del WPC como Carl Keller, Aino Thompson (la esposa de Fred Thompson; los dos se conocieron en la universidad) y Jenny Lahti Velsek (Rosemont y Radcliffe, 2006, p. 19). Rosemont también señaló que la librería Solidarity en Chicago incluía “un par de miles de libros antiguos del Work People's College del IWW” (ibíd., p. 30).

Oportunamente, la última encarnación del WPC se encuentra en Minneapolis, la ciudad en la que se estableció el People's College original hace más de un siglo. En 2006, la Rama de Membresía General del IWW Twin Cities tomó la decisión de comenzar a brindar “educación libre, radical y práctica a las mujeres y hombres trabajadores de nuestras comunidades, educación que promoverá los objetivos de la revolución de la clase trabajadora que defendemos como sindicato” (Declaración de la misión de WPC). Jeff Pilacinski,

una de las principales figuras detrás del renacimiento del WPC, explica que el WPC histórico fue elegido como modelo para este proyecto por varias razones:

Uno, era importante mantener la conexión histórica obvia entre la escuela y el IWW. En segundo lugar, como una institución autogestionada de la clase trabajadora, el WPC histórico ofrecía oportunidades educativas mediante las cuales los trabajadores enseñaban a otros trabajadores en un entorno organizado, aunque poco estructurado. Esto es algo que los miembros de la sucursal querían replicar dado que había pocas o ninguna otra oportunidad de este tipo disponible en ese momento. En tercer lugar, nos inspiramos en el plan de estudios básico de la escuela y estructuramos nuestras ofertas en torno a la cultura/historia de la clase trabajadora, la sociología, la economía autogestionaria y el sindicalismo industrial¹⁵.

Los cursos, que comenzaron a mediados de octubre de 2006, normalmente se han organizado durante las noches durante seis a ocho semanas en un lugar accesible, como una sala de reuniones en una biblioteca pública, normalmente en sesiones de dos horas. Los facilitadores son responsables de crear un marco para el curso y una lista de lecturas sugeridas combinadas con un fuerte enfoque participativo. Los estudiantes guían en gran medida la

15 Correspondencia con Jeff Pilacinski, 11 de enero de 2011.

dirección de cada curso con métodos de instrucción que varían ampliamente de un curso a otro, desde discusiones grupales y conferencias hasta dramatizaciones y presentaciones de medios. El WPC revivido, como su homónimo histórico, está abierto a todos los trabajadores y los antecedentes ocupacionales tanto de sus facilitadores como del organismo de estudio reflejan la clase trabajadora en el capitalismo contemporáneo: los mineros y leñadores del WPC histórico ahora han sido reemplazados por trabajadores de las industrias de servicios, educación y telecomunicaciones.

Hasta la fecha se han ofertado cinco cursos: Lecciones de la Revolución Española, Imaginación y Liberación Social (el pensamiento de Cornelius Castoriadis), Economía Política en *El Capital* de Karl Marx, Introducción a la Vida y Pensamiento Político de Noam Chomsky, y Coup de Sabots y la Creatividad de la Acción Directa.

El volante de la oferta de un curso afirmaba elegantemente que “el crédito por la participación en esta clase no es transferible a ninguna institución estatal o privada, sino solo a la lucha diaria por la emancipación de la clase trabajadora”¹⁶. Actualmente, el comité educativo de la rama responsable de organizar la logística (reservas de salas, fotocopias, cuidado de niños, etc.) para el WPC tiene como objetivo estructurar el WPC como una serie trimestral de

16 Correspondencia con Eric W. Davis, 6 de diciembre de 2010.

sesiones de fin de semana compuestas de talleres, paneles, oradores, películas, debates y capacitaciones¹⁷.

Al considerar la importancia y la relación entre la teoría y la organización del lugar de trabajo, Pilacinski observa:

Cada curso incluyó componentes que desarrollaron las habilidades de los miembros y no miembros del IWW para ubicarse y comprender mejor la historia y la dinámica de su clase; estos desarrollos refuerzan fundamentalmente las capacidades del IWW y sus miembros para organizarse donde trabajan¹⁸.

También señala que “el sindicato también tiene un programa de capacitación dedicado y exitoso para organizadores en el lugar de trabajo que Twin Cities ejecuta varias veces durante el año, incluso cuando se ofrecen cursos de WPC”¹⁹. Estos esfuerzos han contribuido a algunos de los programas más innovadores y Campañas pioneras de organización del lugar de trabajo en Minnesota y más allá. Las campañas recientes iniciadas por Twin Cities IWW incluyen un trabajo sustancial en la industria de comida rápida mal pagada, notoriamente difícil y casi totalmente desorganizada.

17 Correspondencia con Kieran Knutson, 11 de enero de 2011.

18 Correspondencia con Jeff Pilacinski, 11 de enero de 2011.

19 *Ibíd.*

Si el mejor y más sincero tributo a los militantes de la clase trabajadora del histórico WPC es continuar con su trabajo, entonces ciertamente el renacimiento de la escuela en las Ciudades Gemelas debe ser considerado como el componente más importante y crítico del legado de la escuela.

Referencias

“Tietoja I.W.W. Liiton 13:sta Koventsionista” (1921, May 28) *Industrialisti*, 1.

“Työväen-Opiston Johtajan Tomintakertomus,” (WPC Director’s Activity Report, 1921–1941, *Industrialisti*): 1921, May 21, G. Humon; 1922, April 24, G. Humon; 1923, May 10, A. Vitikainen; 1924, April 22, A. Vitikainen; 1925, May 7, G. Humon; 1926, May 12, G. Humon; 1927, May 3, G. Humon; 1928, May 11, J. Kiviniemi; 1929, April 20, J. Kiviniemi; 1930, May 21, G. Humon; 1931, April 16, A. Rissanen; 1932, May 9, G. Humon; 1933, May 15, I. Vapaa; 1934, April 21, C. Keller; 1935, April 25, A. Vitikainen; 1936, May 16, F. Thompson; 1937, May 3, C. Keller; 1938, May 2, F. Thompson; 1939, April 22, G. Humon; 1940, May 24, F. Thompson; 1941, May 2, F. Thompson.

“Väärä Tulkinta” (1936, October 10) *Industrialisti*, 2. Work People’s College Mission Statement. Retrieved from <http://www.iww.org/en/branches/US/MN/twincities/wpc>.

“Yhdistysten ja Ryhmien Osotteita” (1927, September 28) *Industrialisti*, 3.

- Altenbaugh, R. (1990). *Education for struggle: The American labor colleges of the 1920s and 1930s*. Philadelphia: Temple University Press.
- Campbell, J. The cult of spontaneity: Finnish-Canadian bushworkers and the Industrial Workers of the world in Northern Ontario, 1919–1934. *Labour/Le Travail*, 41 (Spring 1998), 117–46.
- Etholén, K. Mailman Teollisuustyöläisten Litto 100 vuotta. *Merimies-Sjömannen* 2, 2006, 10.
- Hannula, R. Editor's tribute to Jack Ujanen. *Finn Heritage*, 5(2) 1988, 23–25.
- Heinilä, H. (1995). Work People's College. *Finnish Americana: A Journal of Finnish American History and Culture*, 11, 22–31.
- Hudelson, R. & Ross, C. (2006). *By the ore docks: A working people's history of Duluth*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jaska. (1924, April). Työväen-Opiston Lukukausi, 1923–1924. *Tie Vapauteen*, 4(6), 23–27.
- Karni, M. (1975a). *Yhteishyvä—or, for the common good: Finnish radicalism in the western Great Lakes region, 1900–1940* (Doctoral dissertation). Minneapolis: University of Minnesota.
- Karni, M. (1975b). Struggle on the cooperative front: The separation of central cooperative wholesale from communism, 1929–1930. In M. Karni, M. Kaups & D. Ollila Jr. (Eds.), *The Finnish experience in the western Great Lakes region: New perspectives, 186–201*. Turku, Finland: Institute for Migration.
- Kivisto, P. (1984). *Immigrant socialists in the United States: The case of Finns and the left*. Cranbury/London/Mississauga: Associated University Presses.
- Kornbluh, J. (Ed.). (2011). *Rebel voices: An IWW anthology*. Oakland: PM Press.
- Kostiainen, A. (1976). Finnish-American Workmen's Associations. In V. Niitemaa, J. Saukkonen, T. Aaltio & O. Koivukangas (Eds.), *Old friends—strong ties: The Finnish contribution to the growth of the*

USA, 205–34. Vaasa. Retrieved from <http://www.genealogia.fi/emi/art/article257e.htm>.

Kostiainen, A. (1980). Work People's College: An American immigrant institution. *Scandinavian Journal of History*, 5, 295–309. Retrieved from <http://www.genealogia.org/emi/art/article243e.htm#Alku>.

Kostiainen, A. (1991). A dissenting voice of Finnish radicals in America: The formative years of Sosialisti-Industrialisti in the 1910s. *American Studies in Scandinavia*, 23, 83–94. Retrieved from <http://www.genealogia.fi/emi/art/article256e.htm#a15>.

Kropotkin, P. (1880). An appeal to the young. Retrieved from <http://flag.blackened.net/daver/anarchism/kropotkin/atty.html>.

Luoma, T. "The Wobbly Way" (1938, September 6) *Industrialisti*, 3.

May L. & Myers, R. (Eds.). *Slaughter in Serene: The Columbine coal strike reader*. Denver: Bread and Roses Workers' Cultural Center.

Mukana ollut. (1921, May). *Opiston Toverikunnan Vaiheista Lukuvuotena 1920–1921*. Ahjo, 39–42.

Ollila, D. (1975). From socialism to industrial unionism (IWW): Social factors in the emergence of left-labor radicalism among Finnish workers on the Mesabi, 1911–19. In M. Karni, M. Kaups & D. Ollila Jr. (Eds.), *The Finnish experience in the western Great Lakes region: New perspectives*, 156–71. Turku, Finland: Institute for Migration.

Ollila, D. (1977). The Work People's College: Immigrant education for adjustment and solidarity. In M. Karni & D. Ollila Jr. (Eds.), *For the common good: Finnish immigrants and the radical response to industrial America*, 87–118. Superior, WI: Työmies Society.

Oppilas. "Uutisia Opistolta" (1941, June 20) *Industrialisti*, p.3.

Radforth, I. (1987). *Bushworkers and bosses: Logging in northern Ontario, 1900–1980*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.

Ranta, W. Valistustyöhön. (1927 April) *Tie Vapauteen* (4) 9, 7.

- Rees, J. “X,” “XX” and “X-3”: Labor spy reports from the Colorado Fuel and Iron Company archives. *Colorado Heritage* (Winter) 2004, 28–41.
- Rein, W. (1929). *Nuoriso, Oppi ja Työ* (Youth, Learning and Labor). Duluth: Workers’ Socialist Publishing Company.
- Roediger, D. (Ed.). (1993). *Fellow worker: The life of Fred Thompson*. Chicago: Charles H. Kerr Publishing Co.
- Rosemont, F. (2003). *Joe Hill: The IWW & the making of a revolutionary working-class counterculture*. Chicago: Charles H. Kerr Publishing Co.
- Rosemont, F. (2011). A short treatise on Wobbly cartoons. In J. Kornbluh (Ed.), *Rebel voices: An IWW anthology*, 425–43. Oakland: PM Press.
- Rosemont, F. & Radcliffe, C. (2006). *Dancin’ in the streets! Anarchists, IWWs, surrealists, situationists & provos in the 1960s as recorded in the pages of Rebel Worker and Heatwave*. Chicago: Charles H. Kerr Publishing Co.
- Ross, C. (1977). *The Finn factor in American labor, culture and society*. New York Mills, MN: Parta Printers Inc.
- Sablich, M. (1928, April 15). There are some deep-rooted questions to be understood in the industrial unionism. *Industrialisti*, 4.
- Salerno, S. (1989). *Red November, black November: Culture and community in the Industrial Workers of the World*. New York: State University of New York Press.
- Wasastjerna, H. (1957). *History of Finns in Minnesota*. Duluth: Minnesota Finnish- American Historical Society.
- Wilson, J. (1986). John Wiita: A Finnish-American in Canada, 1918–1923. *Finnish American: A Journal of Finnish American history and culture*, 7, 19–23.

Capítulo IV

DE LA DESESCOLARIZACIÓN A LA NO ESCOLARIZACIÓN: REPENSAR LA ANARCOPELAGOGÍA DESPUÉS DE IVAN ILICH

Joseph Todd

Cuando nos llamamos anarquistas, es decir, personas que defienden el principio de la autonomía frente a la autoridad en todos los campos de la vida personal y social, se nos recuerda constantemente el aparente fracaso del anarquismo en ejercer una influencia perceptible en el curso de la política y como resultado tendemos a pasar por alto la adopción inconsciente de ideas anarquistas en una gran

variedad de otras esferas de la vida. (Ward, 1966, pág. 397)

Colin Ward establece un punto de origen para la teoría anarquista, situándola dentro de la autonomía y la libertad individual. Aunque es optimista sobre los espacios donde se pueden llevar a cabo proyectos anárquicos, es profundamente consciente de la naturaleza marginada de la anarquía como movimiento político. Podemos ver la tensión que Ward destaca en el anarquismo mismo en la relación antagónica entre la escolarización y la desescolarización. La escuela es una de las instituciones donde el Estado sostiene su bastión, creando una forma institucionalizada de autoridad sobre la naturaleza de la educación, mientras que la desescolarización puede ser una de esas esferas que pueden ser anárquicas sin declararlo explícitamente o incluso intentarlo conscientemente.

Aunque la desescolarización puede seguir siendo muy marginal en la práctica y la teoría, como sugiere Ward, también puede ganar suficiente fuerza para movilizar influencia en la política y actuar contra la institución de la escolarización obligatoria. Ivan Illich, el principal filósofo de la desescolarización, puede haber agregado una dimensión importante para los teóricos anarquistas en su insistencia en incluir la educación en los marcos revolucionarios. Sin embargo, debemos ser igualmente críticos con las

alternativas con la esperanza de crear diversidad entre las posibilidades y los experimentos anárquicos.

La educación pública obligatoria contemporánea se entiende sólo a través de las concepciones público y privado, cada vez más estrechas por las tendencias de reforma, mientras que Illich es representativo de un tercer modelo anárquico que está más allá de esta dicotomía. Por esta razón, el enfoque de este capítulo estará en los espacios de educación alternativa que emergen más allá o entre la distinción público/privado. Illich proporciona un modelo de cómo podría verse eso en teoría, pero no está exento de limitaciones y deberá actualizarse para tener en cuenta los cambios en la tecnología, las relaciones sociales y la globalización desde 1970. Los criterios que ideó son los siguientes: *servicio de referencia para objetos educativos, intercambios de habilidades, emparejamiento entre pares y educadores profesionales*. Las prácticas de educación en el hogar demuestran ciertos aspectos de la teoría de Illich y podrían presentar posibles recursos para promover un proyecto anarquista de reconstrucción social, aunque desde fuera de la tradición anárquica. Algunos educadores en el hogar, que típicamente se definen a sí mismos como no escolarizadores, no escolarizadores radicales, o desescolarizadores, logran aspectos del modelo de Illich. Por el momento, fusionaremos estos grupos, pero a medida que los movimientos se expanden, puede ser necesario establecer distinciones entre ellos para determinar cuáles, si

los hay, se aproximan a una anarcopedagogía illicheana y cuáles reproducen un modelo público. Al examinar estos espacios críticamente, encontraremos que algunos educadores en el hogar pueden no cuestionar en absoluto el plan de estudios y están creando modelos educativos explícitamente privados, aunque con valores y objetivos alternativos, pero sin embargo, que no desafían el aprendizaje institucional y no pueden ser percibidos como a contracorriente.

Política de educación en el hogar

Públicos educacionales son aquellos en que los padres y educadores pueden resistir o reconstruir las metas del Estado para la educación y la escolarización, debatir y ponerse de acuerdo sobre diversas necesidades y visiones educativas compartidas, y responsabilizar al Estado por ayudarlos a implementar estas visiones. (Abowitz, pág. 87)

En esta sección, comenzaré a navegar por el panorama de la educación en el hogar y también probaré el clima político al que se enfrentan los educadores en el hogar. Los datos sobre educación en el hogar han sido compilados por el Centro Nacional de Estadísticas de Educación, una extensión

de investigación del Departamento de Educación de EE. UU., que ha proporcionado información que expone el crecimiento que ha experimentado la educación en el hogar en las últimas décadas. Se estima que había 1,5 millones de estudiantes educados en el hogar en los Estados Unidos en 2007 (NCES, 2008, p. 1). Desde 2003, esto significa un aumento de 1,1 millones de estudiantes educados en el hogar. Más específicamente, esto representa un “aumento relativo del 74 por ciento durante un período de 8 años [desde 1999] y un aumento relativo del 36 por ciento desde 2003” (NCES, 2008, p. 2). Sin embargo, este aumento de la educación en el hogar no significa exclusivamente un aumento de la desescolarización. “De 2003 a 2007, el porcentaje de estudiantes cuyos padres reportaron educación en el hogar para brindar instrucción religiosa o moral aumentó del 72 por ciento al 83 por ciento [un aumento del 11 por ciento]” (NCES, 2008, p. 2). Mientras que “el interés en un enfoque no tradicional de la educación, [aumentó solo] un 7 por ciento” (NCES, 2008, p. 3). Sin embargo, existe la posibilidad de que podamos ser más optimistas sobre esto porque Grace Llewellyn encuentra que “[la mayoría] de las personas que hacen cosas fantásticas fuera de la escuela con su tiempo se llaman a sí mismos educadores en el hogar, porque los mantiene fuera de problemas y no *asustan* a los vecinos” (Llewellyn, 1998, p. 27). Para nuestros propósitos, debemos ser conscientes de que “la escolarización aún puede tener lugar fuera de las propias escuelas, y claramente eso es lo que hacen muchas

familias que educan en el hogar; están *educando* a sus hijos en casa” (Hern, 1996, p. 2). Obviamente, esto incluye a los educadores en el hogar que optan por no asistir a la escuela pública por motivos religiosos, pero también incluye a los educadores en el hogar que no eligen abandonar la educación *pública* (Abowitz, 2003, p. 77). De hecho, el porcentaje podría ser mucho más alto, pero se representa más bajo porque los desescolarizados podrían estar tratando intencionalmente de evitar llamar la atención. Una cosa que queda clara es que los desescolarizadores, es decir, los educadores en el hogar de una variedad particular, son una minoría dentro de la minoría. Independientemente de la forma que adopten los educadores en el hogar, este aumento general es significativo porque puede indicar un aumento en los modelos privados de escolarización, no en los modelos contrapúblicos de desescolarización que invitan a investigar la dimensión pública de la educación en el hogar.

A nivel internacional, la educación en el hogar ha visto tendencias similares a las de los Estados Unidos. En Alemania, por ejemplo, la implementación de una política educativa contra la educación en el hogar puede ser más bien aceptar o percibir la educación en el hogar como un “comportamiento desviado” y una grave transgresión de la ley escolar con sanciones a seguir (Spiegler, 2009, p. 297). En Suecia, las prácticas de implementación de la ley contra la educación en el hogar se están regulando e institucionalizando estrictamente (Villalba, 2009). Volvemos

a encontrar la distinción entre educadores religiosos en el hogar “que consideran las escuelas públicas demasiado liberales y antiautoritarias” y desescolarizadores que son “partidarios liberales de los derechos de los niños para quienes la escuela es demasiado autoritaria y rígida” (Spiegler, 2009, p. 299). Lo que encontramos sin embargo, y esto da esperanzas a los desescolarizadores en los Estados Unidos, es que “la idea de que es adecuado y útil sancionar a los educadores en el hogar con multas altas o prisión, no tiene mucha más aceptación que la educación en el hogar en sí misma” (Spiegler, 2009, pág. 302). La propia Alemania tiene conflictos sobre la educación en el hogar, ilustrados por las contradicciones en las sanciones y las inconsistencias entre los casos. También es importante para los teóricos anárquicos el hecho de que “los educadores en el hogar no consideren su propio comportamiento como desviado, sino que la ley alemana es vista como desviada” (Spiegler, 2009, p. 304). Esta es una distinción fundamental de los anarquistas; que están dispuestos a disputar las leyes del Estado que juzgan injustas o reproducen desigualdad.

A nivel nacional, la educación en el hogar se ha encontrado con una creciente oposición a medida que la tendencia hacia la desescolarización y la no escolarización gana impulso. “Los críticos sostienen que la HSLDA [Asociación de Defensa Legal de Educación en el Hogar] también apoya una agenda política conservadora y que el grupo ha ayudado a aprobar leyes que perjudican a los educadores en el hogar más

relajados, como las nuevas regulaciones en Nueva York que requieren pruebas estandarizadas y supervisión oficial.” (Kleiner & Lord, 2000, p. 52). La fuente de esta oposición se origina dentro del grupo de educadores en el hogar que representan a la mayoría de los educadores en el hogar. Encontramos que “[en] las últimas décadas, la educación en el hogar se ha asociado estrechamente con los conservadores religiosos y un plan de estudios basado en la Biblia. Este enfoque de escuela en el hogar permite a las familias evitar un conjunto secular de temas como la evolución y brindar capacitación moral y ética de acuerdo con sus propios valores religiosos” (Kleiner & Lord, 2000, p. 52). Una cosa es enfrentar la oposición desde fuera del movimiento de educación en el hogar y otra muy distinta tener que lidiar con ella internamente. Debido a la extrema diversidad, conservadores versus liberales, los desescolarizados ahora parecen estar enfrentando más oposición por parte de los educadores religiosos en el hogar.

El 28 de febrero de 2008, los jueces de California “determinaron que los padres sin credencial de maestro que educan a sus hijos en el hogar podrían ser penalmente responsables según la ley de California” (*California Catholic Daily*, 2008). Pat Farenga (1998), un asociado de John Holt, reconoce que “[los padres] que deseen enseñar a sus propios hijos no están obligados a tener una credencial de enseñanza en ningún Estado” (p. 128). Esta importante observación es el primer paso que quita el poder a los

maestros y las escuelas como el único lugar donde los profesionales pueden educar, anulando la profesión docente. Amenazar a la profesión conducirá a una oposición más fuerte contra la educación en el hogar porque amenaza a la institución misma desde la educación obligatoria hasta los programas de formación docente, las empresas privadas de desarrollo profesional y los sindicatos de docentes. En este caso encontramos que “entre los que presentaron escritos opuestos a la educación en el hogar se encontraba la Asociación de Maestros de California, que advirtió al tribunal que permitir que los padres sin credenciales enseñen a los niños conduciría a una 'anarquía educativa'” (*California Catholic Daily*, 2008). En respuesta a esta acusación, el abogado profamilia y presidente del Pacific Justice Institute, Brad Dacus, dijo lo siguiente: “[esto] ignora el hecho de que la educación en el hogar está muy extendida en California. Más de 200.000 niños están recibiendo educación en el hogar en este momento en California, y obtienen calificaciones académicas más altas no solo que los niños de las escuelas públicas, sino también los niños de las escuelas privadas tradicionales. Si hay anarquía, la anarquía está en las escuelas públicas” (Johnson, 2008). El término “anarquía” se usa sensacionalmente y representa el malentendido sobre la teoría anarquista por parte de ambas partes; los que se oponen y los que apoyan la educación en el hogar. También es inherente a esta disputa el hecho de que el Sindicato de Maestros parece estar amenazado por los educadores en el hogar porque representan un

movimiento político e ideológico que socava la certificación profesional de los maestros y traza un nuevo terreno educativo.

Para Illich, “[los ciudadanos] conciben lo inconcebible y así crean un mundo libre de desigualdad social. Illich sintió que el cambio es un proceso de desmitificación, la erradicación de falsas ideologías impuestas por una potencia hegemónica, y para encontrar esos límites, los ciudadanos deben crear alternativas al *statu quo*” (Sewell, 2005, pp. 11–12). ¿Cuáles son los límites del cambio educativo y cómo sabemos cuándo nos estamos acercando a ellos? A la luz de la oposición a la educación en el hogar y la desescolarización, tanto a nivel nacional como mundial, creemos que es probable que cuando el Estado reaccione a estas alternativas educativas con tácticas de contrainsurgencia, estemos caminando de puntillas cerca del límite e incluso podemos estar cruzándolo, permitiéndonos mirar hacia atrás desde el otro lado. A juzgar por la recepción de la educación en el hogar por parte del Estado, los sindicatos de maestros, el público, los medios de comunicación, etc., los desescolarizadores están en el camino correcto porque la institución está amenazada y trata activamente de subvertir los proyectos de desescolarización y silenciar el movimiento (Lugg & Rorrer, 2009.).

En general, la educación en el hogar enfrenta desafíos predecibles. Como se ha demostrado, se están librando batallas separadas contra diferentes facciones; algunas

externas, como el Estado y los formuladores de políticas, y otras internas, como educadores en el hogar y grupos conservadores de defensa de la educación en el hogar. Esta situación ilustra cómo hemos confinado nuestro pensamiento sobre la educación exclusivamente a través de lentes públicas y privadas. En consecuencia, la teoría anarquista vinculada a la educación ha sido vilipendiada por la derecha y la izquierda, con el efecto de que pierde el verdadero potencial político de la educación en el hogar, el de la auténtica libertad y autonomía. Tomando prestado del modelo de la esfera pública de Nancy Fraser, Kathleen Abowitz ayuda a identificar un tercer modelo de identidad social, en este caso los contrapúblicos educacionales, pero no va lo suficientemente lejos al sugerir cómo la educación en el hogar y otras alternativas educativas pueden nutrir esta nueva identidad y participar en luchas colectivas.

Contrapúblicos Educativos Anárquicos

Un programa político que no reconoce explícitamente la necesidad de la desescolarización no es revolucionario. (Illich, 1970, pág. 75)

Cualquier lucha anarquista debe ser analizada críticamente para la inclusión y reconstrucción de la

educación, particularmente el aprendizaje alternativo desinstitucionalizado, dentro de la comunidad tal como existe y como se esfuerza por llegar a ser. La teoría y la práctica anarquistas deben dar cuenta de la desescolarización de formas más directas y explícitas para reavivar su propio potencial revolucionario, que se ha desvanecido, pero está experimentando un fuerte resurgimiento y rearticulación que se centra en la libertad, el aprendizaje activo dirigido por los estudiantes y la participación política (Godwin, 1966, pág. 424). Las luchas revolucionarias deben evitar activa y conscientemente reproducir las tendencias inculcadoras del currículum oculto, a menos que comprometan su proyecto de cambio social en nombre de la libertad y la justicia. Además de analizar las luchas anarquistas y su articulación de la desescolarización en relación con la subjetividad política y social, también podemos examinar espacios donde la desescolarización puede estar ocurriendo pero no articulada como parte de una tradición anarquista más amplia de luchas.

Al trazar esta línea demarcadora de escolarización por un lado y desescolarización por el otro, encontramos descripciones que ayudan a hacer más discernible el camino. Múltiples defensores de la educación en el hogar, la desescolarización y la no escolarización plantean los objetivos negativos de la educación obligatoria, como la coacción de las jerarquías capitalistas y la obediencia

incondicional, en oposición a la igualdad y la comunidad, que son los ideales de anarquistas y desescolarizadores (Hern, 1996; DeLeon, 2006; De León, 2008; Wheatley, 2009). Estos aspectos de las escuelas que son todo menos empoderadores toman forma a través del currículo oculto y operan a través de mecanismos diseñados para la conformidad y la normalización. Estas técnicas se basan en la vergüenza, la culpa, el ridículo y la presión de los compañeros para reforzar y mantener el plan de estudios oculto. Institucionalizar la dependencia del Estado produce individuos que son tutelados virtuales del Estado, incapaces de inspirar cualquier acción comunitaria hacia la justicia social a nivel local, y dejados para siempre con la impresión de que las cosas no podían llevarse a cabo en o hacer sin la institución. Si “las escuelas enseñan a los niños a depender de los maestros, la instrucción y las metodologías para su aprendizaje en lugar de su propia experiencia, autosuficiencia y habilidades individuales”, entonces aquí es donde comienza el proyecto de anarcopedagogos y desescolarizadores (Peretti & Jones, 2001, pág. 377).

La desescolarización en sí requiere una estructura diferente y una relación diferente con el aprendizaje, pero llegar allí requiere un tipo diferente de movimiento social, empeñado en crear la forma alternativa de activismo en el presente, en lugar de intentar influir en la política y esperar a que los efectos se filtren. Los anarquistas abogan por una estructura diferente que no dependa de las instituciones del

Estado, de lo contrario, el currículo oculto permanece intacto y sin cambios y reproducirá un Estado similar en la generación que sigue a la revolución (Illich, 1970; Suissa, 2001; DeLeon, 2006). Esta característica del pensamiento de Illich hace posible ubicarlo en la teoría anárquica en lo que se refiere a la educación, el Estado y las instituciones y la relación del individuo con cada una. Los desescolarizadores confrontan, atacan y sabotean el currículo oculto.

En oposición directa a estas prácticas debilitantes, la anarcopedagogía se alza para reimaginar la educación, construyéndola sobre los principios de libertad, igualdad y comunidad. Para Illich una “renovación de la educación [requiere] un marco institucional que constantemente eduque para la acción, la participación y la autoayuda” (Illich, 1970, p. 64). El propio Illich no articuló su proyecto como anárquico, pero no se pueden ignorar las similitudes. Tal vez se movió inconscientemente a través de la anarquía, como sugirió Ward al principio, los teóricos anarquistas y los defensores de la desescolarización (Godwin, 1966; Ward, 1966; Watt, 1981; Hern, 1996; Farenga, 1998; Llewellyn, 1998; Suissa, 2001; Holt & Farenga, 2003; DeLeon, 2006; Morrison, 2007; DeLeon, 2008; Kahn, 2009). Ésto incluye:

- 1 a nivel del individuo: autonomía, aprendizaje dirigido por el alumno o autoayuda y aprendizaje activo;

- 2 a nivel de la comunidad: participación, ayuda mutua, acción social/política y participación;

3 y por último a nivel estructural: gestión descentralizada y relaciones no jerárquicas.

Illich avanzó que “el camino a seguir lo encontrarán aquellos que no estén dispuestos a verse limitados por las fuerzas y estructuras aparentemente determinantes de la era industrial” (Illich, 1969, p. 17). Imaginar alternativas e inventar y construir creativamente estas alternativas es profundamente anárquico. Como técnica anárquica, “[la acción directa] es más viable cuando las comunidades deciden que las estructuras institucionales ya no pueden servirles y se deben tomar medidas *ahora* para aliviar el problema” (DeLeon, 2006, p. 133). La educación en el hogar puede verse como una acción directa de la familia contra la estructura institucional de la escuela y la desescolarización, en su manifestación más abiertamente política y activista, podría incluso verse como una forma de sabotaje institucional, otra técnica anárquica contra la escolarización obligatoria.

El proceso comienza políticamente cuando los padres y los estudiantes eligen desafiar las expectativas de la escolarización obligatoria y, en cambio, inventan su alternativa. Illich sostuvo que “[solo] el desencanto y el desapego del ritual social central y la reforma de ese ritual pueden producir un cambio radical” (Illich, 1970, 38). En relación con esta preocupación, parece existir la necesidad de una oposición rigurosa y sostenida al ritual social y esfuerzos reflexivos/creativos para superar la

escolarización, fuera de la institución de las escuelas. La institución no solo abusa de los derechos y libertades de los niños y las escuelas para internalizar este silencio políticamente deseable, sino que es igualmente opresiva para los padres e incluso los maestros, la comunidad y la sociedad en general. John Holt dudaba de que el público alguna vez cuestionara y desviara los fondos de las escuelas públicas y, por esta razón, trabajó para brindar alternativas fuera de las escuelas (Farenga, 1998, p. 127). Para desafiar la financiación, uno ya tendría que ser desescolarizado hasta cierto punto. De esta forma, Holt podría tener razón; necesitamos un espacio para desescolarizar como individuos, familias y comunidades antes de que se pueda combatir toda la institución de la escolarización obligatoria.

Puede llegar un momento en que el movimiento de educación en el hogar no abarque una amplia gama de educadores en el hogar religiosos, no escolarizados, desescolarizados, etc. Puede volverse más fracturado y dislocado a medida que cada uno se vuelve más incompatible con el otro. Las consecuencias de esto no pueden verse desde nuestro punto de vista, pero puede crear menos diversidad dentro de las redes de educación en el hogar, revitalizando algunas de las preocupaciones de Abowitz, y también puede debilitar a cada movimiento individualmente, haciéndolos más susceptibles a la oposición política. La educación en el hogar en general es cuestionada por las instituciones escolares públicas, y la

desescolarización en particular enfrenta la oposición interna de los educadores en el hogar que siguen una noción privada de educación, lo que sugiere que, de hecho, la desescolarización representa una nueva identidad social.

Educación en el hogar y desescolarización

La educación en el hogar puede ser capaz de cultivar esta nueva identidad, pero debería ser cautelosa al interactuar con otros contrapúblicos educativos. Abowitz (2003) reconoce el problema de las desigualdades entre los públicos que podrían surgir del contrapúblico binario de educación en el hogar (p. 90). La desigualdad es el eje de los anarcopedagogos en el sentido de que cualquier contrapúblico educativo que pueda considerarse anárquico debe evitar ser reabsorbido en un modelo público o privado, plagado de desigualdad. Los desescolarizadores están en condiciones de crear esta identidad social anárquica, pero deberán contrarrestar cualquier esfuerzo por definir el movimiento en concepciones públicas o privadas. También reconoce que “[gracias] a los trabajos de académicas y activistas feministas, aquí es posible discutir las esferas públicas sin invocar automáticamente el dualismo

público/privado” porque estos reinos separados ya no son aislados y definitivos (Abowitz, 2003, p. 78). Sin embargo, el hecho de que un contrapúblico pueda eludir esta distinción público/privado no significa necesariamente que sea representativo de una identidad anárquica. Aunque los contrapúblicos están buscando alternativas a la educación pública obligatoria, los ejemplos de contrapúblicos educativos de Abowitz sugieren modelos de reforma educativa orientados al Estado o privatizados, volviendo al dualismo público/privado. Según Abowitz, los contrapúblicos que evitan esta recaída son aquellos cuyas prácticas pueden definirse como democráticas, lo que la desescolarización puede encarnar, pero no suele ser el caso de la educación en el hogar en general debido a la oposición interna.

A medida que el movimiento se expande, los contrapúblicos de la educación en el hogar deben abordar la desescolarización en sus propios términos, pero por ahora podemos usar modelos como el de Illich para medir la cantidad de libertad, autonomía y confianza que han recuperado de las prácticas de escolarización. “Lo que impide que la frustración [de la contracultura o la insurgencia] dé forma a nuevas instituciones es la falta no sólo de imaginación, sino frecuentemente también de un lenguaje apropiado y de un interés propio ilustrado” (Illich, 1970, p. 73). La teoría anarquista puede proporcionar algo de este vocabulario y conceptualización, pero también las

sugerencias de Abowitz para los contrapúblicos proporcionarán una definición más sólida de educación. Abowitz sugiere utilizar los avances realizados por los teóricos críticos contemporáneos. El “contra público” feminista, entre otros logros, ha producido e introducido un nuevo léxico en la sociedad en general, emblemático de los grandes cambios ideológicos y legales que ha provocado en el último siglo. [Términos como violación y acoso sexual] simbolizan el compromiso del contrapúblico feminista con públicos más amplios, con el efecto de influir en la comprensión y la noción prevalecientes sobre el género y el poder en la vida estadounidense” (Abowitz, 2003, p. 81).

En efecto, este contrapúblico se institucionaliza al infiltrarse en la política pública y crear un espacio para su identidad única. Al hacerlo, la visión anárquica se limita, ya que la identidad, en este caso, la mujer, se reinserta en el Estado. Utilizando un modelo como el de Illich, puede comenzarse el proceso de evaluación de los contrapúblicos educativos, en el sentido más general del término, con un enfoque en la educación y el poder. A medida que gane confianza y variedad, ir más allá del modelo de Illich dará como resultado un modelo más complejo sobre el cual basar la práctica y la innovación. El modelo de Illich proporciona una base inmediata que puede necesitar una revisión urgente considerando el momento en que se propuso el modelo, pero no obstante imparte un vocabulario para comenzar los experimentos de desescolarización. Su modelo

puede ayudar a los anarcopedagogos a sugerir un modelo de aprendizaje que pueda mantener sus orígenes anárquicos.

Redes de aprendizaje

Los criterios de Illich ayudan a medir las prácticas de desescolarización por su compromiso de “apoyar el crecimiento personal en lugar de la adicción” (Illich, 1970, p. 53). Para reiterar, sus criterios son, *servicio de referencia a objetos educativos, intercambios de habilidades, emparejamiento entre pares y educadores profesionales*. Con base en lo que se ha discutido hasta ahora sobre la desescolarización, encontramos la presencia de estas características en la desescolarización y también podemos ver cuán descaradamente algunos educadores en el hogar mantienen *la escolarización*. La desescolarización tiene el potencial de inculcar una ética diferente del yo, la identidad, la libertad, la espontaneidad, el descubrimiento, la curiosidad, etc., creando así arreglos de poder que sean productivos, no opresivos, y que preserven la libertad y la autonomía individuales. Estos arreglos o relaciones deben ser considerados no sólo en el nivel de individuo a individuo o de individuo a comunidad, sino también de individuo a

contenido e individuo a estructura. Esto es fundamental para Hern, quien sugiere:

... la desescolarización tiene que ver con las relaciones y es la antítesis del profesionalismo. Las relaciones genuinas son exactamente lo que los maestros buscan evitar. Es lo que ellos llaman “poco profesional”. Pero si los adultos están dispuestos a tomarse el tiempo para conocer muy bien a los niños que los rodean, pasar mucho tiempo con sus hijas e hijos, escuchar atentamente sus necesidades y deseos, y comprender de lo que son capaces, entonces la confianza no puede quedarse atrás. (Hern, 1996, pág. 62)

Basar su modelo de relaciones en la confianza implica que no existe una jerarquía inherente en la educación, y solo se puede lograr a través de relaciones no jerárquicas.

Redes de educación en el hogar

Los anarquistas y los desescolarizadores, así como los teóricos de la educación, abogan por la creación de redes, en oposición a instituciones, que sean temporales, autónomas y no jerárquicas, y que faciliten una variedad de

modos diversos de aprendizaje e interacción comunitaria (Ward, 1966; Llewellyn, 1998; Abowitz, 2003; Holt & Ferenga, 2003; DeLeon, 2006; Morrison; 2007; Olsen, 2009). Abowitz (2003) reconoce cómo “los educadores en el hogar están formando redes informales para el estudio y las actividades especializadas, como grupos de escritura o clubes de matemáticas y formando asociaciones, grupos de apoyo, sociedades de ayuda legal, redes de publicación y sitios de Internet para apoyar a las familias que educan en el hogar y conectarlas entre sí” (p. 89). Esto lo reitera Olsen (2009) quien agrega que “las redes de educación en el hogar se están volviendo cada vez más sofisticadas y autosuficientes” (p. 201). Ella continúa ilustrando cómo “muchos más padres y estudiantes estadounidenses de clase media están comenzando a ver la educación en el hogar como una forma de objetar concienzudamente la cultura hiriente de las escuelas. Cada vez más personas optan por no ir a la escuela y encuentran la alternativa viable, atractiva y muy rica social, académica y económicamente” (p. 198). En un hilo similar, John Taylor Gatto (2003) quiere que los padres y los estudiantes aborden sus propias necesidades, centrándose en las necesidades que no se satisfacen o incluso no se abordan en la educación, como el liderazgo y la aventura, el pensamiento crítico y la independencia y, por último, la iniciativa propia y la creatividad (pág. 38).

Los criterios de Illich pueden orientarnos, pero se hará

evidente la necesidad de incluir nuevas características de la desescolarización.

El primero de los criterios de Illich es *el servicio de referencia a los objetos educativos*. Los recursos a los que se refiere incluyen los materiales en bibliotecas, museos y teatros, además de abrir las industrias y servicios de la comunidad local a personas que buscan aprender sobre cosas o procesos en fábricas y granjas (Illich, 1970, p. 78). Esto representa a Illich en su forma más profética, previendo la posibilidad de que la tecnología, de manera similar a los teléfonos, pueda conectar no solo personas sino también personas y recursos. Internet es una biblioteca virtual que permite acceder a innumerables materiales, no censurados por las escuelas públicas o el Estado, al menos en su forma más ideal. Esto converge con la concepción de tecnología y educación de Holt y Farenga. Farenga (1998) afirma que “la educación en el hogar puede verse como el destino lógico para la convergencia de la educación y la tecnología. Los currículos personalizables, los seminarios sobre nuevas técnicas educativas, la televisión educativa, las clases y conferencias grabadas en video, Internet, los CD ROM, son todos promocionados por parte de algunos educadores en el hogar por ser sistemas de entrega de educación más eficientes que las escuelas” (p. 132). Esto, combinado con la autonomía, permite que los estudiantes autodisciplinados aprendan de manera independiente pero efectiva y significativa. Contar con una estructura robusta que permita

este tipo de aprendizaje es primordial para la proliferación de otras alternativas educativas basadas en la libertad.

El segundo criterio de Illich son las relaciones que permiten el *intercambio de habilidades*. La red proporcionará una base de datos de personas que están dispuestas a demostrar sus habilidades a otros, las habilidades con las que están asociadas estas personas y las condiciones en que estas personas pueden compartir sus habilidades. De alguna manera, esto ya está sucediendo de manera orgánica, pero debe desarrollarse más para crear redes más grandes, lo que permitiría un conjunto más diverso de habilidades y un grupo más amplio de personas que comparten y aprenden habilidades. Muchas redes de educación en el hogar brindan estos servicios internamente a los miembros de sus redes o redes hermanas y se centran en los padres o miembros de la comunidad que están dispuestos a compartir un conjunto de habilidades. Morrison (2007) también ha tomado nota de esta característica, encontrando que las familias participan en el “club 4-H”, y también están activas en proyectos de servicio, como cuidar a niños en edad preescolar, servir comida en comedores populares y ayudar en el refugio de animales” (p. 46).

El tercer criterio del modelo de Illich tiene que ver con el *emparejamiento de pares* o la localización de personas de ideas afines interesadas en indagar sobre una habilidad o tema específico. Al encontrar una cohorte de individuos, las habilidades disponibles en la red *de intercambio de*

habilidades aumentan porque *cualquier* individuo puede servir como potencial poseedor o buscador de habilidades. La red tiene el potencial de aumentar y ampliar; sin embargo, Illich (1970) es consciente de la tendencia de que los pobres, el grupo que más necesita emparejamiento entre pares, probablemente no se aproveche de tal práctica (p. 95). Esto podría volverse irrelevante para los desescolarizados que hacen esfuerzos conscientes para diversificar su red de educación en el hogar o su red de aprendizaje adoptando un enfoque más inclusivo y evitando cualquier efecto homogeneizador. Existe un reconocimiento de la creciente diversidad, tanto racial como económica, dentro de las redes de desescolarización (Nichols–White, 1996; Kleiner y Lord, 2000).

Además, las jerarquías comienzan a desmantelarse, un beneficio para desafiar el currículo oculto, porque encontramos que “otros adultos y/o niños que se convierten en 'maestros' de niños [educados en casa] no son solo planificadores de actividades para los niños (aunque pueden serlo). Más bien, son recursos, facilitadores, 'parteras' para el aprendizaje de los niños” (Morrison, 2007, p. 47). Peretti y Jones (2001) reconocen que “[las escuelas] brindan un ambiente funcional donde los jóvenes pueden asociarse en muchos niveles diferentes con sus iguales, a diferencia de los maestros, padres y otros adultos” (p. 379). Es interesante que Peretti y Jones expresen que sólo los pares pueden ser vistos como iguales e, intencionalmente o no, refuerzan las

jerarquías educativas. Este es un aspecto del currículum oculto que se reproduce en las escuelas, colocando a los niños en el fondo y exigiéndoles que acepten ciegamente su estatus, o la falta de él. Lo que se necesita es una reconstrucción de la relación profesor–alumno, a la que se refieren *los intercambios de habilidades y el emparejamiento entre pares*. Hern (1996) aborda esto a través de la retórica típica de los estilos de enseñanza y crianza, apoyando “enfoques de crianza que no son ni autoritarios ni permisivos, sino igualitarios” (p. 61). Llewellyn (1998) comparte este sentimiento de igualdad entre maestro y alumno o niño y padre, fomentando relaciones basadas en la confianza. Además de nutrir las relaciones directas entre individuos, el panorama más amplio de este criterio exige redescubrir la propia comunidad local para descubrir a los compañeros y las habilidades disponibles.

El criterio final del modelo de desescolarización es el acceso a *educadores profesionales*. Este puede ser el aspecto más problemático de Illich porque, de alguna manera, reintroduce la enseñanza como profesión. Plantea que el surgimiento del educador profesional coincidirá con la eliminación de los maestros de escuela (Illich, 1970, p. 97). Illich no equipara el profesionalismo con la obtención de títulos y certificaciones y, en cambio, sugiere una estructura más pragmática en la que los educadores profesionales se identifiquen por el nicho que ocupan. Illich identifica dos

áreas en las que los educadores profesionales podrían prosperar. El primero se refiere a ayudar a los padres a comprender y contribuir a las experiencias de aprendizaje de sus hijos (Illich, 1970, p. 97). El enfoque aquí es tener conocimiento del aprendizaje humano, en una forma que permita que la libertad y la autonomía florezcan, no perezcan. En su mayor parte, los propios padres están asumiendo este papel y utilizando los textos estándar de educación en el hogar de Holt, Farenga, Llewellyn, Hern, etc., como sus guías profesionales. El segundo se refiere a los propios educandos y la necesidad de guías que ayuden a introducir encuentros educativos y ofrezcan un modelo crítico de comprensión y sentido de estas experiencias (Illich, 1970, p. 97). El tipo de experiencias y la disposición deseada está determinada por el alumno individual que luego trata de encontrar educadores profesionales que coincidan con sus descripciones.

Está dentro del criterio de *los educadores profesionales* que podemos encontrar niveles permisibles de desigualdad, pero solo en el sentido de que la relación es tal que un individuo sirve como guía temporal que puede alentar y facilitar el aprendizaje que podría no lograr un individuo aislado. Llewellyn (1998) clasifica a estos “adultos” como maestros y tutores, modelos a seguir, mentores u otras relaciones menos concretas y más ambiguas que, sin comprometer los ideales igualitarios, aún mantienen un grado de jerarquía; una relación de poder no opresiva. Lo

más importante de estos educadores profesionales es la naturaleza de las relaciones que construyen con los alumnos que se remontan a las tradiciones filosóficas de la antigua Grecia. Citando a Aristóteles, Illich (1970) define cómo estas experiencias de aprendizaje se basan en la amistad, la confianza y el ocio (p. 101). Todd May (2009) ofrece preocupaciones por las políticas radicales que se aplican a los modelos de desescolarización al “[observar] un arreglo de poder, [y preguntarse] si está creando algo malo para quienes están sujetos a él” (p. 14). Esto sugiere que la relación de poder que está presente en cualquier encuentro educativo conlleva una oportunidad para que el currículo oculto resurja y manche dicho encuentro.

Después de revisar los criterios anteriores, hay al menos dos preocupaciones que se ponen de manifiesto. Usar el modelo libremente, no dogmáticamente, permitirá la manipulación del modelo y marcará el comienzo de mejoras en el modelo de desescolarización. La primera crítica tiene que ver con el enfoque miope de las escuelas. Aunque Illich aboga por la centralidad de las escuelas públicas como la institución manipuladora dominante, ahora tenemos otras instituciones igualmente manipuladoras. También puede darse el caso de que las escuelas no tengan este poder totalitario único. En cambio, el poder puede haber sido redistribuido a otras instituciones. La desescolarización debe asumir el proyecto de desescolarizar estas otras instituciones manipuladoras y crear alternativas de

convivencia dentro de ellas. La segunda preocupación es una forma para que los padres y los alumnos mantengan la sospecha y participen en la deconstrucción del currículo oculto.

George Wood (1982) encuentra “irrazonable que las escuelas sean señaladas entre instituciones socializadoras como la familia, los medios de comunicación, la iglesia y otros aparatos ideológicos” (p. 367). Las escuelas no son las únicas responsables de mantener el orden social, ya que han surgido nuevas instituciones que reifican el currículo oculto que debe ser considerado e incluido en las prácticas de desescolarización. Estas nuevas instituciones incluyen los medios de comunicación, el lugar de trabajo, el hogar, la familia, el matrimonio, la democracia, la paternidad, etc. (Falbel, 1996; Hern, 1996; Llewellyn, 1998; DeLeon, 2006). Otras instituciones están presentes y los educadores críticos en el hogar, además de utilizar un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje, también deberán establecer formas de criticar los medios, el marketing, la política, la tecnología, etc. Los educadores críticos en el hogar deben desconfiar de todas las instituciones y evaluar su manipulabilidad o socialidad. Hern (1996) quiere “animar a los desescolarizados de todos los niveles a tomar el análisis y los impulsos que los llevaron a rechazar las escuelas tradicionales y aplicarlos a la comunidad en general. Quiero que la gente mire los hospitales y las ciudades y la comida y las casas y el sexo y los ayuntamientos y los centros

comerciales y los centros comunitarios y todo lo demás con el mismo ojo crítico que aplican a la escuela” (p. 6). Lo está empujando a todas las instituciones físicas/conceptuales, explícitas/implícitas y pide la misma crítica, rechazo y renovación rigurosos. Los padres, con la ayuda de educadores profesionales, deberán desarrollar estrategias que permitan desescolarizar estas otras instituciones de la misma manera que la educación en el hogar puede desafiar la escolarización obligatoria.

Además de oponernos a nuevas trayectorias de opresión, también necesitamos prácticas más rigurosas para encontrar nuestra salida de la escuela. Es posible que necesitemos nuevas herramientas y estructuras que permitan una desescolarización más completa de todas las instituciones manipuladoras, en particular, el plan de estudios oculto. La nueva identidad social requiere nuevas habilidades que deben destilarse en la práctica de la desescolarización. Dentro del currículo oculto no cuestionado encontramos patrones de “[capitalismo], racismo, sexismo, patriarcado, heterosexismo y clasismo [que son] sistemas de opresión a los que los anarquistas resisten” (DeLeon, 2006, p. 3). Todos estos son parte profunda de la escolarización y en tal medida definen la experiencia en las escuelas. Por esta razón, no es suficiente educar en casa o incluso desescolarizar. Un desescolarizador anárquico debe dismantelar estos sistemas de opresión; estas instituciones manipuladoras y “prestar mucha más

atención a los 'estándares faltantes' como las emociones positivas, el amor por el aprendizaje, la iniciativa, la creatividad y la persistencia” (Wheatley, 2009, p. 27).

Los desescolarizados requieren y están avanzando en un conjunto diferente de habilidades y recursos que sus contrapartes escolarizados. La diferencia radica en los ideales de libertad y autonomía, pero más específicamente, en la autodisciplina, la motivación y la persistencia que son inherentes al modelo de desescolarización. Como sugiere Illich, “[la] forma de vida ideal sería obviamente, en un grado mucho mayor, una vida de *hágalo usted mismo*, en la que los individuos y los grupos pequeños asumieran más la responsabilidad de satisfacer una gama mucho más amplia de sus propias necesidades, en lugar de concentrarse en una especialidad y depender de una amplia gama de otros especialistas” (Watt, 1980, p. 8).

Creando Autonomía

La educación en el hogar y la desescolarización, aunque no se ubican directamente dentro del discurso de la anarquía, representan una forma en que la anarquía podría progresar mientras nadie está mirando, por así decirlo. Esto puede ser

algo positivo, dada la actual hostilidad global hacia la educación en el hogar y la total falta de comprensión y el sensacionalismo que rodea a la anarquía. Si la desescolarización se definiera intencionalmente como anárquica, desescolarizando a la juventud, desinstitucionalizando la educación obligatoria y desencilcando el currículo oculto neoliberal, sería vista como mucho más radical y justificaría acusaciones de corrupción de la juventud, desmoronamiento del tejido social de la democracia y posiblemente incluso ser categorizada como insurgencia, o peor, terrorismo.

La desescolarización enfrenta malentendidos y resistencias similares a las de la anarquía. La definición positiva de anarquía, “una sociedad basada en la cooperación, la justicia social, la participación comunitaria y la ayuda mutua”, se asemeja a la definición positiva de desescolarización que se enfoca en la relación de un individuo con el conocimiento que adquiere activamente y con la comunidad local, con una propensión a la creatividad y la autodisciplina (DeLeon, 2008, p. 123). Más simplemente, en la desescolarización, el aprendizaje es sin la imposición de la autoridad del maestro o el currículo oculto del Estado o el mercado (es decir, lo público o lo privado). Sin embargo, al igual que con la volatilidad del término anarquía y la definición negativa que le sigue, la de “desorden sin ley, violencia, individualismo opresivo y caos”, la desescolarización también puede percibirse con temor y

hostilidad similares por parte del individuo que tiene abrazado el plan de estudios oculto como medio para la felicidad y el logro, hasta grupos de intereses especiales que tienen mucho en juego con la educación institucionalizada y las tendencias actuales de las escuelas chárter, vales y escuelas con fines de lucro, y finalmente el Estado, que en muchos sentidos cosifica la educación (DeLeon, 2008, p. 123). El miedo surge del deseo de quitarle autoridad a la definición pública o privada de la educación y recuperar una tercera opción para buscar experiencias de aprendizaje más autónomas, superando la retórica pública y privada.

Illich estaba al tanto de la controversia que rodeaba *cualquier* discusión sobre “alternativas radicales a la educación formal centrada en la escuela”, al igual que cualquier argumento serio e informado a favor de la anarquía es presentado sensacionalmente por los medios de comunicación (Illich, 1969, p. 116). En este sentido, la anarquía y la desescolarización se combinan muy bien porque se enfrentan a los mismos malentendidos y resistencias, pero también comparten un potencial radicalmente humanizador. Si, como sugirió Ward, puede haber esfuerzos inconscientes hacia la anarquía, y los no escolarizados están manifestando inconscientemente estas tendencias anárquicas, la causa podría estar mejor servida si somos pacientes y permitimos que el movimiento se vuelva consciente de sí mismo y encuentre su propia identidad social y voz anárquica para anunciar su llegada a la política

radical, el cambio social y la revolución educativa. Abowitz (2003) reconoce que “[por] un lado [los contrapúblicos] funcionan como espacios de retiro y reagrupamiento; por otro lado, también funcionan como bases y campos de entrenamiento para actividades de agitación dirigidas a públicos más amplios” (p. 82). Esto es algo que definirá el futuro del movimiento de educación en el hogar y si la franja de la desescolarización puede hacer que su voz única sea audible en círculos cada vez más amplios, primero, por otros educadores en el hogar, luego por los responsables de la política educativa y más allá. Abowitz (2003) sugiere que los contrapúblicos educativos se definirán por su estructura superpuesta fracturada y, hasta cierto punto, esto representará la topología de la desescolarización, pero lo más importante no es la estructura del contrapúblico en sí, sino su estructura en relación con otros públicos más amplios. Los desescolarizados son capaces de eludir la dicotomía de lo público o lo privado y pueden evitar ser reabsorbidos por públicos más amplios siempre que se mantengan fieles a su origen de desencanto y deseo de crear una nueva realidad social. Sin embargo, una interpretación anarquista de la desescolarización nos permite ver los rasgos que impiden clasificarla como pública o privada y también sugiere una forma distinta de contrapúblico que propone Abowitz. La capacidad anarquista de la desescolarización puede residir, como sugiere Richard Kahn (2009), “en nuestra capacidad académica para optar por no participar en el impulso excitado de reconstruir la educación, una vez

más con la esperanza de un mundo mejor y reconocer el sufrimiento programático de nuestra existencia institucionalizada como estudiantes y maestros” (p. 133). No podemos teorizar y diseñar para la humanidad, solo podemos practicar la humanidad. Y si la humanidad no está presente en la escolarización obligatoria, los únicos lugares en los que tiene potencial para avanzar sigilosamente son los espacios de aprendizaje desescolarizados.

Sólo podemos vivir estos cambios: no podemos pensar nuestro camino hacia la humanidad.... Los muchos modelos que se desarrollarán deberían brindarnos a cada uno de nosotros un entorno en el que podamos celebrar nuestro potencial y descubrir el camino hacia un mundo más humano.... Debemos construir en la esperanza, la alegría y la celebración. (Illich, 1969, págs. 15–16)

Referencias

Abowitz, K.K. (2003). Civil society and educational publics: Possibilities and problems. In G. Dimitriadis & D. Carlson (Eds.), *Promises to keep: Cultural studies, democratic education, and public life*. New York: Routledge Falmer.

California Catholic Daily. (2008, June 25). Educational anarchy? Retrieved from <http://calcatholic.com/news/newsArticle.aspx?id=44eadbfe-925a-41f3-b64a-e61609b214b8> (accessed March 17, 2010).

- DeLeon, A. (2006). The time for action is now!: Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 4(2).
- DeLeon, A. (2008). Oh no, not the “a” word!: Proposing an “anarchism” for education. *Educational Studies*, 44, 122-41.
- Falbel, A. (1996). Learning? Yes, of course. Education? No, thanks. In M. Hern (Ed.), *Deschooling our lives*, 64-68. Philadelphia: New Society Publishers.
- Farenga, P. (1998). Homeschooling: Creating alternatives to education. *Bulletin of Science, Technology, and Society* 18(2), 127-33.
- Gatto, J.T. (2003). Against school: How public education cripples our kids and why. *Harper's Magazine*, 307(1840), 33-38.
- Godwin, W. (1966). How should knowledge be communicated? In L. Krimmerman & L. Perry (Eds.), *Patterns of anarchy: A collection of writings on the anarchist tradition*. New York: Doubleday, 421-25.
- Holt, J. & Farenga, P. (2003). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Cambridge: Da Capo Press.
- Hern, M. (1998). *Deschooling our lives*. Philadelphia: New Society Publishers.
- Illich, I. (1969). *Celebration of awareness: A call for institutional revolution*. New York: Doubleday.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. New York: Marion Boyars.
- Johnson, J. (2008, June 5). “Home schooling labeled ‘anarchy.’” OneNewsNow.com. Retrieved from <http://www.onenewsnow.com/Education/Default.aspx?id=129886> (accessed March 17, 2010).

- Kahn, R. (2009). "Anarchic epimetheanism: The pedagogy of Ivan Illich." In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introduction of anarchy in the academy*, 125-35. NY: Routledge.
- Kleiner, C. & Lord, M. (2000). "Home school comes of age." *U.S. News & World Report*. 129(15), 52-54.
- Llewellyn, G. (1998). *The teenage liberation handbook: How to quit school and get a real life and education*. 3rd ed. Eugene, OR: Lowry House.
- Lugg, C.A. & Rorrer, A.K. (2009). The politics of (im)prudent state-level homeschooling policies. In G. Sykes, B. Schneider & D.N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research*, 805-18. NY: AERA/Routledge.
- May, T. (2009). Anarchism from Foucault to Ranciere. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introduction of anarchy in the academy*, 125-35. New York: Routledge.
- Morrison, K.A. (2007). Unschooling: Homeschooling can provide the freedom to learn. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*. 20(2), 42-49.
- National Center for Educational Statistics (NCES). (2008, December). 1.5 Million homeschooled students in the United States in 2007. (NCES 2009-030). Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009030.pdf> (accessed March 17, 2010).
- Nichols-White, D. (1996). Dinosaur homeschool. In M. Hern (Ed.), *Deschooling our lives*, 72-75. Philadelphia: New Society Publishers.
- Olson, K. (2009). *Wounded by school: Recapturing the joy in learning and standing up to old school culture*. New York: Teacher's College.

- Peretti, P.O. & Jones, E.L. (2001). Limitations of deschooling as a viable model. *Education*. 102(4), 377-80.
- Sewell, W.C. (2005). Affecting social change: The struggle for educators to transform society. *Educational Foundations*. 19(3-4), 5-14.
- Spiegler, T. (2009). Why state sanctions fail to deter home education: An analysis of home education in Germany and its implications for home education policy. *Theory and Research in Education*. 7(3), 297-309.
- Suissa, J. (2001). Anarchism, utopias, and philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 627-46.
- Villalba, C.M. (2009). Home-based education in Sweden: Local variations in forms of regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 277-96.
- Ward, C. (1966). Adventure playground: A parable of anarchy. In L. Krimmerman & L. Perry (Eds.), *Patterns of Anarchy: A collection of writings on the anarchist tradition*, 397-402. New York: Doubleday.
- Watt, A.J. (1981). Illich and anarchism. *Educational Philosophy and Theory*, 13(2), 1-15.
- Wheatley, K.F. (2009). Unschooling: An oasis for development and democracy. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 22(2), 27-32.
- Wood, G.H. (1982). The theoretical and political limitations of deschooling. *Journal of Education* 164(4), 360-77.

Sección II

PEDAGOGÍAS ANARQUISTAS EN EL “AQUÍ Y AHORA”

Diálogo II

(En un lugar lleno de gente, entre extraños)

Alejandro de Acosta

A: Extraño, ¿tienes la sensación de que lo que más te preocupa se repite en un experimento que se está desarrollando ahora mismo? ¿Un experimento en libertad?

B: En esta multitud, todos hablan a la vez, las historias se cruzan, se confunden. Es difícil mantenerme enfocado en ti, extraño, y mucho menos en mis propias preocupaciones. Pero sí, es como si hubiera oído un cuento de orígenes, olvidado y luego recordado. Si captamos este experimento desde la historia de su origen...

R: ... o cualquier otra historia al respecto con suficiente curiosidad...

B: ... si aceptamos el reto de un nuevo problema en exploración...

R: ... vemos que podría expandirse en todas direcciones. Haber atravesado este lugar lleno de gente para encontrarse me sugiere eso.

B: Podría inventar nuevas direcciones en las que expandirse. Lucho por recordar los detalles del cuento. ¿No era una cuestión de libertad? ¿De la voluntad, al menos?

R: ¿El testamento? ¿Nuevas direcciones? ¿De dónde vienes? ¿Dónde estás yendo? Después de todo, en una pausa tranquila...

B: ... en el caos de una pelea callejera... esta multitud...

R: ... en momentos íntimos...

B: ... en entornos extraños y desconocidos... esta multitud de nuevo...

R: ... hay una apertura delicada para un nuevo tipo de experiencia. Esta multitud, su murmullo, engaña como no lo hacen tus palabras, forastero. Necesitamos muchos nombres para lo que estamos discutiendo... alguien dijo:

heteroglosia... Cualquier historia servirá mientras podamos vivir con las consecuencias.

B: Corremos el riesgo de no poder vivir con las consecuencias.

R: Lo llamaremos ciencia o ciencia...

B: ... saber o saber...

R: ... su única prueba será la de la experiencia.

B: Pero no todos somos pragmáticos, especialmente aquí. Mira a tu alrededor, forastero, ¿Quién eres tú, tan lejos de lo familiar en este alboroto?

R: ¿Dónde más tendría realmente sentido tal actitud? me gusta suponer que compartimos esta idea: una discusión, incluso tan distraída como la nuestra, tiene su propia concrescencia antes y más allá de lo que supuestamente se discute.

B: Como dices, necesitamos muchos nombres...

R: Como si pudiéramos tomar este lugar lleno de gente, restar la multitud y ser testigo de un claro... ¿No oyes, en el murmullo, hablar de destrucción? Algunos no-, un-, de-, an-... buscando hacer espacio para... alguien dijo: heterotopías.

B: Pero incluso dada la prehistoria de la destrucción y su limpieza, la transmisión de estos nombres es obviamente delicada, cara a cara, íntima...

R: ... por eso dije que la intimidad es un tiempo de experimentación.

B: ...

R: Bueno, entonces, bromea con esto como hipótesis: la lección no es como el dinero.

B: Lo acepto inmediatamente. Mira alrededor. Es local, y su transmisión es frágil de hecho.

R: *Esa* lección hay que aprenderla mil veces... tenemos el tiempo, extraño, en nuestras andanzas por este lugar lleno de gente...

B: y mil veces más... tenemos el espacio, extraño, habiendo imaginado el claro.

Capítulo V

MEDICINA DE CALLE, ANARQUISMO Y *CIENCIA POPULAR*

Matthew Weinstein

Introducción

Este capítulo describe la red de personal médico organizado para apoyar a los manifestantes contra las reuniones del G8, el Área de Libre Comercio de las Américas (FTAA), los partidos Republicano y Demócrata, pero también protestas más generales contra la guerra, contra la política de inmigración y en apoyo a las personas sin hogar y a las comunidades en general cuando se declaran los estados de emergencia. Esta red se conoce como médicos de la calle y está formada por personas que tienen una amplia variedad

de credenciales médicas: médicos, enfermeras, socorristas en la naturaleza (WFR) y personas que no tienen más que capacitación específica en primeros auxilios o médicos de calle.

La relación de los médicos de la calle con el anarquismo es compleja. Ciertamente muchos de los médicos son ellos mismos anarquistas. Sin embargo, a menudo los colectivos médicos se declaran apolíticos. Uno de mis entrenadores describió su papel como “Suiza”, no alineada en las batallas entre facciones que son frecuentes en el trabajo de coalición. Esta neutralidad deja libres a los médicos para ayudar a cualquiera, independientemente de la política. Al mismo tiempo, los médicos existen para permitir una política. Surgieron (junto con los observadores legales y los encargados de mantener la paz) desde dentro de la comunidad de manifestantes para brindar el apoyo que legalmente se les niega a los manifestantes: el personal médico de emergencia tradicional tiene prohibido ingresar a las zonas de conflicto civil (que además de las protestas incluye desastres naturales). Los médicos establecieron la primera clínica en Nueva Orleans después del huracán Katrina (DeRose, 2005) Dado que los médicos provienen de estas comunidades, los médicos encarnan la cultura de los manifestantes y practican formas de democracia directa y otras con profundas raíces en las luchas anarquistas, incluidos los procesos de consenso como el modelo del consejo de portavoces y, en general, un fuerte énfasis en la

toma de decisiones éticas individuales, por ejemplo, si se debe brindar asistencia médica a la policía o a los contramanifestantes que enfrentan a los manifestantes.

Primero describiré la historia, las estructuras sociales y las prácticas de los médicos de la calle (en adelante, solo los médicos). A continuación, analizo el trabajo educativo de los médicos. Para comprender a los médicos como trabajadores de la educación, ubico sus esfuerzos dentro del trabajo de los movimientos de educación popular en América del Sur y África. Dentro de este material descriptivo, exploro la política de los médicos, notando brevemente cómo su política ha cambiado con el tiempo. Exploro específicamente las formas en que los médicos, incluso cuando niegan conexiones explícitas con el anarquismo, adoptan gran parte de su ethos. La medicina callejera es tanto un esfuerzo educativo como terapéutico. Finalmente, concluyo construyendo sobre esta teorización de la medicina callejera como educación, contrastando el tipo de trabajo educativo que hacen los médicos con otros esfuerzos para articular la ciencia y los públicos legos: ciencia escolar, ciencia popular, etc. Llamo al enfoque particular que los médicos de la calle toman, la *ciencia popular*, una frase en español que significa “ciencia del pueblo”. Estos diferentes proyectos posicionan el conocimiento y la experiencia de maneras muy diferentes, y termino el artículo explorando estas diferencias.

Este capítulo es parte de mi trabajo que trata de mapear las posibilidades de una educación científica que apoye

visiones radicales de justicia social, lo que denomino una educación científica del amor y la ira (Weinstein, 2010a). Durante los últimos tres años me he centrado en el trabajo de los médicos de la calle. He estudiado etnográficamente un colectivo de médicos callejeros. He asistido a una capacitación de médico callejero de veinte horas, así como a otros esfuerzos de divulgación educativa de médicos callejeros. También he recopilado material de una amplia variedad de colectivos de médicos callejeros que están disponibles a través de la web y a través de archivos de fanzines y ferias de libros anarquistas. Este capítulo se basa en general en este archivo de material, así como en el trabajo histórico de John Dittmer (2009b) y Malika McCay (2007).

Haciendo olas con el tiempo

Los médicos de la calle tienen sus raíces en la organización de médicos y otro personal médico para apoyar Freedom Summer y March de Selma en 1965²⁰. Esto inició un esfuerzo

20 Las tres marchas de Selma a Montgomery en 1965 fueron parte del Movimiento por el Sufragio de Selma que llevaron a la aprobación en agosto de la Ley de derecho de voto de 1965, un logro federal del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos. Los activistas publicitaron las tres marchas de protesta para recorrer las 54 millas (87 km) de autopista entre Selma (Alabama) y la capital del estado, Montgomery (Alabama), como

sostenido para brindar apoyo médico a los manifestantes del movimiento de derechos civiles, primero, y, más tarde, los manifestantes en general. Esto se hizo bajo el paraguas del Comité Médico de Derechos Humanos que también asumió la integración de la Asociación Médica Estadounidense (AMA) y las batallas para desafiar el complejo industrial militar (Dittmer, 2009b) en la década de 1960. Su apoyo a los manifestantes, a veces denominado medicina de acción, incluyó, además del apoyo al movimiento de derechos civiles en el sur de los EE. UU., apoyo médico en la Convención Demócrata de Chicago de 1968 y la batalla de Wounded Knee, Dakota del Sur, en 1973 (Dittmer, 2009b; Manríquez, ND; Street Medic Wikia, 2007).

Según Dittmer, el MCHR fue tomado por partidos y facciones radicales en diferentes momentos de su vida organizativa (Dittmer, 2009a). El Partido Comunista Revolucionario Maoísta, por ejemplo, tomó el control del grupo en la década de 1970. A principios de la década de 1980, la organización se disolvió, aunque sus médicos miembros permanecieron activos durante las décadas de 1980 y 1990 (Street Medic Wikia, 2007). El final de la MCHR marca simbólicamente el final de la primera ola de medicina callejera organizada.

Como reflejo del espectro político radical de la Nueva

muestra del deseo de los ciudadanos afroamericanos de ejercitar su derecho constitucional al voto, desafiando la represión segregacionista.

Izquierda, los médicos de las décadas de 1960 y 1970 se centraron tanto en la medicina de acción, estableciendo los protocolos básicos que definen la medicina callejera moderna (es decir, actual), como en las preocupaciones políticas relacionadas con la organización de la medicina como institución, especialmente su política racial y sus colaboraciones con la industria en la Guerra de Vietnam, y trabajó para reformular la guerra como un problema médico (Dittmer, 2009b; McCay, 2007). Es la dimensión de medicina de acción de la MCHR lo que resurge como una segunda ola a raíz de las Reuniones Ministeriales de la Organización Mundial del Comercio de 1999 en Seattle. De acuerdo con Medic Wikia, que es un texto tan definitorio como el que existe en la comunidad de médicos callejeros,

La encarnación contemporánea del movimiento de médicos callejeros remonta su inicio/renacimiento a las protestas de la Organización Mundial del Comercio (OMC) de 1999 en Seattle, Washington. Durante esas protestas, pequeños cuadros de médicos de la calle fueron muy visibles y muy útiles cuando la policía usó gases lacrimógenos y gas pimienta contra los manifestantes. Esto alertó a los activistas de la necesidad de adquirir capacitación para tratar las lesiones relacionadas con las protestas. Se capacitó a miles de médicos callejeros en preparación para nuevas protestas contra la globalización. La capacitación de los médicos de la calle se estandarizó y especializó: aprendieron cómo cuidar las

lesiones de gas pimienta, gas lacrimógeno y taser, así como la hipotermia, la deshidratación y otras posibles complicaciones de las protestas. (Street Medic Wikia, 2007)

Si bien esta narrativa de origen minimiza la continuidad de la práctica médica con el MCHR anterior, es ampliamente compartida en la comunidad médica y, claramente, después de Seattle hubo un florecimiento generalizado de colectivos de médicos callejeros en los EE. UU., Canadá y Europa. Esta continuidad incluye la educación de los médicos sobre el marco legal en que se les permite operar, las limitaciones de su capacidad legal para ejercer y los estándares generales para la atención, como el uso ahora discontinuado de un protocolo llamado MOFIBA (aceite mineral seguido inmediatamente a la exposición al spray de pimienta en la piel).

La continuidad se estableció a través de la capacitación de médicos más jóvenes por parte de médicos de acción experimentados de MCHR, en particular Doc Ron Rosen, médico de medicina china, que sirvió en la Marcha de Selma, la Convención demócrata de 1968 en Chicago y en el asedio de Wounded Knee. Fundó Colorado Street Medics y capacitó a muchos otros colectivos, incluido el Seaview Street Medic Collective (SSMC) en el que yo estudié. Su programa de capacitación incluyó una variedad de procedimientos operativos médicos de emergencia estándar, una combinación de tratamientos médicos alopáticos y chinos, y

un conjunto de ética y estándares tanto para la capacitación como para la práctica.

Los médicos recuerdan principalmente la historia de la segunda ola de medicina callejera como una secuencia de traumas, ya que los médicos quedaron expuestos a la peor violencia y daño en los encuentros nacionales y locales entre la policía y los manifestantes. La reunión de la OMC en Seattle, las reuniones de la Ciudad de Quebec y Miami (2001 y 2003 respectivamente) del Área de Libre Comercio de las Américas parecieron ser momentos de notable violencia y trauma para los médicos. Las reuniones del Comité Nacional Republicano de 2004 y 2008 también son marcadores de tiempo críticos, ya que fueron momentos en que los médicos se reunieron a nivel nacional para apoyar a los manifestantes y enfrentaron una respuesta policial intensificada en forma de gas lacrimógeno y gas pimienta, porras y otras armas. El PTSD es un tema de discusión y preocupación constante entre los médicos, y muchos colectivos están enfocando más energía en lo que se denomina “autocuidado” y “cuidado posterior”, es decir, la curación física y emocional después de la emoción y la angustia en las manifestaciones masivas.

En 2001, los médicos celebraron su primera conferencia nacional en Athens, Ohio. Esta reunión dio como resultado el Manifiesto de Atenas (2001), un documento de una página que los colectivos generalmente reconocen como importante, especialmente en la gestión de la coordinación

de la atención entre médicos colectivos y no colectivos. El documento se divide en cuatro partes: propuestas, derechos, responsabilidades y una segunda sección de propuestas. En la primera sección de propuestas, los médicos acordaron una serie de puntos críticos. Primero, acordaron incorporar el trabajo contra la opresión en sus propios entrenamientos. En segundo lugar, acordaron que la coordinación democrática era una habilidad tan importante como la técnica médica. En palabras del manifiesto: “Se han producido comportamientos opresivos en los entrenamientos y en las calles y en las clínicas provenientes de personas de acción médica/primeros auxilios. Queremos evitar que vuelva a suceder. Puedes ser un neurocirujano o el entrenador más experimentado, pero si no sabes cómo facilitar o eres opresivo en tu comportamiento, estás haciendo más daño que bien”.

En tercer lugar, se debe ceder la autoridad a los médicos locales, ya que estarán más familiarizados con la historia geográfica y política del sitio/situación. El resto del documento, una serie de viñetas, cubre una amplia variedad de temas: el derecho a estar en desacuerdo, el derecho a verificar las “referencias” médicas (más sobre esto a continuación), el valor de múltiples tradiciones médicas, incluidas la china, la Wicca, la medicina alopática (también conocida como medicina occidental) la herboristería, y la gestión de áreas de “clínicas”, es decir, lugares estables relativamente seguros en los márgenes de las

manifestaciones donde se pueden brindar niveles más altos de atención médica.

En el colectivo que estudié, el Manifiesto fue un punto de conversación en curso en 2008. El colectivo operaba en una comunidad rural relativamente aislada. La comunidad formó un colectivo de médicos callejeros porque el material para la guerra de Irak se movía por la ciudad. Se habían utilizado gases lacrimógenos y gas pimienta (armas químicas) para sofocar manifestaciones por la paz que incluían el bloqueo de carreteras.

Para el colectivo, abordar el Manifiesto había significado, a sus ojos, convertirse en parte de una “escena nacional” más grande. (Entrevista colectiva, 17/10/2008) Si bien el Manifiesto tiene sugerencias para colectivos específicos, su enfoque principal es cómo coordinarse entre las organizaciones médicas cuando deben trabajar juntas en eventos más grandes. Debo señalar que incluso en las protestas locales en el área inmediata de Seaview Street Medics, a menudo era solo uno de varios colectivos médicos el que ofrecía apoyo, por lo que los problemas abordados por el Manifiesto sin duda eran relevantes para ellos.

En 2010, los médicos se reunieron por segunda vez a nivel nacional en Conneaut, Ohio. Esta reunión resultó en una revisión del Manifiesto. Si bien los cambios en el lenguaje ahora están regresando a los colectivos, las modificaciones parecen servir para (1) proporcionar procedimientos más

concretos para resolver disputas, verificar referencias, etc., y (2) enfatizar las responsabilidades tanto colectivas como individuales (p. ej., en la resolución de diferencias).

Finalmente, mientras que las protestas y las reuniones definen el tiempo y la historia de muchas maneras para los médicos, algunos eventos singulares también marcan el tiempo en su historia. En particular, un colectivo famoso (dentro de la comunidad médica muy unida) realizó sus propios ensayos aleatorios ciegos para encontrar tratamientos para la exposición al gas lacrimógeno y al spray de pimienta tanto en la piel como en los ojos. La historia y los resultados de los ensayos de Black Cross Collective se conservan en un sitio web, aunque el colectivo ya no existe (Black Cross Health Collective, 2003b). Realizadas en 2001, las pruebas verificaron la efectividad de MOFIBA (aceite mineral seguido inmediatamente por alcohol, ahora reconocido como demasiado peligroso para realizar en el contexto de protestas) tras la exposición de la piel a armas químicas como gas lacrimógeno y gas pimienta e identificaron nuevos tratamientos efectivos para exposición ocular a armas químicas: antiácido líquido y agua (LAW). (La práctica de reducir los tratamientos y protocolos a abreviaturas cortas proviene de la medicina de urgencias, que utiliza mnemónicos breves para tratar de ayudar a los socorristas a trabajar sistemáticamente en situaciones caóticas). Los sujetos fueron expuestos a spray de pimienta y luego tratados con una variedad de artículos que los

médicos de la calle afirman que son efectivos. Muchos tratamientos se abandonaron. LAW se estableció rápidamente como el estándar de oro para el tratamiento de los ojos afectados por armas químicas. Los juicios no estuvieron exentos de problemas. Los no sujetos quedaron expuestos a las armas químicas, incluido al menos uno con alergias. Sin embargo, los ensayos representan un alto nivel de apropiación de una de las habilidades específicas de la medicina callejera de primera y segunda ola y el desarrollo de una ciencia para la justicia social, lo que luego discutiré como ciencia popular o *como* la Black Cross Collective lo denomina “ciencia activista” (Black Cross Health Collective, 2003b).

Luchando contra el poder, sin hacer daño

La estructura y la práctica de la medicina callejera de la segunda ola (o actual) refleja una combinación del legado de la práctica médica callejera de la primera ola y la política del activismo radical del siglo XXI en el que el anarquismo ha jugado un papel central. Gran parte de la práctica esencial de la medicina callejera, especialmente “ejecutar como médico” (es decir, servir como médico en un contexto de protesta) permanece sin cambios desde la década de 1960. El enfoque en el tratamiento de las lesiones por armas

químicas como una habilidad definitoria de la medicina callejera, la ética de no hacer daño y las reglas sobre quién puede y quién no puede entrenar a otros son heredados de la primera ola.

Los médicos también heredan de la primera ola la estructura legal que les permite actuar. La medicina callejera siempre ha sido necesaria en la geografía de la práctica médica. En la primera ola, esto significó que los activistas negros del sur y sus aliados del norte no podían esperar asistencia médica (las clínicas estaban segregadas en el sur) cuando se hacían disparos, se lanzaban bombas o se golpeaba con garrotes. Además, debido al sistema estatal de licencias, los médicos que viajaban al sur no podían operar como médicos. En cambio, las leyes del Buen Samaritano²¹, que permiten a las personas acudir en ayuda de otros con alguna protección legal, los protegieron. Lo mismo se aplica a los médicos de segunda ola. Los EMT tienen prohibido ingresar a zonas de disturbios civiles, lo que caracteriza muchas de las actuales protestas por la paz y contra la globalización corporativa, así como desastres naturales (los médicos de la calle han brindado atención en Nueva Orleans después del Katrina, en Haití después del terremoto de 2010 y en Texas después de que Galveston sufriera un huracán). Solo al amparo de las leyes del Buen Samaritano operan los

21 Las leyes del Buen Samaritano han sido impugnadas recientemente. En California, un juez dictaminó recientemente que los buenos samaritanos pueden ser demandados (Williams, 2008).

médicos callejeros. Las condiciones de las leyes (que varían según el Estado) determinan gran parte de lo que se les permite hacer a los médicos y cómo operan. Específicamente, se debe obtener el consentimiento en la mayoría de los estados y la atención no puede ser imprudente o gravemente negligente. Gran parte de la capacitación inicial de los médicos de la calle trata de cumplir con estas condiciones: obtener continuamente el consentimiento (incluidas las discusiones sobre por qué las personas pueden negarse) y capacitaciones de un conjunto específico de habilidades. En mi propia formación se recalcó repetidamente los límites de nuestra formación y quién podía proporcionar y qué constituía niveles más altos de tratamiento, es decir, los límites más allá de los cuales nuestras acciones podrían ser tomadas como imprudentes.

Los médicos de la calle idealmente operan en parejas cuando actúan como médicos. El hecho es que el caos de las protestas y la necesidad de tratar a muchas personas simultáneamente a menudo divide a los “amigos”. Los protocolos principales que usan los médicos de la calle son solo los de la medicina de emergencia en general, y serían familiares para cualquier socorrista. Estos protocolos, como he señalado, se enseñan junto con mnemónicos para que los médicos puedan recordarlos en el caos del campo, como ABC (vías respiratorias, respiración, circulación) o LOC (niveles de conciencia). Vendar, entablillar, mantener la limpieza biológica y transportar pacientes también se

encuentran en el conjunto de habilidades rudimentarias que aprenden los médicos. Más allá de los protocolos médicos alopáticos (occidentales), también aprendimos tratamientos médicos chinos para el asma y la hipotermia. Un entrenamiento particular, organizado por Seaview Medics, incluyó a un herbolario; otros incluyeron médicos alópatas que apoyan a los médicos. Los médicos adoptan una visión claramente pragmática de la práctica médica y combinan sistemas médicos basados en las recomendaciones de otros médicos en los que confían. En otro lugar me he referido a esto como heteroglosia médica, la capacidad de hablar múltiples lenguajes médicos al mismo tiempo y hacer bricolaje con sus prácticas juntas (Weinstein, 2010a, 2010b).

La tradición médica alopática, que informa al menos parcialmente la medicina callejera, incluye un profundo compromiso de no hacer daño. El Colectivo de la Cruz Negra adoptó el lema “lucha contra el poder; no hagas daño.” Esto implica claramente tensiones, dado el peligro inherente al que se enfrentan los manifestantes y las comunidades radicales. Los matices específicos dados al juramento hipocrático se discuten extensamente en Medic Wikia:

... El principio rector, “la única parte de la ideología de la medicina callejera que es consistente”, según una persona entrevistada, es “no hacer daño”. Este es también el principio rector del juramento hipocrático, pero tiene una interpretación específica entre los médicos de la calle. Significa “en los teatros de la medicina callejera”... la

persona que está tratando, si hace algo para [dañar], pone en peligro inminente al paciente, más de lo que estaba antes”. Los médicos de la calle trabajan bajo el supuesto de que sus pacientes podrían no estar dispuestos a buscar atención en un hospital, porque no pueden pagarlo, temen ramificaciones legales, etc., por lo que si existe la posibilidad de que el tratamiento de un médico de la calle ponga a alguien más enfermo, no lo realizará. El énfasis de la medicina callejera en la prevención y el bienestar en el lugar del tratamiento también resulta de la ética de “no hacer daño”. Los protocolos de los médicos de la calle enfatizan medidas preventivas como “vestirse abrigado, comer proteínas” y luego informar si ocurre algo emocionalmente estresante. También hay una sensación de crisis en la forma en que se describe “no hacer daño”. Los médicos de la calle ven su trabajo, cuando responde a problemas médicos en lugar de a la prevención, como algo que ocurre en situaciones peligrosas o de alta presión. Carecen del privilegio de “respaldo” de la policía o los hospitales de que disfruta un paramédico. Por lo tanto, ven un mayor potencial para que cometan daños sin recursos adicionales para repararlos. (Street Medic Wikia, 2007)

En mis entrevistas con los médicos de Seaview Street Medic Collective, señalaron repetidamente lo de “no hacer daño” como principio rector. Cuando se les presionó para que explicaran lo que esto significaba para ellos, primero

identificaron los procedimientos que no usarían debido a los riesgos (como MOFIBA) y luego señalaron a otro colectivo médico regional que sintieron que adoptaba una filosofía contrastante de “hacer el menor daño” que significaba que estaban dispuestos a realizar algunos procedimientos que podrían ser más riesgosos que los que el SSMC estaba dispuesto a enseñar y usar. No hacer daño también está estrechamente relacionado con la preservación de la reputación de los médicos, no solo con la beneficencia. En mi capacitación, la sección “No hacer daño” de la capacitación comenzó con un énfasis en que cuando las cosas salen mal, se empaña la reputación de los médicos en general. Este tema fue retomado en entrevistas médicas en nuestras discusiones sobre el colectivo que usaba el “menor daño” como su estándar. Los dos colectivos tenían estándares diferentes para lo que constituía una capacitación legítima, el SSMC sintió que la capacitación más corta que usaba el otro colectivo podría generar problemas y, en última instancia, dañar la reputación de los médicos de la calle en general (Entrevista 18/09/2008). Tal como están las cosas, el SSMC ha tenido que lidiar con personas que reclaman el estatus de médicos que claramente no estaban cualificados y causaron daños en las manifestaciones en Seaview.

Los médicos tienden a servir en dos tipos de estructuras sociales. Mi atención aquí se ha centrado principalmente en lo que podría llamarse “colectivos médicos”, es decir,

médicos que se han organizado para apoyar a los manifestantes a través de colectivos dedicados a la medicina callejera. Los colectivos necesariamente deben mantener un grado de autonomía política de los grupos que forman la coalición de manifestantes. Su obligación es servir a los manifestantes sean cuales sean sus ideologías. Los médicos pueden incluso estar en desacuerdo con la protesta en sí, pero sienten que la seguridad de los manifestantes supera la agenda de estos. Los médicos de grupos de afinidad, por el contrario, atienden a un grupo específico de manifestantes y provienen del propio grupo de afinidad. Los grupos de afinidad forman una estructura social básica de la política anarquista moderna, y también de la política radical más amplia, aunque el origen del concepto de grupo de afinidad está en el anarquismo del siglo XIX. El médico del grupo de afinidad tiene una responsabilidad prioritaria con su grupo y no con la protesta en su conjunto. Es demasiado fácil separarse de su grupo si eligen ayudar a otros, por lo que es posible que deban optar por ignorar a otras personas que necesitan ayuda para apoyar a su grupo. Hablando con los colectivos médicos de Seaview, sin embargo, tuve la sensación de que el grupo estaba agradecido con aquellos a quienes entrenan y, en última instancia, sirven como médicos del grupo de afinidad en lugar de convertirse en parte del colectivo. Dado que los grupos de afinidad pueden involucrarse en comportamientos más arriesgados asociados con la acción directa, tener su propio médico liberó a los colectivos médicos para atender al cuerpo

principal de manifestantes en lugar de tener que seguir a los grupos negros, por ejemplo. Para ser claros, no es que se opusieran a las acciones del grupo del bloque negro²² (que han incluido romper cadenas de tiendas o ventanas de bancos), algunos del colectivo podrían incluso ser parte de tales grupos, pero al tener su propio médico, el SSMC podría centrar sus energías en otra parte.

Debe quedar claro que existe una división crítica entre postularse como médico y ser un manifestante, y que los dos roles son distintos, aunque la línea entre ellos es frágil y causa mucha consternación en el SSMC. Han tenido que lidiar con personas que cambian de roles sin previo aviso, dejando a los compañeros médicos varados y, en ocasiones, estando marcados (con cruces, etc.) como médicos:

Bonnie: [Un médico] en la última protesta, se quitó el equipo médico; se lo arrojó a otro médico y se metió en el bloqueo y lo arrestaron. Ya sabes, tomó la decisión de convertirse en un manifestante. Pero hizo lo correcto; se desmarcó, traspasó su equipo. Ahora tenemos tantos médicos que tenemos médicos que dicen: “Está bien,

22 Los médicos han rechazado hábilmente los intentos de los medios de pintar bloques negros como criminales y médicos callejeros como héroes (p. ej., Kielburger, 2010). Por ejemplo, después de la reunión del G20 de 2010 en Toronto, Toronto Streets emitió una declaración condenando el enfoque de los medios en los daños a la propiedad mientras ignoraban las lesiones reales causadas a las personas por la violencia policial (JoyInc30, 2010; Toronto Street Medics, 2010).

bueno, sé que habrá otros 10 pares de médicos allí, ¿por qué no hago esto en su lugar?”

Amy: [Otro médico] Y esa es una buena comparación. hace un rato hizo exactamente lo contrario. Decidió que solo quería ir: era médico; él estaba usando mi mochila en ese momento. Así que recuerdo esto muy bien, porque quería unirse a una línea de bloqueadores con una mochila de médico puesta, resulta que es solo una mochila negra. No tiene signos médicos ni nada. Pero si tuvieras que abrirla, tiene gasa y esas cosas adentro.

Bonnie: Puedes meterte en problemas por las tijeras.

Amy: No tenían tijeras en ese momento, pero simplemente cortaron las correas y quitaron la bolsa, ya sabes. No pensó en eso. Ni siquiera se lo entregó a un amigo o a alguien con, “oye, devuélvele esto a Amy” o lo que sea.

Bonnie: Es por eso que tienes un amigo.

Amy: No, no, simplemente entró. Y eso, ya sabes, hemos tenido alguna dificultad con ese tipo de actividad. (Entrevista, 18/9/2008)

Muchos médicos del SSMC se sintieron perdidos por postularse como médicos. Sintieron que la posición neutral del médico significaba que había formas en que no podían participar en la protesta. Un médico que decidió cambiar de roles para una protesta en particular capturó esta posición:

Carin: Bueno, eso también cambia porque, por ejemplo, ahora, después de la última protesta de Anchor City que realizamos como médicos, terminé básicamente decidiendo que mi presencia en esta protesta era más necesaria para la organización que para los médicos.

Yo: Así que cambiaste de sombrero.

Carin: Sí, entonces decidí que he sido médico en todas las protestas desde que me convertí en médico y me doy cuenta de que realmente pensé que necesitaban mi ayuda para organizar. Y tenía ideas de que, como médico, simplemente no era apropiado. Para que dijese, no creo que ustedes deberían estar haciendo esto. Y siempre he tenido dificultades si voy a las reuniones de la organización porque quieren que los médicos representen y decimos, “oye, somos tus médicos”. Pero luego es difícil porque no puedes organizarte, no puedes ser parte de esa toma de decisiones... (Entrevista, 18/9/2008)

Carin admitió sentirse “raro” por no estar en la refriega, pero otros médicos como Bonnie y Amy no tienen esa sensación. A Bonnie le encantó el servicio sencillo que brindaba el papel: “Es realmente agradable. Es muy agradable poder agarrar a las personas que se están acabando, y puedes ver que están, 'waaa waaa', y simplemente los agarras y les lavas los ojos” (Entrevista, 18/9/2008). Para Carin, parte de convertirse en médico era

mantenerla fuera de peligro, frustrar sus propios impulsos arriesgados:

Por ejemplo, yo mismo, parte de mi ímpetu por unirme fue como una forma de evitar que me arrestaran, porque no puedo evitar tirarme frente a un vehículo militar. No puedo ayudar, no puedo hacer nada (risas). Si soy médico, al menos estoy haciendo otra cosa y tengo una buena razón para no tirarme delante de un vehículo militar, porque no me pueden detener. (18/09/2008)

En resumen, los médicos de la calle han desarrollado un papel distinto y una política distinta dentro de la estructura de los movimientos radicales modernos.

Su poder proviene tanto de la distinción de las coaliciones que conforman los movimientos modernos de resistencia como del empoderamiento de esos mismos movimientos a través de su servicio.

Pero la estructura y la actividad que he descrito aquí, asociadas con actuar como médicos, es una pequeña parte del trabajo que hacen los médicos, y es a esta otra parte de sus actividades a la que deseo dirigirme.

La medicina de la calle como educación popular

Esto es lo que deberían enseñar las escuelas

–Street Medic Trainer

Gran parte del trabajo de los médicos de calle es reactivo: responder a las necesidades de los manifestantes. Al mismo tiempo, el movimiento de los médicos callejeros tiene tanto que ver con la educación como con los parches post-hoc y el lavado de ojos de los manifestantes. Esto se pasa por alto en la descripción general del Medic Wikia de “no hacer daño” en su énfasis en la prevención. La prevención es uno de varios proyectos en los que participan los médicos, no solo para curar, sino también para educar. En general, los colectivos médicos están involucrados en múltiples tipos de proyectos educativos. Por supuesto, todos los colectivos están involucrados en conseguir nuevos miembros, lo que se hace a través de capacitaciones formales. También informan a los manifestantes en lo que SSMC llama talleres de salud y seguridad. Finalmente, los colectivos participan en una amplia variedad de programas educativos para empoderar a

las comunidades a las que sirven. El SSMC, por ejemplo, creó una revista para la universidad con la que la mayoría de los médicos estaban asociados sobre el consentimiento y la violación en una cita. Otro colectivo ha realizado talleres sobre “los problemas de los viajeros” para ayudar a la prevención de enfermedades entre los miembros de la comunidad que son nómadas (o incluso aquellos que simplemente están de viaje).

Gran parte del trabajo de los colectivos está relacionado con la organización de capacitaciones. La mayoría de los colectivos parecen formar a nuevos médicos una o dos veces al año. Cuando ocurran protestas a escala nacional/internacional, se realizarán capacitaciones adicionales antes del evento para ayudar a los médicos a anticipar problemas específicos (nuevas armas que anticipan, problemas logísticos específicos del lugar de la protesta, etc.), así como para aumentar el número que puede proporcionar apoyo médico. La SSMC define una formación de veinte horas, y forma parte de una red de colectivos que utilizan esquemas específicos para impartir un currículo. Las capacitaciones incluyen sesiones informativas que cubren temas específicos como la obtención del consentimiento, el vendaje, el tratamiento de problemas médicos comunes (hipotermia, deshidratación, alergias, picaduras de abejas, etc.), temas específicos de la violencia policial, incluido el tratamiento de los efectos de las armas químicas, vestimenta, qué para empacar en un

botiquín, y una revisión del armamento policial. Entre sesiones informativas suele haber tiempo para practicar con un compañero, alguien emparejado con el estudiante al comienzo de la formación. Además, los entrenadores suelen organizar una serie de escenarios para dar a los médicos una idea del caos, el peligro y las pesadillas logísticas de las situaciones de protesta. En mi propio entrenamiento, los escenarios incluían gases lacrimógenos falsos, trabajar en la oscuridad y transportar heridos a través de multitudes de manifestantes y policías.

En la capacitación de SSMC, los estudiantes asistieron por una variedad de razones. Muchos planearon intentar unirse al colectivo; otros estaban allí para ser entrenados como médicos de afinidad; pero algunos eran personas que buscaban una especie de autosuficiencia comunitaria y personal. Los médicos del SSMC parecían encontrar todas estas razones congruentes con sus propósitos. Esto indica una misión mucho más grande de la red de médicos de la calle: aumentar las capacidades médicas de las comunidades a las que sirven. Es solo a la luz de este propósito más amplio que se pueden establecer fuertes vínculos entre la estructura de la medicina callejera de la segunda ola y la política/filosofía anarquista. El movimiento de médicos callejeros está estableciendo redes de atención médica y educando a la gente en general para manejar una amplia variedad de enfermedades y lesiones. Como señala Medic Wikia:

Paralelamente a “no hacer daño” como reconocimiento de sus limitaciones, los médicos de la calle también creen que la atención médica básica no es demasiado difícil de enseñar o aprender. Este principio se remonta al énfasis del Partido Pantera Negra en desmitificar la atención médica. Muchos creen que la burocracia y las reglas actualmente asociadas con la capacitación y la implementación de la atención médica en los Estados Unidos son excesivas y, en ocasiones, contraproducentes. Un voluntario de Clínica a largo plazo y médico de la calle describió esto como acercarse a la medicina “sin toda la ansiedad y toda esa burocracia”. Los médicos de la calle ven la medicina callejera como portátil, porque no es ni burocrática ni difícil. (Street Medic Wikia, 2007)

La formación a la que asistí reflejaba esta visión popular del saber hacer médico. La gente estaba allí para lograr la “soberanía” individual y colectiva (un término utilizado por uno de mis compañeros de estudios). Si bien los médicos de la calle definitivamente se involucran en la educación popular en salud de manera congruente con las campañas de alfabetización y salud en América Latina y África, siempre se comprende que sus propios conocimientos y habilidades son limitados. Como resultado, los médicos que he conocido respetan el grado y la duración de la formación y reconocen amplios espectros de conocimientos médicos. Esto incluye reconocer que algunas designaciones (médico, enfermera, paramédico) representan niveles de habilidad y

conocimiento. En la misma capacitación escuché a nuestros educadores a veces condenar el sistema médico y reconocerlo: a través de recordatorios, por ejemplo, de que solo un médico puede hacer tal o cual procedimiento (dispensar medicamentos o suturas, por ejemplo). Además, se dedicó una gran cantidad de tiempo a enseñarnos a trabajar y comunicarnos con el sistema médico/EMT tradicional. En este sentido, la capacidad médica que los médicos buscan construir no puede leerse como radicalmente “otra” a la estructura médica existente. Saben que necesita el sistema existente como una red de seguridad para casos más allá de las capacidades de los médicos (lo que puede no significar conocimiento, sino las condiciones para hacer la medicina en un área segura y estéril).

Más allá de las capacitaciones, el SSMC se reservaba constantemente para brindar talleres a los manifestantes, y esto, mucho más que las capacitaciones médicas, era su lugar para la educación popular. En estos talleres, los médicos aconsejaron a los manifestantes qué buscar en el comportamiento policial, cómo vestirse para evitar la exposición, la hipotermia y minimizar el dolor y las lesiones de las armas químicas. Proporcionaron orientación sobre qué llevar, qué comer y cómo cuidar de sus pertenencias y de uno mismo antes, durante y después de una demostración. De esta forma, los médicos han dado forma a las manifestaciones de manera sutil, cambiando los comportamientos (elección de la vestimenta y elección del

lugar) para aumentar la seguridad de los manifestantes. Esta educación, junto con su desempeño como médicos, aumentó considerablemente la capacidad de los manifestantes para resistir a la policía. Esto es de lo que los médicos del SSMC estaban más orgullosos: una clara evidencia de que habían permitido una resistencia más duradera. Como me explicó Bonnie:

Si miras videos de la última protesta de Seaview, ves a las personas que tienen el blanco alrededor de los ojos y se están agotando. Ves varias líneas; son de diferentes colores. Eso es porque les lavaron los ojos varias veces por haber sido rociados con gas pimienta varias veces. Y es sorprendente cuando vi las noticias después de eso, cuántas personas vi. ¡Yo curé a ese tipo! ¡Yo curé a ese tipo! (Entrevista, 18/9/2008)

Lavando los ojos y preparando a los manifestantes (usando la ropa adecuada, por ejemplo), los médicos pudieron neutralizar algo con lo que la policía había contado, dispersar a los manifestantes.

Pero los médicos van más allá del mundo de los manifestantes e intentan identificar problemas médicos dentro de sus comunidades que puedan abordar a través de la educación y la acción médica. El abordaje de la violación en una cita en el campus de Oceanview College ilustró esto de manera más clara para mí. Ver a los médicos como meros médicos de acción (es decir, como un mero respaldo médico

para los manifestantes) pasa por alto una política más amplia y a nivel comunitario. A través de su breve zine (ocho páginas), los médicos abordaron temas como cómo obtener el consentimiento, sobre qué dar su consentimiento (todo) y dónde acudir para obtener apoyo local, todo mientras intentaban mantener una cultura sexualmente positiva en la comunidad. Esto, al igual que la medicina de acción, ilustra el nivel básico en el que los médicos han tratado de empoderar a sus comunidades inmediatas.

Esta política de informar médicamente a sus comunidades refleja el giro claramente anarquista de la segunda ola de médicos callejeros. La primera ola se hizo eco, primero, del movimiento de derechos civiles y, después, de la Nueva Izquierda. En sus inicios, la MCHR fue pionera en la integración de la Asociación Médica Estadounidense (AMA) y los servicios médicos en general; a fines de la década de 1960, la organización estaba participando en luchas en Dow Chemical y otras industrias del complejo industrial militar. En la segunda ola no ha habido ejemplos de acción orientada a la política dirigida a la reforma. En cambio, la política de sus actividades educativas parece enfocada en la construcción de una comunidad alternativa dentro de la sociedad capitalista existente, una política acorde con cierto enfoque anarquista postinsurreccional de crear una cultura alternativa dentro del capitalismo y al mismo tiempo resistirlo (en el caso de los médicos a través de la medicina de acción).

Debe quedar claro que tales prácticas de construcción institucional orientadas localmente no significan que los médicos carezcan de un análisis estructural de la salud. The Medic Wikia (2007) explica: “[Un] punto en común entre los anarquistas y los médicos callejeros es un enfoque de “determinación estructural” de la salud. Ambos grupos creen que la “opresión” (racismo, sexismo, privación económica, etc.) causa problemas de salud, más que la genética, la biología o la elección personal. En esa medida, la medicina callejera es política, porque implica que el cambio social irá más allá de la mejora de la salud que de la atención individual”.

Existe una crítica en gran parte subdesarrollada de los sistemas de salud común en la cultura médica callejera. El sitio web de Black Cross (2003a), por ejemplo, afirma:

Creemos que el cuidado de la salud es político. El tipo de atención que recibimos o no recibimos, dónde y cómo recibimos esa atención, quién brinda esa atención, quién tiene acceso a la capacitación para brindar atención y qué tipo de capacitación se apoya o desaprueba, todos involucran cuestiones inherentemente políticas... Creemos que el sistema necesita ser cambiado... el sistema de salud junto con todo los demás.

Sin embargo, el sitio no elabora, es decir, describe, cómo ocurre la exclusión sistemática. Sus propias actividades reales reflejan las prácticas duales de la segunda ola de

medicina de acción/crisis y formación médica. Sospecho que, en la medida en que existe un análisis, es similar al concepto de violencia estructural de Paul Farmer (2003). Farmer examina cómo funcionan los sistemas de práctica médica para negar atención médica a los pobres y oprimidos. La organización de agricultores en Haití, Partners in Health, trajo equipos de médicos de la calle para ayudar después del terremoto de Haití de 2010. El trabajo de los agricultores, como el de los médicos, yuxtapone el análisis estructural y la acción pragmática (entrega directa de atención).

Ciencia Popular

Para entender la medicina de calle como un proyecto educativo²³, comprometido con poner el conocimiento médico directamente en manos de las personas, hay que analizar su trabajo en contraste con otros proyectos paralelos. Street Medicine–As–Education es un esfuerzo por articular (literalmente conectar) el conocimiento técnico y la experiencia y los públicos consumidores. Puede contrastarse en este sentido con la escolarización en ciencia y salud, así

23 Mi uso de “proyecto” proviene del sentido sociológico del término, como un esfuerzo compartido socialmente organizado para articular personas y fines sociales (Omi & Winant, 1986).

como con proyectos contrastantes como la ciencia ciudadana.

En la escuela de ciencia y salud, a los estudiantes se les enseña a objetivar su cuerpo, a aprender el lenguaje de los científicos, pero finalmente a ceder a la autoridad científica para encontrar soluciones. En otras palabras, la ciencia escolar trata de la producción de una clase de consumidores: el desarrollo de un mercado biocientífico para la experiencia. Morris Shamos (1995) lo hace explícito en su libro *The Myth of Scientific Literacy*, argumentando que el desinterés por la ciencia y la tecnología debe tomarse como axiomático en las poblaciones escolares; que el propósito de la educación científica debe ser simplemente educar a las personas en los procesos de la ciencia y el conocimiento de cómo encontrar expertos cuando sea necesario. También debe quedar claro que la ciencia, encarnada en la ciencia escolar, hace referencia a un conjunto estándar de hechos, conceptos y procedimientos técnicos canonizados en textos como los Estándares Nacionales de Educación en Ciencias (NRC, 1996). Es una forma sistemática de conocimiento que excluye prácticas como la medicina china y la herbolaria.

De manera similar, los proyectos de ciencia ciudadana, es decir, proyectos en los que los científicos reclutan a personas no científicas para que participen con ellos en la investigación, el más famoso en los conteos de aves en los que los observadores de aves de América del Norte aportan datos sobre las poblaciones de aves de sus comunidades, a

menudo se establecen para reafirmar el papel del científico como experto y el público es un recurso o fuente de trabajo. Incluso los esfuerzos en línea como SETI, que realiza cálculos en la búsqueda de vida extraterrestre, o Folding@Home, que hace lo mismo para los cálculos del plegamiento de proteínas, siguen este modelo jerárquico. Irónicamente, los proyectos de ciencia ciudadana a menudo revelan la fragilidad de la jerarquía. En muchos proyectos de ciencia ciudadana ambiental emergen tensiones reales entre el conocimiento local de los recolectores de datos y el conocimiento experto de los científicos (Brandt, Shirk, Jordan, Ballard & Tomasek, 2010).

La escuela y la ciencia ciudadana intentan desarrollar o reforzar jerarquías de autoridad, conocimiento, trabajo y consumo. Ambas tienen visiones específicas de las democracias como públicos informados, pero esos públicos no son comunidades autosuficientes, sino públicos que han interiorizado simultáneamente la visión del mundo del experto y la aquiescencia al experto.

Los médicos de la calle reconocen que existen jerarquías de conocimientos y habilidades, pero no tienen un sistema de certificación más allá de una cultura oral. La autoridad de un médico de la calle se verifica por la palabra de sus entrenadores y su experiencia con otros médicos. Además, los médicos de la calle en una variedad de foros intentan compartir conocimientos, poner a disposición lo que saben y desarrollar y difundir conocimientos realizados

intencionalmente para las comunidades de las que forman parte, es decir, hacer públicos los conocimientos. La experiencia no es algo a lo que aferrarse sino circular. El conocimiento sigue las necesidades de la comunidad en lugar de representar una cosmovisión abstracta. Este pragmatismo permite a los médicos de la calle, al crear una ciencia de la salud popular, hacer bricolaje en las tradiciones médicas. Este bricolaje se fomenta positivamente a través de documentos como el Manifiesto de Atenas. De esta manera, el proyecto de la medicina callejera es desarrollar y difundir conocimientos que sirvan a las comunidades de justicia social tanto dentro como fuera de las protestas. Es en este sentido que la medicina de la calle es un saber popular, captado por la frase en español *ciencia popular* (ciencia del pueblo), una ciencia cuyas preguntas, redes, prácticas y ethos sirven a las personas en lucha democrática.

Ciencia popular implica que el conocimiento no solo se aplica a las luchas populares, sino que se desarrolla para avanzar en ellas, que el conocimiento, la investigación y la difusión se organizan en torno a las necesidades de las personas. Como han señalado otros, la medicina alopática a menudo se ha organizado para responder no a las preguntas de los colonizados sino a las de los colonizadores, y este sigue siendo un patrón dominante en la geopolítica neocolonial, siendo la medicina tropical el ejemplo más flagrante (Bass, 1990; Farley, 1991; Goonitalke, 1993). La ciencia escolar se basa en el mismo punto de vista de los

poderosos (Weinstein & Makki, 2009). La medicina callejera ejemplifica una contrapráctica, una ciencia organizada de manera diferente dentro pero no a favor del panorama de la salud capitalista.

Referencias

- Athens Manifesto. (2001). Athens Manifesto. Retrieved from http://www.bostoncoop.net/balm/training/athens_manifesto.pdf (accessed July 23, 2010).
- Bass, T. A. (1990). *Camping with the prince and other tales of science in Africa*. New York: Penguin.
- Black Cross Health Collective. (2003a, September 4). About Black Cross Health Collective. Retrieved from <http://blackcrosscollective.org/about> (accessed February 2, 2009).
- Black Cross Health Collective. (2003b, November 24). Brave? Crazy? Black Cross' pepper spray trials. Retrieved from <http://blackcrosscollective.org/OCTrials> (accessed January 29, 2009).
- Brandt, C., Shirk, J., Jordan, R., Ballard, H. & Tomasek, T. (2010, March 23). *Symposium: Beyond citizen science: Science learning and public participation in environmental research*. Paper presented at the meeting of the National Association of Research on Science Teaching (NARST), Philadelphia.

- DeRose, J. (2005, September 23). Anarchists providing medical aid in New Orleans Retrieved from <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=4860770> (accessed January 29, 2009).
- Dittmer, J. (2009a, February 9). [Personal conversation].
- Dittmer, J. (2009b). *The good doctors: The Medical Committee for Human Rights and the struggle for social justice in health care*. New York: Bloomsbury Press.
- Farley, J. (1991). *Bilharzia: A history of imperial tropical medicine*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Farmer, P. (2003). *Pathologies of power: Health, human rights, and the new war on the poor*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Goonitalke, S. (1993). Modern science and the periphery: The characteristics of dependent knowledge. In S. Harding (Ed.), *The racial economy of science*. Bloomington: Indiana University.
- JoyInc30. (2010, July 3). A Toronto Street Medic talks about her experience at the G20 protests Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=Es7BC7qoRV0> (accessed September 17, 2010).
- Kielburger, C. (2010, June 27). Global voices at G20: Violence steals the day's message Retrieved from <http://www.thestar.com/news/globalvoices/article/829262--global-voices-at-g20-violence-steals-the-day-s-message> (accessed September 17, 2010).
- Manriquez, L. (ND). *Street medic* [Film].
- McCay, M. A. (2007). *Radical health activism: The Boston chapter of the Medical Committee for Human Rights, 1964-1981*. MH Masters, Tufts, Boston.
- NRC. (1996). *National science education standards*. Washington, DC:

National Academy Press.

Omi, M. & Winant, H. (1986). *Racial formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.

Street Medic Wikia. (2007). Street medic history and philosophy. Retrieved from http://medic.wikia.com/wiki/Street_medic_history_and_philosophy (accessed September 13, 2010).

Toronto Street Medics. (2010, June 28). Street Medics call for independent investigation into injuries caused by police. Retrieved from <http://toronto.mediacoop.ca/newsrelease/3926> (accessed September 17, 2010).

Weinstein, M. (2010a). A science literacy of love and rage: Identifying science inscription in lives of resistance. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 267-77.

Weinstein, M. (2010b, March 23). *Science education, radical social justice, and scientific heteroglossia: An ethnographic examination of the street medic movement. Paper presented at the meeting of the National Association of Research on Science Teaching, Philadelphia, PA.*

Weinstein, M. & Makki, N. (2009). *Bodies out of control*. New York: Peter Lang.

Williams, C. J. (2008, December 19). *California Supreme Court allows good samaritans to be sued for nonmedical care*. Retrieved from <http://www.latimes.com/news/local/la-me-good-samaritan19-2008dec19,0,4033454.story> (accessed January 29, 2009).

Capítulo VI

PEDAGOGÍA ANARQUISTA EN ACCIÓN: PAIDEIA, ESCUELA LIBRE

Isabelle Fremeaux y John Jordan

Durante veintinueve años, la ciudad de Mérida, en el suroeste de España, ha acogido la que probablemente sea la única escuela anarquista que queda en España: Paideia. La escuela lleva el nombre del concepto griego clásico de educación cívica que implica el proceso de formación personal y social hacia una ciudadanía activa, con el objetivo no de enseñar “cosas”, sino de crear una comunidad de trabajo de aprendizaje. Más amplia que la mera educación, la Paideia fue concebida como un proceso de formación del carácter de por vida en preparación para la democracia

directa. Implicaba la absorción de conocimientos y habilidades, pero lo más importante, se trataba de crear una práctica viva de ciudadanía autogestionaria participativa. A través de una metodología pedagógica única profundamente arraigada en los valores y principios anarquistas, la pequeña escuela española ha estado facilitando tal práctica con y por los niños.

Este capítulo se basa en una observación participante de tres días en Paideia, durante la cual compartimos la vida de los niños y los adultos que la componen. Si bien este es un período corto para realizar una etnografía crítica en profundidad y, ciertamente, no nos ofreció tiempo suficiente para, por ejemplo, determinar posibles discrepancias entre discursos y prácticas específicas, nuestra estancia en la escuela, durante la cual tuvimos el acceso a todos los estudiantes, clases y actividades sigue siendo un buen punto de partida para la descripción y el análisis de la pedagogía anarquista en acción. De hecho, es notoriamente difícil obtener permiso para visitar la escuela, y mucho menos realizar una observación participante allí, y el equipo pedagógico nos examinó minuciosamente antes de que se nos concediera el acceso en septiembre de 2007.

Este capítulo describirá y analizará los principales preceptos pedagógicos que rigen la escuela, así como explicará cómo estos se implementan en todos los aspectos de la vida escolar. De hecho, Paideia tiene sus raíces fundamentalmente en la noción de que el anarquismo debe

ser *experimentado* y, por lo tanto, parecía crucial comunicar esto a través de una forma de narración reflexiva. Nuestros hallazgos serán presentados en forma de una narración de nuestra vida en el sitio.

La libertad como responsabilidad

Ubicada en una antigua casa de campo de dos pisos de color amarillo pastel en lo que alguna vez fue el borde de la ciudad, Paideia solía estar rodeada de campos y exuberantes olivares. Hoy, cada árbol ha sido arrasado y la escuela se encuentra en un paisaje desolado de lodo marrón revuelto y caminos parcialmente construidos, lo que la hace sentir como un oasis amenazado atrapado en el infierno de la expansión urbana. Enormes excavadoras deambulan por sus bordes, las viejas paredes y pisos se estremecen con cada palada de tierra rota. Cuando las excavadoras se hayan ido, 1.500 casas suburbanas nuevas e idénticas rodearán la escuela. “Estamos construyendo el futuro”, declaran las coloridas vallas publicitarias de los desarrolladores.

El trimestre ha comenzado unos días antes de nuestra llegada y se nos ha pedido que nos reunamos con el colectivo de personal la noche anterior a nuestra llegada

para observar las actividades diarias de la escuela. Los cincuenta y ocho niños se han ido todos a casa y, a pesar de los días largos, de 10 a 18 con los estudiantes y luego administrativos hasta las 9 de la noche, el colectivo de pedagogos nos recibe con calidez y numerosos besos. Nos sentamos en una gran mesa redonda rodeada de desordenados estantes de libros y enormes pilas de papel. Todos se presentan. Josefa Martín Luengo, a quien todos aquí llamamos “Pepa”, es una de las fundadoras de Paideia y su principal teórica; acaba de publicar su sexto libro sobre pedagogía libertaria, una reflexión sobre la metodología desarrollada en la escuela: *Paideia, 25 años de educación libertaria* (2006). Las siete maestras y un maestro insisten en que no son “maestras”, son facilitadoras de experiencias y procesos, en lugar de transmisoras de conocimiento. La mayoría de los estudiantes los llaman por su nombre de pila o simplemente “los adultos”.

A diferencia de las “escuelas libres” como Summerhill de AS Neill en el Reino Unido (Neill, 1960; Miller, 2002), Paideia no ve el proceso de crecer libre como algo pasivo. No es una actitud relajada *de laissez-faire* en la que los niños pueden simplemente hacer lo que quieran mientras los educadores permanecen impasibles y libres de valores. Se trata más bien de un ejercicio dinámico, que implica la creación de una comunidad de trabajo sostenida por un conjunto de valores claros y donde los derechos de educadores y estudiantes se reconocen como iguales. En el centro de la vida y el

aprendizaje de la escuela hay siete valores derivados de la filosofía anarquista: igualdad, justicia, solidaridad, libertad, no violencia, cultura y, lo que es más importante, felicidad. Más que matemáticas e idiomas, ciencias e historia, estas son las verdaderas materias. Pero *cómo* se aprenden estos valores es tan importante como lo que representan.

“Las primeras semanas del trimestre después del verano siempre son diferentes al funcionamiento normal de la escuela”, explica Martín Luengo durante esta primera reunión. “Volver de las vacaciones de verano siempre es un problema, porque durante dos meses enteros los niños viven con sus padres y sus abuelos, que hacen todo por ellos, ven mucha televisión, se dejan influir por el consumismo y la competitividad. Los niños pierden su autonomía. Así, cuando regresan se olvidan de cómo hacer las cosas: si necesitan cortar zanahorias, por ejemplo, nos miran con ojos suplicantes, se han olvidado de lo que hay que hacer... ¡Sus mentes no están libres cuando tienen que preguntar qué hacer!

Practicar la autogestión en el día a día

En el centro de la práctica de Paideia está permitir que los niños se hagan cargo de su autonomía y practiquen la

autogestión (Martín Luengo, 2006). Desde los dieciocho meses hasta que se van a los dieciséis años, los estudiantes dirigen toda la escuela en colaboración con los adultos. Cada aspecto de la vida escolar se decide a través de asambleas a las que asisten todos. Desde la organización del menú de la hora del almuerzo hasta la planificación de los horarios, la resolución de conflictos personales y la elección de las materias académicas a estudiar, cada detalle se discute y gestiona colectivamente sin coerción ni autoridad. Como explica Martín Luengo: “Son libres cuando saben lo que quieren. Es mucho más sencillo que te digan qué hacer que ser libre. Transferir tu responsabilidad a los demás es fácil”.

Debido a la cantidad de estudiantes que han regresado de las vacaciones de verano con “tendencias a la dependencia”, como lo llaman los adultos, la escuela se encuentra temporalmente bajo lo que se conoce como *Mandado*. Es un estado de excepción, a veces aplicado a estudiantes individuales pero en este caso aplicado a toda la escuela. Como se ve que los estudiantes ya no pueden tomar la iniciativa para hacer las cosas por sí mismos y les preguntan a las figuras de autoridad (los adultos) qué hacer, el personal les dice qué *hacer*. Este estado de excepción se mantiene hasta que los estudiantes decidan convocar una asamblea donde discutirán colectivamente si han vuelto a un estado de libertad y responsabilidad. Si hay consenso para que se levante el *Mandado*, entonces la escuela volverá a la normalidad y ya nadie dirá qué hacer. “Necesitan

reencontrar sus valores anarquistas”, concluye Martín Luengo. “No lleva mucho tiempo. A nadie le gusta que le digan qué hacer todo el tiempo. Pero si quieren ser libres, tienen que luchar por ello”.

A la mañana siguiente, vamos a la escuela a las 9:30 am y esperamos a los niños. Llega el autobús escolar, un largo y elegante autocar blanco nuevo. Los niños se derraman. Los mayores toman de la mano a los pequeños y los guían por los escalones hasta los terrenos de la escuela, donde acarician a los dos perros escolares que descansan y los adultos que esperan los besan. Los niños más pequeños, de dieciocho meses a cinco años, se van al anexo del jardín de infancia; nos quedamos con los mayores en el edificio principal y sus alrededores.

Hay una gran actividad a medida que los niños se dispersan en todas direcciones para unirse a sus diferentes “grupos de trabajo colectivos”. Seguimos al grupo de cocina: siete niños de edades mixtas de cinco a dieciséis años entran en la cocina se ponen delantales blancos y empiezan a preparar la comida del día. Afuera, un par de niños se balancean en el trapecio sujeto a un viejo ciprés torcido, pero el resto está ocupado, algunos limpian el jardín, otros limpian las aulas y algunos barren los pisos con escobas que son casi el doble de altas que ellos. A pesar del estado de *Mandado*, nadie parece decirle a nadie qué hacer. Hay un flujo y un movimiento constantes de niños llenos de energía por todo el edificio, que continúan con las cosas sin que los maestros

o incluso una campana de la escuela los controlen. De hecho, la escuela no tiene campanas, y el único reloj visible parece ser uno pequeño de plástico escondido en la esquina de la cocina donde el grupo de cocina está charlando mientras prepara el desayuno. Todos participan: los niños mayores y un adulto cuidan de los más pequeños, ya que incluso los niños de cinco años manejan cuchillos grandes, cortan tomates diligentemente y revuelven los calderos industriales.

Todos los viernes, un grupo de trabajo encargado de las comidas diarias de la semana se reúne para organizar la cocina para sesenta personas. Con edades comprendidas entre los seis y los trece años y presidido por uno de los niños pero con la presencia de una educadora para orientarlos en temas como la alimentación equilibrada, el grupo decide un menú diario. Cada niño propone una idea de plato, que se debate y consensúa. Si es uno de sus cumpleaños, tienen derecho a elegir el menú del día sin debate. Una vez que se establecen los menús de la semana, los niños revisan qué alimentos quedan en los armarios de la tienda. Se hacen listas, los niños, armados con formularios especialmente diseñados, deciden quién llamará a los proveedores mayoristas para hacer el pedido semanal de provisiones y luego comienza la cocción. La próxima semana otro grupo tomará el relevo.

“Vamos, es hora de trabajar, Manu”, llama Carlos desde la cocina. Aunque solo tiene siete años y no es el coordinador

oficial del grupo de cocina, que es Arai, de trece años, Carlos es capaz de ver lo que hay que hacer y puede alejar suavemente a su amigo de jugar y regresar a la cocina. Mientras tanto, otros tres niños, que no pueden tener más de nueve años, están dando vueltas por toda la escuela con lápiz y papel, preguntando a todos cuántos huevos fritos quieren para el almuerzo. Suben saltando las escaleras de madera, más allá de un cartel enmarcado de la década de 1930 que declara: “Si el tirano no cultiva el trigo; ¿Por qué pide pan?”

La comida es vista como un aspecto clave del proceso de socialización en Paideia: no solo es una forma sencilla de reunirse y construir relaciones, sino que al darles a los niños la oportunidad de elegir su propia comida y cocinar, aprenden a ser mucho más independientes y autosuficientes. Los niños de la guardería son los primeros en comer por la mañana. Llegan cogidos de la mano, acompañados de un adulto. Un niño de cinco años y dos de tres empiezan a poner las mesas para los veintitrés niños de la guardería.

Valores como marco pedagógico

Las paredes blancas del comedor de al lado están cubiertas

con papeles de colores, cada uno impreso con una cita diferente, incluida la famosa diatriba de Joseph Proudhon: “Ser gobernado es ser vigilado, inspeccionado, espiado, dirigido, legislado, reglamentado, encerrado, adoctrinado, predicado, controlado, evaluado, evaluado, censurado, mandado” (1851).

Ninguna escuela es libre, estatal o de otro tipo. Las escuelas públicas son vehículos potentes para replicar los valores del capitalismo (Giroux, 1984, 1987). Para el filósofo del siglo XVIII William Godwin, había dos ejes de poder: el gobierno y la educación (Pollin, 1962). Godwin argumentó que, dado que el gobierno dependía del consentimiento de los gobernados, el área más importante para la lucha política era la educación, porque allí se formaba el pensamiento de las personas. En 1783, en pleno debate público sobre la implementación de la educación estatal masiva, publicó un prospecto de una escuela que abolía la autoridad y valoraba la autonomía del niño, en el que expresaba su temor de que si la educación cayera en manos del Estado, “los gobiernos no dejarían de emplearlo para fortalecer sus manos y perpetuar sus instituciones” (1783).

Su visión fue profética: el individualismo, la competitividad y la aceptación de la autoridad jerárquica, los valores dominantes de nuestra cultura, se fomentan sutilmente a través de la escolarización hasta el día de hoy (Whitty y Young, 1976; Giroux, 1988). Aunque no necesariamente forman parte del currículo público diseñado abiertamente,

estos valores se transmiten a través de las condiciones de aprendizaje y la forma en que opera la escuela. Es una forma de “currículum oculto” donde los valores y prioridades implícitos se recogen en un nivel inconsciente. No se trata de un adoctrinamiento descarado sino de influencias insidiosas que emanan del clima y las estructuras cotidianas de la escuela; la relación entre maestro y alumno, el diseño del aula, la forma en que se administra la escuela, el sistema de recompensas y castigos, etc. A esto se suman las suposiciones no examinadas y tácitas de los maestros que envían mensajes todos los días: solo cuentan ciertos tipos de logros, el aprendizaje libresco es más valioso que las habilidades prácticas, los valores de la clase media son más valiosos que los de la clase trabajadora, la obediencia a la ley es bueno, la desobediencia es mala, ciertas opciones de carrera son más valiosas que otras, se honra la contribución a la sociedad, se desalienta la crítica (Postman & Weingartner, 1969). A pesar de que una larga tradición de ideas y prácticas educativas anarquistas (Bakunin, 1969; Suissa, 2010), muchas de las cuales finalmente se filtraron en la educación general, rara vez se mencionan en las historias de la educación y la teoría pedagógica.

“Hay que acostumbrar a los niños a obedecer, a pensar, según los dogmas sociales que nos rigen”, escribió el anarquista y educador español Francisco Ferrer (primavera de 1998, p. 23) describiendo las escuelas públicas españolas dirigidas por la Iglesia en la primera década del siglo XX.

Liberada de la religión, su *Escuela Moderna* se trataba de “un sacar más que un conducir” (Avrich, 2006, p. 192). Era un proceso de autodesarrollo en el que el espíritu único del niño podía nutrirse en lugar de moldearse o suprimirse. Sus ideas se difundieron tras la condena mundial de su simulacro de juicio y ejecución tras la sangrienta represión de un levantamiento antiestatista catalán en 1909. Como resultado, surgieron cuarenta y ocho escuelas inspiradas en sus ideas en España y muchas más en todo el mundo (Avrich, 2006). La noción de que la educación podría ser para la emancipación en lugar de la sumisión comenzó a ganar terreno. Ferrer se había inspirado en experimentos anarquistas anteriores en Francia, primero en Cempuis (Bremand, 1992), una escuela pública donde las ideas de educación integral de Paul Robin tenían como objetivo desarrollar todos los aspectos del potencial del niño: físico, intelectual y moral y donde la educación era mixta, algo inédito en ese momento (Demeulenaere–Douyere, 2003), y más tarde en La Ruche, que fusionó una escuela independiente, con una granja cooperativa financiada por la producción de miel.

Para los anarquistas, toda la idea de que los maestros impongan autoridad sobre los niños y que exista una relación de aprendizaje jerárquica donde el conocimiento se vierte en las cabezas silenciosas y obedientes de los estudiantes es un anatema (Avrich, 2006). A pesar de la evolución de las metodologías de enseñanza en el siglo XX y

la tendencia reciente de “aprendizaje centrado en el estudiante” (Rogers, 1983a y 1983b), las estructuras subyacentes de la mayoría de las escuelas siguen siendo las mismas. Sigue siendo el docente quien decide *cuándo* tiene lugar el “aprendizaje centrado en el estudiante”, *dónde* sucederá y *qué* aprenderá el estudiante. El estudiante ciertamente no es el centro de la toma de decisiones, sino un receptor pasivo de las decisiones tomadas desde “arriba”. No aprenden a ser dueños de sí mismos sino a obedecer a los demás. Se han arraigado con lo que el autor primitivista Derrick Jensen (2000) dice que es la creencia central de nuestra cultura, “que no solo es aceptable sino deseable y necesario someter a otros a nuestra propia voluntad” (p. 242). Pasando seis horas al día durante doce años en un lugar donde prácticamente no tienen nada que decir, donde ser gobernados es todo lo que aprenden, una profunda pasividad se normaliza, la desesperanza de la sumisión se fija en lo más profundo de la piel del niño. Es una preparación perfecta para el futuro consumista que les espera (Giroux, 2000).

Asambleas: el núcleo de la autogestión en Paideia

“¡Religión *fuera de la escuela!*” (¡Eliminad la religión de las escuelas!), dice una calcomanía roja y negra pegada en las

grandes puertas dobles de roble que se abren para revelar el vestíbulo de la entrada principal. Los niños suben y bajan corriendo la escalera de madera, el ruido resuena en todo el edificio. Una chica alta y flaca de dieciséis años, con su cara pecosa en forma de corazón enmarcada por enormes pendientes de aro tintineantes, se acerca a nosotros. Todos se besan y ella se presenta como Jara. “Esa fue nuestra sesión de trabajo colectivo”, nos dice sin aliento. “Es cuando todos cocinamos, limpiamos, etc. Déjame explicarte nuestro horario”. Nos lleva a un tablón de anuncios de corcho en la parte trasera del pasillo. Postales en sepia del sistema de tranvías anarquistas de la CNT durante la revolución de 1936 están pegadas junto a coloridas listas de grupos de talleres y numerosos horarios decorados con dibujos de niños hechos con crayones.

“Después del trabajo colectivo desayunamos. Luego, de 11:15 am a 2 pm, tenemos una asamblea o asistimos a un taller, luego tenemos tiempo libre hasta el almuerzo a las tres, a menos que estemos en el grupo de cocina esa semana. Después del almuerzo, es trabajo colectivo nuevamente hasta las cuatro, seguido de un taller de una hora y cuarto de duración y, finalmente, el té de la tarde a las cinco antes de regresar a casa”. Jara se da cuenta de que está dominando la conversación y se vuelve hacia Manuel, un compañero suyo tímido y con granos. Ella lo anima a continuar con la explicación. Los horarios los deciden las *asambleas*. Antes de que comience cada trimestre, se lleva

a cabo una *asamblea* general para analizar cómo fue el último trimestre, decidir qué materias quieren estudiar los alumnos en los talleres (el término preferido para “lección”), en qué grupos de trabajo quieren estar y cómo debe organizarse el horario. Hay cuatro grupos de edad en la escuela superior, cada uno con un nombre autoasignado y su propio salón de clases: el “grupo genial” de cinco a siete años, el “tornado” de siete a ocho años”, el “grupo uno” de nueve a once, y el “grupo dos” de doce a quince.

Cuando le preguntamos a Lali, una de las adultas, si está bien que asistamos a un taller, ella responde con severidad: “No me preguntes a mí, pregúntale a los niños”. Sintiéndonos bastante avergonzados por nuestro paso en falso, llegamos a la puerta de un salón de clases lleno de niños de diez años. Uno de ellos se destaca de los otros niños claramente latinos, con su cabello rubio y ojos azules. Nos invita a pasar, en un inglés redondeado por un fuerte acento de Yorkshire. Hace dos años que vive en Mérida. Al principio fue a la escuela pública, pero aprendió poco español ya que el único momento en que podía practicar el habla era en el patio de recreo: la mayor parte del día escolar la pasaba sentado en silencio en clase escuchando palabras irreconocibles. En Paideia, rápidamente se volvió bilingüe: la escuela no solo se nutre de las conversaciones de los niños, sino que también está dirigida por ellos, a través de los debates en la *asamblea*.

La *asamblea general* es el órgano principal de la vida

escolar, a la que asisten tanto niños como adultos, y facilitada por los primeros; es donde se toman todas las decisiones que afectan a toda la escuela. Incluso en la guardería, el día comienza con una, facilitada por niños de cuatro y cinco años. Al ver nuestras miradas de asombro, Augusto, el único adulto varón de la escuela, explica: “Lo hacen de verdad, casi mejor que los niños mayores porque se lo toman muy en serio. Los pequeños que aún no pueden hablar obviamente no participan en la toma de decisiones, pero saben que la *asamblea* es donde uno se sienta en silencio y escucha”. En la escuela primaria y secundaria, *las asambleas* son alimentadas por una serie de “comisiones”, que dan retroalimentación sobre lo que sucede en la escuela. Formadas por grupos de dos a cuatro niños, armados con tablas complejas para completar, las comisiones son espejos para reflejar el funcionamiento de la escuela. Relacionan la información y el análisis con la *asamblea general*, y rotan cada quince días. Chris explica que está en la “comisión de creadores de soluciones”: “Tengo que estar atento a los problemas y conflictos que surgen... si hay un problema, vamos y tratamos de ayudar, si no podemos encontrar una solución allí mismo, convocamos una *asamblea*”. Hay comisiones de observación del autobús escolar, gestión del material didáctico e incluso una “comisión de valores”, cuyos miembros observan cómo se practican los valores de igualdad, justicia, solidaridad, libertad, no violencia, cultura y felicidad.

Resolución No Violenta de Conflictos

Una docena de niños caminan con determinación por la puerta abierta del salón de clases, ninguno de ellos tiene más de siete años. “¡Pablo me mordió, tenemos que hacer una *asamblea!*” declara Miguel mientras guían a Pablo, un chico nuevo, al salón principal. Encuentran un rincón y se sientan en círculo en el suelo. Todo el mundo está hablando. Las manos se agitan apasionadamente. Adriane, una niña de siete años sumamente segura de sí misma, toma un pedazo de papel de su cuaderno y dibuja dos columnas en él: una para el turno de palabra y la otra para las propuestas. Ella comienza a facilitar. Un silencio desciende sobre la manada. Uno por uno los niños levantaron sus manos para hablar. Miguel explica tranquilamente la situación: “Pablo me arrebató el cuaderno y luego me mordió”. Los otros niños describen su versión de los hechos. La mayoría de ellos parecen totalmente relajados, es claramente una parte normal de la resolución de conflictos en Paideia. Pablo, sin embargo, está reaccionando de manera diferente: está tenso, frustrado y nervioso. “¿Por qué Miguel convocó a una asamblea cuando yo no hice nada?” grita. No espera a que el facilitador le dé su turno para hablar. Esto no es sorprendente: mientras que la mayoría de los niños han estado asistiendo a asambleas desde que comenzaron la

escuela a los dieciocho meses, Pablo llegó aquí hace dos semanas. La resolución de conflictos a través de métodos no violentos es una parte crucial del currículo de Paideia (Martín Luengo, 2006, p. 96) y que los niños aprendan a través de la práctica y no de manera abstracta en “clases de ciudadanía”.

Finalmente, llega una adulta, Lali: ha escuchado a Pablo hablando fuera de turno y decidió venir a ver si podía ayudar. “Quería ver el dibujo de Miguel... él no me lo dejaba. Pero yo no lo mordí”, responde Pablo. Miguel muestra a todos la marca de mordedura en su brazo. Los niños lo estudian detenidamente, luego uno de ellos se da cuenta de que se puede saber quién mordió a quién mirando la forma de las marcas de mordeduras y relacionándolas con el patrón de los dientes. De repente todos se están mordiendo los brazos para ver qué marcas dejan. Pero las marcas de mordedura de Miguel no parecen coincidir con las de Pablo. “¿Te mordiste a ti mismo?” Lali interroga a Miguel, quien niega con la cabeza sin culpa. Lali tranquilamente media entre los dos niños: “Pablo, no puedes obligar a alguien a que te muestre su dibujo. Si tu amigo dice que no quiere que hagas algo, no lo haces”. Se vuelve hacia Miguel: “Y tienes que ayudar a Pablo si lo ves haciendo las cosas de forma violenta”. Sin embargo, deja que Adriane desempeñe su papel de facilitadora de la *asamblea espontánea*. Este último sugiere que es hora de hacer algunas propuestas. “Mi propuesta es que Pablo no esté en el grupo Tornado”,

sugiere Carlos. Otra propuesta es que se le saque de la vida comunitaria por un rato. “Tengo otro”, dice Lali, “Pablo es nuevo y tiene que aprender a comportarse de otra manera. ¿Cómo puede aprender a ser diferente sin estar en un grupo? Su problema no es el grupo en el que está, sino él mismo. El grupo tiene que ayudarlo y él tiene que respetar al grupo”. Adriane resume las propuestas, se vota cada una, los niños levantan la mano, Adriane cuenta y anota los resultados. La propuesta de Lali obtiene apoyo unánime, salvo Miguel que se abstiene.

Así, aprender en Paideia no se trata simplemente de adquirir conocimientos abstractos –fechas, hechos y aritmética–, sino de fomentar una forma diferente de estar en el mundo, evolucionando los sentidos y profundizando la capacidad de conectar con la propia potencialidad y la de los demás. Al inculcar los siete valores, la escuela establece una dirección clara y dinámica. A diferencia del “currículum oculto” de las escuelas públicas, estos principios profundamente humanos son las anclas visibles del currículo. Constantemente referidos, analizados y reflexionados, son el centro de gravedad de la cultura escolar (Martín Luengo, 2006, p. 96).

Los valores de solidaridad, justicia, libertad y no violencia apuntan a la resolución de conflictos a través del diálogo, que es una de las claves de la cultura escolar (Martín Luengo, 2006, p. 122). La única vez que un niño ha sido expulsado fue cuando fue repetidamente violento. El valor titulado

“cultura” trata de adquirir las habilidades para que otros no interpreten el mundo para los niños. En cuanto a la “felicidad”, se la considera más que un valor, más bien es la suma de todos los valores. Sin embargo, como nos había explicado Martín Luengo: “No se trata de conseguir todo lo que quieres, se trata de alcanzar la madurez y la estabilidad emocional. Se trata de ser no de tener”.

Los educadores se sinceraron en que el valor más difícil de alcanzar era la “igualdad”, que es un objetivo fundamental de la Paideia (Martín Luengo, 2006, p. 111). De hecho, esta dificultad se ha traducido en una de las prácticas más controvertidas de la escuela: para aliviar los privilegios sociales y la adquisición de capital cultural (Bourdieu, 1990), los alumnos no pueden realizar ninguna actividad extraescolar.

Aula Abierta

El taller de Historia está en pleno apogeo. “Me gusta la Historia”, nos dice Chris, “especialmente el período napoleónico, debemos aprender de los errores del pasado para no repetirlos”. Eligió hacer el tema en la *asamblea general* donde el personal sugirió una docena de talleres diferentes y los grupos de clase decidieron colectivamente

cinco que quieren hacer. El grupo de Chris eligió: Historia, Inglés, Economía Global, Gramática y Arte.

Las ventanas del salón de clases están abiertas de par en par y el olor a comida sube por las escaleras. Aunque una pizarra cubre la pared del fondo, no hay ningún maestro parado frente a ella dando una conferencia. De hecho, no se ve ningún adulto por ninguna parte.

La media docena de estudiantes se sientan uno frente al otro en un círculo de escritorios, cada uno haciendo su propio trabajo. Algunos están escribiendo notas diligentemente o completando libros de trabajo, mientras que otros están recostados en sus sillas charlando. De vez en cuando, Chris se levanta para recoger un libro de los estantes que recubren la pared. Antón acaba de apuntar con una goma a un compañero de clase, rebota en un lado de su cabeza. Iván le pregunta a Miguel si le puede ayudar: “No puedo hacer esto. No entiendo.” Miguel se inclina para explicar. Iván empieza a garabatear en su libro, pero no tarda mucho en distraerse de nuevo. “Dame tu lápiz, Miguel.” Se estira sobre el escritorio. “No, estoy trabajando”, responde Miguel, molesto. “Oh, cállate, Iván”, suplica Antón.

A pesar de la apariencia de un leve caos, el aprendizaje académico debe estar teniendo lugar: la escuela cuenta con excelentes resultados en los exámenes de fin de educación obligatoria. La escuela no ha sido debidamente legalizada

por el Estado y, en consecuencia, los estudiantes no pueden tomar sus exámenes finales aquí. Por lo tanto, deben terminar su educación en la universidad local.

Pepa entra casualmente al salón de clases. “Si tu trabajo está listo, puedo corregirlo”, dice ella. Iván sale trotando por la puerta, pero Antón saca su libro de trabajo. “Mmm... hay una falta de buena gramática, como el año pasado”, dice y camina hacia otro salón de clases. “Mierda”, se queja Antón, arruinando su hoja de papel, “tengo que empezar de nuevo”.

Preguntamos a los niños qué los motiva a estudiar en ausencia de coerción. Chris y Antón explican que todos los alumnos rellenan y firman formularios de “compromiso”, en los que se enumeran los compromisos personales que han decidido asumir y la fecha en la que se comprometen a cumplirlos (ver ejemplos Martín Luengo, 2006, p. 509). Los compromisos van desde cuántos proyectos y cuadernos van a completar, cómo van a practicar los valores anarquistas, qué trabajo colectivo van a hacer, a qué se comprometen a nivel afectivo. Al final del período, evalúan colectivamente los compromisos de los demás. Si la *asamblea* cree que alguien no los ha cumplido debidamente, puede ser *mandado* por un tiempo. También se comprometen a hacer lo que se llama “trabajo intelectual”. Este es un proyecto totalmente autodeterminado, sobre un tema de su elección. Chris ha decidido hacer un proyecto sobre el Imperio Romano. En quince días se parará frente a su grupo y lo

presentará. No se le dará ninguna nota ya que no hay forma de evaluación sumativa. Sin embargo, tendrá que participar en “La Prueba Larga” al final del curso, una evaluación formativa en profundidad que se realiza uno a uno con un educador en el estudio de Martín Luengo. Una evaluación holística que observa el desarrollo del niño, analiza todo, desde la coordinación motora hasta la aritmética, los rasgos de carácter hasta la forma en que se involucran en *las asambleas*, el temperamento enérgico hasta la dicción, la propensión artística a la relación con la comida, las cualidades emocionales a las habilidades sociales, comprensión de la historia a la conexión con sus propios cuerpos. Todos estos rasgos están registrados en complejas tablas psicopedagógicas (ver plantillas en Martín Luengo, 2006, 366–508), que son evidencia del rigor de la metodología pedagógica de Paideia.

Castigos y levantamientos

Jara nos lleva al despacho de Pepa. Está cubierto de carteles políticos, incluido uno que proclama: “Si luchar por un mundo mejor significa ser terrorista; entonces soy un terrorista”. La adolescente larguirucha se deja caer sobre el gran escritorio lleno de papeles. “Esta es la oficina de la directora”, sonrío descaradamente. “Es gracioso, la mayoría

de la gente en Mérida no entiende este lugar, piensan que es un internado o un lugar para personas con enfermedades mentales. No creen que nadie aprenda nada. Pero muchos de nuestros amigos están celosos de que no tengamos ningún examen y nunca suspendamos nada”. Preguntamos si hay alguna forma de castigo. “El principal castigo es ser sacado de la vida colectiva, hacer las cosas por su cuenta, comer y estudiar sin sus amigos. A veces hay que estar todo el día cocinando. Una vez que pasé dos semanas en esta oficina, nadie podía venir a verme, ¡pero lo hicieron de todos modos!”, ella sonríe. “Cuando decides que estás listo para regresar, vas a la *asamblea* y explicas que te has dado cuenta de por qué te castigaron y has reflexionado sobre lo que hiciste”. Ella mira hacia el techo pensativa. “Sabes, puedes darte cuenta cuando la gente ha cambiado. En la *asamblea* se puede ver cuando la gente realmente ha pensado en su comportamiento. Luego cada uno decide si debe volver de la exclusión o no, a veces hay un período de prueba... Creo que es una forma justa de castigo”.

Al principio, nos recordó las autocríticas maoístas y los rituales de confesión. Sin embargo, el énfasis en la noción de responsabilidad como un valor tanto colectivo como individual, y el constante intento de eliminar todas las formas de autoritarismo cambiaron rápidamente nuestra opinión. Además, una anécdota señaló la coherencia del enfoque antiautoritario en Paideia. De hecho, como cabría esperar de una escuela anarquista, ha habido

levantamientos estudiantiles. El más grave fue hace cinco años cuando los niños excluyeron a todos los adultos de la escuela y la administraron ellos mismos. Comenzó, como debe ser, durante una *asamblea*. La mayor parte del tiempo todos se mueven libremente por la escuela, entrando y saliendo de las aulas a voluntad. Apenas hay una puerta cerrada a la vista. Pero hay una regla estricta que establece que nadie puede salir de una *asamblea* sin preguntar primero al facilitador.

“Un día”, cuenta Jara con entusiasmo, “estuvimos todos gritando y gritándonos durante la *asamblea*. Pepa se molestó mucho y se fue enfadada. El resto de los adultos la siguieron. Así que los niños decidieron que como no le habían preguntado al facilitador, todos deberían ser excluidos. Los adultos estuvieron de acuerdo y se fueron. Se pasaban el día leyendo y jugando a las cartas, solo cuidando a los más pequeños. Todos los niños mayores tenían que asumir los roles de adultos, corregir el trabajo de los demás y demás, pero esto significaba que no tenían tiempo para hacer nada propio. Después de una semana nos dimos cuenta de que no estaba funcionando”. Los niños convocaron a los adultos a una *asamblea*, se disculparon y les pidieron que regresaran: ¡manejar la escuela sin los adultos estaba resultando ser demasiado trabajo! “Cada vez que les cuento la historia de nuestra 'okupación' a mis amigos de 'afuera', no me creen”, dice Jara.

Evolución constante y experimentación

La mayoría de las veces, las escuelas parecen impregnadas de una rígida sensación de quietud, lugares donde no cambia mucho, donde cada trimestre se parece mucho al siguiente, donde los cuerpos están tensos y los horarios estáticos. Muy de vez en cuando un estallido catártico perturbaba la gélida rutina, pero las autoridades pronto lo reprimían. El ambiente en Paideia no podía ser más diferente. Hay un movimiento constante, no solo el movimiento físico de los cuerpos de los niños a través del edificio, sino que toda la estructura de la escuela está evolucionando y adaptándose orgánicamente. Horarios, temas, grupos de trabajo; todo siempre se está considerando, revisando, ajustando y adaptando cuidadosamente a los estudiantes y situaciones específicas. Lo único que permanece constante son los valores anarquistas, los fundamentos morales, todo lo demás se puede modificar a través de las *asambleas*. Algunos pueden ver esta fluctuación constante como desestabilizadora y contraproducente para el aprendizaje. Pero para los educadores anarquistas, fomentar la experimentación interactiva es uno de los pilares de su pedagogía. El aprendizaje es un proceso continuo de retroalimentación alimentado por el libre albedrío. El papel de la educación

anarquista es reclamar el libre albedrío, no simplemente por practicar la libertad sino porque el libre albedrío es visto como el catalizador del aprendizaje cualitativo, y aprender a aprender es un gran paso hacia la autonomía.

Sin embargo, no siempre ha sido un camino tranquilo y Paideia ha tenido una historia tormentosa: se fundó en 1978 tras un experimento similar en *Fregenal de la Sierra (iniciado por el mismo grupo de tres mujeres)*. Siempre ha funcionado como una cooperativa, formada por padres y simpatizantes del proyecto y el colectivo de educadores adultos. A lo largo de los años ha habido escisiones internas y golpes de Estado de los padres, incluidos intentos de abandonar el principio de autogestión. La tensión principal ha sido con los padres que no entienden la diferencia entre una escuela progresista y una escuela verdaderamente libre. Para los fundadores, Paideia no es simplemente una alternativa a la escolarización convencional, de hecho, es una crítica radical de todo lo que normalmente representa una escuela. Algunos padres querían convertir a Paideia en lo que Martín Luengo describe como “una escuela para la burguesía”. “Querían la pedagogía pero no la ideología”, nos dijo indignada.

La escuela ha sobrevivido a las crisis cambiando constantemente, evolucionando y respondiendo a los problemas a lo largo de los años. Muy poco parece inmutable aquí y el énfasis del anarquismo en la experimentación permanente es la clave de su longevidad.

Sin embargo, hay una constante falta de dinero, ilustrada por la sensación ligeramente destartada de los edificios y la decoración. Una cuota mensual de 545 euros por alumno paga el mantenimiento de la escuela, el alquiler, el autobús escolar, todas las comidas y materiales; lo que queda va para el colectivo. Si los padres no pueden pagar la cuota, se hacen arreglos para pagar a plazos y existe un fondo de solidaridad para los padres que pueden pagar más para ayudar a las familias que tienen dificultades para pagar las cuotas.

Sin embargo, la falta de dinero significa que los salarios son muy bajos, lo que obliga a Gloria, una de las maestras, a enseñar también en la escuela estatal local. Esto le da una perspectiva invaluable sobre el enfoque pedagógico de Paideia. Cuando le preguntamos si cree que la escuela anarquista es una isla, su respuesta es un rotundo “no”. “Es lo opuesto a una isla”, nos dice, “porque las personas salen de aquí con habilidades para el análisis crítico, pueden comprometerse y desafiar al mundo. En el sistema estatal no hay crítica de nada. Todo se basa en la dominación y la autoridad entre el personal y los alumnos, pero también entre alumnos mayores y menores, directores y profesores. Hay tantos niveles de autoridad y falta de amor. Esa es la isla: niños que son pequeñas islas individualistas”.

La noción de amor es primordial para Gloria. “En la escuela pública los niños no son amados por los maestros, de hecho, los alumnos se vuelven enemigos y toda la idea es domesticarlos”. También piensa que toda la experiencia de

la escolarización temprana es profundamente confusa para los niños. “A los cinco o seis años, cuando los niños pasan a la escuela primaria, pasan de una situación en la que aprender es hablar entre ellos y jugar, a otra en la que de repente todo cambia: tienen que sentarse y estar en silencio. La única forma en que esto se puede lograr es introduciendo miedo, castigo y autoridad”.

Ella trata de aplicar algo de la pedagogía de Paideia al sistema estatal, pero es complejo: “Los niños se confunden: de repente se les permite hablar, tener *asambleas*, criticar. Uso *las asambleas* en mis clases, pero los otros profesores están completamente en contra, se sienten personalmente amenazados. Los padres al principio pensaron que era una pérdida de tiempo, especialmente cuando los niños sentían que era más importante resolver conflictos que hacer matemáticas o idiomas, pero ahora han llegado a comprender que valió la pena”.

La vida después de Paideia

El sol de la tarde cae a plomo, nos retiramos a la sombra en el borde del patio de recreo. Estamos charlando con las ex alumnas Laura y Johanna. De dieciocho años, ambas vestidas con ajustados jeans blancos y blusas ombligueras,

desprenden un aire de relajada confianza en sí mismas. “Vuelvo aquí después de las clases, a veces todos los días”, nos dice Laura, con sus grandes ojos color chocolate enmarcados por una masa de cabello oscuro y enredado. Tanto ella como Johanna están en el *instituto local* (escuela secundaria) preparándose para sus exámenes finales, pero todavía están profundamente comprometidas con la longevidad de Paideia. “Aquí no es como una escuela, es más como una familia”, explica Laura. “Las personas tienen sus responsabilidades y compromisos entre sí; todos se ayudan unos a otros”. “Lo más difícil aquí”, interviene Johanna, “es el trabajo que uno hace sobre sí mismo, empujándose a sí mismo. Al final vale la pena por la satisfacción de llegar a alguna parte. Pero la otra cosa difícil”, dice con un dejo de tristeza en la voz, “es dejar este lugar”.

Nos intriga cómo se debe sentir pasar de la libertad de Paideia a la rigidez del instituto estatal. Una de las preguntas que a menudo se plantean a la educación alternativa es si puede preparar adecuadamente a los estudiantes para el mundo “real”. “Lo primero que noté fue que teníamos que sentarnos en filas en lugar de círculos”, gesticula Laura con incredulidad. “Me sorprendió que tuviera que dar la espalda a mis amigos... Además, las relaciones entre profesores y alumnos, y entre los propios alumnos, son tan diferentes que, en muchos sentidos, se siente ultramasculino. Parecía haber hombres gritando y diciéndoles a otros que hicieran cosas todo el tiempo. ¡Y usan el masculino gramatical en

todas partes, en lugar de @!"²⁴. A pesar de estos elementos disruptivos, ambas adolescentes insisten en que la escolarización en Paideia les ha dado una base sólida, ya que se les ha enseñado cómo aprender y les ha dado *una* enorme ventaja sobre los otros estudiantes que no parecen tener la capacidad o la motivación a menos que sean obligados y dirigidos.

Estamos impresionados por la madurez de Laura y Johanna, pero no podemos dejar de preguntarnos por qué tan pocos de los ex alumnos se convirtieron en “activistas”; de hecho, no hemos oído hablar de ninguno y esto nos parece casi contrario a la intuición. ¿La escuela está realmente incrustada en los movimientos sociales o sólo está creando niños libres, que terminarían trabajando en la sociedad capitalista como individuos atomizados?

¿Estos jóvenes educados en el anarquismo realmente quieren un cambio radical? O, como escribió el filósofo político y ecologista social Murray Bookchin en su crítica abrasiva del anarquismo contemporáneo, “rechazan cualquier compromiso serio con una confrontación social organizada y programáticamente coherente contra el orden existente” (1995, p. 58). Ciertamente no son lo que él llama

24 En español, como en la mayoría de las lenguas indoeuropeas, el masculino suele emplearse por defecto para referirse a personas de género desconocido y, en plural, para referirse a un grupo mixto de personas. Aquellos dispuestos a distanciarse de esta práctica sexista reemplazan la letra que significa masculino por el símbolo @ neutral en cuanto al género.

“anarquistas de estilo de vida”, revolcándose en subculturas, celebrando el “anarcoindividualismo de los últimos días”... con conceptos polimorfos de resistencia... desconectados de la esfera pública” (1995, p. 10).

Tal vez lo que les ha enseñado la escuela sea un truco: enmascarar su anarquismo, trabajar incrustados en sus comunidades y convertirse en anarquistas “disfrazados” de peluqueros y carteros, psicólogos y maestros, abogados y enfermeros. Al hacerlo, rechazan la división del trabajo que ocurre cuando los activistas asumen el papel de expertos en cambio social. Como señaló Andrew X en su ensayo seminal “Renunciar al activismo”: “Pensar en ti mismo como un activista significa pensar en ti mismo como un privilegiado o más avanzado que otros en tu apreciación de la necesidad de un cambio social, en el conocimiento de cómo lograrlo como líder o estar en la vanguardia de la lucha práctica para crear este cambio” (2001). El activismo, explica, no solo reproduce las divisiones del trabajo del capitalismo, sino que alienta las jerarquías, fetichiza la acción, el autosacrificio y aísla al “activista” de la “gente normal”. La mayoría de las veces, escribe, el “activismo” se interpone en el camino del cambio real. Al final, lo que importa no es cómo nos llamamos a nosotros mismos, sino la forma en que nos comportamos. Este enfoque fue confirmado por la propia Martín Luengo: “No queremos producir anarquistas de cinta transportadora, cada estudiante tiene que elegir su propio camino”, explicó. Para ella, el estudiante ideal es aquel que

“practica la anarquía y los valores anarquistas donde quiera que vaya”. “En España”, continuó, “muchos de los jóvenes que gravitan hacia el anarquismo no entienden realmente sus ideas centrales, se sienten atraídos por la violencia y la rebelión sin encarnar los valores reales. De hecho, encarnan las mismas cosas que el Estado identifica con el anarquismo: desorden y suciedad. Si no puedes cambiar tu forma de pensar, entonces no cambias nada. En Mérida, los estudiantes transmiten sus valores a los demás, hay más libertad de pensamiento a nivel local, más sindicatos libertarios y una fuerte cultura alternativa. Y...” hace una pausa, para permitir que una sonrisa traviesa se extienda por su rostro, “ningún estudiante se ha casado”.

Conclusiones

En Paideia, la teoría es que la libertad y la autonomía no se pueden enseñar, solo experimentar. Su pedagogía se basa en la convicción de que cuando la libertad se da simplemente, se tiende a crear un concepto individualista distorsionado de la libertad, común dentro de la cultura capitalista. Para los pedagogos de Paideia, la libertad es un proceso activo, es el arte de desarrollar personalidades que

tienen un sentido de volición desinhibido incrustado en una aguda conciencia de sí mismo y conexión con el otro. Solo una individualidad transformada puede mostrar la autoconciencia atenta necesaria para participar en la autogestión y prepararnos para vivir en una comunidad de otros seres autorrealizados (Clark, 1984). Los estudiantes aprenden a ser libres trabajando juntos para crear las *condiciones colectivas* para la libertad; de donde emerge no la libertad ilimitada sino lo que el filósofo político Alan Ritter (1980) llama “individualidad comunitaria”. A través de una práctica pedagógica rigurosa, muy teorizada y reflexiva (Martin Luengo, 1978, 1990, 1993, 2006), la escuela posibilita una especie de mecanismo de retroalimentación directa, donde la libertad individual y la responsabilidad colectiva van de la mano y se alientan mutuamente hacia cada vez mayor autonomía.

Nota

Esta es una versión editada de un capítulo de Fremeaux, I. & Jordan, J. (2011) *Les Sentiers de l'Utopie*. Paris: Zones (libro/película disponible en francés en www.editions-zones.fr desde febrero de 2011).

Referencias

- Andrew X. (2001). Give up activism. In *Do or Die: Voices from the Ecological Resistance*, 9. Also available at <http://www.eco-action.org/dod/no9/activism.htm>
- Avrich, P. (2006). *The modern school movement: Anarchism and education in the United States*, Oakland: AK Press.
- Bakunin, M. (1869). Les endormeurs. In *L'Egalite*, 26, June & 3, 10, 17, 24 July.
- Bookchin, M. (1995) Social anarchism or lifestyle anarchism: An unbridgeable chasm. In *Social Anarchism or Lifestyle Anarchism: An Unbridgeable Chasm*. Oakland: A.K. Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *La reproduction*. Paris: Ed. De Minuit.
- Bremand, N (1992) *Cempuis: Une experience deducation libertaire d lepoque de Jules Ferry, 18801894*, Paris: ed. du ML.
- Clark, J. (1984). *The anarchist moment: Reflections on culture, nature, and power*, Montreal: Black Rose Books.
- Demeulenaere-Douyere, C. (2003). Un precurseur de la mixite: Paul Robin et la coeducation des sexes. *Clio* 18. Retrieved from <http://clio.revues.org/index615.html>.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2000). *Stealing innocence: Youth, corporate power, and the politics of culture*. New York: Palgrave.

- Godwin, W. (1783). *An account of the seminary that will be opened on Monday the fourth day of August, at Epsom in Surrey, for the instruction of twelve pupils*. London: T. Cadell.
- Jensen, D. (2004). *A language older than words*. Vermont: Chelsea Green.
- Martin Luengo, J. (1978). *Fregenal de la Sierra: Una experiencia de escuela en libertad*. Madrid: Campo Abierto.
- Martin Luengo, J. (1990). *Desde nuestra escuela Paideia*. Mostoles: Madre Tierra.
- Martin Luengo, J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Mostoles, Madre Tierra.
- Martin Luengo, J. (2006). *Paideia: 25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*. Madrid: Ediciones Villakaneras-Colectivo Paideia.
- Martin Luengo, J. (1981). *Intento de educación antiautoritaria y psicomotriz en preescolar*. Merida: S.I.
- Miller, R. (2002). *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. New York: SUNY Press.
- Neill, A. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing Company.
- Pollin, B.R. (1962). *Education and enlightenment in the works of William Godwin*. New York: Las Americas.
- Postman, N. & Weingartner, C (1969) *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell.
- Proudhon, P.J. (2004 [1851]). *General idea of the revolution in the nineteenth century*. Courier Dover Publications.
- Ritter, A. (1980) *Anarchism: A theoretical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1983a). As a teacher, can I be myself? In *Freedom to learn for the '80s*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Rogers, C. (1983b). The politics of education. In *Freedom to Learn for the '80s*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Smith, M. (1983). *The libertarians and education*. London: George Allen and Goodwin.
- Spring, J. (1998). *A primer on libertarian education*. Montreal: Black Rose Books.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Oakland: PM Press, 2010.
- Whitty, G. & Young, M. (Eds.). (1976). *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield: Nafferton Books.

Capítulo VII

ESPACIOS DE APRENDIZAJE: LA ESCUELA LIBRE ANARQUISTA

Jeffery Shantz

El teórico social Michel Foucault aprovechó la ocasión de su conferencia “De Otros espacios” de 1967, para introducir un término que generalmente se pasaría por alto dentro de su extenso cuerpo de trabajo, la noción de “heterotopía”, por la cual se refería a un contrasitio o espacio alternativo, algo así como una utopía realmente existente. En contraste con las tierras de ninguna parte llamadas utopías, las heterotopías se ubican en el aquí y ahora de la realidad actual, aunque desafían y subvierten esa realidad. Las heterotopías son espacios de diferencia. Entre los ejemplos

que señaló Foucault estaban los espacios sagrados y prohibidos que son lugares de transición personal.

Décadas más tarde, el escritor anarquista Peter Lamborn Wilson se haría eco de la noción de heterotopías de Foucault. Publicado en 1985 bajo el seudónimo de Hakim Bey, el libro *TAZ: La zona autónoma temporal, la anarquía ontológica, el terrorismo poético* se convertiría casi instantáneamente en un clásico anarquista contemporáneo. En *TAZ*, Wilson/Bey esboza, a menudo con florituras estimulantes, una versión animada de las heterotopías anarquistas. Estas heterotopías anarquistas, ahora llamadas TAZ, son la sociedad anarquista en miniatura. En ellos se suspenden las estructuras de autoridad, reemplazadas por relaciones de convivencia, intercambio de dones y celebración. Son encarnaciones vivas de lo que el anarquista Peter Kropotkin denominó “ayuda mutua”. Y existen, no en un futuro posrevolucionario o en la distancia, sino aquí mismo. Ahora.

Si bien el trabajo de Bey presentó algunas visiones únicas, y lo hizo en un lenguaje a menudo provocativo que generó bastante controversia dentro de los círculos anarquistas, lo que él llama TAZ, o algo muy cercano a ello, siempre ha sido parte de la cultura y la política anarquistas, así como de la cultura y la política de las clases trabajadoras y oprimidas en general. Esto ha sido, en otros contextos, infraestructuras de resistencia (Shantz, 2009). Para mencionar sólo algunos ejemplos, uno podría tomar nota de los salones sindicales

Wobbly culturalmente vitales y políticamente estridentes de las décadas de 1910 y 1920, los centros comunitarios revolucionarios de Barcelona durante la Revolución Española en la década de 1930 y la variedad de centros culturales ocupados en Europa desde la década de 1960 hasta el presente. De hecho, la inspiración de Wilson/Bey se extrae explícitamente de la diversidad de heterotopías y comunidades intencionales de la historia, incluidas las utopías piratas, el Soviet de Munich de 1919, París de 1968, los levantamientos autonomistas en Italia durante la década de 1970 y los campos ecologistas radicales de las décadas de 1980 y 1990

Durante las últimas dos décadas, conscientes o no de esta historia, muchos jóvenes anarquistas, punks y artistas tomaron en serio el mensaje de Bey y construyeron una gran cantidad de centros comunitarios, infoshops y espacios gratuitos en ciudades de América del Norte, incluido Toronto. Estos espacios fueron pensados como algo un poco más permanente que la zona autónoma temporal. Concebidos como zonas autónomas permanentes, o al menos potencialmente duraderas, estos espacios anarquistas han proporcionado estructuras de apoyo para culturas de oposición e infraestructuras de resistencia. Han formado aspectos cruciales de los movimientos más amplios del hágalo usted mismo (HUM) que proporcionan infraestructuras culturales y económicas alternativas en música, publicaciones, videos, radio, comida y,

significativamente, educación. Las heterotopías anarquistas proporcionan sitios importantes para el desarrollo de habilidades, para aprender y practicar aquellas habilidades que no se desarrollan en las relaciones sociales autoritarias.

Su existencia permite cierta autonomía de los mercados de capital, cierta libertad de las restricciones de la educación general. Su *ethos* va en contra del consumismo capitalista: juego en lugar de trabajo, regalos en lugar de mercancías, necesidades en lugar de ganancias. Para los participantes, proporcionan los medios imaginarios, si no materiales, para socavar las relaciones y la autoridad del Estado y el capital, tanto ideológicas como estructurales. La práctica a menudo se conforma con algo mucho menos que eso.

Las heterotopías anarquistas contemporáneas no deben confundirse con las comunidades intencionales o de “abandono” que han surgido en varios puntos de América del Norte o más recientemente las comunas contraculturales en las décadas de 1960 y 1970. Los anarquistas contemporáneos están menos interesados en abandonar, prefiriendo construir alternativas en alianza con personas involucradas en proyectos más tradicionales arraigados en las experiencias cotidianas de la gente pobre y de clase trabajadora. Es más probable que las heterotopías anarquistas de hoy estén ubicadas en vecindarios urbanos y abiertas y accesibles a la participación de la comunidad, en lugar de en los espacios arcádicos de las comunas rurales aisladas.

Lo siguiente proporciona un vistazo a una de esas heterotopías, Anarchist Free Space and Free Skool (AFS). Esperemos que las imágenes revelen tanto la promesa como los problemas a los que se enfrenta la gente al tratar de crear un espacio para la educación fuera de las estructuras restrictivas de lo permitido. Estas son experiencias de aprendizaje colaborativo durante varios años que unen aulas y comunidades, en particular comunidades marginadas, para resaltar oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje comprometidos críticamente. A través de enfoques participativos que reúnen a estudiantes y personas involucradas en contextos en los que las personas son simultáneamente maestros y estudiantes, estos esfuerzos contribuyeron a una praxis de enseñanza/aprendizaje informada por la pedagogía crítica y las perspectivas sociales antiautoritarias que contribuyen al empoderamiento de los estudiantes y las comunidades. A lo largo del camino, los participantes intentaron efectuar cambios positivos en ellos mismos, la escuela y la comunidad.

Anarquía y Educación

Para los anarquistas, el aprendizaje debe ayudar a las personas a liberarse y alentarlas a cambiar el mundo en el

que viven. Como sugiere Joel Spring (1998, p. 145): “[La] educación puede significar adquirir conocimientos y habilidades mediante los cuales uno puede transformar el mundo y maximizar la autonomía individual”. La pedagogía anarquista tiene como objetivo desarrollar y alentar nuevas formas de socialización, interacción social y el intercambio de ideas de manera que puedan iniciar y sostener prácticas no autoritarias y formas de relacionarse. Al mismo tiempo, se espera que tales prácticas pedagógicas puedan contribuir a cambios revolucionarios en las perspectivas de las personas sobre la sociedad, fomentando cambios sociales más amplios.

Los anarquistas buscan la libertad sobre la autoridad internalizada y sobre la dominación ideológica. “En el Estado moderno, las leyes se internalizan dentro del individuo, de modo que la 'libertad' simplemente significa la libertad de acatar las leyes que a uno se le ha enseñado a obedecer” (Spring, 1998, p. 40). La internalización de las leyes a través de la socialización en la escuela ha sido vista como un medio para acabar con la desobediencia y la rebelión. La libertad es estar libre del control *directo* del Estado, pero solo si uno actúa de acuerdo con las leyes del Estado (Spring, 1998).

El protoanarquista Max Stirner se refirió al pensamiento del que uno no podía deshacerse, el pensamiento que poseía al individuo, como “ruedas en la cabeza”. Tal pensamiento controlaba la voluntad y usaba al individuo, en lugar de ser usado por el individuo (Stirner). Lo que Stirner

llamó “la propiedad de uno mismo” significaba la eliminación de dichas ruedas en la cabeza. Stirner distinguió entre los educados y los libres. Para la persona educada, el conocimiento moldeaba el carácter. Era una rueda en la cabeza que permitía al individuo ser poseído por la autoridad de la Iglesia o del Estado. Para el libre, en cambio, el conocimiento facilitaba la elección, despertaba la libertad. Con la idea de libertad despertada en ellos: “los hombres libres intentarán incesantemente liberarse; si por el contrario, sólo se les educa, entonces se acomodarán en todo momento a las circunstancias de la manera más afable y elegante y degenerarán en almas serviles” (Stirner, 1967, p. 23). Para los libres, el conocimiento es una fuente de mayor elección más que un *determinante* de elección (Spring, 1998, p. 39). Las ideas, como ruedas en la cabeza, someten a las personas a las ideas mismas. La dominación no se refiere únicamente a la interiorización de ideologías que remiten al sacrificio por supuestas necesidades de la sociedad, externas al individuo. También se refiere a los imperativos morales que capturan las capacidades creativas de una persona.

Hay dos niveles de ruedas en la cabeza. Las primeras, de personas niveladas a través de la vida cotidiana. Uno iba a la iglesia y pagaba impuestos porque eso era lo que le enseñaban; así se vivía. En el segundo nivel estaban *los ideales*, ideales que mueven a las personas a sacrificarse por el bien de la patria, que las hacen intentar ser como

Cristo, ideales que las llevan a renunciar a lo que son por alguna meta irrealizable. Fue este reino de ideales sobre el cual se construyeron la fuerza de la Iglesia y el Estado. El patriotismo y el fervor religioso fueron el resultado de personas poseídas por ideales. (Spring, 1998, págs. 40–41)

Stirner objetó las nociones de “libertad política” porque solo hablaba de la libertad de las instituciones y de la ideología. La libertad política “significa que la polis, el Estado, es libre; libertad de religión que la religión es libre, como libertad de conciencia significa que la conciencia es libre; no por tanto que se esté libre del Estado, de la religión, de la conciencia, o que me haya librado de ellos” (Stirner, 1963, pp. 106–7). Esta perspectiva resultó profundamente influyente para una variedad de participantes de Free Skool (Escuela Libre), como lo ha sido para los educadores anarquistas durante décadas.

El movimiento de la escuela libre encuentra su inspiración en el movimiento anarquista de la Escuela Moderna iniciado por Francisco Ferrer en España. Surgió en la década de 1950 y se extendió a lo largo de la década de 1960 como un esfuerzo por desarrollar formas alternativas de educación y autodesarrollo en un contexto que se consideraba cada vez más alienante, racionalizado e industrial. Los anarquistas participaron activamente en el movimiento de escuelas libres y su participación se considera crucial para el carácter antiautoritario y la coordinación del movimiento. Las

escuelas libres fueron vistas como “un oasis del control autoritario y como un medio de transmitir el conocimiento para ser libres” (Spring, 1998, p. 55). De hecho, uno de los principales defensores del movimiento de escuelas libres fue el anarquista más conocido en los Estados Unidos, Paul Goodman, cuyas obras fueron ampliamente leídas y discutidas durante los años sesenta y setenta. En particular, los activistas anarquistas contemporáneos han redescubierto las obras de Goodman a través de movimientos emergentes recientes. Las escuelas libres eran, para Goodman, parte de una descentralización y desburocratización más amplia de las instituciones sociales. Goodman argumentó que la escolarización se había convertido en un proceso de cualificación y certificación que beneficiaba en gran medida a las élites industriales que obtenían personal capacitado y en gran medida obediente. La educación se había orientado cada vez más hacia las demandas percibidas del mercado laboral. Para Goodman (1966, p. 57): “Esto significa, en efecto, que unas pocas grandes corporaciones se están beneficiando de un enorme proceso selectivo y de eliminación: todos los niños son alimentados al molino y todos pagan por ello”. En respuesta, Goodman abogó por el desarrollo de escuelas a pequeña escala o miniescuelas en los centros urbanos. A través de la participación y la descentralización, estas miniescuelas podrían permitir una dirección de acuerdo con las necesidades y los deseos de los estudiantes y las comunidades y barrios en los que se ubicaban las escuelas.

Goodman también sugirió que “en algunos casos las escuelas podrían prescindir de sus clases y usar calles, tiendas, museos, cines y fábricas como lugares de aprendizaje” (Spring, 1998, p. 56). De hecho, los participantes de la Anarchist Free Skool siguieron este enfoque impartiendo clases regularmente en las aceras de Kensington Market. En otras ocasiones, las clases se llevaron a cabo en lavanderías, parques cercanos y en los piquetes cuando los trabajadores estaban en huelga.

La escuela libre anarquista

El Anarchist Free Space and Free Skool (AFS) fue iniciado en abril de 1999 por artistas y activistas que habían organizado una escuela libre bastante animada en un lugar de reunión que pronto cerraría, el Community Café. Cuando el Café cerró, algunos de los participantes, buscando mantener las cosas en marcha, instalaron una tienda en un amplio local en Kensington Market, un vecindario multicultural e históricamente de clase trabajadora en el centro de Toronto.

El Espacio Libre fue pensado como un lugar para que anarquistas comprometidos, novatos y no anarquistas se

reunieran y compartieran ideas sobre las perspectivas, dificultades y estrategias para crear nuevas relaciones sociales antiautoritarias. El principal vehículo para esto fue un ambicioso programa de clases sobre diversos temas. La esperanza del nuevo colectivo quedó expresada en un comunicado en la portada de su calendario de cursos.

La educación es un acto político. Al profundizar nuestro conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, compartiendo habilidades e intercambiando experiencias en un entorno igualitario, no jerárquico y libre de prejuicios, desafiamos hábitos que nos quitan poder y ampliamos nuestra conciencia de alternativas a las desigualdades de una sociedad capitalista. La Escuela Libre Anarquista es una contra-comunidad dedicada a efectuar el cambio social a través de la aplicación de los principios anarquistas en todas las esferas de la vida. Este Espacio representa una oportunidad para que la comunidad en general se reúna y explore estas alternativas. El Espacio Libre Anarquista da la bienvenida a todas las aplicaciones para el uso del Espacio.

Los cursos reflejaron el deseo de apertura: no se trataba solo de anarquistas hablando con anarquistas sobre la anarquía (aunque algunos de ellos eran solo eso). Algunos de los cursos incluyeron “Canciones de amor de los años 20 y 30”, “Arte callejero”, “Comprender la violencia contra las mujeres” y “Economía alternativa”. No solo se cuidó la mente sino también el cuerpo con clases de yoga y en

talleres de shiatsu. Durante la mayor parte del año, al menos una clase se impartía todos los días de la semana por la noche. De lejos, los más exitosos y duraderos fueron “Introducción al anarquismo” y “Lucha de clases, anarquismo, sindicalismo y socialismo libertario” (ver Apéndice).

Para mí, algunos de los cursos más interesantes no eran cursos en absoluto, sino más bien eventos. Todos los martes a las 9:23 pm, la Oficina Internacional de Investigación de Recordistas se reunía para realizar excursiones en su particular tipo de caos. Los Recordistas prometieron y a menudo ofrecieron “Una reunión semanal, abierta a aquellos interesados en el Recordismo, el Surrealismo y otras corrientes de lo Fantástico y lo Absurdo en el arte y la cultura contemporáneos (y la espiritualidad y la política, etc., etc.), para la exploración de esos temas a través de debates, presentaciones, juegos y otras actividades colectivas y tonterías en general”. Una velada de Recordist consistió enteramente en un tipo abriéndose camino para salir de una caja de cartón. Las cejas se levantaron en todo el espacio cuando una de las momias de los Recordistas apareció en el sótano. Sin embargo, la momia se hizo popular y, finalmente, obtuvo su propio guardarropa y se aseguró un lugar privilegiado en la ventana delantera.

Otro evento de clase interesante fue el pesadamente titulado y tristemente efímero “Drifting as Foundation for a Unitary Urbanism”. Inspirado en la derivación de los

situacionistas (o la creación de caminos espontáneos a través de la ciudad). “The Drift”, como se hizo conocido, reunió a la gente para deambular por la ciudad nocturna explorando los lugares ocultos, invisibles y apartados de la urbe; un alter-Toronto.

Además de las clases, la AFS trató de revivir la tradición del salón (centro de debate) anarquista. Como señaló el folleto del curso: “Los salones tienen una historia colorida en todo el mundo y en particular dentro de las Comunidades Anarquistas. Los salones son foros de conversación intencionales donde las personas participan en un discurso apasionado sobre lo que creen que es importante”. En la AFS, el tercer viernes de cada mes se reservó para discusiones animadas sobre varios temas decididos por los participantes. A menudo, los salones incluían una cena compartida y una actuación. Según todos los informes, los salones fueron eventos agradables y atractivos que atrajeron a más de cuarenta personas.

Otros acontecimientos memorables que van desde lo loco hasta lo profundo incluyeron la infame Fiesta Ritual Satánica que trajo a la policía y casi hizo que uno de nuestros miembros paganos renunciara; las actuaciones de Ir de guerrilla y el lanzamiento de fanzines; un par de espectáculos punk por la tarde organizados después del cierre del Emma; y (en el lado profundo) las lecturas de poesía del *Books to Prisoners* (Libros para los presos) de John Rives.

Algunos proyectos nunca llegaron a concretarse y otros sufrieron falta de atención. La biblioteca de préstamo sufría un abandono regular ya que nadie parecía interesado en cuidarla. Eventualmente cayó en completo deterioro. Una mesa gratuita propuesta para bienes usados nunca se puso en marcha realmente. Tampoco la Liga Revolucionaria de Bolos Anarquistas (RABL). Más positivamente, Anti Racist Action y el Toronto Video Activist Collective (TVAC) continúan haciendo uso del espacio para reuniones y proyecciones de videos. Otros, como Food Not Bombs (Comida, no bombas) y Recordists, se retiraron antes de disolverse por completo.

Los participantes de la Free Skool reconocieron abiertamente el ejemplo del educador anarquista Francisco Ferrer, quien sugirió que la pedagogía radical debería cuestionar y desafiar las prácticas tradicionales o habituales que sustentan las estructuras sociales existentes (Ferrer, 1913). Los cursos enfatizaron las capacidades de las personas para actuar y dar forma a la dirección de la sociedad, comenzando con los entornos locales en los que vivían, trabajaban y aprendían. El anarquista Paul Goodman argumentó que, dentro de las escuelas libres, “se podría prescindir del uso de maestros certificados y personas como el boticario, el tendero y el trabajador de la fábrica podrían usarse como maestros” (Spring, 1998, p. 56). Los participantes de la Anarchist Free Skool siguieron este enfoque. En lugar de instructores que presentaban la

información de manera unilateral, con una voz dominante, las clases involucraron a miembros de AFS que actuaron como facilitadores, asumiendo la responsabilidad de fotocopiar y poner a disposición las lecturas, y asegurando que el espacio estuviera disponible y abierto y que las personas fueran bienvenidas. Dada su familiaridad inicial con las ideas y los textos anarquistas, ayudaron a llenar los vacíos en el conocimiento, particularmente sobre prácticas, teorías o historias específicas, cuando fue posible y necesario, o para sugerir textos para futuras lecturas. A menudo, los nuevos estudiantes hacían preguntas específicas sobre cómo los anarquistas habían manejado temas particulares, como la justicia o el castigo, históricamente. Por lo general, la responsabilidad de presentar un tema rotaba entre los participantes de la clase de acuerdo con sus intereses personales o disponibilidad, ya que se ofrecieron como voluntarios para asumir la responsabilidad de lecturas específicas o temas semanales. Luego de una breve introducción a las lecturas o casos, las clases se abrieron a una discusión poco estructurada basada en lecturas individuales y colectivas del tema.

Más aún, dentro de las clases y reuniones de la Free Skool, los anarquistas intentaron desarrollar la escucha activa, el debate respetuoso y el desacuerdo productivo, en un contexto que reconoce el daño causado a muchos “estudiantes” por sus experiencias negativas previas en las escuelas convencionales. La puntualidad, la pasividad y la

obediencia no eran promovidas en modo alguno en la AFS. Se hizo hincapié en la formación para la acción comunitaria y el desarrollo de la conciencia social crítica. Algunos incluso identificaron las estructuras y el ritmo de los entornos urbanos modernos como barreras para el aprendizaje.

Los organizadores se dieron cuenta de que existen muchas barreras que enfrentan las personas para el aprendizaje libre e independiente. Hicieron hincapié en los esfuerzos para romper la dependencia y la inhibición dentro del proceso de aprendizaje. La anarquista Emma Goldman criticó los enfoques del aprendizaje que enfatizaban las acciones de los gobernantes, las élites y los gobiernos. Tal enfoque, todavía demasiado común hoy en día, condiciona a los humanos a aceptar una sociedad en la que la mayoría de las personas son pasivas y esperan que los líderes dirijan los acontecimientos. Estos enfoques suelen reforzar las instituciones autoritarias. Los participantes de la Anarchist Free Skool vieron los impactos de tal enseñanza de primera mano. En las reuniones iniciales de las clases, los participantes no anarquistas a menudo expresaban su aceptación de la estratificación social o presentaban la opinión de que las élites tenían derecho a las recompensas sociales desiguales que recibían. Una de las respuestas comunes fue que tenían “trabajos más importantes” o “mayores responsabilidades”. Las clases de la Anarchist Free Skool brindaron una oportunidad importante para discutir tales cuestiones de manera constructiva y respetuosa. Los

asistentes notaron que a menudo los trabajos más importantes, como la recolección de basura, eran los menos recompensados. Del mismo modo, el trabajo con mayor responsabilidad, como la maternidad, no era recompensado monetariamente en absoluto. El trabajo de cuidados, como la educación de la primera infancia y la enfermería, no se recompensaban en términos de estatus y, a menudo, no se recompensaban monetariamente en relación con la importancia del trabajo.

Para los anarquistas, el aprendizaje debe contribuir a la independencia de pensamiento y acción y contribuir a las capacidades de autodeterminación. En opinión de los participantes de la Free Skool, siempre es importante evitar los enfoques ideológicos del aprendizaje. Las ideas anarquistas deberían someterse a vivas críticas y revisiones como cualquier otra idea. El debate siempre debe ser abierto y bienvenido dentro de los espacios anarquistas. Debe evitarse la insistencia dogmática en la corrección de teorías o ideas particulares y socavarse activamente las tendencias al dogma.

Los anarquistas de la Free Skool no vieron el espacio como un lugar para adoctrinar o difundir una ideología en particular. Tal enfoque estaría condenado al fracaso de todos modos, y además contravendría los principios del anarquismo y el antiautoritarismo de los participantes. La educación debe ayudar a las personas a liberarse de los dogmas sociales y alentar sus esfuerzos para cambiar las

estructuras sociales y las relaciones sociales de manera positiva. Variedades bastante diferentes de anarquismo y otras corrientes de pensamiento radical fueron presentadas para debate, discusión y evaluación. Se exploraron historias ocultas de resistencia y organizaciones sociales alternativas.

Las clases contaron con la participación de alrededor de cinco a treinta personas. El género se mezcló con la proporción de hombres, mujeres y participantes transgénero que variaban según la clase. De manera similar, las clases fueron facilitadas por hombres y mujeres en aproximadamente la misma proporción. La AFS tuvo bastante éxito en superar las divisiones generacionales que afligen a muchos grupos activistas, particularmente algunos de los grupos de acción directa del movimiento de globalización alternativa. Free Skool proporcionó un espacio en el que niños de tan solo unos meses jugaban mientras personas de ochenta años debatían y compartían chistes. Los participantes en las clases tenían una amplia variedad de edades, y las clases generalmente disfrutaban de la participación de un rango que incluía desde adolescentes hasta personas de sesenta y setenta años.

Además de las clases, la Free Skool también sirvió como un centro de información en el que los miembros de la comunidad podían prestar libros y otros medios. Más que simplemente ofrecer cursos sobre medios alternativos e independientes, la Free Skool puso cámaras y equipos de edición a disposición de la comunidad para hacer películas.

La cineasta experimental Kika Thorne trajo equipos para editar películas Super 8 y mostró a todos los interesados cómo usarlos.

Todo esto fue parte del énfasis más amplio en el intercambio de habilidades. Las personas registraron sus diversas habilidades en la Free Skool para que aquellos que buscaban aprender habilidades específicas pudieran comunicarse fácilmente con alguien dispuesto a compartir información y experiencias. Regularmente se llevaron a cabo talleres más grandes sobre temas, habilidades y actividades específicas que incluyeron la creación de revistas, guitarra, arte, tejido, cocina y jardinería. También se brindaron sesiones de defensa personal. Como reflejo de los enfoques holísticos de la salud, se impartieron clases y talleres sobre nutrición, primeros auxilios y atención básica de la salud.

Organización de “clases”

Los enfoques libertarios o anarquistas de la educación enfatizan la acción participativa, las prácticas y relaciones consensuales y la limitación de las estratificaciones basadas en la pericia o la experiencia (Spring, 1998). En la Free Skool, el énfasis educativo estaba en el aprendizaje para la justicia social y el aprendizaje como justicia social. No se trataba de

una búsqueda académica o incluso puramente intelectual, sino más bien de un enfoque holístico de la educación en y como práctica. Para los participantes, el aprendizaje se orientó hacia una transformación social y personal positiva. Los alumnos que también eran maestros tenían el compromiso de utilizar sus oportunidades y recursos, práctica colectiva y conocimiento, para contribuir al mejoramiento de comunidades particularmente pobres. El fomento de la justicia social de la Free Skool no se limitó al contenido radical de los cursos, sino que se expresó tanto en la estructura y la práctica de los cursos como en el espacio en general. En particular, esto incluyó procesos de toma de decisiones basados en el consenso y prácticas participativas en las que los alumnos guiaron la dirección de los cursos y el espacio mismo.

Los anarquistas enfatizan la escuela como un sitio de poder político, cultural, social y económico. La escolarización infunde respeto por la autoridad y construye una deferencia y adhesión habituales a las leyes del país. En palabras de uno de los directores del movimiento anarquista de la Escuela Moderna en Nueva Jersey en la década de 1920, “Desde el momento en que el niño ingresa a la escuela pública, está capacitado para someterse a la autoridad, para hacer la voluntad de los demás como algo natural, hasta el resultado de que se forman hábitos mentales que en la vida adulta son todos ventajosos para la clase dominante” (Kelly, 1925, p. 115). Las críticas al sistema de escuelas públicas basadas en

el gobierno incluyen su énfasis nacionalista (con himnos para iniciar los días escolares y banderas en los edificios e imágenes de presidentes o monarcas en cada salón. También preocupa la capacitación para las demandas del mercado laboral y el sistema industrial), en lugar de para el análisis crítico o la “ciudadanía” comprometida.

Los anarquistas, al igual que otros teóricos de la educación radical, expresan su preocupación por las formas en que la educación tradicional entrena a las personas para aceptar trabajos que son monótonos, aburridos o sin satisfacción personal (Spring, 1998, p. 14). Existe una gran y creciente presión por parte de los políticos, los funcionarios gubernamentales, los burócratas y los líderes corporativos para dirigir toda la educación hacia el cumplimiento de las demandas percibidas o anticipadas del mercado laboral. La educación se considera principalmente, o incluso únicamente, como una preparación para la carrera. El aprendizaje se pone al servicio de un futuro rol social y de la preparación para ese rol. Como señala Spring (1998, p. 146): “El conocimiento no se presenta como un medio para comprender y analizar críticamente las fuerzas sociales y económicas, sino como un medio de subordinación a la estructura social”.

No es simplemente una preocupación abstracta o filosófica, los participantes de la Free Skool criticaron las políticas educativas neoliberales de su propia provincia, que cambiaron el énfasis de la educación hacia una formación

orientada al mercado laboral casi exclusivamente. El gobierno de Ontario en el momento en que se inauguró la Free Skool había legislado recientemente el requisito de que los programas universitarios justificasen la financiación sobre la base del éxito laboral de los graduados. Obligó a los programas a justificar su existencia sobre la base de vagas referencias a la empleabilidad. Esta prueba de la empleabilidad desplazó el énfasis en los programas lejos del análisis crítico hacia consideraciones supuestamente prácticas. Los programas de sociología, por ejemplo, pasaron de la teoría crítica o los estudios de movimientos sociales a áreas supuestamente más comerciales, como la criminología y los estudios familiares.

Otra preocupación de los anarquistas es la contribución de los discursos educativos al mito de la movilidad social dentro de las relaciones sociales estratificadas capitalistas. Dentro de estos discursos populares, las credenciales educativas se aceptan acríticamente como base, para las recompensas sociales, o más como una medida de valor o posición social (Wotherspoon, 2009; McLaren, 2005, 2006). Desafortunadamente, tales credenciales se distribuyen en gran medida a lo largo de las líneas de desigualdad existentes y reflejan las divisiones de clase y estatus. En lugar de aumentar la movilidad, la educación y el enfoque en las credenciales, el prestigio y la recompensa refuerzan las divisiones en clases sociales (Spring, 1998; McLaren, 2005; 2006). Como señala Spring (1998, p. 29):

A los pobres se les hace creer que las escuelas les darán la oportunidad de progresar socialmente y que el avance dentro del proceso de escolarización es el resultado del mérito personal. Los pobres están dispuestos a apoyar la escolarización sobre la base de esta fe. Pero como los ricos siempre tendrán más años de escolaridad que los pobres, la escolarización se convierte simplemente en una nueva forma de medir las distancias sociales. Debido a que los mismos pobres creen en la rectitud del estándar escolar, la escuela se convierte en un medio aún más poderoso de división social. A los pobres se les enseña a creer que son pobres porque no terminaron la escuela. A los pobres se les dice que se les dio la oportunidad de progresar, y ellos lo creen. La posición social se traduce a través de la escolarización en rendimiento y bajo rendimiento. Dentro de la escuela, las desventajas sociales y económicas de los pobres se denominan bajo rendimiento. Sin escuela no habría deserción.

El enfoque anarquista apunta a transformar radicalmente la sociedad en lugar de reformarla. Como sugiere Joel Spring (1998, pp. 9–10), mientras que los enfoques reformistas de la educación intentan eliminar la pobreza educando a los hijos de los pobres para que funcionen dentro de las estructuras sociales existentes, la educación radical intenta cambiar las estructuras sociales que sostienen y perpetúan la desigualdad en relaciones sociales. Los enfoques reformistas ciertamente pueden lograr mejoras, y estas

mejoras no deben descartarse, pero no logran los cambios socioestructurales profundos necesarios para abordar la pobreza y la desigualdad. En palabras de Spring (1998, p. 10): “El primer enfoque enfatizaría el cambio de comportamiento para encajar en la estructura social existente, mientras que el segundo trataría de identificar aquellas características psicológicas de la estructura social que mantienen a la gente pobre bajo control”. Para los participantes de la Free Skool, la educación debe ser parte de los procesos de transformación social y emancipación humana. Los esfuerzos individuales para tener éxito dentro de las estructuras existentes tienden a no acabar con la desigualdad y la injusticia. Las escuelas no deben reforzar la organización social de la sociedad. Deberían desafiarla y cambiarla.

Lo que debe buscarse en el futuro es un sistema de educación que eleve el nivel de conciencia individual a una comprensión de las fuerzas sociales e históricas que han creado la sociedad existente y determinado el lugar de un individuo en esa sociedad. Esto debe ocurrir a través de una combinación de teoría y práctica en la que ambos cambien a medida que todas las personas trabajen por una sociedad liberada. No debe haber un proyecto original para el cambio futuro sino, más bien, un diálogo constante sobre medios y fines. La educación debe estar en el centro de tal esfuerzo revolucionario. (Spring, 1998, p. 146)

Para los anarquistas, las alternativas educativas se sitúan como parte de los intentos generales, dentro de los movimientos colectivos, para cambiar los sistemas de poder, incluidos, entre otros, los de la educación. Buscan una desinstitucionalización del proceso de socialización. Para ellos, las escuelas enseñan a las personas a confiar en el juicio del educador mientras desarrollan desconfianza por su propio juicio (Spring, 1998; McLaren, 2005; 2006).

Implícito en el concepto de una sociedad sin escuelas está el fin de todas las demás instituciones que son caldo de cultivo para el dogma y los imperativos morales. En cierto sentido, la Iglesia y el Estado son en sí mismos escuelas, con ideas sobre cómo debe actuar la gente y cómo debe ser. Una sociedad sin escuelas sería una sociedad sin instituciones de mística y autoridad. Sería una sociedad de *autorregulación* donde las instituciones serían producto de la necesidad y utilidad personal y no fuentes de poder. (Spring, 1998, págs. 52–53)

Para los anarquistas de la AFS, trabajar por una nueva sociedad depende, en parte, de cambios de ideas y actitudes. Las nuevas relaciones sociales no surgen de la nada y se forman plenamente. Deben ser enseñados, aprendidos, jugados, experimentados, revisados y vueltos a aprender. Al mismo tiempo, las prácticas menos aceptables o menos deseables deben desaprenderse o descartarse. Esto no se hace inmediatamente el resultado de un acto de voluntad. Más aún, las personas que se criaron en contextos

autoritarios, socializados dentro de supuestos autoritarios, comprensiblemente necesitarán aprender nuevas formas de actuar. Deberán adaptarse, a través de prueba y error, a nuevas formas de relacionarse entre sí. Sin embargo, hay relativamente pocos espacios accesibles disponibles en los que se puedan realizar tales prácticas. El preanarquista Max Stirner (1967, p. 23) se vio atraído a preguntar: “¿Dónde se educará a una persona creativa en lugar de una que aprende, dónde se convierte el maestro en un compañero de trabajo, dónde se reconoce que el conocimiento se convierte en voluntad, ¿dónde cuenta como meta el hombre libre y no sólo el educado? Los anarquistas de la AFS intentaron brindar oportunidades para que las personas experimentaran y lucharan por crear nuevas formas de relación, interacción y comprensión mutua.

La mayoría de los miembros de la Free Skool lucharon bajo los regímenes de educación pública, encontrando que su educación era restrictiva y carente de lugares para la expresión de la creatividad. Muchas de las personas que participaron en las clases de la Free Skool estuvieron décadas alejadas de la educación formal. Para ellos, la Free Skool proporcionó una alternativa bienvenida a sus experiencias educativas generalmente insuficientes e insatisfactorias. Muchos estaban agradecidos por la presencia de la Free Skool, lo que sugiere que habían buscado durante toda su vida experiencias de aprendizaje así de atractivas.

Para los anarquistas de Free Skool, la cuestión del contenido no es la única. Ellos también enfatizaron la importancia de los métodos. Como en otras áreas de actividad, los anarquistas resaltan la importancia de una correspondencia entre medios y fines, forma y contenido. Para ellos, las relaciones y prácticas antiautoritarias no pueden provenir de métodos autoritarios. En educación existe un vínculo entre los métodos y enfoques del aprendizaje y la organización del aula y el carácter del desarrollo de las relaciones entre los participantes. El aprendizaje puede ser un fin en sí mismo y debe ser un proceso enriquecedor que permita la experiencia gratificante del no autoritarismo en la práctica.

Las preocupaciones sobre los tipos de métodos seguidos en el aula involucran la naturaleza y el alcance del control y la autoridad (Spring, 1998, p. 26). Los críticos de la educación radical sugieren que las técnicas del aula se han relacionado con la formación de un carácter que encaja y funciona de acuerdo con las instituciones de autoridad existentes fuera de la escuela (en el gobierno o las corporaciones). Las modernas sociedades de consumo masivo, según el teórico crítico Ivan Illich, requieren un carácter ciudadano que se base o dependa del asesoramiento de expertos, que pueda integrarse ampliamente en los procesos de toma de decisiones (ver Hardt y Negri, 2009). La sociedad depende del consumo de paquetes planificados por expertos y distribuidos de acuerdo con las estrategias de marketing.

Para los críticos radicales, la escolarización prepara al individuo asumiendo la responsabilidad de “todo el niño” (Spring, 1998, p. 26).

Al intentar enseñar a conducir automóviles, educación sexual, cómo vestirse, cómo adaptarse a los problemas de personalidad y una serie de temas relacionados, la escuela también enseña que existe una forma experta y correcta de hacer todas estas cosas y que uno debe depender de la pericia de otros. Los alumnos de la escuela estatal piden libertad y lo que reciben es la lección de que la libertad sólo la dan las autoridades y hay que usarla “con pericia”. Esta dependencia crea una forma de alienación que destruye la capacidad de actuar de las personas. La actividad ya no pertenece al individuo sino al experto y a la institución. (Spring, 1998, págs. 26–27)

De hecho, los participantes de la Free Skool estaban trabajando explícitamente para superar el dominio de los expertos en la vida social. Esto no quiere decir que rechacen los conocimientos desarrollados por algunas personas en áreas específicas, como informática, salud, nutrición o carpintería, basados en la experiencia y la formación. Más bien es el dominio de amplias esferas de la vida social por parte de los expertos y el estado de ánimo lo que sugiere una deferencia acrítica hacia las autoridades. También habla en contra del carácter propietario de gran parte del conocimiento experto, como posesión privilegiada o ventaja competitiva, dentro de las sociedades capitalistas. Más

específicamente, los anarquistas de la Free Skool buscaron brindarles a todos oportunidades para desarrollar su propia experiencia y confianza. Esto fue parte de un énfasis general en las prácticas del *hágalo usted mismo* (HUM). Se alentó a las personas a formular respuestas y desarrollar soluciones a los problemas de manera participativa y colectiva, generando ideas, experimentando, practicando y reelaborando con los demás participantes.

Los anarquistas argumentan que la gente pobre aprende en la escuela que debe someterse al liderazgo o a la autoridad de aquellos con más educación. Aquellos con más escolaridad, en términos de años y niveles de grado, tienden a ser aquellos de entornos de clases más privilegiadas que completan la educación postsecundaria y la escuela de posgrado. Así, los anarquistas buscan subvertir esta relación de educación y liderazgo o autoridad, particularmente sobre la base de la clase.

Aquí la preocupación no es con el orden y la eficiencia sino con aumentar la autonomía individual. El objetivo del cambio social es aumentar la participación individual y el control del sistema social. Este modelo se basa en la convicción de que gran parte del poder de las instituciones sociales modernas depende de la disposición de las personas a aceptar la autoridad y la legitimidad de estas instituciones. En este contexto, la pregunta no es cómo encajar al individuo en la máquina social, sino *por qué* las personas están dispuestas a

aceptar un trabajo sin satisfacción personal y autoridad que limita su libertad. (Spring, 1998, p. 131)

Los anarquistas intentan superar las relaciones tradicionales entre maestro y estudiante que pueden inhibir a los estudiantes y reforzar las estructuras de autoridad de mando y obediencia. Para Stirner, la educación debería ayudar a los individuos a ser personas creativas en lugar de aprendices. Los aprendices pierden su libertad, al volverse cada vez más dependientes de expertos e instituciones para recibir instrucciones sobre cómo actuar. En lugar de aprender cómo actuar, podrían determinar por sí mismos cómo actuar.

Los anarquistas buscan prácticas y relaciones educativas que contribuyan a la formación de personas no autoritarias “que no aceptarían obedientemente los dictados del sistema político y social y que exigirán un mayor control y elección personal” (Spring, 1998, p. 14). Esto incluye la experiencia en el desarrollo de prácticas colaborativas, el intercambio de conocimientos y la ayuda mutua, en lugar de la competencia, por calificaciones o estatus, o el énfasis en la posesión de conocimientos individuales, la propiedad intelectual y la “originalidad” que marca gran parte de la educación general, en particular la educación superior.

Para los anarquistas, los métodos de disciplina y recompensa en la enseñanza dominante socavan la libertad y la autodeterminación (Spring, 1998, p. 25). Con demasiada

frecuencia, los maestros utilizan la motivación extrínseca, a través de calificaciones, amenazas de castigo o promesas de promoción (Spring, 1998, p. 25). El enfoque se puede desplazar fácilmente hacia el motivo extrínseco, como las calificaciones. Esta es una característica común del aula neoliberal, ya que las calificaciones, un sustituto de los salarios, se convierten en una preocupación principal de los estudiantes que buscan una credencial específica, que se puede convertir en un trabajo en el mercado laboral. Esto es similar al proceso por el cual la satisfacción en las cualidades intrínsecas del trabajo ha sido desplazada hacia la satisfacción en el salario, aun cuando el trabajo mismo sea despreciado o debilitante.

Parte del poder del Estado moderno descansa en su conciencia del significado de la “dominación de la mente” (Spring, 1998, p. 40). Para los anarquistas, la libertad debe extenderse más allá de la libertad política y la igualdad ante la ley, para enfatizar el autocontrol sobre las propias perspectivas, creencias y prácticas. La mayoría de los sistemas educativos se han orientado hacia la internalización de valores y creencias o el desarrollo de una conciencia que favorece el apoyo a las estructuras y relaciones sociales existentes (Spring, 1998; McLaren, 2005; 2006). Las prácticas no autoritarias de la educación buscan fomentar este enfoque más amplio de la libertad, a través de los propios esfuerzos y experimentación, éxitos y fracasos de las personas. Los anarquistas no pretenden tener

prácticas pedagógicas perfectas o respuestas preparadas a preguntas difíciles. Reconocen que ellos mismos tienen mucho que aprender sobre prácticas de libertad y transformación radical, habiendo sido socializados dentro de sistemas autoritarios como lo han sido.

El anarquista Colin Ward sugiere que una de las tragedias de la lucha social es que la gente no sabe inmediatamente cómo lidiar con la libertad. Todos necesitamos aprender a través de la experiencia prácticas de consenso, acción directa, ayuda mutua, solidaridad y justicia restaurativa. La educación es un aspecto clave en la organización de cualquier sociedad, sea cual sea su escala. El objetivo de los enfoques libertarios “es, por lo tanto, un método educativo que alentará y apoyará a los individuos no autoritarios que no están dispuestos a doblegarse ante la autoridad y que exigen una organización social que les proporcione el máximo control individual y libertad” (Spring, 1998, p. 131). El enfoque HUM de la educación perseguido por los anarquistas de Free Skool fue impulsado por la creencia de que “ningún cambio social es significativo a menos que la gente participe en su formulación” (Spring, 1998, p. 132). Esta convergencia de organización revolucionaria y educación radical es un aspecto clave del trabajo para desarrollar infraestructuras de resistencia. Por lo tanto, es un área de cierto énfasis para los anarquistas. Para los anarquistas, el fracaso de las revoluciones anteriores y su desarrollo en direcciones conservadoras se relaciona con la

falta de “medios radicalmente nuevos de educación y socialización mediante los cuales todas las personas puedan incorporarse al movimiento revolucionario y convertirse en miembros activos de él en lugar de sus objetos” (Spring, 1998, p. 133). Los miembros anarquistas de la Free Skool tenían claro que no se podía desear que existiera una sociedad no autoritaria y que no sucedería sin organización, discusión y compromiso. La Free Skool fue parte de esos procesos más amplios. Al mismo tiempo, los organizadores de Free Skool trataron de no convertirse en un espacio terapéutico y no generar dependencia de la Free Skool como institución.

En términos sociales y políticos, la AFS estuvo más animada y, de hecho, más relevante durante su segunda primavera y verano, cuando varios miembros lograron traer una perspectiva de organización comunitaria al espacio. Cansados de la deriva aparentemente interminable hacia debates pedantes y sueños místicos, los activistas de la comunidad intentaron desarrollar el AFS como un recurso comunitario útil.

Es importante destacar que, a diferencia de otros en el colectivo, los organizadores comunitarios tenían una visión clara y estrategias que querían seguir. Tomando el punto de vista de que la AFS podría (y debería) ser un centro educativo y de organización que valiera la pena, se acercaron a otros activistas en la ciudad. La Coalición contra la Pobreza de Ontario (OCAP) fue invitada a realizar sus noches de cine en

el espacio todos los sábados y realizó varias “proyecciones” exitosas.

El fanzine anarquista *Sabcat* producido por la AFS, desde su primera aparición ha despertado un tremendo entusiasmo a nivel local y en el extranjero. *Sabcat* ha presentado obras de arte originales, reseñas y artículos sobre temas como “sindicalismo verde”, “OCAP” y “educación alternativa”.

Tratando de superar la brecha educativa que separa a los “ciudadanos” y los presos, los miembros de AFS iniciaron un programa de Libros para presos que tuvo bastante éxito. Las lecturas de poesía y los espectáculos de hardcore y punk generaron cientos de donaciones de libros junto con la ayuda de algunos editores y distribuidores independientes. En poco tiempo, los primeros envíos salieron de Free Skool a los reclusos en las prisiones de mujeres y hombres.

¿El mercado de quién? Contra los malos golpes

Casi todo lo que he leído sobre estos espacios alternativos plantea el problema de la gentrificación²⁵ en las ciudades de

25 La gentrificación sucede cuando un proceso de renovación y

América del Norte. Esta historia no es una excepción. Al mismo tiempo, el enfoque educativo de la Free Skool sostuvo que los miembros desarrollaran un compromiso con la justicia social y la participación comunitaria en apoyo de quienes carecen de recursos. Poniendo su educación a trabajar, los miembros de los colectivos Free Skool tomaron parte importante en la batalla contra la gentrificación en el vecindario de Kensington Market.

Durante una reunión general en mayo de 2000, un miembro alertó a los participantes de Free Skool sobre una petición que había comenzado a circular contra los planes de St. Stephen's Community House para abrir un comedor de beneficencia y un albergue para personas sin hogar en Augusta Avenue, justo al norte del Free Space. La petición, redactada con bastante saña, atacaba abiertamente a los pobres diciendo que no eran bienvenidos en el Mercado. Esto fue visto por los miembros de Free Skool como un acto de lo que el organizador antipobreza Jean Swanson (2001) llama ataques a los pobres.

En la misma reunión, el colectivo decidió sin demora entrevistar a todos los propietarios o gerentes del Mercado para ver quién llevaba la petición y quién apoyaba los ataques contra las personas sin hogar y los pobres. Con el

reconstrucción urbana se acompaña de un flujo de personas de clase media o alta que suele desplazar a los habitantes más pobres de las áreas de intervención. [N. d. t.]

apoyo de AFS, equipos de dos pasaron los siguientes días hablando con personas en todo el mercado. Donde se encontraron peticiones, y afortunadamente muy pocos lugares las aceptaron, quedó claro que tal propaganda contra los pobres era inaceptable. Se inició un boicot a un café de moda anteriormente frecuentado por activistas, y tal vez por coincidencia cerró a fines del verano.

A finales de junio se distribuyó un folleto en el Mercado que preguntaba: “¿Quieren que el Mercado de Kensington se convierta en un barrio más deteriorado y sin esperanza para su futuro?” Un segundo folleto, distribuido por el Grupo de trabajo del mercado de Kensington, se enfureció históricamente contra el comedor de beneficencia planeado, sugiriendo que alimentar y albergar a las personas sin hogar era simplemente una tapadera para el verdadero “objetivo de destruir la atmósfera de compras familiares que es Kensington”. Los miembros de la AFS organizaron una campaña para asistir a la audiencia del Comité de Ajuste de la Ciudad y trajeron cartas de apoyo para el comedor de beneficencia. Finalmente, los planes fueron aprobados, aunque la asociación empresarial de Kensington prometió continuar con los ataques.

Más tarde, en el verano, se desarrolló otra batalla más directamente agresiva por el acoso de la ciudad de Toronto a unos pocos hombres sin hogar que vivían en el mercado. La situación llegó a un punto crítico cuando uno de los hombres nos pidió ayuda a varios de nosotros en Free Skool

para evitar que los trabajadores de la ciudad llevaran sus cosas al vertedero. Cuando nos acercamos a los trabajadores, se negaron a decirnos qué estatuto estaban citando al retirar las cosas, pero insinuaron que estaban bajo presión de la asociación empresarial. Después de un debate, llegamos a un acuerdo en el que los trabajadores de la ciudad prometieron no tocar nada que quedara en el área frente al Espacio Libre. Los muchachos pasaron el rato en el espacio y vendieron su maravillosa variedad de productos usados frente y junto al Free Space. Durante un par de meses fue como un auténtico bazar callejero. A los compradores les encantaban las pilas de cosas y siempre había negociaciones serias. Vendieron más en esos dos meses que AFS.

Problemas de visión

La Anarchist Free Skool estaba abierta a la participación de cualquiera que tuviera un acuerdo general con perspectivas y prácticas no autoritarias y no opresivas. Cualquiera que estuviera de acuerdo con estos principios básicos podía participar en las reuniones de miembros e involucrarse en el proceso de toma de decisiones. El igualitarismo y la democracia participativa del colectivo relativamente pequeño deberían permitir que las desigualdades y los

agravios en desarrollo se identificasen más fácilmente y se abordasen de manera más inmediata, como históricamente han argumentado muchos anarquistas (Hartung, 1983, p. 96). En la Free Skool esto era generalmente, aunque imperfectamente, el caso.

En ocasiones, a Free Skool le resultó difícil desarrollar proyectos políticos en curso. Incluso fue difícil llegar a un acuerdo sobre acciones a corto plazo. La visión de Free Skool, como se reproduce arriba, era un compromiso bastante vago de “profundizar nuestro conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, compartir habilidades e intercambiar experiencias”. Si bien se prometía una dedicación a “efectuar el cambio social a través de la aplicación de los principios anarquistas en todas las esferas de la vida”, hubo poco acuerdo sobre cuáles eran estos principios y aún menos sentido de qué estrategias podrían ser necesarias para “efectuar el cambio social” o incluso para lograrlo. “Desafía los hábitos que te quitan poder”.

El colectivo tomó como modelo de proceso de toma de decisiones el enfoque de consenso esbozado por los Grupos de Investigación de Interés Público.

El consenso, por el cual las decisiones se basan en largas discusiones y mucho compromiso de posiciones, es un artículo de fe para muchos grupos anarquistas que creen que es más participativo, más abierto y más probable que

conduzca a mejores y más satisfactorias decisiones. También fue visto como una parte importante de la pedagogía participativa.

A pesar de la apuesta por el consenso como herramienta pedagógica, hubo dificultades en el proceso. En primer lugar, la Free Skool a veces fue conflictiva a lo largo de su historia, sin estar nunca del todo seguro de si se trataba de un “lugar de reunión” contracultural, una colonia de artistas o un centro de recursos para activistas; nunca estoy seguro de si su política era “de estilo de vida”, socialista de mercado pequeñoburguesa o anarquista de guerra de clases. ¿Arte, teoría, educación práctica o activismo? La AFS sufrió por no poder unir estos enfoques

En segundo lugar, el consenso, debido al largo tiempo que implica la toma de decisiones y porque siempre tiende a comprometer las respuestas, es inadecuado en muchos sentidos para un grupo activista activo que debe tomar decisiones rápidas y puede no ser capaz de comprometer los principios. Los diversos grupos con nociones muy divergentes de lo que es el anarquismo requieren un proceso que permita expresar cada visión sin limitar o implicar a los otros miembros del grupo más grande. En la práctica, esto es muy difícil de negociar y de realizar. Las reuniones de Free Skool a menudo se empantanaban en horas de acaloradas discusiones sobre si se podían colocar carteles de activistas en las ventanas porque algunos de los artistas consideraban que las publicaciones eran

antiestéticas y estéticamente desagradables. No hace falta decir que los activistas pensaron que era más importante publicitar eventos importantes independientemente de las consideraciones estéticas.

La persistente falta de análisis y visión, junto con la incapacidad de evaluar el contexto político para la acción y desarrollar estrategias útiles para cumplir con los objetivos declarados, socavaron constantemente las capacidades de los colectivos para hacer trabajo político. Claramente las buenas intenciones no fueron suficientes.

Conclusión

Proyectos como la Anarchist Free Skool surgen para satisfacer necesidades específicas, se transforman a medida que cambian las prioridades y los intereses y, finalmente, se disuelven para emerger en otro lugar a medida que ésta se transforma para convertirse en la Universidad Anarquista. Prefiero la sugerencia del marxista autonomista Harry Cleaver de que tales espacios son actos de “autovalorización” que pueden alterar los circuitos de reproducción capitalista. Ciertamente, representan lugares en los que las personas tienen tiempo para valorarse a sí

mismas y sus relaciones entre sí más allá del tiempo mercantilizado en el que se contiene gran parte de nuestras vidas. Siguiendo a Cleaver, podríamos entender las zonas autónomas temporales (TAZ) tanto como aspectos de un rechazo de la dominación como intentos creativos de llenar el tiempo, el espacio y los recursos así liberados.

Se debe tener cuidado de no subestimar las grandes cantidades de trabajo real que se requieren para mantener una TAZ en funcionamiento. Si bien Bey a menudo retrata la TAZ como momentos profundamente místicos, es importante recordar que tienen una materialidad sustancial. Las TAZ están construidas con lo mundano, lo cotidiano. Como proclama un letrero en el Espacio Libre, “La anarquía no significa platos sucios”. (Aunque una mirada al sumidero de Free Space con demasiada frecuencia sugería lo contrario). Al final, es qué tan bien se satisfacen las demandas cotidianas lo que puede determinar el éxito o el fracaso de las zonas autónomas.

Aún así, siempre hay un aspecto carnavalesco en espacios como el AFS. Ya se trate de conversaciones animadas, música hardcore grosera, fanzines peculiares, botones humorísticos, camaradería alegre o el clarín de agit-prop, los espacios señalan su diferencia con respecto a su entorno, su “otredad”. Como sitios liminales, son lugares de transformación del presente al futuro: vislumbres del “nuevo mundo en el caparazón del viejo”.

Las zonas autónomas son centros de cultura y política del *hágalo usted mismo* (HUM). En escenarios donde suele predominar la fugacidad y lo efímero, los espacios libres ofrecen cierta permanencia, cierto arraigo. Brindan un espacio donde la clandestinidad puede salir a la superficie y entablar una discusión cotidiana con personas que no son activistas, con personas que quieren saber de qué se trata todo esto de la anarquía.

Los participantes de la Free Skool lograron llevar las ideas anarquistas más allá de los confines de las subculturas anarquistas y las “escenas” políticas radicales. A diferencia de muchos otros infoshops y espacios gratuitos, Free Skool logró atraer a personas del vecindario a los espacios. La mayoría simplemente pasó a charlar, pero muchos participaron en las clases y algunos incluso se unieron al colectivo. Free Skool proporcionó un lugar, dentro de un vecindario de clase trabajadora, para que los no anarquistas indagaran sobre el anarquismo, hicieran preguntas difíciles y discutieran sobre la teoría y la práctica anarquistas. También proporcionó un centro comunitario, un espacio en el que los miembros de la comunidad podían reunirse para discutir problemas del vecindario y organizarse para abordar las necesidades de la comunidad, tanto mediante el desarrollo de sus propias actividades autodirigidas como mediante la preparación de enfoques colectivos para las autoridades gubernamentales locales en torno a aspectos de política y planificación de la ciudad. Sin la Free Skool, es

seguro que el refugio para personas sin hogar y el comedor social habrían sido derrotados y un recurso importante para la gente pobre no habría estado disponible en el vecindario. También es cierto que las personas sin hogar habrían enfrentado mayor hostigamiento y criminalización.

El hecho de que la Anarchist Free Skool haya podido ampliar su alcance más allá de los estudiantes actuales para atraer a no estudiantes, en particular a personas de entornos pobres y de clase trabajadora, y a aquellos que habían dejado atrás la escuela hace mucho tiempo, es un testimonio de la promesa de los participantes de su compromiso con el aprendizaje abierto y comprometido. También mostró el importante trabajo realizado por los miembros al llegar a los vecindarios y comunidades locales, trabajando activamente para construir puentes y sacar el anarquismo de cualquier zona de confort subcultural preexistente. Un comienzo prometedor aunque todavía no ha crecido de la manera necesaria para forjar una conexión orgánica con otras comunidades.

Este no es el último párrafo de esta historia. Se están escribiendo nuevos en este mismo momento. Varias personas involucradas en la AFS ya han trabajado para poner en marcha un nuevo espacio, un centro de recursos para activistas orientado a proyectos políticos y trabajo solidario. En lugar de simplemente afirmar un compromiso con alguna noción nebulosa de anarquía, esta gente está desarrollando la base para principios compartidos y trabajo compartido

como parte de la preparación para abrir nuevos proyectos.

Concebidos como algo un poco más permanente que la zona autónoma temporal, estos espacios anarquistas proporcionan las estructuras de apoyo para las culturas de oposición. Son parte de los movimientos más amplios de *hágalo usted mismo*, que brindan infraestructuras comunitarias y económicas alternativas en música, publicación, video, radio, comida y educación. Las heterotopías anarquistas son lugares para el desarrollo de habilidades, para aprender aquellas habilidades que no se desarrollan en las relaciones sociales autoritarias.

La existencia de la TAZ permite cierta autonomía de los mercados de capital. Su *ethos* es contrario al consumismo capitalista: juego en lugar de trabajo, regalos en lugar de mercancías, necesidades en lugar de ganancias. En teoría, ofrecen medios para socavar las relaciones entre el Estado y el capital y las autoridades, tanto ideológicas como materiales. La práctica a menudo se conforma con algo mucho menos que eso.

Como siempre, el desafío es mantener la apertura y la inclusión mientras se trabaja para crear “el nuevo mundo en el caparazón del viejo”. Muchos en la Free Skool se esforzaron por demostrar que la libertad no es una idea fantasiosa, algo para que los filósofos y los místicos reflexionen. Sólo tiene sentido cuando se vive.

Apéndice

Descripciones de los cursos más populares en la Anarchist Free Skool:

LUCHA DE CLASES ANARQUISMO, SINDICALISMO Y SOCIALISMO LIBERTARIO El anarquismo, como movimiento político, surgió como parte de luchas obreras más amplias por el socialismo y el comunismo y contribuyó en gran medida a esas luchas. Los anarquistas contemporáneos en América del Norte, sin embargo, por lo general han olvidado esta importante conexión, ya que el anarquismo se ha convertido en gran medida en un fenómeno subcultural. De manera similar, las distinciones entre tradiciones autoritarias y antiautoritarias dentro de la diversa historia del socialismo han sido borradas por los horrores de los regímenes capitalistas de estado que se autodenominan “socialistas”. Este curso busca reconectar el anarquismo con las luchas del pueblo trabajador para construir un mundo mejor más allá del capitalismo de cualquier tipo. El curso es iniciado por activistas preocupados por el análisis de clase y la organización cotidiana y no pretende ser simplemente un grupo de estudio.

INTRODUCCIÓN AL ANARQUISMO

Este curso es una amplia introducción a la teoría y práctica anarquista, así como una mirada a la historia del anarquismo y las luchas anarquistas. Hay lecturas tomadas de algunos de los principales pensadores anarquistas como: Bakunin, Kropotkin, Goldman y otros. Además, la clase se estructurará de tal manera que los participantes puedan sugerir el enfoque y la dirección de las lecturas y los temas de discusión.

Referencias

- Bey, H. (1985). *T.A.Z.: The temporary autonomous zone, ontological anarchy, poetic terrorism*. New York: Autonomedia.
- Bookchin, M. (1995). *Social anarchism or lifestyle anarchism: An unbridgeable chasm*. Edinburgh: AK Press.
- Cleaver, H. (1992). The inversion of class perspective in Marxian theory: From valorisation to self-valorisation. In W. Bonefeld, R. Gunn & K. Psychopedis (Eds.), *Open Marxism: Volume II, theory and practice*. London: Pluto Press, 106-44.
- Ferrer, F. (1913). *The origin and ideals of the modern school*. London: Watts

and Company. Foucault, M. (1986). Of other spaces. *Diacritics*, 16(1), 22-27

Hartung, B. (1983). Anarchism and the problem of order. *Mid-American Review of Sociology*, 8(1), 83-101.

Shantz, J. (2009). Re-building infrastructures of resistance. *Socialism and Democracy*, 23(2): 102-109.

Spring, J. (1998). *A primer of libertarian education*. Montreal: Black Rose.

Stirner, M. (1963). *The ego and his own: The case of the individual against authority*. New York: Libertarian Book Club.

Stirner, M. (1967). *The false principle of our education*. Colorado Springs: Ralph Myles. Swanson, J. (2001). *Poor bashing: The politics of exclusion*. Toronto: Between the Lines.

Capítulo VIII

LA ESCUELA LIBRE DE NOTTINGHAM: APUNTES HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRAXIS

Sara C. Motta

La Nottingham Free School (Escuela Libre de Nottingham), se formó en el verano de 2009 como un espacio para desarrollar procesos y prácticas de educación radical no jerárquicos ni institucionalizados. Los miembros del grupo original compartieron una reacción contra las experiencias de alienación, exclusión y opresión dentro de las instituciones educativas formales. En diferentes grados buscamos desarrollar una práctica educativa que estuviera en contra y más allá de la educación formal. Fundamentalmente, esto se basaría en los principios de

apertura, colaboración, igualitarismo y relevancia para las necesidades y los deseos de los activistas y de la comunidad en general. Buscábamos un trabajo colectivo con y en organizaciones comunitarias y comunidades activistas, tomar el control del proceso y los resultados del aprendizaje de una manera creativa y constructiva.

Compartimos una apuesta por la educación como medio de resistencia, creación y fundamentalmente como forma de construir los tipos de comunidades postrepresentacionales horizontales que crean mundos a los que aspiramos más allá del capitalismo. Esperábamos inspirarnos en ejemplos pasados y actuales de la educación que se utiliza como parte de un proceso de liberación y emancipación, y esperamos hacer lo que podamos para continuar con ese legado en Nottingham. En cuanto a las inspiraciones teórico-prácticas, han sido particularmente influyentes *Pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970)*, *La sociedad desescolarizada de Ivan Illich (1971)* y las experiencias con las ideas de Espacios abiertos de diálogo e indagación (OSDE, <http://www.osdemethodology.org.uk/>). Empíricamente, el grupo tuvo diferentes experiencias con la educación radical desde la coordinación de intercambios de habilidades en Nottingham basados en la idea de ayuda mutua y procesos de aprendizaje horizontal, coordinación de redes de activistas y toma de decisiones consensuada hasta el trabajo con educación popular con movimientos sociales autónomos en América Latina.

Por lo tanto, pasamos nuestras primeras reuniones discutiendo cómo deberíamos comenzar a trabajar y con quién. Si bien queríamos trabajar con las comunidades de la clase trabajadora en Nottingham, se acordó después de mucha discusión que no podíamos crear relaciones inorgánicas con estas comunidades si no existían ya en la actualidad. Por lo tanto, nos enfocamos en las comunidades con las que teníamos relaciones y participamos en grupos y comunidades de activistas autónomos en Nottingham y sus alrededores. Todo nuestro proceso ha sido experimental, en gran medida haciendo el camino a pie, influenciado por nuestras tradiciones, experiencias y compromisos, pero no planificado de antemano, predecible o necesariamente exitoso. El proceso no solo ha involucrado el desarrollo de talleres, intercambio de habilidades y grupos de discusión, sino que también ha comenzado a forjar un colectivo de educadores radicales en Nottingham. Este proceso de construcción nos ha demostrado que la educación radical y su papel en la construcción de comunidades, subjetividades y relaciones sociales autónomas anticapitalistas combina lo intelectual, lo afectivo, lo político, lo personal y lo cultural. Aprender a conocerse y confiar unos en otros, comprender las exclusiones particulares experimentadas y vividas por los compañeros del colectivo, beber juntos, cuidar a los hijos de los demás, llorar juntos, cocinar juntos y pensar juntos. Todo esto es parte integral de romper las divisiones entre lo intelectual y lo emocional, entre la imaginación y la teoría, entre la mente y el cuerpo, y entre profesores y alumnos que

caracterizan las prácticas educativas institucionalizadas y alienadas.

Para facilitar un proceso de reflexión e inicios de sistematización de nuestra práctica, me enfocaré en dos talleres que desarrollamos, una serie de intercambios de habilidades y el proceso de formación de un colectivo de educadores radicales. Espero reflexionar en relación a una serie de elementos: su capacidad para abrir espacios de diálogo y reflexión; su capacidad de contribuir al desarrollo y práctica de comunidades autónomas anticapitalistas; y su contribución a la praxis del horizontalismo y la producción de conocimiento posrepresentacional. Las formas de sistematización desarrolladas son, en primer lugar, una evaluación de la experiencia vivida del proyecto en relación con marcos predeterminados de análisis basados en las conceptualizaciones de la educación radical freiriana, ilichiana y de inspiración OSDE. Esta evaluación vincula lo teórico con lo práctico y contextual como un medio para crear nuevos conocimientos prácticos teóricos. En segundo lugar, esto se combina con una sistematización dialéctica, que busca crear nuevos conocimientos teóricos y prácticos como medio para contribuir a las transformaciones de la realidad y al cambio social y político (para una mayor conceptualización de los tipos de sistematización ver Mejía, 2010)²⁶. Este no es un producto final, sino más bien una

26 Idealmente, esto debería llevarse a cabo como colectivo. Sin embargo por cuestiones de tiempo y presiones políticas no pudimos realizar la

contribución a nuestro proceso continuo de aprendizaje. Como afirmamos, “No pretendemos tener todas las respuestas y estamos comprometidos con un proceso en continua evolución en el que los participantes tienen amplias oportunidades para evaluar, desafiar y contribuir al funcionamiento del proyecto”.

Talleres de la escuela libre de Nottingham

Desarrollamos un taller llamado Educación Radical. Este taller buscó explorar la naturaleza de la educación radical y alternativa y su uso para la construcción de las comunidades y relaciones que deseamos. Exploramos cómo y si era deseable alejarse completamente de la educación institucional. Llevamos a cabo el taller unas siete u ocho veces durante un período de aproximadamente un año en diferentes entornos comunitarios y de activistas. Después de cada sesión discutimos lo que pensamos que había funcionado y lo que no, y adaptamos el taller en consecuencia. Como grupo, también estábamos abiertos a que un facilitador cambiara el taller y experimentara con diferentes estructuras y métodos. La primera estructura se

sistematización de esta manera.

concibió como una sesión de cuatro horas de duración a la que invitamos a personas y grupos que pensamos que podrían estar interesados en participar en la Escuela Libre de Nottingham. El taller se enmarcó como parte del desarrollo de la identidad o identidades de la Escuela Libre, que buscaba dar sentido a sus objetivos y forjar una comunidad de educadores radicales. Este taller fue organizado como parte de este proceso y sus principales objetivos fueron: i) conocer los antecedentes de cada uno, el interés en la educación radical y la comprensión de la educación radical; ii) problematizar términos como “radical”, “educación” y “aprendizaje” para ayudar a hacer explícitos nuestros supuestos sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la naturaleza del conocimiento, para qué sirve el conocimiento y cómo se crea, etc. para iii) hacer más claras las resonancias y disonancias/similitudes y diferencias entre nosotros y aprovecharlas de forma constructiva y creativa.

Comenzó con una reflexión sobre la Historia de la educación. En el que hicimos a los participantes una serie de preguntas: anotar experiencias de educación (formal e informal) donde recuerdan haber aprendido algo; qué fue lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y cómo se sintieron. Les dimos a los participantes una hoja de papel y les pedimos que respondieran estas preguntas de la forma que quisieran: dibujo, texto e imagen. Luego les pedimos a los participantes que pusieran su papel en la pared y organizamos un descanso donde las personas podían tomar té, café, etc. y

también mirar las historias de vida educativa de los demás y anotar cualquier cosa que les pareciera interesante, querían aprender más sobre o estaban desconcertados o intrigados por. Partimos de las experiencias de los participantes en los talleres como creíamos, siguiendo nuestras experiencias, pero también las ideas de Freire e Illich de que la educación transformadora tiene que ser relevante y significativa. Debe estar incrustada en las experiencias, historias y culturas de los individuos y las comunidades, poniendo de cabeza los supuestos de la educación tradicional en la que el maestro es el conocedor y el alumno un recipiente vacío que se llena de conocimiento (Freire, 1970; Illich, 1971, págs. 30–35). Como argumenta Freire, este tipo de aprendizaje dialógico está diseñado para hacer que las personas “se sientan dueñas de su pensamiento en lugar de aprendices pasivos” (1970, p. 95). Fundamentalmente necesita reconocer la validez de las experiencias y conocimientos de los participantes y tener como premisa el rechazo a la autosuficiencia y privilegio del educador (Freire, 1970, pp. 62–63). Por lo tanto, pensamos que para que esta discusión fuera significativa y relevante y para incorporar los conocimientos de los participantes, necesitábamos extraer aquellos elementos que habían sido divertidos de aprender y que pudiéramos vincular con formas de educación radical y ayudar a los participantes a sistematizar y nombrar estas experiencias en relación a las tradiciones y prácticas de la educación radical.

Por lo tanto, nuestro siguiente paso fue comenzar a extraer temas generativos de las líneas de tiempo educativas que habían hecho los participantes (Freire, 1970, p. 69). Esto se hizo como un grupo en el que se le preguntó a cada individuo sobre cualquier problema o pregunta que tuviera en relación con los cronogramas de educación que había visto y los suyos propios. La facilitadora trató de resaltar los temas y cuestiones clave de la discusión que comenzó a anotar en la pared. Este fue un medio para comenzar a hacer nuestros propios conceptos y líneas de investigación y exploración en educación radical y alternativa. Partiendo de esta base, deseábamos pasar al siguiente paso. A esto lo llamamos “nombrar/hacer suposiciones explícitas”. Sobre la base de los temas y problemas identificados, nuestro objetivo era dividir a los participantes en grupos y asignarles una lectura particular²⁷ con preguntas, pero también dejando al grupo abierto para que propusiera sus propias preguntas. El siguiente paso fue regresar al grupo más amplio y discutir las respuestas que se les ocurrieron a los grupos. Si a un grupo no se le ocurría una respuesta a una pregunta, alentamos al grupo en su conjunto a trabajar en una(s) respuesta(s). El penúltimo paso, “trabajar a través de cómo se verían en la práctica las diferentes conceptualizaciones de la educación radical”, implicó que los participantes regresaran a sus grupos pequeños y

27 Extractos de Pedagogía del oprimido de Freire, Deschooling Society de Illich y Teaching as a Subversive Activity de Postman y Weingartner son ejemplos de las lecturas que ofrecemos.

desarrollaran un minitaller basado en los principios de la educación radical desarrollados en la sección 2. Luego, cada grupo ejecutaría un minisesión para todo el grupo durante unos diez minutos. Finalmente, la sesión terminaría con un breve resumen por parte de los facilitadores de su comprensión y experiencias de la educación radical y por qué estaban interesados en realizar este tipo de taller y luego una evaluación grupal del taller.

Cuando intentamos llevar a cabo el taller, llegamos a la etapa dos, momento en el que necesitábamos finalizar el taller porque algunos participantes se sentían emocionalmente molestos e incómodos. Al sacar a relucir los temas generativos surgieron tensiones en relación con las diferentes interpretaciones de la naturaleza del autoritarismo en la educación y lo que una educación liberadora debería y no debería incluir. Estas tensiones se habían intensificado debido al carácter personal de las reflexiones. La avería en el taller planteó algunas preguntas importantes para nosotros como colectivo. Habíamos planteado el taller como un espacio para sacar resonancias y disonancias y cuestionar qué entendemos por educación radical y alternativa. Habíamos hecho deliberadamente que las experiencias e historias individuales fueran centrales para esta reflexión colectiva y el proceso de construcción del conocimiento. Sin embargo, al reunir a un grupo dispar de personas, algunas con conocimiento mutuo, otras sin él, que vagamente compartían una identificación o interés en la

educación radical, habíamos creado un espacio abierto pero no necesariamente un espacio seguro (Andreotti, nd). Habíamos sacado a relucir lo individual, lo subjetivo y lo emocional en una situación en la que las personas no tenían los lazos de lucha, experiencia o historia entre ellas para haber creado confianza y una comprensión compartida de límites y normas de diálogo respetuoso. El inevitable conflicto que surgiría al romper el consenso y las suposiciones y sacar a la luz la diferencia y la variedad era algo que no estábamos preparados para afrontar. No pudimos transformar este conflicto en un terreno productivo para el diálogo y un mayor compromiso y, en cambio, nos enfrentamos a la ruptura del taller. Esto planteó preguntas importantes para nosotros. Habíamos asumido un escenario como el que encontraron los educadores populares freirianos que trabajan con comunidades explotadas y excluidas cuyas clectividades territorialmente unidas a menudo dan una comunidad de experiencias y luchas en las que se han formado y se están formando lazos de confianza, reciprocidad y normas de diálogo (Freire, 1970, pp. 52, 66). Sin embargo, este no era el escenario en el que estábamos. Entonces, las preguntas que hicimos eran si la apertura que buscábamos en los espacios que estábamos creando debía definirse por más motivos comunes: es decir, ¿deberíamos invitar activamente solo a personas que compartieran algunos principios políticos y sociales cercanos; o si seguíamos teniendo grupos muy diversos con poco conocimiento unos de otros, no

deberíamos centrarnos tanto en el individuo y tal vez centrarnos en diferentes conceptos de educación radical como se hace en los entornos OSDE. OSDE es un enfoque de alfabetización crítica que, en muchos sentidos, es un desarrollo del modelo freiriano, ya que también se basa en preocupaciones dialógicas y perspectivistas. Se conecta en particular con la idea de alfabetización crítica: la capacidad de dar sentido a perspectivas radicalmente diferentes y de situar estas perspectivas dentro de relaciones de poder-saber. El propósito no es cambiar las orientaciones de las personas sobre los temas en discusión, sino hacerlos conscientes de la construcción y perspectiva-relatividad de su propio conocimiento y, por lo tanto, adquirir una alfabetización crítica. Por lo tanto, en los talleres de OSDE, diferentes suposiciones sobre un tema son los componentes básicos de la discusión y el cuestionamiento de las suposiciones que se dan por sentadas. Estos se utilizan luego como un medio para pensar en las suposiciones individuales de cada uno.

Sin embargo, estas reflexiones individuales no son necesariamente un punto de discusión general, proporcionando una especie de protección a los individuos y un nivel de seguridad a los grupos que no son colectividades fuera del espacio de aprendizaje (Andreotti, sf). También puso de relieve cómo la apertura que carece de comunidad y colectividad puede ser altamente excluyente para los participantes vulnerables cuyas experiencias de

trauma y exclusión pueden desencadenarse involuntariamente por diferentes normas y entendimientos de respeto, diálogo y educación.

No encontramos ninguna respuesta definitiva a estas preguntas. Sin embargo, respondimos organizando talleres sobre educación radical con diversos grupos e individuos en la universidad, por ejemplo, utilizando una metodología más OSDE, por lo que descartamos el paso uno y nos enfocamos en lo que los participantes asociaron con la educación formal y la educación radical y luego pasamos al paso tres. en relación con las tradiciones y experiencias de la educación radical. También tuvimos cuidado de traer lo personal a los escenarios de distintas comunidades activistas como Rossport Campaign, Radical Roots Gathering y Earth First Gathering, donde asumimos que un nivel de comunidad y experiencias de lucha juntos crearían niveles de confianza, respeto y comprensión para permitir la posibilidad de una transformación constructiva del conflicto a través de los facilitadores y el grupo. Inmediatamente después de la interrupción del primer taller, también nos dimos cuenta de que un taller de cuatro horas era demasiado largo y que, por lo tanto, necesitábamos un taller de dos horas como máximo, tal vez con la idea de desarrollar un segundo taller hermano si lo deseábamos. Esto significó que los talleres de educación radical tendían a centrarse en las partes uno y dos o en una variación de estas, o en una adaptación de las ideas de los grupos sobre la educación radical y tradicional y luego

la discusión sobre cómo y dónde podríamos desarrollar los elementos de la educación radical identificados.

Un problema que encontramos con el taller fue que, en las reuniones y eventos activistas, que tuvimos en Nottingham al tener un número programado hasta la primavera de 2010, a menudo se nos programó al principio o al final de las reuniones ya que los horarios estaban llenos con reuniones/discusiones más directamente relacionadas con la campaña/proyecto. Además, a menudo no pudimos atraer un número significativo de personas a los talleres. Después de una reflexión informal y discusiones con los participantes en las reuniones y otros amigos activistas y educadores, comenzamos a pensar en cómo se forman la educación y las pedagogías radicales en relación con los movimientos y las comunidades histórica y contemporáneamente en el sur global, por ejemplo. Utilizamos las experiencias de uno de los colectivos con movimientos sociales autónomos en América Latina como base de reflexiones informales. A menudo, lo que se encuentra es que las comunidades comienzan a organizarse en torno a un tema en particular, como los derechos sobre la tierra o el agua o la educación, y es durante el proceso de tratar de consolidar su lucha y profundizar sus comunidades de resistencia que las cuestiones pedagógicas se vuelven más importantes. Sin embargo, esto sucede a menudo como resultado de que miembros clave de la comunidad tengan antecedentes y experiencia con la educación popular y

radical (véase, por ejemplo, Motta, 2009). Si bien los miembros del colectivo participaron en muchas de las comunidades activistas que tuvieron reuniones en Nottingham, estas reuniones no fueron simplemente comunidades locales sino grandes reuniones nacionales y, en ocasiones, internacionales. Había, pues, algo externo a la relación entre movimiento y taller (Escuela Libre). En muchos sentidos, la discusión y las prácticas sobre el uso de la educación y la pedagogía radicales para la construcción de los objetivos de los grupos y movimientos activistas y para la construcción de comunidades anticapitalistas autónomas no habían tenido lugar. Esto significó que para muchos quizás hubo poca motivación o relevancia en el taller. Esto no significó que el taller fuera un fracaso sino quizás un aporte a una apertura hacia este tipo de discusiones, reflexiones y prácticas. El proceso de construcción de comunidades y la organicidad de la educación radical como parte de este es un proceso que se inserta en luchas y comunidades concretas. A través de estas experiencias empezamos a conocer las posibilidades y límites de talleres particulares; lo que podían y no podían lograr. También comenzamos a discutir la necesidad de quizás desarrollar un folleto NFS que sea interactivo y dialógico como un medio para profundizar la discusión sobre la educación radical y su papel en las luchas anticapitalistas con las comunidades activistas en Nottingham y sus alrededores. Esperamos que esto plante nuevas semillas para el desarrollo continuo de un colectivo de educadores radicales que también son activistas en

diferentes movimientos, abriendo así un espacio para desarrollar una praxis de educación radical en los movimientos, redes y comunidades de resistencia anticapitalistas de Nottingham.

Finalmente, llevamos a cabo un taller relativamente grande en el Earth First Summer Gathering de 2010. Hubo participantes de movimientos activistas, personas interesadas en la educación radical y participantes de otros colectivos de educación radical. El taller fue bien en términos de reflexión personal y desarrollo de temas generativos. La parte final fue cómo y dónde imaginamos que podríamos desarrollar las prácticas de educación radical identificadas. Fue aquí donde el taller se interrumpió un poco y volvió a la discusión general sobre las diferentes formas de educación radical. Al reflexionar con los participantes y otros miembros de la Escuela Libre, nuevamente pensamos en los límites y posibilidades de los talleres en diferentes contextos. Esta vez, la problemática no eran tanto las cuestiones de confianza y algún sentido de las normas culturales colectivas (por más excluyentes y problemáticas que puedan ser estas normas implícitas en sí mismas, como comentó un participante), sino más bien un proyecto político, experiencias u objetivos comunes. Esto significó que pasamos de lo concreto experiencial a lo genérico, pero no pudimos retroceder en lo complejo concreto en términos de desarrollar estrategias, teorizaciones y metodologías particulares para avanzar con

un proyecto u objetivo político, como se asume en la praxis freiriana. Esto hizo que algunos participantes se sintieran frustrados por el nivel de generalidad del taller. Sin embargo, nuevamente, este fue un proceso de realización de posibilidades y llegar a un entendimiento y una apertura hacia los diferentes tipos de posibilidades de nuestras prácticas. Fue una comprensión del proceso como naturaleza de todo en lo que estamos involucrados y que no siempre podemos buscar productos y resultados concretos (como en los entendimientos capitalistas del éxito y el fracaso), sino que nos movemos con el movimiento de crear y explorar diferentes formas de participar colectivamente, o crear nuestros propios conceptos de política y praxis. Así, como grupo de educadores radicales también estuvimos involucrados en un proceso de aprendizaje para nombrar el mundo y desarrollar nuestros propios conceptos (Freire, 1970).

Trauma y privilegio

El segundo taller que me gustaría explorar en estas reflexiones se tituló Trauma y privilegio. Este taller se desarrolló a partir de un deseo de explorar las jerarquías,

exclusiones y suposiciones dentro de las comunidades activistas. Este deseo fue generado por las experiencias de los participantes de estas exclusiones a menudo silenciosas de *poder sobre*, ya sea en términos de género, clase, raza y otros contextos como responsabilidades de cuidado de niños o historias de trauma y abuso. Discutimos cómo a menudo se suponía que el poder, la explotación y la alienación existían y que nosotros, como activistas en movimientos sociales autónomos, comunidades y relaciones, éramos inmunes a estas prácticas alienantes que reproducen jerarquías. Al desarrollar el taller sabíamos que este iba a ser un espacio altamente emotivo y potencialmente explosivo; un espacio que buscaba activamente crear rupturas y generar malestares productivos. En este sentido, nos basamos en el deseo de las pedagogías freirianas de desafiar el sentido común y las ideas y prácticas que se dan por sentado sobre y en el mundo, para crear situaciones límite que nos empujen fuera de lo que se da por sentado (Freire, 1970, p. 16). Sin embargo, en muchos sentidos nos alejamos de OSDE con su enfoque en la reflexión externa como un impulso para la reflexión y la acción internas. Para esto acordamos, sobre la base de experiencias previas, que se llevarían a cabo con comunidades activistas consolidadas y tal vez entre nosotros como un medio para relacionarnos con nuestras experiencias e historias. De esta manera, procesos que eran emocionales y personales no podían desarrollarse respetuosamente con grupos de individuos que no

compartían una experiencia, historia, lucha o conocimiento común entre sí. El taller tuvo como objetivo abrir una discusión sobre los temas de trauma y privilegio, y su interconectividad. Hacer preguntas como, ¿Cómo afecta nuestra propia experiencia psicológica las formas en que somos capaces de actuar en un cambio social radical? y ¿Cómo negociamos el capital social, cultural o económico que tenemos (o nos falta) mientras experimentamos la acción política radical y los eventos traumáticos que a menudo puede causar? ¿Cómo se relaciona nuestro trabajo de cambio social con el trauma que hemos experimentado?

El esquema básico del taller fue que los participantes como grupo hablaran sobre el tipo de privilegios y jerarquías que habían experimentado en los círculos activistas. Los describimos en categorías. Luego les pedimos a los participantes que pensarán en un trauma que habían experimentado en su vida, se dividieran en grupos pequeños y discutieran el trauma con otros en su grupo. También todos acordamos (tres de nosotros facilitando el taller) que participaríamos en esto y estaríamos dispuestos a usar nuestra experiencia en un grupo pequeño si otros sintieran que no podían hacerlo. Luego les preguntamos a los miembros del grupo que habían escuchado el trauma que pensarán si este trauma les hubiera sucedido a ellos, cómo su situación podría haber sido diferente a la de la persona que experimentó el trauma, no de una manera crítica, sino que pensarán en cómo los tipos de privilegios que tenían

podrían cambiar la experiencia. Nuestro objetivo era alentar a los participantes en sus reflexiones a referirse a las jerarquías y exclusiones señaladas en el primer ejercicio. Nuestro objetivo era llevar la emotividad del trauma y la experiencia al corazón del pensamiento y el sentimiento colectivos, para derribar las barreras de las normas y los límites del diálogo que se dan por sentado. Nuestro objetivo era desafiar a las personas a reconocer y pensar en los privilegios potenciales que tienen y cómo estos podrían afectar sus comportamientos y relaciones en las comunidades activistas.

Experimentamos con este taller en el Rosspport Gathering. La primera parte fue relativamente fluida y se observaron y discutieron una serie de exclusiones por edad, género, conocimiento, clase y raza. Pero cuando pasamos a discutir el trauma, los participantes comenzaron a cuestionar la relevancia y la necesidad de este proceso. Comprensiblemente, se sintieron incómodos cuando se les pidió que revelaran experiencias altamente traumáticas en sus vidas y no vieron los vínculos directos con la comprensión de los privilegios y la jerarquía en las comunidades activistas. Por lo tanto, teníamos que tener tiempo para esta discusión en el taller. Llegamos a un acuerdo de que esta sección era opcional y que solo aquellos que quisieran participar lo harían. Sin embargo, el proceso real de individuos hablando sobre traumas y luego otros intentando reflexionar sobre cómo su experiencia podría

haber sido diferente en relación con los privilegios fue, por decir lo menos, traumático. Había tres grupos. En un grupo, la conversación se interrumpió y hubo una resistencia activa al facilitador, quien se sintió incapaz de negociar y transformar la situación de manera productiva. En el segundo, un facilitador y otro participante compartieron su trauma. Los que participaban en el grupo se comprometieron de manera muy poderosa y emocional con las experiencias de los individuos y se involucraron en un proceso de reflexión en relación con los posibles privilegios. En el último grupo hubo mucha discusión sobre la utilidad y relevancia de una práctica como esta, cómo abrió potencialmente a las personas que eran vulnerables a más dolor, y cómo parecía no haber un vínculo directo con la expresión y discusión del trauma y pensar creativa y constructivamente sobre el privilegio y nuestro papel en la reproducción de relaciones de poder desiguales y exclusiones. Dos personas discutieron sus traumas en este grupo: un facilitador y un participante. La experiencia de hablar sobre el trauma fue muy emotiva y creó un vínculo intenso y un reconocimiento entre los dos que compartieron su trauma y algunas reflexiones sobre el privilegio dentro de las historias y contextos individuales y cómo esto podría afectar la dinámica dentro de los círculos activistas.

Nuestras reflexiones sobre el taller, su éxito y su productividad también fueron relativamente conflictivas. Un facilitador no quiso volver a participar en la realización de

este taller porque la experiencia había sido traumática. Esto puso de manifiesto la importancia de tomarse unos a otros en serio no como facilitadores externos sino como participantes internos en los talleres; cómo la experiencia de facilitar también era un proceso emocional, efectivo e intelectual que nos desafió a nosotros mismos y nos puso potencialmente en situaciones incómodas o situaciones que sentimos que nos faltaba experiencia para enfrentar. Esta fue una experiencia de aprendizaje que impactó profundamente en nuestras relaciones como colectivo en el sentido de que fue un punto de reconocimiento de nosotros mismos como individuos integrados y no simplemente como personas que trabajan de manera abstracta en un taller que se impartirá la semana siguiente. Planteó la cuestión de cómo desarrollamos prácticas de cuidado y apoyo. También dejó en claro nuestra falta de experiencia en el manejo de tales reacciones emocionales. Puso de relieve (a menudo implícitamente) la necesidad de contar con facilitadores bien organizados, intensamente pensados y altamente capacitados para trabajar en situaciones y talleres relacionados con el trauma y otros problemas emocionales que afectan a los participantes del taller (incluido el facilitador).

Otros discreparon sobre la medida en que la ruptura y la incomodidad creadas fueron productivas, si realmente ayudaron a sistematizar y hacer explícitas las jerarquías y los privilegios en las comunidades activistas. Hubo preguntas

sobre si había un vínculo útil entre el trauma y el privilegio. Sin embargo, se acordó que había sido una experiencia poderosa que rompió las normas de diálogo que se daban por sentadas y abrió un espacio de conocimiento mutuo que empujó los límites de la colectividad y el entendimiento. Para un facilitador, la oportunidad de hacer visible y dar voz a una experiencia traumática fue una liberación y parte de la sanación. Tenía un elemento testimonial como se encuentra en muchos procesos de sanación colectiva asociados a prácticas políticas feministas e indígenas (Restrepo, 1998; Robinson, 2010). Sin embargo, estas prácticas son generalmente colectivas mientras que esto era individual. Sin embargo, también sintió que estaba lista para hacer esto y que el proceso de curación del trauma es largo con muchas etapas diferentes, muchas de las cuales no se tratan de articular públicamente o a otros su experiencia. Sin embargo, el impacto demostró las poderosas emociones y consecuencias del taller, incluso si diferían un poco de los objetivos declarados para éste. Sí trajeron a la luz los traumas de las personas y la intensidad de sus experiencias y emociones vividas. Si bien los comentarios de muchos participantes se centraron en sentirse incómodos o no ver la relevancia del taller, hubo una minoría que encontró el taller extremadamente poderoso y capaz de crear una apertura a un nivel diferente de comprensión de sí mismo y de los demás en su comunidad.

Al reflexionar, hubo una tensión entre los diferentes

objetivos del taller. Por un lado, buscábamos facilitar un espacio que visibilizara y validara los traumas de las personas y su contexto personal en la tradición de las prácticas políticas feministas e indígenas. Por otro, deseábamos abrir un espacio de reflexión sobre las jerarquías y exclusiones informales y a menudo invisibles en las comunidades activistas. Al intentar facilitar dos objetivos muy diferentes, tal vez confundimos dos procesos diferentes y terminamos abriendo potencialmente una situación que podría haber causado daño y reproducido (sin saberlo e ingenuamente) violencia emocional y psicológica contra los participantes y contra nosotros mismos.

Estos dos procesos –una especie de terapia colectiva, un intento de vinculación emocional como una forma de construcción comunitaria y un intento de desafiar los privilegios en el movimiento activista– parecen requerir metodologías y pedagogías diferentes. La primera, tal como la practican los grupos feministas, las comunidades indígenas y los grupos negros, ha desarrollado formas matizadas y complejas de duelo colectivo y visibilización del trauma que son agudamente políticas. Evitan la trampa potencial de nuestro taller que podría conducir fácilmente a la autoculpabilidad por su enfoque individual. El trabajo del teatro feminista La Mascarita del grupo oprimido en Cali, Colombia, es un ejemplo de tal sanación y visibilización colectiva. Utiliza metodologías de educación popular combinadas con técnicas teatrales para visibilizar y

contextualizar las experiencias multinivel de violencia de mujeres y niños desplazados. Contienen un fuerte contenido testimonial. Sin embargo, la reconstrucción y la comprensión individuales están integradas en las prácticas colectivas transformadoras y la contextualización realizadas a través del trabajo teatral (Medina y Teatro La Mascar, 2010; Motta, 2010). Estos procesos a menudo están integrados en prácticas y rituales intensamente espirituales. El segundo objetivo de desafiar los privilegios quizás podría explorarse de manera productiva mediante el uso de un marco más cercano a OSDE, que buscase explorar diferentes interpretaciones de un tema en particular, ya sea ese privilegio y jerarquía y su naturaleza, desde una serie de perspectivas diferentes como un medio de abrir procesos de revelación de supuestos personales y colectivos. Esto tiene como objetivo crear disonancias e incomodidades que son productivas y se logran en un entorno seguro.

La combinación de dos procesos muy diferentes en un taller no pudo facilitar la sanación colectiva o la reflexión colectiva sobre las prácticas internas de poder y jerarquía. Para mí, destacó intensamente nuestra responsabilidad como facilitadores entre nosotros y con los participantes en los talleres y la importancia de la reflexión individual y colectiva continua de nuestras experiencias y experimentos en educación radical.

Habilidades compartidas de Sumac

Las habilidades compartidas de Sumac han estado funcionando durante varios años. Se han basado en la idea de Illich de que para acabar con la educación formal institucionalizada necesitamos llevar la educación a nuestras calles, comunidades y hogares. La educación debe organizarse horizontalmente y en torno al conocimiento que necesita un individuo o una comunidad en particular (Illich, 1971, p. 80). Se asume, como en la filosofía freiriana de la educación, que todos tienen conocimientos y pueden participar como aprendiz y docente en las experiencias desarrolladas. El enfoque de habilidades compartidas también es similar a los enfoques que se encuentran en la educación indígena, donde las habilidades se aprenden principalmente a través de la actividad (Ingold, 2000). El enfoque consiste principalmente en la transmisión de habilidades a través del modelado de habilidades y el aprendizaje práctico, con profesionales que actúan como instructores, demuestran técnicas y luego supervisan a los alumnos que intentan copiar las técnicas. Sin embargo, en contraste con el aprendizaje illiquiano e indígena, por lo general es de muy corto plazo con un intercambio de habilidades (tratado como una relación completa de enseñanza–aprendizaje) que suele durar unas pocas horas.

Se utiliza principalmente para difundir conocimientos prácticos. Por lo tanto, las habilidades compartidas se han mantenido tradicionalmente en un formato de alguien aprendiendo y alguien enseñando en una habilidad compartida en particular, incluso si la semana siguiente el maestro se convertiría en el alumno y el alumno en el maestro.

plus:
skillshare summer special

THE OUTDOORS SKILLSHARE
18th - 21st June

A weekend of workshops and skillsharing in rural Scotland.

Climbing and rope access // building tree houses // tunnelling // cooking for the masses // knot-tying // fire-lighting // wild foods // and more!

At Mainhill Solidarity Camp people occupied land facing destruction. They lived outside, grew as a community and took continuous targeted action.

They want to focus on the skills needed to occupy and defend land with a weekend-long event bringing people together to learn and share the skills for living outdoors as a community, building defences, resisting evictions and thinking about strategies for action.

These are transferable skills that can be taken away and used in a wide range of campaigns and actions.

This skillshare will be a safe, inclusive and participatory environment for learning new practical skills and is open to people of all abilities and experiences. If you have any queries or special requirements, please let them know - they will do their best to accommodate everyone's needs.

They will be asking for donations toward food and other costs from those that can afford it.

If you want to find out more, or if you have skills you want to share then please contact them at:

outdoorekillshare@riseup.net
<http://outdoorekillshare.noflag.org.uk>

SKILL
share

/// Spring Term ///

F O O D
E D U C A T I O N
H E A L T H
C U L T U R E
S H E L T E R

/// skills for autonomous living ///

Como uno de nuestro colectivo era coordinador de los intercambios de habilidades desde 2009, decidimos en una discusión con el otro coordinador experimentar con el formato y el contenido que se había desarrollado hasta ese momento. Nuestra orientación fue enfatizar una praxis basada en la idea de que todos comparten habilidades y todos tienen habilidades y conocimientos latentes que hemos desarrollado a lo largo de nuestras experiencias de

vida más en línea con el enfoque Illichiano. Como decía nuestro folleto,

Si las comunidades van a luchar y florecer fuera del control y la influencia del Estado, entonces debemos derribar el paradigma actual de aprendizaje y conocimiento. Ya no puede haber dependencia de lo establecido, sino desarrollo de lo oculto y silenciado. Para hacer esto, debemos reunir todos nuestros conocimientos existentes y crear nuevas formas de hacer, aprender y compartir. Ya no debemos recurrir al exterior en busca de experiencia, ya que llegará un momento en que ese alcance se reducirá y tendremos que valerlos por nosotros mismos como comunidad.

En consecuencia, desarrollamos una serie de dos talleres semanales en torno a temas y cuestiones clave: vivienda, salud, educación, cultura y medios, y sostenibilidad alimentaria. La idea básica de organización era que las personas pasaran dos sábados consecutivos compartiendo habilidades en torno a uno de estos temas. Facilitaríamos la discusión no como docentes sino como participantes facilitando preguntas, identificando temas y problemas para una mayor exploración y extrayendo resonancias y disonancias. La premisa fue que todos los que participaron tuvieran habilidades y conocimientos en relación al tema. Prevemos que la primera mitad del primer día se trataría de discutir nuestra comprensión y extraer nuestro conocimiento sobre el tema. La segunda mitad sería

explorar y desarrollar uno de los temas discutidos y destacados de una manera más práctica. Originalmente teníamos la idea de dos sesiones de capacitación para un grupo de facilitadores que coordinarían las habilidades compartidas e idealmente entrarían en un proceso reflexivo sobre su facilitación que ayudaría a sistematizar la metodología que estábamos tratando de desarrollar. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, esto no sucedió entre los participantes habituales de la Escuela Libre.

Summer 2010 programme of workshops

This term, the Sumac Skillshare is going to be experimenting with format. We will be seeking to facilitate the sharing of skills that skillshare participants already have, skills derived from our own experiences of life.

We can't rely on the knowledge taught to us by those in authority. In order to live autonomously, we need to create and develop our skills and abilities autonomously.

This term's workshops have been put together to create an opportunity for everyone to share and collectively develop the skills for living which we already possess.

FOOD

Saturday 8th & Saturday 15th May

Previous skillshares have looked at attempts to recreate skills to feed ourselves autonomously, and enable us to go beyond capitalist food-production methods. We have discussed things like how to grow food, preserving food, mass catering, and creating off the waste produced by capitalists. This skillshare will discuss all these skills, as well as broader issues around feeding ourselves autonomously: how can the ability to produce food collectively and autonomously be accessible to everyone, no matter where they live and whether or not they have access to land? Can we provide food for large numbers of people without conflict over resources? How can we defend the resources we claim for ourselves from authorities who might wish to dispossess us? How might we go about feeding ourselves in a post-capitalist society?

EDUCATION

Saturday 5th & Saturday 12th June

What exactly did we learn in school? What do those lessons enable us to do - and how do they limit us? What other ways can we share knowledge and ideas? The skillshare is maybe one alternative, but what are the others? In with all / any of the other workshops, these discussions will help to inform practical action we could take: from these discussions, we might decide to draw up a participatory workshop and go on tour, set up a literacy group, squat an infoshop, occupy a university building and establish a freeschool, or make a film about the autonomous future of education.

HEALTH

Saturday 22nd & Saturday 29th May

How can we decentralise knowledge about medicine? What medical skills do we already have? How can we liberate ourselves from having to work and suffer work-related illnesses? Can we reduce our dependency on psychiatric drugs - and develop alternatives to them for maintaining our mental health? What importance does our mental health and social situation have for our physical wellbeing? How can we create a society which nurtures our mental and physical wellbeing?

CULTURE

Saturday 19th & Saturday 26th June

What can we do to create culture that represents who, what and where we are as well as where, what and who we want to be? How might we subvert and go beyond the stories the culture industry tells us about what people are and what life is? What cheaply- or freely-available tools are there for creating our own music, art, films, television, plays, radio, computer games, comic books, art-theatres? How can we create a news media which communicates what we see in the world? What outlets for our music, films and news are there, and where can we access those that others have made? How can we change the urban environment so we find it more aesthetically pleasing?

SHELTER

Saturday 3rd & Saturday 10th July

What are the different ways of housing ourselves? What state benefits are there which we can use to help us house ourselves, and how can we claim them while maintaining our autonomy? How can we organise rent strikes? How can we liberate ourselves from landlords and rent altogether? How do we go about setting up squats, housing co-ops, building our own houses or making old ones habitable? What effect do the environments we live in have on us - and how can we create housing that enables us to flourish?

11am-5pm Sumac Centre
245 Gladstone Street, Forest Fields, NG7 6HX

Lunch: provided for a donation // People's kitchen in evening from 6.30pm
Greche: can be organised if it's needed. Please email
nottinghamfreeschool@riseup.net or phone 07947671102
General info: email nottinghamfreeschool@riseup.net or phone 07947671102

Tampoco sucedió con aquellos que esperábamos que se unieran a un equipo de facilitadores. Hasta cierto punto, esto planteó preguntas sobre la inclusión de nuestro colectivo. Paradójicamente, el proceso de construcción de solidaridad y entendimiento grupal a lo largo de los nueve meses anteriores mientras se creaban conexiones,

aprendizaje colectivo y relaciones también excluyó potencialmente a otros que no habían sido parte de este proceso y les hizo sentir que no eran participantes iguales o que el proyecto no era así. La problemática permanece, particularmente cómo expandir y profundizar el colectivo fuera de un grupo de personas que han construido un profundo nivel de confianza o que ya se conocen política y socialmente.

Enmarcamos las habilidades compartidas con preguntas como estas. En los talleres de vivienda, por ejemplo, preguntamos:

Al explorar cómo crearemos y mantendremos un refugio para nosotros y para los demás, como individuos ya tenemos experiencias de vida en hacer esto en una variedad de formas, si juntamos estas experiencias, ¿qué seremos capaces de crear? ¿Qué nuevos conocimientos surgirán? ¿Y haremos que estos conocimientos sean sostenibles y flexibles? Estas son las preguntas que nos haremos en los primeros dos fines de semana, donde las discusiones nos animarán a la acción. Acciones que serán determinadas por los asistentes. Ya sea que esos aspectos prácticos sean la creación de una nueva cooperativa, la okupación ilegal de un nuevo edificio, la mejora de una casa antigua o la inserción en un barrio marginal.

Y en los talleres de salud, por ejemplo, preguntamos:

En la tercera quincena la atención recae en la salud. Todos somos presa de la enfermedad, ya sea un resfriado común o algo más grave. Pero, ¿realmente necesitamos depender tanto del Servicio Nacional de Salud y la industria médica que apuntan a soluciones rápidas y ganancias rápidas, y están intrínsecamente ligados a las diversas causas de las enfermedades que pueden surgir en nuestro camino? ¿Qué otras opciones hay? ¿Qué otras opciones ha utilizado la gente durante siglos? ¿Cómo podemos producir y compartir nuevos modelos para mantener nuestra salud física y mental? ¿Qué importancia tiene nuestra salud mental y nuestra situación social en nuestro bienestar físico? ¿Qué efecto tiene el cuidado infantil en la salud del niño cuando se convierte en adulto? Como individuos, podemos tener nuestras propias respuestas a estas preguntas, pero si combinamos nuestros conocimientos y recursos, ¿qué se puede desarrollar a partir de eso?

Los intercambios de habilidades tuvieron una participación muy baja y algunos tuvieron que cancelarse. Sin embargo, hubo algunas discusiones productivas en los talleres de educación y salud. En el intercambio de habilidades educativas, los participantes de Really Open University (<http://reallyopenuniversity.wordpress.com/>) llegaron desde Leeds y una larga serie de debates sobre la educación radical, las estrategias para desarrollar la educación radical y los potenciales vínculos entre los grupos fueron discutidas.

Desde entonces, esto ha sido seguido por la colaboración entre los participantes en ambos colectivos de educación radical. Tres mujeres participaron en las discusiones de salud, una como facilitadora. Se desarrolló una gran cantidad de críticas a los sistemas de salud actuales y los sistemas de salud mental. Esto se basó en alternativas exploradas que potencialmente combinaron elementos de los sistemas de salud dominantes con prácticas de comunidades indígenas y prácticas que se han perdido y enterrado de mujeres parteras y curanderas. Pasamos la segunda mitad del día explorando tradiciones perdidas y tradiciones alternativas como una forma de comenzar a pensar en cómo podríamos usarlas en nuestras prácticas diarias de salud y curación. Desde entonces, se han discutido ideas sobre un colectivo de salud mental y trauma con la idea de desarrollar una red en Nottingham y sus alrededores.

Fueron momentos importantes de aperturas y conexiones que crearon resonancias y reconocimientos construyendo las bases para la praxis colectiva y la creación. Sin embargo, la baja participación y la posterior cancelación de sesiones abrieron una serie de discusiones sobre las razones de la falta de interés en los talleres estructurados de esta manera. Anteriormente, las habilidades compartidas se organizaban en torno al intercambio de una habilidad específica. Esto ha actuado como una motivación de participación, que en muchos sentidos reprodujo la práctica de aprender como un

proceso instrumental para lograr una habilidad o conocimiento particular. Nuestra ruptura radical con esa premisa y la apertura de talleres de un día en torno a un tema general sin ninguna habilidad o resultado concreto inmediatamente identificable fue incapaz de llegar a las motivaciones y deseos de las personas. Hasta cierto punto, ponemos el carro delante del caballo. Es importante conectarse con el lugar en el que se encuentran las personas, con sus necesidades, deseos e intereses concretos cotidianos. Desviar esto es pasar por alto una de las premisas básicas de la educación popular freiriana y el énfasis de Illich en la desescolarización de la sociedad: que la educación para ser liberadora y transformadora debe ser relevante y específica al contexto. Interrumpir las formas tradicionales de aprendizaje y construcción del conocimiento es un proceso. Se necesita una apertura lenta al aprendizaje que rompa gradualmente subjetividades fijas y comprensiones de nosotros mismos como aprendices (pero no como maestros a menos que estemos capacitados para hacerlo) y del conocimiento como una cosa en oposición a un proceso creativo. Estas reflexiones nos llevaron a estar de acuerdo en que los futuros intercambios de habilidades debían combinar las necesidades y los deseos concretos de los participantes potenciales con el desarrollo de una metodología dialógica que empujara a romper las divisiones entre el que comparte habilidades (practicante/profesor) y el alumno en la habilidad de compartir espacio.

Conclusión

Esta pieza ha intentado iniciar un proceso de sistematización de la praxis de los primeros dieciocho meses de la Nottingham Free School. Ha utilizado las filosofías y metodologías de educación radical freiriana, illichiana y OSDE y las experiencias de los facilitadores para evaluar algunas de las prácticas y proyectos del colectivo. Lo ha hecho en relación a si logran facilitar espacios abiertos y dialógicos, si ayudan a construir comunidades post-representacionales y horizontales anticapitalistas, y si forjan procesos horizontales y participativos de construcción colectiva de saberes. También ha reflexionado sobre el proceso de construcción de un colectivo de educadores radicales.

Quizás uno de los elementos más significativos de la teoría y la práctica que emergen de esta sistematización es la importancia de tomar en consideración el contexto y la naturaleza de la comunidad con la que se está trabajando. Existen claras diferencias entre trabajar con grupos políticos organizados y grupos variados de individuos y colectivos que pueden o no compartir objetivos y principios comunes. Este reconocimiento implica la adaptación y transformación de metodologías y pedagogías provenientes de diversas

tradiciones educativas radicales. También permite reconocer los límites y posibilidades de trabajar en diferentes contextos. Esto se presta al desarrollo de una conceptualización diferente del éxito y la política, lejos de la orientación hacia el producto/objeto del capitalismo y hacia una comprensión abierta y procesal del éxito y una comprensión multifacética de la construcción de comunidades anticapitalistas, que incluye lo afectivo, simbólico, espiritual, intelectual, institucional y cultural. Fundamentalmente, también se destaca la naturaleza procesual de desarrollar un colectivo de educadores radicales que estén preparados y sean capaces de trabajar en diversos entornos. Este es un proceso de largo plazo, sin atajos, que necesariamente debe enmarcarse en una permanente reflexión y sistematización individual y colectiva. El proceso de formación de este colectivo en sí mismo no trata simplemente de aprender diferentes metodologías y pedagogías, sino también de aprender a relacionarnos unos con otros en formas postrepresentacionales y desaprender nuestras subjetividades aprendidas que nos incrustan en relaciones de *poder sobre*.

Espero con este trabajo haber contribuido a este proceso de continua reflexión individual y colectiva de la Nottingham Free School y haber aportado algunos apuntes útiles hacia los problemas, posibilidades y potencialidades de construir una praxis educativa más allá del capitalismo.

Referencias

- Andreotti, V. (n.d.). Soft versus critical global citizenship education. Retrieved from <http://www.osdemethodology.org.uk/texts/softcriticalvan.pdf>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gadgil, M., F. Berkes, F. & Folks, C. (1993). Indigenous knowledge for biodiversity conservation. *Ambio*, 22,151-56.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Medina and Teatro La Mascarara (2010). *El teatro de genero: Memoria del proceso*. Medellm: Editorial Lealon.
- Mejía, M.R. (2010). *La sistematizacion: Empoderay produce saber y conocimiento*. Bogota: Ediciones desde abajo.
- Motta, S. (2009). Old tools and new movements: Political science as gatekeeper or intellectual illumination. *Latin American Politics and Society*, 51(1).
- Motta, S. (2010). Aves de paraiso: Theatre of the oppressed, Cali, Colombia. *Nottingham Critical Pedagogy*. Retrieved from: <http://nottinghamcriticalpedagogy.wordpress.com/2010/12/26/aves-de-paraiso-theatre-of-the-oppressed-in-cali-colombia/>

Postman, N. & Weingartner, C. (1969), *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin.

Restrepo, P (1998) *La mascara, la mariposa y la metáfora: Creación teatral de mujeres*. Santiago de Cali: Teatro La Mascara.

Robinson, A. (2010). Anarchism, war and the state. *Ceasefire*. Retrieved from [http:// ceasefiremagazine.co.uk/anarchism-war-and-the-state/](http://ceasefiremagazine.co.uk/anarchism-war-and-the-state/).

Capítulo IX

APRENDIENDO A GANAR: INFRAESTRUCTURAS DE RESISTENCIA ANARQUISTA

Jeffery Shantz

Los activistas, instalados en espacios familiares, incluso cómodos, que están habitados por otros activistas, pueden olvidar fácilmente que las actividades en las que están involucrados todos los días, ya sean reuniones, organización o debates, no surgen de forma natural. Deben aprenderse mediante la práctica y el trabajo compartido. Del mismo modo, las acciones que se realizan con menor frecuencia, de forma irregular –como los piquetes, las ocupaciones y las manifestaciones– también tienen que aprenderse y reaprenderse a través de la experiencia directa para que se

lleven a cabo con eficacia. Más aún, ¿los activistas y organizadores tienen que aprender y revisar posiciones y perspectivas teóricas específicas? En sociedades en las que estamos preparados para perder, todos necesitamos aprender a ganar y lo que podría significar ganar en contextos específicos.

Típicamente, el aprendizaje involucrado en estas variadas actividades, y las reflexiones sobre ellas, se nutren de espacios colectivos específicos. Estos espacios, pueden entenderse como infraestructuras de resistencia, recursos que apoyan la organización entre las clases trabajadoras y oprimidas y proporcionan cierta transferencia de conocimiento a lo largo del tiempo y el espacio. Para la clase trabajadora de Canadá y Estados Unidos, los principales espacios de aprendizaje han estado históricamente asociados a sindicatos y asociaciones de trabajadores. Sin embargo, durante los últimos treinta años, con la disminución de las tasas de sindicalización y la transferencia de los sindicatos principalmente a agentes de negociación, los espacios de aprendizaje, particularmente el aprendizaje radical o activista, se han erosionado o incluso desaparecido. Esto ha privado a los trabajadores de base de la oportunidad de aprender sobre las historias de lucha de la clase trabajadora, incluso de sus propios sindicatos locales. También ha privado a los trabajadores de recursos para aprender, crear y debatir estrategias, tácticas, prácticas e ideas de lucha, ya sean históricas o más recientes.

Este capítulo examina los intentos de los trabajadores anarquistas de restaurar, revivir y mantener espacios de aprendizaje e infraestructuras de resistencia. Discute, en particular, los esfuerzos de los trabajadores anarquistas para construir redes y recursos radicales de base a través de los centros de trabajadores. Específicamente detalla el trabajo de la coalición de anarquistas, trabajadores empleados y desempleados que se ha formado para desarrollar un centro de acción de los trabajadores en Windsor, Ontario. Más allá del resultado inmediato de cada ocupación o lucha en particular, el giro hacia tácticas más militantes y de acción directa plantea un replanteamiento de las vías disponibles para los trabajadores. Los proyectos y alianzas, redes y experiencias forjadas en ellos sientan las bases para nuevas infraestructuras de resistencia. También sirven para despertar recuerdos de luchas, prácticas y visiones de la clase trabajadora que aparentemente habían sido olvidadas o perdidas en el tiempo.

Reconstruyendo Infraestructuras de Resistencia

Como señala mi colega Alan Sears (2008, p. 8), el hábitat en el que podía prosperar el radicalismo de la clase trabajadora del siglo XX, como el anarquismo, ya no existe

en el siglo XXI en la forma en que antes sustentaba a los movimientos e ideas radicales. Las formas de radicalismo político que animaron gran parte de la resistencia de las clases trabajadoras, pobres y oprimidas, fueron vitales como componentes de infraestructuras de resistencia más amplias (Shantz, 2009c). Las infraestructuras de resistencia incluían una variedad de instituciones, lugares, organizaciones y prácticas. Algunos ejemplos importantes incluyeron escuelas, medios y publicaciones alternativos, espacios compartidos como librerías de centros sociales, sedes de sindicatos y bares, y campamentos de trabajadores y clínicas médicas. Estas infraestructuras se desarrollaron dentro de contextos de organizaciones particulares de vida y trabajo. A través de la lucha y las realidades apremiantes de satisfacer necesidades y deseos materiales, culturales, personales y sociales, las personas y sus comunidades desarrollaron infraestructuras de resistencia para sostenerse y proporcionar los apoyos necesarios para nutrir las luchas en curso y la inspiración del nuevo mundo que buscaban hacer. Las últimas décadas han dado paso a cambios significativos en la organización de las relaciones sociales y las condiciones de producción, que han transformado las posibilidades de proyectos políticos específicos (Sears, 2008, p. 8). Los movimientos emergentes deben centrarse en el resurgimiento de infraestructuras de resistencia si quieren ser partes relevantes de las contribuciones al desarrollo y crecimiento de nuevas olas de resistencia y renovación radical.

Como solía subrayar el sindicalista anarquista Sam Dolgoff, el movimiento obrero alguna vez dedicó una gran cantidad de energía a construir formas más permanentes de instituciones alternativas. Los sindicatos proporcionaron una variedad cada vez mayor de funciones de ayuda mutua en los primeros días del asociacionismo del trabajo.

Crearon una red de instituciones cooperativas de todo tipo: escuelas, campamentos de verano para niños y adultos, hogares de ancianos, centros de salud y culturales, planes de seguros, educación técnica, vivienda, asociaciones de crédito, etcétera. Todos estos y muchos otros servicios esenciales fueron provistos por la gente misma, mucho antes de que el gobierno monopolizara los servicios sociales y desperdiciara miles de millones en un aparato parasitario burocrático de alto nivel; mucho antes de que el movimiento obrero fuera corrompido por el “sindicalismo empresarial”. (1990, pág. 31)

Las infraestructuras de resistencia también incluyeron prácticas como redes de base, escuadrones y grupos de trabajo y movimientos de oposición dentro de los sindicatos (ver Shantz, 2009d). Las infraestructuras de resistencia también incluían, en particular, a los propios grupos y organizaciones anarquistas y socialistas. La clave aquí fueron las redes informales de trabajadores y miembros de la comunidad dentro y fuera de las estructuras sindicales oficiales. Estas variadas infraestructuras de resistencia

proporcionaron, permitieron y alentaron una variedad de apoyos materiales e imaginarios dentro de las comunidades de clase trabajadora, pobres y oprimidos. De hecho, es dentro de estas infraestructuras de resistencia que la comunidad se hizo posible y se practicó de manera real. Como señala Sears (2008, p. 8), estas infraestructuras de resistencia “cultivaron capacidades colectivas para la memoria (reflexiones sobre experiencias y luchas pasadas), análisis (discusión y debate sobre teoría y cambio), comunicación (fuera de los canales de medios oficiales o comerciales) y acción (redes de solidaridad formales e informales).

Durante el último medio siglo, muchas de estas infraestructuras de resistencia se han erosionado severamente dentro de las comunidades de clase trabajadora en toda América del Norte. La erosión de las infraestructuras de resistencia ha resultado de una serie de transformaciones significativas en el trabajo y la vida social. También se han visto afectadas por cambios en la reorganización de las prioridades y oportunidades políticas y sociales de las instituciones oficiales dentro de las comunidades de la clase trabajadora y los oprimidos. La mayoría de los cambios se han producido a consecuencia de las derrotas sufridas por las ofensivas de los estados y el capital. Al mismo tiempo, otros han resultado de aparentes victorias de la clase trabajadora, incluida la legalización de los propios sindicatos (Sears, 2008, p. 8). A pesar de todo su

poder potencial, los sindicatos de Ontario están restringidos por un liderazgo que no puede permitir que se desate una fuerza decisiva.

Esto ha significado que durante las últimas décadas la oposición de la clase obrera en América del Norte se ha contenido en gran medida dentro de los canales oficiales, típicamente legalistas. Los más comunes entre ellos han sido los procedimientos establecidos de negociación y reclamación a través de los representantes sindicales en asuntos económicos. Esto ha ido acompañado de una contención de la acción política dentro de los canales oficiales de partidos políticos y elecciones. De hecho, la separación entre las esferas económica y política (y la relegación de los sindicatos al terreno limitado de la gestión económica) es un reflejo y un resultado del colapso de las infraestructuras de resistencia que expresaban las conexiones, incluso la unidad, de la acción económica y política, y la necesidad de organizaciones que reconocieran las conexiones entre las luchas en estas áreas. Actividades como ocupaciones, bloqueos, huelgas salvajes y sabotajes han sido desestimadas o disminuidas dentro de los lugares de trabajo sindicalizados en los que los sindicatos actúan como un nivel de vigilancia y regulación de los trabajadores, tratando de contener sus acciones en el marco de los contratos con los patrones.

De hecho, el papel principal de los sindicatos se convirtió en la supervisión del contrato durante los períodos entre la

negociación y la movilización simbólica para apoyar las negociaciones sindicales oficiales durante la negociación legal. Los militantes de base se han enfrentado a acciones disciplinarias, falta de apoyo o rechazo total por parte de los funcionarios sindicales. Los contratos incluyen disposiciones que prohíben las wildcats (huelgas salvajes), según lo acordado por los representantes sindicales.

En Canadá, la institucionalización de los sindicatos como gestores económicos ha ido acompañada de la institucionalización de la política de la clase trabajadora dentro de la política electoral en las campañas del Nuevo Partido Democrático a nivel federal y provincial y a nivel nacional y local. La política se ha reducido a campañas partidarias y cabildeo por la reforma legislativa propuesta y canalizada a través de los caucus (elecciones primarias) del NDP (Shantz, 2009b).

En el período actual, estas presiones y hábitos institucionales han limitado las respuestas de la clase trabajadora a las transformaciones estructurales del neoliberalismo y la crisis económica. Los sindicatos han tratado de limitar las pérdidas en lugar de obtener ganancias. El enfoque ha sido negociar acuerdos de indemnización que limiten el daño causado a los ex empleados (y miembros) en lugar de cuestionar los derechos de los empleadores y los gobiernos para determinar el futuro de los lugares de trabajo y los medios de subsistencia de los trabajadores.

Estos arreglos también han engendrado cierta fe o confianza en el sistema entre las clases trabajadoras. En lugar de buscar nuevas relaciones, una nueva sociedad, las instituciones de la clase trabajadora presentaron y reprodujeron el mensaje de que los deseos y necesidades de la clase trabajadora no solo podían satisfacerse dentro de la sociedad capitalista, sino que, aún más, dependían del capitalismo para su realización.

Tal noción jugó con las fantasías de “filtración” de la reaganomía neoliberal, que insistía en que las políticas y prácticas que beneficiaban a las empresas debían seguirse, ya que algunas de las ganancias obtenidas por el capital finalmente llegarían a la clase trabajadora y los pobres. Tal fue la justificación de los rescates masivos multimillonarios entregados a las corporaciones durante la crisis económica de 2008 y 2009.

Las infraestructuras de resistencia proporcionaron el universo imaginario en el que se podían pensar, perseguir e incluso, aunque en parte, implementar y realizar alternativas. El declive de las infraestructuras de resistencia dejó a las comunidades sin alternativas ni posibilidad de alternativas, consignadas al sentido de que el capitalismo era la única opción.

Este sentido de resignación fue reforzado por las instituciones oficiales (sindicatos y partidos laborales) que, en su retórica y acciones, sugirieron que otro mundo no era

posible y que todos los deseos debían ser cumplidos o descartados dentro del contexto de las relaciones sociales de explotación capitalistas.

También ha habido un declive en las instituciones de la clase trabajadora, como los centros sociales, los “templos laborales” o las sedes sindicales como centros de vida y actividad cultural. Las actividades culturales se han reducido a la barbacoa ocasional de la unión o a la noche de pub. Los espacios compartidos para la discusión, el debate, la elaboración de estrategias y el desarrollo de visiones y prácticas colectivas se han erosionado. También tienen oportunidades para nutrir las conexiones entre generaciones de trabajadores.

Las actividades culturales de los ancianos y jóvenes de la clase trabajadora han sido separadas e incluso segregadas. Hay grandes distancias entre las llamadas “subculturas juveniles” y las piedras de toque de las culturas adultas, ellas mismas divididas en una gama de preferencias de consumo.

Todo esto ha hecho que las respuestas más militantes, posibilidades de ocupación, recuperación de fábricas o huelgas salvajes, no se hayan planteado como respuestas razonables a la crisis o la reestructuración capitalista. Ahora que los logros previos conseguidos por los trabajadores y los movimientos sociales están siendo, o han sido borrados bajo los regímenes neoliberales, la clase trabajadora, los pobres y los oprimidos quedan solos para enfrentar una existencia

precaria y explotación sin las infraestructuras necesarias que puedan sostenerlos u ofrecer una base para una lucha renovada. Esto es cierto en términos de la pérdida de instituciones autónomas de la clase trabajadora y los pobres, pero también en términos de la pérdida de instituciones públicas (los resultados cosificados de la lucha reflejados en el Estado de bienestar y varios servicios sociales), que han sido privatizados, entregados al mercado y su fría lógica lucrativa.

Estos recuerdos a menudo están enterrados bajo capas de burocracia, procedimientos legales y procesos parlamentarios. La agitación de las iniciativas de base y las lecciones aprendidas en la práctica dinamizan una esperanza militante que plantea nuevos interrogantes y nuevas oportunidades. Pueden cambiar el contexto en el que se desarrollan las expectativas de los trabajadores. También pueden cambiar el contexto en el que se entienden los derechos de los trabajadores, el capital e incluso el significado mismo de la propiedad. Ofrecen maravillosas oportunidades para que los trabajadores adquieran un sentido de su propia fuerza y muestran con bastante claridad el tipo de impacto que pueden tener más allá de los límites típicos de las negociaciones legales.

Los anarquistas siempre han enfatizado las capacidades de las personas para la organización espontánea, pero también reconocen que lo que parece ser “espontáneo” se desarrolla a partir de una base a menudo extensa de prácticas radicales

preexistentes. Sin tales prácticas y relaciones preexistentes, las personas se ven obligadas a arreglar las cosas al calor de la agitación social o a someterse a vanguardias previamente organizadas y disciplinadas. Las infraestructuras preexistentes, o culturas de transferencia, son componentes necesarios de la reorganización social popular, participativa y liberadora. Una transformación social liberadora requiere experiencias de participación activa en un cambio radical, previo a cualquier insurrección, y el desarrollo de estructuras previas para construir una nueva sociedad dentro del caparazón de la vieja.

Varias instituciones alternativas, ya sean escuelas, okupas o contramedios, pueden formar redes para desarrollar infraestructuras sociales alternativas. Donde las escuelas libres se unen con cooperativas de trabajadores y centros sociales colectivos, las infraestructuras sociales alternativas se vuelven visibles al menos a nivel comunitario. Los proyectos contemporáneos son todavía bastante nuevos. Ninguno se ha acercado a la escala que sugeriría que plantean alternativas prácticas, excepto quizás en el caso de las actividades de los nuevos medios y las redes de Internet. Sin embargo, todos están reuniendo los componentes básicos que podrían promover alternativas prácticas que se extiendan mucho más allá de los proyectos de los que se originaron.

Hacia la reconstrucción de infraestructuras de resistencia en los barrios obreros

Las infraestructuras de resistencia ayudan a las personas y comunidades a desarrollar las capacidades para sostener las luchas humanas en tiempo y lugar. Proporcionan una base para autodirigir estas luchas estratégicamente. También permiten la conexión crucial entre las luchas y campañas locales e inmediatas y los proyectos más amplios y profundos de cuestionar e incluso derribar las estructuras sociales existentes (Sears, 2008, p. 10).

Windsor, como muchos barrios de la clase trabajadora, es ciertamente una comunidad que se beneficiaría de una renovación de la acción directa de las bases. Como señalan Ross y Drouillard (2009), entre 2002 y 2006, los empleos industriales seguros, bien pagados y sindicados disminuyeron en Windsor en un 28 por ciento. La pérdida de empleos ha devastado a la comunidad, con personas que pierden sus hogares, abandonan la comunidad o recurren a bancos de alimentos, comedores populares y refugios para sobrevivir. El centro de la ciudad ha quedado abandonado en ciertas áreas, los escaparates tapiados son un recordatorio fantasmal de la ciudad que alguna vez fue. Si bien ha habido signos externos de oposición, como la

manifestación comunitaria de 40.000 personas en 2007 que exigía el apoyo del gobierno para los trabajadores desempleados y aquellos que se enfrentaban a la pérdida del trabajo, la sensación general ha sido de resignación y desesperanza (Ross y Drouillard, 2009). Tal ha sido el impacto de las experiencias continuas y cada vez más profundas de desempleo, marginación y pobreza en la comunidad (Ross y Drouillard, 2009).

En Windsor habían desaparecido muchas de las organizaciones e instituciones que recientemente habían proporcionado infraestructuras de resistencia, como la Coalición de Windsor para la Justicia Social y el Grupo de Trabajo Anarquista. Los espacios centrales en los que los activistas se habían reunido, agrupado y organizado, como el Café Ecléctico, que había proporcionado una especie de centro neurálgico organizativo durante las manifestaciones contra las reuniones de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se han derrumbado. Las reuniones anarquistas semanales itinerantes de Coffeehouse 36 se han desvanecido después de proporcionar lugares animados para la discusión, el debate y la organización. Como señalan Ross y Drouillard (2009):

La estrategia del CAW de utilizar las adquisiciones como una forma de mitigar los despidos (permitiendo al mismo tiempo que los empleadores reduzcan permanentemente la fuerza laboral) ha generado un número creciente de exmiembros del sindicato en la comunidad, algunos de los

cuales eran activistas sindicales locales. A medida que estos trabajadores se alejan hacia otros lugares de trabajo o luchan por encontrar nuevos trabajos, y sin nada que los conecte con su antiguo sindicato o comunidad laboral, experimentan el aislamiento y la disipación de su conocimiento, experiencia y capacidades activistas.

Un intento interesante iniciado por los anarquistas para reconstruir las infraestructuras de resistencia de la clase trabajadora surgió en Windsor a fines de 2008. El 1 de noviembre de 2008, el Centro de Acción de los Trabajadores de Windsor (WWAC) abrió sus puertas con una celebración a la que asistieron miembros de base (Ross y Drouillard, 2009).

Los participantes ven el WWAC como un lugar para desarrollar nuevas estrategias para la lucha colectiva y para proporcionar recursos, materiales e imaginarios, que contribuirán a nuevos tipos de organización y acción de los trabajadores. La preocupación no es únicamente ayudar a las personas a sobrevivir la crisis sino, más aún, forjar la solidaridad y el apoyo que pueda construir la capacidad de plantear seriamente alternativas obreras al capitalismo (Ross y Drouillard, 2009). Un desafío clave es hacer conexiones entre los trabajadores desempleados y aquellos que todavía tienen trabajo. De manera similar, existe la necesidad de generar solidaridad entre los trabajadores sindicados que intentan mantener trabajos remunerados relativamente decentes y los trabajadores no sindicados,

muchos de los cuales nunca han disfrutado de dichos trabajos en primer lugar.

La iniciativa surge de una sensación creciente de que las organizaciones de la clase trabajadora y los grupos de defensa de la comunidad no son capaces de enfrentar, y mucho menos superar, los problemas y dificultades que enfrentan los oprimidos en el capitalismo del siglo XXI. El WWAC es una manifestación material de la clase trabajadora y la gente pobre para desarrollar y compartir recursos entre ellos de una manera que forje relaciones duraderas dentro o entre individuos y grupos mientras ayuda a superar la sensación de aislamiento y derrotismo que a menudo impide las luchas. Es un espacio de ayuda mutua y solidaridad, una infraestructura de resistencia en construcción.

En otros contextos y épocas, las infraestructuras de la disidencia proporcionaron lugares y recursos a través de los cuales los trabajadores y activistas comunitarios podían unirse y colaborar en proyectos compartidos, estableciendo conexiones entre problemas y preocupaciones aparentemente distintos y creando una masa crítica para abordarlos de manera efectiva. Como nos recuerdan Ross y Drouillard (2009), “los espacios sociales y culturales independientes de los trabajadores fuera del lugar de trabajo... permitieron a los trabajadores reunirse, socializar, debatir y argumentar, desarrollar sus propias formas de expresión cultural, así como lazos de amistad y solidaridad

que podrían sustentar luchas difíciles y generar perspectivas alternativas.” Por lo tanto, las reuniones iniciales enfatizaron la creación de oportunidades para cerrar brechas, uniendo movimientos, grupos y activistas para encontrar una causa común y un terreno común.

Las infraestructuras de resistencia contemporáneas deben ser lugares que reconozcan y estén abiertos a la diversidad de la experiencia de la clase trabajadora. Deben ser espacios en los que las personas de diferentes entornos laborales y comunitarios puedan sentirse cómodas y bienvenidas. Esto los diferencia de las salas sindicales, los sótanos de las iglesias y los campus universitarios, espacios que a menudo se han utilizado para la organización. Como saben los participantes de WWAC, las salas sindicales pueden ser espacios difíciles de acceso para los trabajadores no sindicalizados “dada la atmósfera cultural más amplia del antisindicalismo, el resentimiento fomentado contra los trabajadores sindicalizados y el temor a las represalias de los empleadores si se los ve asociándose con el movimiento” (Ross y Drouillard, 2009). Del mismo modo, muchas personas de clase trabajadora todavía se sienten incómodas o no bienvenidas en los campus universitarios, espacios que se consideran dominio de élites que no se relacionan o no pueden relacionarse con la clase trabajadora o, peor aún, que los menosprecian. Todavía tengo vívidos recuerdos de haber sido agredido físicamente en mi primera semana como estudiante simplemente por usar mi chaqueta del

sindicato en el campus, los estudiantes agresores preguntaron repetidamente por qué estaba usando una chaqueta sindical en *su* campus. En otros casos, los organizadores comunitarios a veces no reconocen la diversidad cultural. Recuerdo un grupo antipobreza que organizaba una clínica de asistencia social en el sótano de una iglesia solo para descubrir que algunos musulmanes, que se encontraban entre los grupos a los que se dirigía el alcance, no querían entrar al edificio.

Para los fundadores del WWAC, era esencial que el espacio que crearan estuviera abierto a cualquier clase trabajadora que quisiera participar, de una amplia diversidad de orígenes y experiencias. El espacio de reunión debe estar libre de la dirección de cualquier grupo, organización o lugar de trabajo en particular (como la universidad). Su enfoque debe ser directamente proporcionar un espacio gratuito, tanto en términos de apertura como literalmente gratuito en términos de costo, en el que las personas puedan reunirse para satisfacer sus propias necesidades organizativas. Además, este espacio debe permitir que las personas conozcan a otros, desconocidos para ellos, que puedan tener intereses, experiencias, preocupaciones e intenciones similares. Se espera que estas oportunidades y encuentros conduzcan a nuevas formas de lucha interconectada e incluso permitan a las personas “desarrollar formas más amplias de conciencia” (Ross y Drouillard, 2009).

Un objetivo clave que motivó la creación del espacio WWAC fue desafiar y superar la falsa división que con demasiada frecuencia separa las luchas comunitarias y laborales, como si fueran esferas separadas (Ross y Drouillard, 2009). De hecho, las estructuras organizativas, las actividades y la membresía de los grupos de justicia social a menudo (re)producen esa división. Los grupos contra la pobreza, los defensores de la vivienda, los grupos de trabajadores lesionados, las organizaciones de trabajadores migrantes, con demasiada frecuencia tienen objetivos, alcances y actividades limitados relacionados con preocupaciones específicas de un electorado particular de la clase trabajadora con muy poca interacción entre ellos, membresías compartidas o estrategias y tácticas mutuamente comprometidas. Precisamente porque tales divisiones son falsas, en muchos sentidos el resultado de luchas y derrotas anteriores, e incluso de victorias (ver Sears, 2008), “los activistas necesitaban comprender mejor y organizarse en torno a las intersecciones entre las desigualdades e injusticias basadas en el trabajo y las *experimentadas* en la familia, en las escuelas, en el supermercado, en los barrios y en la ciudad” (Ross y Drouillard, 2009). Los participantes en el WWAC estaban conscientes y preocupados de que los sindicatos aún no hayan hecho de la organización en torno a los problemas de la clase trabajadora más allá del lugar de trabajo una verdadera prioridad. Esta situación solo ha empeorado a medida que los sindicatos retroceden y se reducen en torno

a una defensa limitada contra las demandas de concesiones (Sears, 2008; Ross y Drouillard, 2009).

En enero de 2009, el WWAC estableció una línea telefónica para ayudar a los trabajadores a tratar con los empleadores actuales o para ayudar a los trabajadores desempleados y a los miembros de la comunidad a tratar con las agencias y programas gubernamentales, como el Seguro de Empleo (S E) o los reclamos de compensación para trabajadores (Ross y Drouillard, 2009). Los participantes de WWAC también han desarrollado y organizado talleres sobre estándares de empleo para el Centro de ayuda para desempleados de Windsor y Windsor Women Working With Immigrant Women (una organización que ayuda a las mujeres inmigrantes a conseguir un empleo), y ha desarrollado talleres sobre S E y la Junta de seguros y seguridad en el lugar de trabajo (WSIB). En la actualidad, el trabajo del WWAC se centra en la prestación de servicios, en un contexto en el que muchas personas no cuentan con el apoyo adecuado para lidiar con sistemas gubernamentales que no son accesibles o fáciles de navegar (Ross y Drouillard, 2009). En particular, las personas a menudo carecen del conocimiento necesario para navegar de manera efectiva por tales instituciones de autoridad de manera que satisfagan sus propias necesidades específicas. Se ofrece asistencia para cualquier cosa, desde completar formularios del gobierno correctamente hasta tomar medidas directas contra un empleador o propietario que está estafando a la gente. Los afectados deciden el

mejor enfoque para hacer frente a su situación y el WWAC ayuda con recursos y personas para hacerlo. Reconociendo que los “canales establecidos” rara vez funcionan a favor de las personas pobres, el grupo de trabajo se compromete a desarrollar las habilidades y los recursos necesarios para que las personas puedan tomar las medidas necesarias para obtener lo que necesitan. Este es un ejemplo de una infraestructura de resistencia, en la que el intercambio de habilidades y el aprendizaje ocurren colectivamente para ayudar a las personas a satisfacer necesidades bastante esenciales.

Una de las infraestructuras centrales y esenciales que faltan para una variedad de organizaciones de la clase trabajadora y los pobres es simplemente un espacio para reunirse y hacerlo de manera segura. Para abordar esta necesidad continua, el WWAC pone a disposición espacio de reunión gratuito para varios grupos de organización comunitaria, incluida la Red de Jardinería Comunitaria FedUp, la Coalición por la Paz de Windsor y el grupo de Comercio Justo de Windsor, un grupo dedicado a hacer de Windsor una ciudad de comercio justo (Ross y Drouillard, 2009). El centro también ofrece una serie de clases escolares gratuitas, incluidas clases sobre teoría y economía anarquista.

La disponibilidad de un espacio de organización común permite que una diversidad de grupos y organizadores de justicia social se reúnan, hablen y construyan relaciones.

Esto brinda oportunidades para ir más allá de la fragmentación y el aislamiento que a menudo marcan las luchas y los problemas y permite a los organizadores establecer conexiones que de otro modo no surgirían. De hecho, los participantes en el WWAC señalan el número de personas que han comentado que antes de pasar tiempo en el centro no sabían acerca de una serie de otros proyectos en marcha en la ciudad (Ross y Drouillard, 2009). Este es claramente un caso en el que la participación o el interés por un grupo o evento específico puede, a través de la presencia de un espacio compartido, llevar al contacto e involucramiento con otros grupos y temas, contribuyendo a la expansión de la participación grupal y la creación de relaciones de ayuda mutua y solidaridad (Ross y Drouillard, 2009).

Desarrollar prácticas para superar las barreras entre las personas y los movimientos y superar la fragmentación y el aislamiento que son parte de las relaciones de explotación y opresión siguen siendo desafíos clave que deben abordarse en la construcción y el fomento de infraestructuras de resistencia.

Ross y Drouillard (2009) señalan que la mayoría de los centros de trabajadores se han orientado hacia grupos más claramente definidos o específicos, generalmente en torno a industrias, estatus de ciudadanía o estatus de empleo en particular. Desde su punto de vista, organizar a los trabajadores como clase es una tarea difícil, particularmente

porque debe evitar las trampas de las organizaciones y movimientos laborales tradicionales.

El tipo de prestación de servicios en el que suelen participar los sindicatos y las organizaciones comunitarias, como el acceso a recursos gubernamentales, contractualmente afirmados o legales, no entraña muchos riesgos, ni para los destinatarios ni para los proveedores (Ross y Drouillard, 2009). Existen varios recursos limitados para apoyar a los trabajadores individuales, siempre y cuando se mantenga dentro de un contexto que los reintegre al sistema de trabajo asalariado. La organización colectiva es más difícil y más arriesgada, en términos materiales y emocionales. Antes de que las personas estén dispuestas o listas para participar en tales acciones colectivas, deben experimentar o ver ejemplos de éxito. Como señalan Ross y Drouillard (2009): “Muchas personas, estén o no sindicalizadas, son muy conscientes de la injusticia generalizada de la situación actual, pero se muestran escépticas de que la acción colectiva pueda cambiar estas circunstancias. Si el CAW, el sindicato más poderoso de Windsor, debe hacer grandes concesiones para preservar los puestos de trabajo, ¿qué pueden hacer otras organizaciones?”.

Las infraestructuras de resistencia, como el WWAC, deben desarrollar y mantener de manera crucial las capacidades para lograr y asegurar victorias reales que sean significativas en la vida de las personas. Al mismo tiempo, esto requiere

que las personas desarrollen la confianza para seguir luchando (Ross y Drouillard, 2009). Incluso las llamadas victorias menores, como asegurar una indemnización o beneficios adecuados o retrasar el cierre de una planta, pueden ser esenciales. Las personas, en un contexto de demasiadas pérdidas, a menudo continuas, necesitan ganar para experimentar cómo se siente ganar. Como señalan Ross y Drouillard (2009), en el contexto actual, incluso abordar la cuestión de obtener ganancias reales e intentar desarrollar nuevas formas de respuesta puede ser una contribución real a la regeneración de la resistencia de los trabajadores.

Reflexiones

Necesitamos estar preparados no solo intelectualmente sino también organizativamente para las luchas radicales y la transformación. Las infraestructuras de resistencia sirven como medios por los cuales las personas pueden sostener un cambio social radical antes, durante y después de los períodos de insurrección.

Cuando era un niño que crecía en una familia sindicalizada en Windsor, puedo recordar muchas ocasiones en las que los miembros se reunían para compartir buenos momentos,

debatir, jugar y hacer amistad: fiestas en el salón del sindicato, días de campo, clubes deportivos, etc. Estos eventos brindaban espacios en los que los miembros y sus familias podían beneficiarse cultural y materialmente de una comunidad y una cultura compartidas de ayuda mutua en la práctica. Cuando entré a trabajar en la planta y me convertí en miembro del local, la mayoría de estas actividades y espacios eran cosas del pasado. Mis compañeros de trabajo en la línea encontraban apoyo y solidaridad no dentro de los espacios compartidos del local, sino a menudo, en cambio, en religiones renacidas y clubes reaccionarios.

De hecho, esta es quizás una de las lecciones que se pueden aprender de la organización exitosa realizada por la derecha en los años 80 y 90. En tiempos de necesidad y crisis, las iglesias evangélicas brindaron apoyo institucional y defensa emocional contra la alienación capitalista (aunque no necesariamente en formas que la izquierda debería emular). Muchas comunidades evangélicas brindaron alimento, ropa y albergue a sus miembros. Muchas pueden movilizar a cientos para construir una casa para alguien en su comunidad. La izquierda ha sido menos activa en el desarrollo de estas capacidades infraestructurales, aunque estas son cosas que podríamos estar haciendo en nuestros propios vecindarios.

Las infraestructuras de resistencia alientan a las personas a crear espacios sociales alternativos dentro de los cuales puedan nutrirse instituciones, prácticas y relaciones

liberadoras. Incluyen los inicios de la autogestión económica y política a través de la creación de instituciones que pueden alentar una transformación social más amplia al mismo tiempo que brindan algunas de las condiciones para el sustento y el crecimiento personal y colectivo en el presente. Se trata de cambiar el mundo, no tomando el control del Estado, sino creando oportunidades para que las personas desarrollen su poder personal y colectivo.

Las infraestructuras de resistencia crean situaciones en las que comunidades específicas construyen sistemas económicos y sociales que operan, en la medida de lo posible, como alternativas operativas a las estructuras capitalistas de Estado dominantes. Se organizan en torno a instituciones alternativas que ofrecen al menos un punto de partida para satisfacer las necesidades de la comunidad, como educación, alimentación, vivienda, comunicaciones, energía, transporte, cuidado de niños, etc. Estas instituciones son autónomas y, de hecho, se oponen a las relaciones e instituciones dominantes del Estado y el capital. También pueden impugnar los órganos “oficiales” de la clase trabajadora, como los sindicatos burocráticos o los partidos políticos. En el corto plazo, estas instituciones se oponen a las estructuras oficiales, con miras a reemplazarlas en el largo plazo. La creación de instituciones y relaciones alternativas, que expresen nuestras visiones de mayor alcance, puede ser deseable en sí misma. Es importante liberar o crear un espacio dentro del cual podamos vivir

vidas más libres y seguras hoy, mientras trabajamos para construir una nueva sociedad.

Superar el *statu quo* requiere, en parte, negarse a participar en las relaciones sociales dominantes. Las comunidades pueden tratar de reorganizar las instituciones sociales de tal manera que recuperen el poder económico y social y lo ejerzan en beneficio de sus propios intereses colectivos. Podrían buscar una infraestructura social alternativa que responda a las necesidades de las personas porque es desarrollada y controlada directamente por ellas. Tal enfoque toma una posición firme contra la autoridad conferida a los políticos y sus amos corporativos. También podría hablar en contra de los arreglos jerárquicos que ejemplifican las principales instituciones, como los lugares de trabajo, las escuelas, las iglesias e incluso la familia. Es importante desarrollar las habilidades y recursos, algunos olvidados o pasados por alto, que puedan contribuir a esto.

Las perspectivas y prácticas de nuestros movimientos, al abordar las preocupaciones cotidianas inmediatas, nos recuerdan que debemos ofrecer ejemplos que resuenen con las experiencias y necesidades de las personas. Además, cualquier movimiento que no ofrezca espacios y prácticas organizacionales alternativas y confiables estará condenado a la marginación y al fracaso. O como ha señalado Herzen: “Una meta que es infinitamente remota no es una meta en absoluto, es un engaño” (citado en Ward, 2004, p. 32). Estas prácticas podrían señalar el camino hacia el desarrollo de

alternativas al capitalismo en el mundo real. El desafío sigue siendo cómo tales actividades pueden permitir la creación de mayores espacios para su desarrollo y extensión autónomos. Hay un continuo tira y afloja entre las fuerzas que conducen a la desvalorización en el capitalismo y las fuerzas que trabajan por el desarrollo autónomo.

Proyectos como el del centro obrero están mostrando la razonabilidad y la promesa del control obrero como respuestas significativas y alternativas a los fracasos del capitalismo. Ejemplos como el WWAC sugieren que donde estas infraestructuras de resistencia reemergentes puedan reforzarse y alentarse mutuamente, podrían surgir nuevos contextos para las luchas.

Referencias

- Babbage, M. (2009). Ontario job losses mean bleaker times ahead: Opposition. *Toronto Star*. March 13. Retrieved from <http://www.thestar.com/News/Ontario/article/602005>, (accessed October 21, 2009).
- Bell, K. (2009). Canadian workers occupy auto parts factory. Retrieved from <http://www.marxist.com/canadian-workers-occupy-auto-factory.htm>, (accessed October 21, 2009).

- Beltrame, J. (2008). Job losses worst in Ontario. *Toronto Star*. July 11. Retrieved from <http://www.thestar.com/Business/article/458479> (accessed October 21, 2009).
- Dolgoft, S. (1990). *The American labor movement: A new beginning*. Champaign: Libertarian Labor Review.
- Eley, T. (2009). Autoworkers end factory occupation in Windsor, Ontario. *World Socialist*, March 20.
- Ross, S. & Drouillard, R. (2009). Renewing workers' struggles in the crisis: The Windsor Workers' Action Centre. *The Bullet E-Journal*. Toronto: Socialist Project
- Sears, A. (2008). Habitats for socialism. *Relay*, 23, 8-10.
- Shantz, J. (2009a). *Living anarchy: Theory and practice in anarchist movements*. Palo Alto: Academica Press.
- Shantz, J. (2009b). The limits of social unionism in Canada. *WorkingUSA: The Journal of Labor and Society*, 12(1): 113-30.
- Shantz, J. (2009c). Re-building infrastructures of resistance. *Socialism and Democracy*, 23(2), 102-9.
- Shantz, J. (2009d). Anarchy at work: Contemporary anarchism and unions. *WorkingUSA: The Journal of Labor and Society*, 12(3), 371-85.
- Ward, C. (1973). *Anarchy in action*. New York: Harper Torchbooks

Capítulo X

DENTRO, FUERA Y AL BORDE DE LA ACADEMIA: EXPERIMENTOS EN PEDAGOGÍAS RADICALES ²⁸

Elsa Noterman y André Pusey

Introducción

Las universidades, así como otras instituciones educativas, enfrentan actualmente inestabilidad económica, deuda y un futuro incierto. La contracción de la educación superior es como la crisis del capital: global, pero también lo es la

28 Mientras hemos establecido un dentro / fuera binario para el propósito de explorar la educación radical en este capítulo, reconocemos que eso es una simplificación, y como se establece en Después del Otoño (2010), “allí no hay 'afuera' para la universidad”.

resistencia emergente. Personas de todo el mundo están desafiando el modelo neoliberal de la universidad, que produce trabajadores “cualificados” para ser utilizados en la (re)producción de capital.

La “doble crisis” de la economía y la universidad ha vuelto a convertir a los campus en lugares de resistencia, y el “nuevo movimiento estudiantil puede verse como la principal respuesta organizada a la crisis financiera mundial” (Caffentzis, 2010). Estas luchas no solo han creado espacios para la oposición (a los recortes presupuestarios, la creciente precariedad laboral, el aumento de los costos de la educación), sino que también han presentado llamados a nuevos modelos de educación para “transformar el campus en una base para la producción de conocimiento alternativo que sea accesible para todos aquellos fuera de sus 'muros'” (Caffentzis, 2010). En este capítulo investigaremos intentos recientes de crear espacios alternativos para la pedagogía radical y el conocimiento común dentro, fuera y en la periferia de la academia, explorando varios espacios de praxis pedagógica y reflexionando sobre el potencial de la pedagogía radical y la producción de conocimiento.

Primero observamos los intentos de abrir espacios autónomos dentro de la universidad neoliberal, incluida la Maestría en Activismo y Cambio Social de la Universidad de Leeds (Reino Unido) que intenta reconciliar la erudición radical y el activismo. También analizamos un proyecto llamado “Estudiante como productor”, que tiene como

objetivo transformar la forma que adopta la enseñanza en el plan de estudios de pregrado, en la Universidad de Lincoln (Reino Unido).

Luego nos involucramos con los proyectos de “Escuela Libre” y “Universidad Libre” como instancias de espacios pedagógicos fuera de la Academia, específicamente aquellos organizados en lugares como centros sociales autónomos y explícitamente arraigados en la tradición anarquista de colectivismo, autonomía y autogestión.

Finalmente, reflexionamos sobre un grupo que intenta ubicarse en lo que llamamos “espacio creativo reducido” en el borde de la universidad. La Really Open University (ROU), en la que ambos estamos involucrados, está trabajando para desarrollar una crítica colectiva del sistema universitario actual y desarrollar intervenciones experimentales y participativas.

El estribillo de ROU es “golpear, ocupar, transformar”. En nuestra opinión, es esta política transformadora de afirmación antagónica la que nos ofrece la esperanza de crear instituciones de investigación y aprendizaje abiertas y no jerárquicas, basadas en lo que durante mucho tiempo han sido los principios anarquistas de crear ejemplos prefigurativos en el aquí y ahora. Este espacio transformador en el borde de la Academia tal vez pueda proporcionar un lugar para la fusión de la pedagogía crítica con la teoría anarquista: la educación prefigurativa (DeLeon,

2006). Ampliando el dicho zapatista “*Preguntando caminamos*” (Holloway, 2005), buscamos examinar espacios donde como investigadores, preguntando, *luchamos*.

Experimentos dentro de la Academia

En esta sección deseamos ver experimentos en la apertura de espacios educativos radicales dentro de la Academia. Nos enfocamos principalmente en el curso en el que tenemos más experiencia, la Maestría en Activismo y Cambio Social, impartida por la Escuela de Geografía de la Universidad de Leeds en el Reino Unido.²⁹

Stephen Shukaitis (2009) señala que “el anarquismo siempre ha tenido una relación ambivalente con la Academia”. De hecho, desde una perspectiva anarquista, crítica de las universidades como instituciones jerárquicas y excluyentes, es fácil ver una serie de problemas que surgen de los intentos de experimentar con la educación radical dentro del espacio acotado y estriado de la Academia. Las

²⁹ Andre Pusey es candidato a doctorado en la Escuela de Geografía (Universidad de Leeds) y ayuda con algunas enseñanzas en el curso MAASC. Elsa Noterman estudió a tiempo parcial y ayudó con el curso durante un año, antes de regresar a los Estados Unidos.

tarifas del curso por sí solas significan que cualquier intento de realizar un curso radical solo atraerá a aquellos que pueden pagar la matrícula o que están dispuestos a endeudarse con el propósito de seguir estudiando. En el punto actual de la crisis educativa, parece que esta situación solo se intensificará, dado un informe reciente del gobierno del Reino Unido (Browne, 2010) que recomienda duplicar las tarifas universitarias de pregrado a alrededor de 7.000 £ a 10.000 £ por año para los “estudiantes locales”³⁰ en el Reino Unido. Las tarifas de los cursos a nivel mundial se están disparando, y por tanto la deuda de los estudiantes. En los Estados Unidos, la deuda promedio de los estudiantes que se graduaron en 2009 fue de 24.000 \$ (un 6 por ciento más que el año anterior) (*The Project on Student Debt*, 2010).

Además de las cuestiones financieras, existe la acusación recurrente de que la Academia “recupera” las luchas e ideas radicales, inofensivas y las capitaliza para sus propios fines (Vaneigem, 1972). Hasta cierto punto, a los cursos académicos con un enfoque específico en género, clase y raza, entre otros, solo se les ha otorgado espacio dentro de la Academia como parte de luchas sociales más amplias fuera (así como dentro) del espacio universitario (aunque reconocemos que la universidad muchas veces actúa como una máquina que captura y recupera estos “conocimientos menores”) (Thorburn, 2003). De hecho, como afirma

30 Los "estudiantes de origen" incluyen estudiantes del Reino Unido, así como los de países de la UE.

Shukaitis (2009), “el anarquismo... no puede encontrar un hogar en un espacio así sin traicionarse a sí mismo”.

En el Reino Unido, como en otros lugares, los estudiantes y docentes se enfrentan actualmente a un ataque total contra secciones enteras de la producción de conocimiento educación, especialmente dentro de las humanidades y las ciencias sociales, que se consideran menos importantes que las materias más explícitamente vinculadas a la generación de ganancias. Por lo tanto, es difícil ver mucho futuro para los cursos en el sistema universitario actual cuyo tema es abiertamente “radical” o incluso “crítico”. Las críticas descritas anteriormente, y muchas más, se han dirigido al programa de maestría en activismo y cambio social, desarrollado y actualmente impartido, dentro del Departamento de Geografía de la Universidad de Leeds (Reino Unido)³¹.

La Maestría en Activismo y Cambio Social (en adelante MAASC) se estableció en 2007 y ahora está en su cuarto año. Las preguntas frecuentes de la Maestría establecen que el curso “no se trata de un estudio independiente del activismo, los activistas o el cambio social. Más bien, su objetivo es promover el pensamiento libre y crítico sobre los desafíos que enfrentamos, cómo podemos desarrollar tácticas, estrategias y habilidades para responder a ellos, así

31 Veá más sobre el MA en:

<http://www.geog.leeds.ac.uk/study/masters/courses/maasc>

como alternativas creativas a la vida bajo el capitalismo” (FAQ MAASC).

El programa cubre una variedad de temas, desde ideas anarquistas, marxistas y ecológicas hasta métodos de investigación radicales como la investigación de acción participativa y la investigación militante. Al final del curso, los estudiantes se embarcan en una “disertación de acción”, conectando su formación en métodos de investigación progresistas y teoría radical con su campaña y activismo. Esto pretende ser una forma de evaluación, que es radicalmente diferente a las disertaciones convencionales.

Hablando de las razones por las que él y Chatterton idearon el curso, Hodkinson (2009) afirma: “Vimos una necesidad real y urgente de cursos de pregrado y posgrado que reabrieran espacios educativos para que los estudiantes desarrollaran sus propias ideas y pensamiento *per se*, desafiar la dirección neoliberal de nuestros propios lugares de trabajo y, al mismo tiempo, crear nuevas oportunidades de aprendizaje para aquellos que claramente querían tomar medidas para hacer del mundo un lugar más justo y sostenible para vivir”. Aquí podemos ver que el MAASC se identifica con un papel dual, como una forma de lo que bell hooks (1994) ha descrito como “enseñar a transgredir”, además de comprender una parte de la lucha contra la mayor neoliberalización de la educación superior. Hodkinson (2009), destacando nuevamente el vínculo entre la resistencia a las reformas neoliberales y la práctica de la

enseñanza, afirma que “una de las principales formas en que podemos resistir la toma de control de las corporaciones y la agenda neoliberal es a través de nuestra enseñanza”. Ha admitido, sin embargo, que “comprensiblemente, ha habido muchas críticas de sectores activistas a nuestra decisión de realizar este curso de maestría en particular”, y continúa diciendo que “una reacción común es que la esencia misma de un título universitario de élite en 'activismo radical' es una contradicción en términos ya que las universidades son 'parte del problema' y el curso inevitablemente será exclusivo para niños blancos de clase media que se convertirán en una 'élite profesional' de 'activistas de carrera' y 'gestores de movimientos sociales'” (Hodkinson, 2009).

Los académicos, como los de cualquier otra profesión, se ven desafiados por el hecho de que están involucrados en la reproducción del capital, independientemente del contenido de sus conferencias. Sin embargo, como reflexiona John Holloway (2005, p. 235) en *Change the World Without Taking Power* (Cambiar el mundo sin tomar el poder), “[l]iving in capital significa que vivimos en medio de la contradicción”. Por lo tanto, “a pesar” (Holloway, 2005) de esto, muchos académicos tienen una larga participación en el activismo, desde detener la construcción de carreteras y la expansión de aeropuertos hasta la okupación ilegal y la lucha contra la gentrificación (Chatterton, 2002; Maxey, 2004; Plows, 1998 y Wall, 1999). Los académicos también

están involucrados en luchas más cercanas a casa, por ejemplo, el patrocinio de las Sociedades Geográficas Reales por parte de Shell y la complicidad académica en el comercio de armas (Chatterton y Featherstone, 2007; Chatterton y Maxey, 2009; Gilbert, 2009).

Los académicos que establecieron el MAASC, Paul Chatterton y Stuart Hodgkinson, así como otros involucrados en el curso, están comprometidos en movimientos y luchas que critican el capitalismo y el Estado. Este trabajo informa no solo su investigación, sino también su enseñanza sobre la maestría. Chatterton, por ejemplo, trabajó con los zapatistas antes de ocupar su puesto de profesor en Leeds y también participó activamente en una variedad de proyectos radicales, desde ayudar a establecer un centro social autónomo llamado The Common Place hasta ser arrestado por ocupar un tren de carbón como parte de la lucha contra las causas del cambio climático. También está involucrado con un colectivo de educación popular llamado TRAPESE³² y está interesado en utilizar la enseñanza como una forma de generar sujetos críticos y desafiantes (Chatterton, 2008). Entre otros proyectos, Hodgkinson participa en una campaña en curso contra la gentrificación del mercado Kirkgate de Leeds, participa activamente en las luchas por la vivienda y también participó en el establecimiento de The Common Place (Hodgkinson y Chatterton, 2006; Hodgkinson, 2010).

32 Veá más sobre TRAPESE en: <http://trapease.clearerchannel.org/>

Ha habido una variedad de debates dentro de la literatura académica radical sobre los méritos relativos del “activismo académico” (Chatterton, 2008). También ha habido muchas discusiones, dentro y fuera de la Academia, sobre si el activismo de un académico debe tener lugar dentro o fuera de ésta, o si se trata de un binario falso (Castree, 2002). A veces es difícil para quienes están fuera de la educación formal ver la educación en sí misma como un lugar de disputa y lucha política, especialmente debido a la posición privilegiada que ocupa la educación universitaria en la sociedad. Como hemos ilustrado, este curso es visto como parte de la lucha contra la educación neoliberal, pero también es un lugar de lucha en sí mismo. El primer año en que se realizó el curso, por ejemplo, se redujeron las tarifas para los solicitantes de asilo (sin embargo, los organizadores del curso fueron rápidamente reprendidos por la administración de la universidad por hacerlo) (Hodkinson, 2009). Creemos que el nombre del curso, maestría en activismo y cambio social, provoca críticas innecesariamente. Usar el término “activismo” es muy polémico para muchas personas, lo que lleva a algunos a ver el curso como una forma de “profesionalización” de la lucha. También es un término que está muy abierto a (mala) interpretación, lo que plantea muchas preguntas, entre ellas: “¿Qué formas de activismo están realmente representadas en el curso?” No tiene en cuenta muchos de los debates dentro de los movimientos sobre el papel del activismo y los activistas como excluyentes y elitistas,

especialmente cuando los propios activistas se convierten en una forma de especialistas en la lucha (Andrew X, 1999).

Más allá del contenido del curso y de cierta experimentación con prácticas pedagógicas alternativas, a veces es difícil discernir cómo este curso varía de otros cursos académicos. La evaluación, por ejemplo, toma formas bastante tradicionales en su mayor parte (ensayos, informes, evaluación individual, etc.). Hay más énfasis en seminarios, aprendizaje basado en debates, en lugar de conferencias, y el curso apunta a un enfoque participativo, pero esto quizás no sea tan radical como sugiere el alcance del curso. Tampoco logra cambiar fundamentalmente la relación tradicional entre alumno y maestro. Por supuesto, existen diversas dificultades para llevar a cabo la carrera dentro de la actual universidad neoliberal y, por lo tanto, su existencia mantiene una precariedad que muchas carreras enfrentan hoy. Pero esto sugiere una vez más las limitaciones de organizar y mantener cursos radicales dentro del sistema universitario, tal como existe hoy.

Ha habido, por supuesto, muchas limitaciones que la universidad colocó directamente en el programa. Hodgkinson (2009) analiza cómo un alto directivo les dijo a él y a los otros organizadores del curso que la MA era “muy controvertida” y que estaba siendo “observada de cerca en los lugares más altos”. No ha surgido nada de estos comentarios y, de hecho, las principales amenazas para el curso provienen de la presión para que sea “rentable” más que de los argumentos

ideológicos en torno al contenido o la evaluación del curso. Al final del día, hasta cierto punto, puedes enseñar lo que quieras dentro de la universidad neoliberal, ¡siempre y cuando la gente pague lo suficiente por ello!

Entonces, ¿cómo se “comercializa” el MAASC? En términos de “empleabilidad” futura, apunta su publicidad de manera bastante explícita al sector de las ONG, con declaraciones de apoyo de organizaciones como el Movimiento para el Desarrollo Mundial (WDM) en su literatura y sitios web. Esto parecería confirmar los temores de los activistas de que el curso contribuya a la proliferación de “expertos” en cambio social y a la profesionalización del activismo. Por supuesto, reconocemos que los graduados pueden pasar a una variedad de otros trabajos no relacionados (o quizás ninguno en absoluto), pero en términos de aquellos de fuera de la academia que miran hacia adentro, esto puede agitar aún más a aquellos que son críticos con las ONG y los activistas “profesionales”.

Sin embargo, no ha sido nuestra experiencia durante los cuatro años que el curso ha estado funcionando que la mayoría de los estudiantes hayan decidido tomar el curso simplemente como un trampolín para un trabajo dentro de una ONG u organización similar.

La mayoría busca una experiencia atractiva y educativa, en la que puedan aprender nuevas habilidades, descubrir nuevas literaturas y participar en una experiencia

pedagógica participativa en la que puedan aprender de otros mientras comparten sus propias experiencias. Como lo expresó un ex alumno:

En nuestra opinión, la MA debería intentar abordar una serie de desafíos. Debería intentar traer más activismo a la Academia estudiándola directamente como una institución social importante y buscando involucrar a los estudiantes en la política de esa institución. En segundo lugar, la MA debe trabajar para salir de la Academia organizando actividades o formas de actividad que puedan ser utilizadas por todos los activistas, no solo por los que tienen el privilegio de permitirse el lujo de unirse al curso. Al hacerlo, la MA podría ayudar a contribuir a una cultura de activismo reflexivo, es decir, pensamiento crítico y estratégico entre los movimientos sociales radicales. (Participante del programa MAASC, 2008–2009)

Todo esto es de lo que creemos que debe tratar la educación, no solo de la cínica “empleabilidad” tan favorecida por el sistema educativo actual, y ciertamente algunas personas se sienten atraídas por el curso porque buscan algo diferente al *status quo*. ¡Sin embargo, uno debe poder pagar las tarifas con las que embarcarse en esta aventura de aprendizaje individual/colectiva!

Esto nos lleva al problema de las instituciones. La universidad tal como existe actualmente, claramente no es

una institución creada por nosotros mismos. Cuando trabajamos dentro de ella, como estudiantes y académicos, lidiamos con ella como un espacio desordenado y cuestionado de valores y ética, a menudo contradictorios. Por un lado, el papel de la universidad es (cada vez más) sobre la reproducción social: crear para el capital trabajadores dóciles y endeudados. Por otro lado, la universidad es un espacio potencial de comunidad y bienes comunes (Harvie, 2004), una “grieta en el capitalismo” (Holloway, 2010), un lugar donde los estudiantes pueden descubrir ideas radicales y desarrollar un pensamiento crítico, a menudo involucrándose en sus primeras formas de activismo. Sin embargo, la universidad se está volviendo cada vez más “cerrada”. El aumento masivo de las tarifas, tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos, está generando una cantidad asombrosa de deuda de graduados. Una encuesta reciente muestra que los graduados de la “Clase de 2010” en las universidades del Reino Unido esperan deber un promedio de 17.900 £, frente a un promedio de 11.600 £ en 2008 (High Fliers Research Limited, 2010). Por lo tanto, ¿es posible que este curso solo perpetúe el elitismo y el privilegio de la educación universitaria? Una vez más, los crecientes costos de obtener una educación universitaria exacerban este dilema. La deuda, en este caso la deuda estudiantil, actúa como un mecanismo disciplinario. Las acciones que uno toma y las oportunidades que se nos abren se ven afectadas por las deudas que tenemos.

En nuestro examen del MAASC, esperamos resaltar algunas de las oportunidades, desafíos y preguntas que surgen de los intentos de abrir espacios para la pedagogía radical dentro de una institución educativa neoliberal, en este caso la universidad. En última instancia, nos quedan más preguntas: ¿Cómo puede el curso permanecer en la universidad sin institucionalizarse o simplemente ser un mecanismo para la producción capitalista? ¿Son útiles y necesarios los esfuerzos por colocar el radicalismo como objeto de investigación académica dentro de un contexto más amplio de lucha contra el capitalismo neoliberal? Para tal vez arrojar algo de luz sobre estas cuestiones en virtud de la comparación, pasemos ahora a un proyecto donde el radicalismo toma la forma de enseñanza e investigación.

Estudiante como Proyecto Productor

En la Universidad de Lincoln se ha lanzado un proyecto denominado “estudiante como productor”³³. La iniciativa pretende romper con la lógica, cada vez más arraigada dentro de la Educación Superior, que posiciona a los

33 Consulte lo siguiente para obtener más información:
<http://studentasproducer.lincoln.ac.uk>

estudiantes como consumidores. En cambio, el objetivo del modelo del “estudiante como productor” es ubicar al estudiante, no como el receptor pasivo del conocimiento transmitido a través del “maestro”, sino como un participante activo. El proyecto reconoce la capacidad de los estudiantes para participar en un proceso de actividad de investigación que produce conocimiento al tiempo que involucra a los participantes en un proceso activo de aprendizaje. Como afirma el proyecto, “El proyecto Student as Producer desarrolla esta conexión mediante la reingeniería de la relación entre la investigación y la enseñanza. Esto implica una reevaluación de la relación entre académicos y estudiantes, con los estudiantes convirtiéndose en parte del proyecto académico de las universidades en lugar de consumidores de conocimiento” (Student as Producer Project Proposal: <http://studentasproducer.lincoln.ac.uk/project-proposal/>).

El concepto de “Estudiante como productor” se basa en el trabajo de Walter Benjamin (1934), en particular en su conferencia “Autor como productor”, que se centró en la cuestión de cómo intervienen los intelectuales radicales en momentos de crisis. Otro intelectual que tuvo un impacto significativo en la idea del estudiante como productor es Lev Vygotsky, quien sugirió que el profesor debe organizar el contexto social para que los estudiantes se enseñen a sí mismos (Neary, 2010a). La instancia de su práctica en la Universidad de Lincoln es el resultado de una subvención de

200.000 £ de la Academia de Educación Superior (a través del Programa Nacional de Proyectos de Becas de Enseñanza 2010–2013) para iniciar un proyecto de tres años que tiene como objetivo transformar la enseñanza en todo el plan de estudios de pregrado. El proyecto significará que toda la enseñanza a lo largo de todo el plan de estudios de pregrado se base en la investigación o en una actividad similar a la investigación (Neary y Winn, 2009). Esto puede incluir colaboraciones entre estudiantes y académicos, estudiantes que escriben artículos en revistas o alguna otra forma de producción de conocimiento basada en la investigación.

En contraste con la Maestría en Activismo y Cambio Social discutida anteriormente, el tema de estudio no es específicamente “radical”, pero la *forma* de enfoque pedagógico parece ser tanto radical como de amplio alcance. En lugar de aislar el radicalismo en un puñado de cursos donde el objeto de estudio son las ideas y movimientos radicales, este proyecto intenta desafiar la instrumentalización de la educación en todo el plan de estudios, con una forma radicalmente diferente de enfoque de la enseñanza. Como afirma Mike Neary (2010a) de la Universidad de Lincoln, “Un tema clave para el Estudiante como Productor es que el aprendizaje social es más que el aprendizaje individual en un contexto social, e incluye la forma en que el propio contexto social se transforma a través de aprendizajes progresivos y práctica pedagógica”.

Es demasiado pronto para evaluar este proyecto en la

práctica, pero esperamos descubrir más sobre su desarrollo e impacto. La medida en que la transformación de la experiencia pedagógica que implica este proyecto transformará a su vez la universidad puede resultar interesante, al igual que su impacto potencial en otras instituciones de aprendizaje. También tenemos curiosidad por ver hasta qué punto esta forma de aprendizaje podría extenderse a otras instituciones. Por supuesto, existen riesgos asociados con este proyecto, que van desde académicos que explotan a los estudiantes para trabajos de investigación hasta la recuperación. Mike Neary (2010b) ya ha intentado una forma de autocrítica, titulada “Pedagogía del exceso”, y reconoce estos riesgos.

En esta sección nos hemos centrado en proyectos casi totalmente ligados a la universidad tal como es, a pesar de algunas diferencias radicales, la forma en que podemos experimentar las materias y los estilos del enfoque pedagógico de muchos cursos e instituciones. En la siguiente sección, analizamos los proyectos educativos experimentales en el “exterior” de las paredes de las universidades, que a menudo se postulan intencionalmente en contra de las instituciones educativas jerárquicas tradicionales.

Fuera de la academia

A continuación, nos centramos principalmente en la proliferación de escuelas libres anarquistas, tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos, así como en los proyectos de “Universidad libre” que se encuentran dispersos por toda Europa.

Desde las Escuelas Libres...

Hay una larga historia de esfuerzos autónomos de educación alternativa. Al abandonar o rechazar el sistema educativo normativo, las personas han buscado organizar nuevos espacios para el intercambio de ideas y habilidades. Las *Free Skools*³⁴, la manifestación anarquista de esta tendencia, se basan en principios de horizontalidad, autonomía, autosuficiencia, igualdad y organización colectiva. Estas escuelas crean oportunidades educativas y fomentan el intercambio de habilidades en sus comunidades mientras funcionan fuera de la economía de mercado, a favor de una economía del regalo. Ardientemente centradas

34 La palabra “skool” se utiliza para distinguir estos experimentos de pedagogía radical de las instituciones de aprendizaje tradicionales (escuelas).

en el estudiante, muchas de estas escuelas cuestionan la dicotomía tradicional entre “estudiante” y “maestro”. Celebradas en centros sociales autónomos, sótanos de iglesias u otros espacios públicos, buscan mantener la apertura y la ausencia de requisitos de ingreso.

Las Free Skools tienen sus raíces en la anarquista Escuela Moderna de España, establecida a principios del siglo XX. Este período de la historia fue un cenit de escuelas y proyectos pedagógicos libertarios, el más conocido de los cuales fue la Escuela Moderna de Francisco Ferrer, donde las clases estaban guiadas por “el principio de solidaridad y equidad” (Bookchin, 1998, p. 117).

Los proyectos de educación popular también fueron una característica importante de las décadas de 1960 y 1970, incluido el establecimiento de la Universidad de París VIII–Vicennes en 1969. Un “Centro Universitario Experimental”, *Pedagogía del oprimido*, escrito por el educador brasileño Paulo Freire en 1970 también propuso una nueva relación entre maestro, alumno y sociedad, y abogó por un “enfoque mutuo” de la pedagogía crítica. Freire reconoció “las escuelas como una posible fuente/lugar de emancipación y resistencia humana” (Kahn, 2009, p. 125). Los trabajos de Paul Goodman también fueron populares durante las décadas de 1960 y 1970 e intentaron establecer vínculos entre una sociedad burocrática y centralizada y la forma de “mala educación” que de esto resultó, proponiendo en cambio alternativas

descentralizadas y flexibles (Goodman, 1966).

Con una visión política y pedagógica anarquista más explícita, Ivan Illich, por su parte, argumentó que las personas siempre han poseído conocimientos sin currículos. Las “herramientas para la convivencia” de Illich promovían “las relaciones autónomas y creativas entre las personas y las relaciones de las personas con su entorno”, en oposición a la “productividad industrial” (Illich, 1973, p. 27). A través de esta idea de convivencia, “Illich propuso normas positivas para criticar los sistemas existentes y construir opciones sostenibles utilizando valores como 'supervivencia, justicia y trabajo autodefinido'” (Kahn 2009, p. 130).

La versión reciente de “escuela libre” se basa en un modelo de educación poco estructurado, anticapitalista y orientado a la comunidad. Las escuelas libres, como Free Skool Santa Cruz en California, a menudo se ven a sí mismas como “un desafío directo a las instituciones dominantes y las relaciones jerárquicas” (sitio web de Free Skool Santa Cruz, “About Free School Santa Cruz”). Consideran parte de su proyecto prefigurativo “la resistencia al viejo [mundo], a la implacable mercantilización de todo, incluido el aprendizaje y la forma en que nos relacionamos” (Free Skool Santa Cruz website). Las Free skools se esfuerzan por desdibujar las líneas entre el maestro y el estudiante. Muchos de estos proyectos dirigidos por voluntarios y apoyados por la comunidad están descentralizados y ofrecen clases en centros sociales, parques y otros espacios públicos o

recuperados. Estos espacios generalmente, al menos intentan, ser abiertos e inclusivos, mientras que el espacio universitario es, en la mayoría de los casos, cada vez más corporativizado, cerrado y elitista.

Shantz describe una forma de “anarquía constructiva” o “proyectos que brindan ejemplos de política basada en la resistencia cotidiana”, que incluye escuelas libres (Shantz, 2010, p. 1). Esto puede verse como el lado afirmativo y prefigurativo de los movimientos anarquistas, que con demasiada frecuencia se describen como manifestaciones simplemente “negativas” *contra* el estado de cosas existente. Muchos organizadores y participantes de escuelas libres anarquistas consideran que la educación es un acto político: “expandir y profundizar su conocimiento de sí mismos y del mundo que los rodea, compartir habilidades y brindar una oportunidad para que los miembros de la comunidad en general se reúnan y exploren alternativas” a la sociedad capitalista (Shantz, 2010, p. 14). Las escuelas libres pueden actuar como importantes centros de recursos comunitarios y sitios para organizar la lucha. En muchos sentidos, estas escuelas libres brindan “infraestructuras de disidencia” al servir como depósitos de conocimientos y recursos, que ayudan a sostener la movilización y la lucha (Shantz, 2010, p. 3).

Sin embargo, las escuelas libres como centros de intercambio de habilidades y de recursos para los movimientos pueden percibirse como instrumentalistas en

términos de acción política. Esto podría explicar la tendencia a compartir “habilidades” en lugar de ideas. Tal vez en el rechazo general de todas las instituciones, estas infraestructuras de disidencia frenan la acción política pero no logran reimaginarla y potencialmente crear algo nuevo.

Por otro lado, las escuelas libres anarquistas como política prefigurativa tienen el potencial de crear “instituciones” educativas alternativas. Colin Ward sugiere que el anarquismo, “lejos de ser una visión especulativa de una sociedad futura... es una descripción de un modo de organización humana, enraizado en la experiencia de la vida cotidiana, que opera junto con, y a pesar de, las tendencias autoritarias dominantes de nuestra sociedad” (Ward 1973, p. 11). The Free Skool en Nottingham, Reino Unido, por ejemplo, se establece deliberadamente fuera de las instituciones educativas tradicionales, impartiendo sus clases en el centro social local (ver Motta, Capítulo 7). Sin embargo, en 2010 decidieron cambiar la estructura de un “compartir habilidades” con un “experto” o maestro determinado, a un modelo más horizontal, centrándose en áreas temáticas generales sin dicotomía estudiante–maestro. Cuando hablamos con algunos de los organizadores después de que terminó Free Skool, describieron la dificultad de romper con el típico intercambio de habilidades de los activistas. Las personas no parecían querer asistir a una clase para hablar sobre “educación radical”, sino que estaban interesadas en

aprender habilidades específicas, como el mantenimiento de bicicletas. Una vez más, parece haber una distinción entre contenido y forma: los temas de una escuela libre pueden ser radicales o respaldar un cierto tipo de estilo de vida, pero la metodología pedagógica es más tradicional.

... A las Universidades Libres

Relacionados, pero distintos de los proyectos anarquistas de Escuela Libre, están los proyectos de “Universidad Libre” que existen en todas las áreas de Europa. Estos no tienen necesariamente la intención de reconstruir o reemplazar el sistema universitario tradicional, sino de “establecer medios adicionales para explorar diferentes dinámicas organizacionales y desarrollar nuevas tácticas, tanto para la resistencia como, más importante, para nuestros propios procesos creativos mediante los cuales podemos constituir alternativas”. (Kanngieser, 2007, p. 2). Dentro de la crisis educativa actual, se ha argumentado que estas “universidades y clases autónomas o libres autoorganizadas a micronivel” ayudan a los movimientos a “experimentar de manera más militante con actividades de resistencia molecular, aquellas que podemos facilitar y mantener fácilmente para transformar las relaciones entre conocimiento, educación y capitalismo” (Kanngieser, 2007, pp. 2–3).

Muchas iniciativas experimentales han sido organizadas por colectivos estudiantiles, como Meine Akademie (Mi Academia), la Universidad Libre de Los Ángeles, la Universidad Libre Manoa en Viena, la Universidad Libre de Copenhague y la Universidad de Openness en Londres, y han construido “plataformas autónomas dedicadas a las metodologías creativas de bricolaje para estudiantes y el público en general” (Kanngieser, 2007, p. 3). Como Kanngieser (2007, p. 4) analiza en su artículo, “Es nuestra academia: transformando la educación a través de universidades autónomas autoorganizadas”, muchas de estas iniciativas están organizadas predominantemente por estudiantes actuales o activistas recién graduados que tienen una “relación ambivalente” con la universidad tradicional. Por ejemplo, la Universidad de Openness en Londres es una “instalación de aprendizaje e investigación dirigida por el usuario con muchos campus físicos temporales... y muchas presencias en línea”³⁵.

Estas universidades libres no buscan ser un reemplazo de la universidad generadora de títulos normativos, sino una alternativa anticapitalista. En cambio, estos proyectos son formas de neutralizar los mecanismos de lo que algunos comentaristas ven como la universidad como fábrica, “al negar el final capitalista de la estratificación de la especialización y el trabajo intelectual” (Kanngieser, 2007, p. 5), se sugiere que la universidad libre puede crear espacios

35 University of Openness, <http://uo.twentiethcentury.com/>

heterotópicos radicales, “simultáneamente virtuales, imaginarios y actuales, en los cuales concebir, discutir e implementar diferentes modalidades de conocimiento” (Foucault, 1986).

Sin embargo, al igual que las escuelas libres, las universidades libres plantean la cuestión del voluntarismo. El tiempo y el esfuerzo que lleva organizar estos proyectos limita la participación de muchas personas. La actual crisis económica y educativa exacerba esto a medida que más estudiantes y recién graduados están aceptando trabajos remunerados para pagar sus deudas educativas. Esto ilustra la perogrullada de que la deuda es disciplinaria, actuando como un obstáculo para la participación en luchas y experimentos alternativos (al estilo de la “autonomía del paro”) (*Aufheben*, 1999). Otro tema planteado por estos proyectos educativos “externos” es si tienen el potencial para ayudar al desarrollo de formas de contrapoder, y si están cumpliendo ese potencial, especialmente dentro de nuestra sociedad capitalista actual. En *After the Fall* (2010), se plantea que “Una universidad libre en medio de una sociedad capitalista es como una sala de lectura en una prisión; sirve como una distracción de la miseria de la vida diaria”.

En la siguiente sección centraremos nuestra atención en un proyecto en el que hemos estado muy involucrados, la “Universidad Realmente Abierta” (ROU). ROU es, quizás, más un grupo orientado a activistas que algunas de las

Universidades Libres discutidas anteriormente. La ROU ha estado agitando en torno a una multitud de temas relacionados con la universidad, pero lo más destacado son los recortes a la educación pública y el aumento de las tasas de matrícula. La Really Open University también ha experimentado con formas de Escuela libre, pero no es un proyecto de Free Skool o Free University en curso como muchos de los mencionados anteriormente.

El proyecto Free Skool más reciente de ROU, “Reimaginar la universidad”, pregunta cómo podríamos transformar la universidad, “cómo podrían los estudiantes y profesores aprender de manera diferente a través de procesos más creativos, críticos y empoderadores, ¿es posible transformar la universidad, o ¿Necesitamos crear un sistema completamente diferente?”³⁶ Como tal, está intentando experimentar con una escuela libre que transgrede el espacio de exclusión de la universidad.

En la periferia de la Academia

En esta sección queremos mostrar experimentos en la

36 Ver: <http://www.reimagineuniversity.org.uk>.

apertura de espacios educativos radicales en la periferia de la Academia. Nos centraremos principalmente en el proyecto que ayudamos a organizar y mantener: la Really Open University (ROU)³⁷.

Como discutimos en nuestra introducción a este capítulo, las universidades, así como otras instituciones educativas, en todo el mundo enfrentan inestabilidad económica, deuda y un futuro incierto. En lugar de exigir un “rescate” para la educación, los administradores universitarios están imponiendo recortes presupuestarios y medidas de austeridad, excepto en proyectos de inversión de capital dedicados al embellecimiento del campus y nuevos edificios (Bousquet, 2010, p. 78). Ante un futuro incierto y una mayor alienación de las instituciones educativas, que cada vez más “se perciben más como mercenarias y burocráticas, y que, en el trato, producen una mercancía sujeta a una rápida devaluación”, los estudiantes y trabajadores de la educación de todo el mundo cuestionan y desafían la economía actual, un modelo, que prioriza las ganancias sobre las personas, y que afirma que los recortes en educación y en toda la sociedad son inevitables y necesarios (Caffentzis, 2010).

En la Universidad de Leeds, el vicescanciller Michael Arthur anunció recortes de 35 millones de libras esterlinas como parte de un “ejercicio económico” (Universidad de Leeds, 2010). En una votación récord, el sindicato de profesores

37 Véase: <http://www.reallyopenuniversity.org.uk>.

universitarios (University College Union, UCU), votó sobre la huelga o la acción sin huelga (3 de febrero de 2010). Durante el período en el que la UCU estaba votando, el Sindicato de Estudiantes de la Universidad de Leeds (LUU) inició una campaña contra las huelgas, denominada erróneamente “Educación Primero”.

Esta campaña instó a los miembros de la UCU a “votar NO a la huelga” (“La educación primero”), y se desplegó una gran pancarta con este mensaje sobre la entrada principal del edificio de la Unión de Estudiantes. Además, utilizando el sitio web de LUU, se animó a los estudiantes a enviar correos electrónicos genéricos a sus profesores, instándolos a no hacer huelga debido a los supuestos efectos perjudiciales que tendría en su educación.

Frente a los recortes masivos en la Universidad de Leeds y la respuesta antisindical de la LUU, varios estudiantes, trabajadores de la educación y activistas fuera de la universidad se unieron para discutir la resistencia a los recortes en la educación y posteriormente formar la “Universidad Realmente Abierta” (ROU) en enero de 2010³⁸.

Sin embargo, además de rechazar los recortes propuestos, ROU también manifestó su oposición a la más amplia crisis educativa y enfatizó la oportunidad que brindaban las

38 Además de ROU, también se formó en este momento en el campus la Universidad de Leeds contra los recortes (LUAC).

huelgas para que los estudiantes tomaran el control de su propia educación y usaran la crisis como una forma de abrir grietas para que surjan otras narrativas y alternativas pedagógicas radicales.

El ROU vinculó los recortes a la crisis económica general y discutió, tanto por escrito como con gritos estudiantiles en California, que en realidad somos *nosotros* quienes somos la crisis (*After the Fall*, 2010). La crítica de ROU, por lo tanto, no fue simplemente a los recortes a la educación, sino a las instituciones educativas jerárquicas y excluyentes en general, y el sistema de organización destructivo del capitalismo que las acompaña. El vicerrector de la Universidad de Leeds, Michael Arthur, había declarado que no quería que Leeds se convirtiera en “un campo de batalla por el futuro de la educación superior en el Reino Unido”, y la ROU respondió que “no es un campo de batalla por la educación sino contra un sistema económico que antepone las ganancias a las personas” (Morgan, 2010).

Al igual que otros movimientos estudiantiles recientes, como el movimiento “Ola anómala” en Italia, la ROU no quería defender la universidad tal como era, sino reformar o recrear la universidad (“autoriforma” o “autorreforma”). (*La Ola Anómala*, 2008; ROU, 2010a). Además de formar un espacio de resistencia, la ROU convocó a un nuevo modelo de universidad basado en principios de producción de conocimiento “autogestionado”. La ROU adoptó el estribillo de “golpear, ocupar, transformar”, que esperaba

representar la política transformadora de afirmación que ofrece la esperanza de crear instituciones abiertas y no jerárquicas de investigación y aprendizaje, basadas en lo que ha sido durante mucho tiempo el principio anarquista de crear y apoyando ejemplos prefigurativos en el aquí y ahora. La ROU continúa buscando ocupar este espacio transformador en el borde de la academia, que quizás pueda proporcionar un lugar para la fusión de la pedagogía crítica con la teoría anarquista: la educación prefigurativa (DeLeon, 2006).

También podemos relacionar esto con la idea de “intelectualidad de masas” desarrollada dentro de la tradición post-*Operaismo* (Lazzarato, 2006). La Intelectualidad Masiva no se refiere a un grupo específico, como los académicos, ni está limitada espacialmente (es decir, en la Academia), sino que es un término que describe la inteligencia colectiva que se expande por toda la sociedad. Reconoce que la intelectualidad no se desarrolla desde los individuos, sino desde el conocimiento social y la cooperación. El resultado de esta cooperación es el conocimiento común. ROU cree que es necesario liberar el conocimiento que ha estado encerrado en ciertos espacios especializados y puertas de enlace (como la Academia) y conectarlo con los flujos de conocimiento que ya existen, cada vez más, en toda la sociedad posfordista. Como tal, esto es tanto un rechazo del proyecto liberal tradicional de la universidad pública como de la Academia neoliberal,

como lo expresó la *Universidad de la Utopía* (2010), “no la educación de masas o para las masas, sino la intelectualidad de masas”.

Huelga: v. 1. Retirar nuestro trabajo y llenar ese tiempo con otras formas de hacer

Hacer huelga es esencialmente dejar de trabajar, pero *también* es llenar el tiempo de uno con otras formas de “hacer”. En lugar de la realización del trabajo, de la explotación capitalista, existe la realización de piquetes o, idealmente, de nuevas conexiones entre diferentes partes de la fuerza obrera, otras partes de la clase, partidarios de la huelga, transeúntes, etc. (Holloway, 2010). El *Comité Inoperativo* (2009, p. 7) afirma que “golpear es atacar la función de un espacio y suspender el ritmo de su tiempo en un determinado lugar”. Es esta suspensión del reloj capitalista y su régimen disciplinario (Thompson, 1993) lo que abre espacio para conexiones y “otras formas de hacer”, este es el aspecto autovalorizador de la huelga. Sin embargo, cada vez está más ausente de nuestra realidad.

La huelga como táctica dentro del Reino Unido se ha vuelto muy domesticada, especialmente desde que se aprobó la gran cantidad de legislación antisindical bajo el gobierno

conservador de Thatcher. Las leyes sobre quiénes y cuántos piquetes pueden estar en una línea de piquetes y qué pueden hacer esos piquetes, junto con el reformismo de la burocracia sindical, hacen que sea cada vez más difícil que la huelga sea algo más que un asunto puramente simbólico en muchos casos. Este es especialmente el caso de las huelgas de un día, donde es difícil que ocurran estas conexiones, relaciones y otras formas de hacer. Con demasiada frecuencia, la huelga y los piquetes pueden tomar la forma de lo que Foucault describe como la “militancia triste”, caracterizada por una política de carencia, tristeza y abnegación, también criticada por Vaneigem (1983).

Como se discutió anteriormente, la ROU surgió en medio de una lucha para resistir los recortes en la educación y, por lo tanto, apoyó no solo las huelgas de los profesores universitarios y el personal, sino también las luchas de los trabajadores en general³⁹. La ROU planeó y organizó acciones en torno a la propuesta de huelga en la Universidad de Leeds como una forma no solo de apoyar a los profesores en huelga, sino también de criticar las instituciones neoliberales. Es importante destacar que la ROU intentó encontrar formas creativas de transformar la línea de piquetes de unas pocas docenas de personas paradas en el frío a algo más vibrante. Estas ideas incluyeron música y comida caliente, un grupo de activistas y juegos que

39 En el momento en que comenzó ROU, los trabajadores de basura y correos estaban en huelga en Leeds.

utilizaron el espacio del campus de formas reinventadas. La ROU también publicó y distribuyó una serie de boletines llamados *The Sausage Factory* (La fábrica de salchichas)⁴⁰, que buscaba revelar la crisis subyacente de la educación, así como reunir apoyo para las huelgas en el campus de Leeds, así como en todas las que tienen lugar a nivel local y en todo el mundo.

Ocupar: v 1. Llenar (tiempo o espacio)

En respuesta a la campaña *Education First* de LUU y sus continuos intentos de socavar la resistencia de los estudiantes a los recortes, la ROU creó un sitio web falso del sindicato⁴¹, así como una serie de calcomanías que alientan el apoyo a la huelga y al mismo tiempo rearticulan el papel del sindicato de estudiantes. La ROU quería criticar no solo el liderazgo de LUU, sino también cómo instituciones como los sindicatos de estudiantes a menudo dan la impresión de participación estudiantil, cuando en realidad, son utilizados por la administración universitaria como un mecanismo de control.

El sitio web no solo parodia el consumismo y la naturaleza

40 <http://reallyopenuniversity.wordpress.com/sausage-factory/>

41 Ver: <http://www.reallyopenunion.org>

institucionalizada de la LUU, sino que también pone al descubierto las prácticas laborales de la universidad y el papel del estudiante como consumidor (en lugar del modelo de estudiante como productor discutido anteriormente). En lugar del voluntariado apolítico de la LUU, el sitio falso del sindicato de estudiantes de ROU sirve como directorio para otros sitios web e información relacionada con la lucha en la Universidad de Leeds, así como con las crisis económica de la enseñanza. Como tal, es una forma de ocupación virtual de la estética LUU, en parte parodia y en parte indicador de otras posibilidades.

Cuando se cancelaron las huelgas en la Universidad de Leeds en el último minuto, la ROU siguió llamando a la acción en reconocimiento de que, si bien las huelgas son importantes, normalmente solo se utilizan como herramienta defensiva. La ROU destacó que en el centro de la lucha no estaba el regreso al *statu quo*, sino la necesidad de transformar la universidad existente, viendo la crisis como una *posibilidad*. Parte de esta recuperación de la universidad fue una apertura y redefinición del espacio físico del campus. Por lo tanto, en colaboración con *Leeds Urban Playground*, un grupo local que coordinó juegos en toda la ciudad, la ROU organizó un juego de Capturar la bandera en el campus para aprovechar el espacio de la universidad de una manera reinventada.

Los participantes de ROU estaban –y están– interesados en explorar la importancia política de la idea de apoderarse del

espacio y usarlo con fines creativos. La ROU organizó una discusión pública llamada “Lógica de la ocupación” en Common Place, un centro social en Leeds, para discutir el reciente resurgimiento del uso de la ocupación como una herramienta dentro de las luchas en el lugar de trabajo, la comunidad y la universidad, y más ampliamente el potencial de las ocupaciones para abrir espacios para la política tanto resistiva *como* afirmativa (ROU, 2010b). Este taller se adaptó y repitió en noviembre de 2010 y se llevó a cabo en un edificio universitario ocupado. Esta ocupación se estableció después de una marcha de varios miles de personas, organizada como parte de los días de acción contra el aumento de las tarifas, que culminó con unas setecientas personas bailando con un sistema de sonido impulsado por bicicletas en lo que normalmente habría sido una sala de conferencias.

Transformar: “v 1. Alterar o ser alterado radicalmente en forma, función, etc.”

Después de que se cancelaron las huelgas, la ROU realizó su lanzamiento público el 2 de marzo de 2010. Más de cincuenta estudiantes, personal y miembros de la comunidad en general se reunieron para discutir: “¿Qué es una universidad realmente abierta?” La ROU facilitó un

espacio creativo y resistivo en el que tener un diálogo participativo para desencadenar un proceso crítico y reflexivo sobre lo que significa la educación y cómo sería una universidad realmente abierta, en oposición a la universidad neoliberal. A través de este proceso de “visualización”, el grupo desarrolló varias declaraciones de visión sobre cómo sería una alternativa al sistema educativo actual. Estas siete declaraciones proporcionaron un punto de partida para la creación de una Universidad Realmente Abierta. Se tomó la decisión de mantener todas las declaraciones que se habían formulado durante la reunión, en lugar de tratar de forzarlas en una sola declaración⁴².

Una de las cosas interesantes que surgieron fue que, a pesar del énfasis en el proceso en lugar de las decisiones concretas o el consenso, en realidad hubo un acuerdo notable entre los participantes y las declaraciones de visión que crearon. No solo muchas de las declaraciones tenían temas *en común*, sino que el proceso de producirlas involucró a los participantes en un proceso de “comunalización”. *Commoning* (comunizar) es el “hacer” de lo(s) común(es), un verbo en lugar de un sustantivo, un proceso en lugar de un recurso o producto estático (Linebaugh, 2010). El proceso de comunalización produce nuevas subjetividades y la generación de lo que Massimo De Angelis (2006) llama “otros valores”. Este énfasis en el

42 Para leer las declaraciones de visión, visite: <http://www.reallyopenuniversity.org>.

proceso prefigurativo se ha discutido como un elemento importante del movimiento altermundialista (Maeckelbergh, 2009), y podemos ver esta influencia desarrollándose dentro de aspectos de las luchas educativas.

Quince días después, la ROU celebró otra reunión, que se centró en la implementación de las visiones alternativas formuladas en la reunión anterior. Este proceso participativo finalmente condujo a la creación de grupos de trabajo basados en los elementos básicos identificados como necesarios para hacer la Universidad Realmente Abierta. El objetivo era trabajar para manifestar una Universidad Realmente Abierta en Leeds. Desafortunadamente, esto inicialmente no logró despegar, en parte debido a las limitaciones del calendario estudiantil, basado en el tiempo del período académico, la residencia en la ciudad, etc.

Sin embargo, estas reuniones fueron la base para un evento de tres días llamado “Reimaginar la Universidad”. Este evento coincidió con un Día Nacional de Acción que comprendió una huelga y un llamado a la acción directa, que siguió inmediatamente a una manifestación nacional contra los recortes en educación a principios de noviembre que atrajo a unas cincuenta mil personas, más del doble de lo que los organizadores (NUS y UCU) había esperado. Varios miles de personas se separaron de la marcha principal en Londres y ocuparon la sede del Partido Conservador en

Millbank. Los pocos policías presentes estaban completamente abrumados, y se rompieron varias ventanas, se pintaron grafitis y los manifestantes ondearon banderas rojas y negras en el techo.

Este evento marcó efectivamente el desarrollo de una ola de resistencia estudiantil que continúa mientras escribimos. El evento Reimagine the University se programó perfectamente para comprometerse con esto, ya que el primero de los tres días de actividades coincidió con una huelga y una manifestación masiva en Leeds que resultó en la ocupación de uno de los edificios de la Universidad. El resultado fue una mezcla perfecta de antagonismo político, el “¡No!” (Holloway, 2005) a recortes y aumentos de tarifas, y la afirmación y reimaginación de la universidad en forma de talleres y debates sobre temas que van desde pedagogías radicales hasta capacitación en acción directa⁴³. La ocupación significó que algunos de los eventos podrían llevarse a cabo en el espacio ocupado en el campus, mientras que otros estaban en salas de reserva en toda la universidad. Los participantes incluyeron estudiantes y académicos de Leeds y una serie de otras ciudades, así como algunos no estudiantes.

43 La lista completa de talleres se puede encontrar en <http://www.reimaginetheuniversity.org.uk>

Los riesgos de vivir al límite

Hemos observado una serie de tensiones y obstáculos en nuestras experiencias con la ROU. Como ya se discutió, el ROU fue iniciado por un pequeño grupo de estudiantes y no estudiantes y la intención del grupo era existir en las *afueras* de la universidad. Sin embargo, en última instancia, la mayoría de los no estudiantes se vieron disuadidos de una mayor participación por la naturaleza cada vez más centrada en el estudiantado y, por lo tanto, la insularidad del grupo.

Creemos que la ROU trata de ocupar un espacio precario “reducido” y, por lo tanto, a veces se ve empujada tanto hacia adentro como hacia afuera (Deleuze & Guattari, 1987). La universidad actúa como un “aparato de captura” (Deleuze & Guattari, 2004) que constantemente intenta reterritorializar la ROU dentro del ámbito de la “política estudiantil”, o luchas educativas como mera preocupación de un sector relativamente privilegiado de trabajadores. Afortunadamente, la explosión de ira que ha estallado recientemente en el Reino Unido, que ha incluido a un gran número de estudiantes universitarios y no universitarios, ha ayudado en cierta medida a superar estos límites. Muchas personas, dentro y fuera de la universidad, parecen estar tomando mucha conciencia del tamaño y la energía de las luchas por la educación.

Lo que diferencia a ROU de otros experimentos educativos radicales es que intenta (al menos en teoría) mantener una tensión productiva –una relación dialéctica– entre “adentro” y “afuera”, así como entre proceso y acción. Si bien creemos que estas tensiones brindan una oportunidad única para conectar recursos, luchas e ideas, también generan desafíos y una posición precaria. Hay una incertidumbre constante en la periferia, que se debe en parte a la desconfianza endémica entre los que están dentro y los que están fuera de la Academia.

En general, a la universidad no le gusta que entren extraños. O los categoriza como intelectualmente inferiores o intenta citar todo tipo de burocracia (evaluaciones de riesgo, normas de salud y seguridad, etc.) para mantener prácticamente el campus como una “burbuja territorial” (Counter/Mapping QMary, 2010). La naturaleza aislada de la vida universitaria y estudiantil es una barrera (o frontera) para muchos estudiantes (y profesores) que piensan fuera de su propio campus universitario. Varios de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Leeds que participan en el ROU afirman no conocer a nadie que no sea estudiante.

Desde la perspectiva de quienes están fuera de la universidad, existe un alto grado de resentimiento y hostilidad hacia los propios estudiantes y la “política estudiantil” en general. Muchos de nuestros amigos y compañeros no universitarios que habían estado activos en todo tipo de campañas y políticas relacionadas con el

anarquismo durante años, parecían totalmente desconcertados por la explosión de ira en la reciente marcha DEMOlition y la ocupación de la sede del Partido Conservador en Londres.

Otra tensión con la que lucha ROU es si defender o destruir la institución universitaria existente, especialmente porque estas instituciones enfrentan cada vez más serios recortes de fondos. Hubo cierta tensión dentro de ROU sobre cómo enfrentar y combatir estos recortes sin afirmar el sistema universitario actual. La ROU luchó por encontrar espacios transformadores, o un terreno creativo entre “defender” y “destruir”.

Esto es paralelo a los debates que tienen lugar dentro del “movimiento de ocupaciones” de EE. UU., que se han vuelto acalorados en ocasiones. Existe el riesgo de un “ultraísmo” automarginal dentro de este diálogo, que cae en una retórica militante tal vez atractiva (para algunos) pero que no logra resonar, y, como afirma George Caffentzis (2010), “lo cierto es que esto es un gran desafío que el movimiento debe superar para aumentar su poder y su capacidad de conectarse con otras luchas”. Sentimos que en medio de la edu-crisis existe la posibilidad de desarrollar formas de institución nuevas, abiertas y efímeras que experimenten con formas radicales de pedagogía, basadas en valores totalmente diferentes a los del sistema educativo actual.

¿Cómo construimos la Universidad Realmente Abierta?

Entonces, ¿cómo construimos este nuevo tipo de institución abierta y efímera? Creemos que es importante abrir espacios en los que podamos experimentar y reflexionar críticamente sobre prácticas pedagógicas radicales. La crisis de la universidad es una crisis que abre nuevas aperturas y posibilidades de lo que podría ser una universidad. Estos espacios pueden trabajar para ampliar los límites de la Academia preguntando concretamente, “¿qué puede hacer una universidad?” en la praxis.

Necesitamos participar en una discusión sobre cómo podemos avanzar como investigadores críticos–radicales dentro, fuera y en la periferia de la Academia. ¿Hay algún lugar para nosotros dentro de la institución tal como es? O como sugieren Stefano Harney y Fred Moten (2004), lo “único posible en la relación con la universidad hoy... es criminalizarla” Esto abre la pregunta/posibilidad de lo que Virno denomina “éxodo”, pero que también podría describirse como “deserción”. No se trata de un éxodo territorial, ni de una huida, sino de una deserción del rol asignado, en este caso al cuerpo “crítico” pero dócil del académico (Foucault, 2004). Como lo expresaron Harney y Moten (2004), “estar en, pero no con, es el camino del intelectual subversivo en la universidad moderna”.

En parte, la Really Open University es un experimento precisamente de esto. La creación de espacios en los que podamos comenzar a cuestionar el papel de la universidad y de lo académico, no solo como ejercicio teórico, sino dentro de un espacio de compromiso político implícitamente antagónico, pero no del todo reactivo. Este es un espacio desordenado que evita cualquier política pura o sobrecodificación identitaria, ni abiertamente anarquista, ni marxista, ni simplemente un grupo “anti-cortes”, pero tampoco una reinvencción puramente utópica.

Se trata necesariamente de un “espacio reducido”, de (im)posibilidad, como afirma Deleuze (2005), “la creación tiene lugar en cuellos de botella”. Muchos elementos de la edu-lucha finalmente querrán cerrar las categorías nuevamente, para dar más peso a sus fundamentos ideológicos, tratando de hacer que el momento se ajuste a sus políticas, en lugar de aprovechar el momento en toda su potencialidad. La ROU ve la 'crisis como una posibilidad' y argumenta que “depende de nosotros decidir el futuro [de las universidades]”⁴⁴.

Pero, ¿a través de qué acciones concretas podríamos realmente desarrollar una “universidad realmente abierta”? Una forma de empezar puede ser a través de la ocupación de los espacios donde trabajamos, jugamos y consumimos, y la reapropiación de este tiempo y espacio para nuestros

44 <http://reallyopenuniversity.wordpress.com/3-alternative-reforms/>

propios fines (comunes). Esto puede ayudar a promover nuevas líneas de cuestionamiento y abrir nuevas conectividades.

Una forma de discutir esta ocupación y reapropiación podría ser la recuperación forzada literal del espacio, a través de la acción directa. Este ha sido, por supuesto, un método probado a lo largo de la historia, y hemos visto que la táctica de la ocupación ha comenzado a volverse popular hasta cierto punto, con las ocupaciones recientes en universidades de todo el Reino Unido, pero en mucha mayor medida en toda Europa y los Estados Unidos.

Sin embargo, creemos que existe una dinámica interesante entre los usos *defensivos* y *ofensivos* de la ocupación. No deseamos establecer un binario, sino que estamos interesados en los cambios cualitativos y las actividades que pueden ocurrir dentro del *propio espacio ocupado*, en lugar de simplemente el elemento obstructivo de la ocupación. Esta problemática ha sido explorada en el movimiento de ocupaciones de EE. UU., a través del a menudo acalorado debate sobre la utilidad de las demandas políticas frente a la ocupación sin demandas. Por ejemplo, “La ocupación exige la inversión de las dimensiones estándar del espacio. El espacio en una ocupación no es meramente el contenedor de nuestros cuerpos, es un plano de potencialidad que ha sido congelado por la lógica de la mercancía” (Comité Inoperativo, 2009).

Otra forma de discutir la ocupación y reapropiación del tiempo y el espacio podría ser a través de la creación de nuevos espacios que prefiguren las nuevas formas que deseamos que tome una universidad reimaginada. Un ejemplo concreto de esto es el modelo del centro social autónomo, o “infoshop” (espacio de información), que se encuentra dentro de las prácticas activistas anarquistas y autónomas (Atton, 1999).

Los centros sociales son espacios autogestionados basados en el lugar. Pueden ser ocupados, alquilados o de propiedad cooperativa (Pusey, 2010). En Italia se puede encontrar una historia particularmente rica de centros sociales, pero existen en toda Europa. En Estados Unidos la aproximación más cercana a los centros sociales autónomos parece ser la red de librerías e “infoshops” radicales como Red Emma's en Baltimore y Bluestockings en la ciudad de Nueva York (Kanuga, 2010).

Algunos académicos de la Universidad de Lincoln están tratando de desarrollar un “centro de ciencias sociales” de gestión cooperativa que utilice un espacio autónomo tipo centro social, donde puedan practicar métodos pedagógicos radicales (Winn, 2010). La idea es que los estudiantes puedan inscribirse de forma gratuita y el personal seguirá cobrando. Podemos imaginar, basándonos en nuestras experiencias e investigaciones dentro de los centros sociales en el Reino Unido, que esto sería controvertido dentro de los círculos anarquistas, tanto por su relación con la

institución de la universidad, como también por su pago del personal académico. El pago por algunos roles desempeñados dentro de algunos espacios ha sido fuente de mucho debate y controversia dentro de los centros sociales del Reino Unido (Chatterton, 2008). Estos espacios generalmente cuentan con la buena voluntad y el tiempo libre de los voluntarios. Sin embargo, muchos espacios citan el agotamiento y la falta de participación como problemas importantes dentro de los centros sociales (Red de Centros Sociales del Reino Unido, 2008). La “autonomía del paro” (*Aufheben*, 1999), que ayudó a facilitar los primeros ciclos de lucha, se ha debilitado mucho con los sucesivos ataques del gobierno al Estado de bienestar, y los estudiantes se ven cada vez más obligados a trabajar mientras estudian, lo que significa que hay mucha menos gente alrededor con “tiempo libre” para ayudar a habilitar proyectos como estos.

Es, quizás, a través del establecimiento de prácticas educativas alternativas autoorganizadas e instituciones abiertas y efímeras que podemos comenzar a valorar las ideas por su propio mérito, en lugar del valor capitalista, para crear espacios y lugares donde podamos descartar las etiquetas de precio, del conocimiento mercantilizado y del aprendizaje instrumental, y en su lugar apreciar el valor de las ideas y los conceptos en sí mismos, al tiempo que redescubrimos la subversión en la enseñanza.

Conclusión: ¿Qué sigue, o hacia dónde vamos desde aquí?

Comenzamos este capítulo discutiendo iniciativas dentro de la Academia, desde un curso sobre activismo social radical, hasta intentos de transformar la posición de los estudiantes de consumidores a productores. Luego analizamos los experimentos que intentaban operar fuera de la economía, incluidas las escuelas libres anarquistas y los proyectos universitarios gratuitos. Estos esfuerzos intentan trasladar las prácticas educativas y el intercambio de habilidades fuera de las instituciones con las que tradicionalmente las asociamos, hacia espacios como centros sociales autogestionados, espacios comunitarios y otros espacios más públicos. Hemos discutido nuestras experiencias involucradas con el proyecto Really Open University (ROU) con cierto detalle, incluidos los intentos del grupo de navegar en un espacio precario en la periferia, operando tanto dentro como fuera de la academia. La ROU, como grupo activista crítico de la educación, continúa participando reflexivamente en las luchas educativas, que se han estado desarrollando mientras escribimos este capítulo, así como experimentando en el desarrollo de una pedagogía radical basada en la praxis.

Los experimentos dentro del espacio universitario arriesgan la cooptación y la reproducción de un sistema

educativo elitista y excluyente. Los proyectos *Free Skool* y *Free University* pueden potencialmente correr el riesgo de ser irrelevantes fuera de un pequeño entorno, o desaparecer debido a la naturaleza voluntarista de los esfuerzos. ROU está tratando de ocupar una posición que es intrínsecamente precaria y podría convertirse fácilmente en un grupo de estudiantes universitarios únicamente, o en sus intentos de inyectar una práctica creativa-resistiva irreverente, o ser superado por aquellos que desean continuar “protestando como de costumbre” o estancarse y dejar de reinventarse, ¡o simplemente convertirse en una irreverencia irrelevante! Pero con todas las posibilidades vienen los riesgos, y este es especialmente el caso de las perspectivas de transformación de gran alcance.

La firma de Really Open University, atacar/ocupar/transformar, refleja una praxis de acción directa: hacer directamente los cambios que nos gustaría ver. Vemos esto como una de las formas más empoderadoras y participativas de participar en la política. Los participantes en ROU han intentado involucrarse en tácticas creativas de resistencia que recuperan el espacio y lo ponen a trabajar para diferentes fines, utilizando, por ejemplo, flashmobs (acciones relámpago), juegos urbanos colectivos como “capturar la bandera” y asambleas públicas participativas. A través de este proceso, los activistas de ROU esperan iniciar un proceso atractivo y participativo que transforme las subjetividades. Como dice ROU, “Deseamos

participar en una lucha afirmativa y positiva, viviendo la vida de diferentes maneras, aunque sea por poco tiempo. Con este fin, el ROU será una serie de intervenciones, en diferentes formas de vivir”⁴⁵.

Estamos seguros de que para que el ciclo actual de luchas en torno a la educación continúe, se profundice, se amplíe y se una a otras luchas, es esencial la necesidad de que los grupos reimaginen creativamente el presente para controlar el futuro.

Referencias

After the fall: Communiques from occupied California. (2010). Retrieved from [http:// afterthefallcommuniques.info/](http://afterthefallcommuniques.info/).

Andrew X. (1999). Give up activism. In *Do or Die*, 9, 160-66.

Anomalous Wave. (2008). *The Anomalous Wave so far: The education rebellion in Italy October-November 2008*. London: 56a Infoshop.

Atton, C. (1999). The infoshop: The alternative information centre of the 1990s. *New Library World*, 100(1).

Aufheben, #08 (1999). Dole autonomy versus the re-imposition of work:

45 De la versión anterior de "Qué es ROU", ya no está disponible en línea. Es posesión de los autores.

Analysis of the current tendency to workfare in the UK. August 1999. Retrieved from [http:// libcom.org/library/dole-autonomy-aufheben](http://libcom.org/library/dole-autonomy-aufheben).

Benjamin, W. (1934). Lecture, "Author as producer" in Paris, 1934. See: The author as producer. *New Left Review* 1/62, July-August 1970.

Bookchin, M. (1998). Chapter 7: Anarchosydicalism, the new ferment. In M. Bookchin. *The Spanish anarchists: The heroic years, 1868-1936*. San Francisco: AK Press.

Bousquet, M. (2010). After cultural capitalism. *Edu-Factory*, 78.

Browne, J. (2010). Report: *Securing a sustainable future for higher education: An independent review of higher education funding and student finance in England*, October 12, 2010. Retrieved from www.independent.gov.uk/browne-report.

Caffentzis, G. (2010). University struggles at the end of the Edu-Deal. In *Mute*, 2010. Retrieved from http://www.metamute.org/en/content/university_struggles_at_the_end_of_the_edu_deal.

Castree, N. (2002). Border geography. *Area*, 43(1), 103-12.

Chatterton, P. (2002). Squatting is still legal, necessary and free. A brief intervention in the corporate city. *Antipode*, 34(1), 1-7.

Chatterton, P. (2008a). Using geography to teach freedom and defiance: Lessons in social change from "autonomous geographies." *Journal of Geography in Higher Education*, 32(3), 419-40.

Chatterton, P. (2008b). Becoming a public scholar: Academia and activism. *Antipode*, 40(3), 421-28.

Chatterton, P. (2008c). Autonomous spaces and social centres. *Shift*, 7-11.

Chatterton, P. & Featherstone, D. (2007). Editorial. Intervention: Elsevier, critical geography and the arms trade. *Political Geography*, 26, 3-

7.

Chatterton, P. & Maxey, L. (2009). Introduction: Whatever happened to ethics and responsibility in geography? *ACME*, 8(2), 1-11.

Copenhagen Free University. Retrieved from <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/>.

Counter/Mapping QMary (2010). The university and border technologies. Queen Mary University. Retrieved from <http://countermappingqmary.blogspot.com/2010/05/countermapping-qmary.html>.

De Angelis, M. (2006). *The beginning of history: Value struggle and global capital*. London: Pluto.

DeLeon, A. (2006). The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2).

Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *Kafka toward a minor literature*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus*. London/New York: Continuum.

Foucault, M. (1986). Of other spaces. (J. Miskowiec, Trans.). *Diacritics*, 16(1), 22-27.

Foucault, M. (2004). Preface. In Deleuze, G. & Guattari, F. *Anti-Oedipus*. New York: Continuum.

Free School Santa Cruz. Retrieved from <http://santacruztest.freeskool.org/content/about-free-skool-santa-cruz>

Free University of Los Angeles. Retrieved from <http://www.freeuniversityla.org/>

Gilbert, D. (2009). Time to shell out? Reflections on the RGS and corporate sponsorship. *ACME*, 8(3), 521-29.

Goodman, P. (1966). *Compulsory miseducation*. New York: Random House.

Harney, S. & Moten, F. (2004). The university and the undercommons: Seven theses. *Social Text*, 22(2).

Harvie, D. (2004). Commons and community in the university: Some notes and some examples. *The Commoner*, 10 (Autumn-Winter).

High Fliers Research Limited (2010). *The UK Graduate Careers Survey 2010*. Retrieved from <http://www.highfliers.co.uk/>

Hodkinson, S. & Chatterton, P. (2006). Autonomy in the city? Reflections on the social centres movement in the UK. *City*, 10(3), 305-15.

Hodkinson, S. (2009). Teaching what we (preach and) practice: The MA in Activism and Social Change. *ACME Journal*, 8(3), 462-73.

Hodkinson, S. (2010). Housing in common: In search of a strategy for housing alterity in England in the 21st century. In D. Fuller, A. Jonas & R. Lee (Eds.), *Interrogating alterity: Alternative economic and political spaces*. Farnham: Ashgate.

Holloway, J. (2005). *Change the world without taking power*. London: Pluto Press.

Holloway, J. (2010). *Crack capitalism*. London: Pluto Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.

Illich, I. (1973). Chapter II: Convivial reconstruction. In Illich, I. *Tools for conviviality*. New York: Perennial, Harper & Row.

Inoperative Committee (2009). *Pre-occupied: The logic of occupation*. New

York: Self-Published.

- Institute for College Access & Success (2010) Student debt and the class of 2009. *The project on student debt: An initiative of the Institute for College Access & Success*. Retrieved from <http://projectonstudentdebt.org/files/pub/classof2009.pdf>.
- Kahn, R. (2009). Anarchic epimetheanism: The pedagogy of Ivan Illich. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D, Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introduction anthology of anarchy in the academy*. New York: Routledge.
- Kanngieser, A. (2007). It's our academy: Transforming education through self-organized autonomous universities. Originally presented as part of the RMIT Student Union event, *Institutions, Capitalism and Dissent: A Rogue Education Conference, 2007*. Retrieved from http://academia.edu.documents.s3.amazonaws.com/1755846/Its_our_academy.pdf.
- Kanuga, M. (2010). Bluestockings Bookstore and new institutions of self-organised Work. In Team Colors Collective (Eds.), *Uses of a whirlwind*, 19-36. Oakland: AK Press.
- Lazzarato, M. (2006). Immaterial labour. In M. Hardt & P. Virno (Eds.), *Radical thought in Italy: A potential politics*, 133-47. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Leeds University Union, LUU (2010). Current campaigns: Education first. Retrieved from <http://www.leedsuniversityunion.org.uk/campaigning/currentcampaigns/educationfirst>
- Linebaugh, P. (2010). Some principles of the commons. *CounterPunch*, Weekend Edition, Jan. 8-10, 2010. <http://www.counterpunch.org/linebaugh01082010.html>.
- Maeckelbergh, M. (2009). *Will of the many*. London: Pluto.
- Manoa Free University. Retrieved from <http://manoafreeuniversity.org/>.

- Maxey, L. (2004). Moving beyond from within: Reflexive activism and critical geographies. In D. Fuller & R. Kichen (Eds.), *Critical theory/radical praxis: Making a difference beyond the academy?*, 159-70. Vernon and Victoria, BC, Canada: Praxis (e) Press.
- Morgan, J. (2010). Strike threat as job cut talks break down at Leeds. *Times Higher Education*. Retrieved from <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=410292&c=2>.
- Neary, M. & Winn, J. (2009). Student as producer: Reinventing the undergraduate curriculum. In L. Bell, H. Stevenson & M. Neary (Eds.), *The future of higher education: Policy, pedagogy and the student experience*, (126-39). London and New York: Continuum.
- Neary, M. (2010a). Student as producer: A pedagogy for the avant-garde; or how do revolutionary teachers teach? *Learning Exchange*, 1(1). Retrieved from <http://learningexchange.westminster.ac.uk/index.php/lej/article/view/15>.
- Neary, M. (2010b). Pedagogy of excess: An alternative political economy of student life. In M. Molesworth, L. Nixon & R. Scullion (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer*, 209-24. London: Routledge.
- Plows, A. (1998). Praxis and practice: The “what, how and why” of the UK environmental direct action (EDA) movement in the 1990s. Unpublished thesis. Retrieved from <http://www.iol.ie/~mazzoldi/toolsforchange/papers.html>.
- Pusey, A. (2010). Social centres and the new cooperativism of the common. *Affinities: A Journal of Radical Theory, Culture, and Action*, 4(1), 176-98. Retrieved from sfu.ca/affinities/index.php/affinities/article/view/31/124.

Really Open University (2010a). Towards a battle ground. Retrieved from <http://reallyopenuniversity.wordpress.com/2010/02/07/towards-a-battle-ground/>.

Really Open University (2010b). The logic of occupation: Demand nothing, occupy everything! Retrieved from <http://reallyopenuniversity.wordpress.com/2010/05/12/the-logic-of-occupation-demand-nothing-occupy-everything/>.

Shantz, J. (2010). *Constructive anarchy: Building infrastructures of resistance*. Farnham: Ashgate.

Shukaitis, S. (2009). Infrapolitics and the nomadic educational machine. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D, Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introduction to anarchy in the academy*. New York: Routledge.

Thompson, E.P. (1993). *Customs in common*. New York: The New Press.

Thorburn, N. (2003). *Deleuze, Marx and Politics*. London: Routledge.

TRAPESE, Popular Education Collective. Retrieved from <http://trapeze.clearerchannel.org/>.

UK Social Centres Network (2008). What's this place? Retrieved from <http://socialcentrestories.wordpress.com/>.

University of Leeds. (2010). Economies exercise. Retrieved from http://www.leeds.ac.uk/forstaff/homepage/65/economies_exercise.

University of Leeds, School of Geography. MAASC FAQ. Retrieved from <http://www.geog.leeds.ac.uk/fileadmin/downloads/school/masters/faq.pdf>

University of Leeds, School of Geography. Former student testimonial: Patrick Gillett, programme participant 2008-2009. Retrieved from <http://www.geog.leeds.ac.uk/>

study/masters/courses/maasc/student-testimonials.html.

University of Lincoln. Student as producer project proposal. Retrieved from [http:// studentasproducer.lincoln.ac.uk/project-proposal/](http://studentasproducer.lincoln.ac.uk/project-proposal/).

University of Openness, online at: <http://uo.twentiethcentury.com/>.

University of Utopia. (2010). *Anti-curricula: A course of action*. Retrieved from https://docs.google.com/View?id=df3cbtd3_0d6psn2d7.

Vaneigem, R. (1972). *"Terrorism or revolution": An introduction to Ernest Coeurderoy*. Black

Rose. Retrieved from <http://www.notbored.org/coeurderoy.html>.
Vaneigem, R. (1983). *The revolution of everyday life*. London: Rebel Press.
Wall, D. (1999). *Earth First! and the anti-roads movement*. London: Routledge.
Ward, C. (1973). *Anarchy in action*. London: Allen and Unwin.

Winn, J. (2010). A co-operatively run "Social Science Centre." Joss Winn's blog, University of Lincoln. Retrieved from <http://joss.blogs.lincoln.ac.uk/2010/09/03/a-co-operatively-run-social-science-centre/>.

Capítulo XI

ANARQUÍA EN LA ACADEMIA: MANTENERSE FIEL AL ANARQUISMO COMO ACADÉMICO–ACTIVISTA

Caroline K. Kaltefleiter y Anthony J. Nocella II

Antes de poner una máquina tan poderosa (la educación) bajo la dirección de un agente tan ambiguo (el gobierno), nos conviene considerar bien qué es lo que hacemos. El gobierno no dejará de emplearlo para fortalecer sus manos y de perpetuar sus instituciones.

(William Godwin, 1793)

En su obra *La importancia social de la escuela moderna*, la anarquista Emma Goldman analiza el papel de las escuelas y un sistema de educación e intercambio de conocimientos controlado por el Estado. Según Goldman,

El gran daño que hace nuestro sistema de educación no es tanto que no enseñe nada que valga la pena saber, sino que ayuda a perpetuar las clases privilegiadas, que las asiste en el proceso criminal de robar y explotar a las masas; el daño del sistema radica en su proclamación jactanciosa de que defiende la verdadera educación, esclavizando así a las masas mucho más de lo que podría hacerlo un gobernante absoluto. (1917)

El trabajo de Goldman subraya hasta qué punto las escuelas actúan como instrumentos del poder estatal y, como tal, se hace eco de los escritos de varios eruditos anarquistas, entre ellos William Godwin. El erudito anarquista David Gabbard (2010) señala: “William Godwin desarrolló la primera crítica anarquista integral de las escuelas públicas en su *Investigación sobre la justicia política* en 1793. Godwin consideraba que la libertad de pensamiento era fundamental para la libertad política”. (pág. 3). Joel Spring contextualiza aún más el trabajo de Godwin sobre el anarquismo y la educación. Según Spring (1994), Godwin creía que “dado que las personas mejoran constantemente su poder de razonamiento y su comprensión de la naturaleza, su comprensión de la mejor forma de gobierno cambia constantemente” (p. 42). Si bien

Godwin “reconocía que la educación era crucial para el desarrollo del pensamiento racional de los individuos y que los guiaría en el autogobierno, él “consideraba que los sistemas nacionales de educación eran uno de los principales peligros para la libertad” (Spring, 1983)., pág. 68).

En este ensayo, examinamos la universidad no solo como un instrumento de poder estatal sino también como un lugar de resistencia cultural. Nuestro objetivo es contextualizar la universidad dentro de un marco ideológico que ofrezca tanto crítica sistemática como narrativas alternativas para crear nuevas formas de ver la universidad como un espacio crítico tanto para las discusiones teóricas sobre los estudios anarquistas como para desarrollar lugares para el compromiso participativo y la acción directa anarquista. Nuestro trabajo está iluminado por nuestros respectivos roles en la creación de un proyecto/instituto interdisciplinario de estudios anarquistas, la Iniciativa de Estudios Anarquistas (ASI) que se encuentra en una universidad estatal en el norte del Estado de Nueva York. Interrogamos debates y críticas en curso dentro de la comunidad anarquista sobre si un proyecto de estudios anarquistas alojado en una universidad estatal podría tener éxito. Finalmente, ofrecemos una descripción general del desarrollo curricular, la programación cocurricular y el alcance comunitario que se lleva a cabo en la Iniciativa de Estudios Anarquistas. Aquí, forjamos una conversación que

exige una cultura híbrida académico-activista; uno que no solo aborde las tensiones que existen en la relación academia/activista, sino que también abogue por crear un continuo entre la academia y otros sitios de resistencia activista.

Universidades: Aparatos Ideológicos de Estado

El teórico crítico Louis Althusser (1971) argumenta que las escuelas, las universidades ante todo, funcionan dentro del sistema capitalista para perpetuar sus normas y valores a fin de reproducirse sin problemas. La obra de Althusser aborda una sociedad cerebral que emplea formas de encarcelamiento físico y mental. Él sugiere dos mecanismos principales para garantizar que las personas dentro de un Estado se comporten de acuerdo con las reglas de éste, incluso si hacerlo no es lo mejor para ellos (en lo que respecta a sus posiciones de clase). El primero es lo que Althusser llama REA o Aparatos Estatales Represivos que pueden imponer comportamientos directamente, como la policía, la justicia penal y los sistemas penitenciarios (Klages, 2001). A través de estos “aparatos” el Estado tiene el poder de obligar a uno a comportarse físicamente de determinada forma y restringir los movimientos y acciones de uno. El segundo mecanismo que Althusser examina y que es central

para nuestra discusión sobre la anarquía en la Academia es lo que él llama IEA o Aparatos Ideológicos de Estado. Según Althusser (1971), “La práctica ideológica consiste en una variedad de instituciones denominadas Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), que incluyen la familia, los medios de comunicación, las organizaciones religiosas y, lo que es más importante en las sociedades capitalistas, el sistema educativo, así como las ideas recibidas que propagan. Mary Klages (2001) señala: “Estas son instituciones que generan ideologías que nosotros, como individuos (y grupos), interiorizamos y con las cuales actuamos de acuerdo. Los IEA incluyen escuelas, religiones, la familia, los sistemas legales, la política, las artes, etc. Estas organizaciones generan sistemas de ideas y valores” (p. 239). Un sistema de valores en el que se enfatiza la noción de capital económico y cultural sirve para cosificar el adoctrinamiento de clase.

Pierre Bourdieu (1970; 1990) señala que la dominación de clase no es sólo el resultado de una guerra económica, sino también una lucha por el capital cultural. Las clases dominantes utilizan el capital cultural, específicamente el del conocimiento, en su beneficio. En el caso de la educación superior, Bourdieu considera que el sistema universitario es parte integral de la (re)producción de valores, ideologías e imperativos capitalistas, de modo que la estructura educativa está diseñada no para cultivar el conocimiento y la autonomía, sino para instruir a estudiantes y profesores

en cómo trabajar en un mundo dominado por el mercado. Por ejemplo, las escuelas de periodismo a menudo se enfocan en la mecánica de escribir y producir noticias sin pedirles a los estudiantes de periodismo que reflexionen críticamente sobre el impacto social, cultural, político o económico de las historias producidas y cosificadas en los textos mediáticos. A los estudiantes de escritura se les enseña a ser trabajadores (re)produciendo las historias de las élites dominantes (Kaltefleiter, 2009). En su texto seminal *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2000) analiza lo que él llama el “concepto bancario de la educación en el que los estudiantes son vistos como aprendices sumisos y simplemente asimilan la información que sus maestros depositan en sus bancos de cerebros. Freire afirma que la educación moderna es ampliamente reconocida como una oportunidad para que los instructores (u “opresores”, como él los llama) llenen de información a los estudiantes mientras ellos la aceptan sumisamente. Explica que el ritual de la escolarización se filtra en una cultura general de manipulación mediante la cual las mentes jóvenes se moldean para adherirse a las agendas de la élite del poder. Según Freire (2000),

La manipulación se convierte en un instrumento fundamental para la preservación de la dominación. Antes de la aparición de las personas no hay manipulación (hablando con precisión), sino supresión total. Cuando los oprimidos están sumergidos casi por completo en la

realidad, no es necesario manipularlos. En la teoría antidialógica de la acción, la manipulación es la respuesta del opresor a las nuevas condiciones concretas del proceso histórico. A través de la manipulación, las élites dominantes pueden llevar a las personas a un tipo de “organización” no auténtica y así evitar la amenazante alternativa: la verdadera organización de las personas emergidas y emergentes. (pág. 148)

Continúa, “[l]as élites dominantes son tan conscientes de [la naturaleza subversiva de la libre investigación] que instintivamente utilizan todos los medios, incluida la violencia física, para impedir que la gente piense” (p. 149). De ahí que se abandone el pensamiento independiente en favor de la obediencia, con el objetivo de evitar que las personas “hagan preguntas importantes sobre temas importantes que les afectan directamente a ellos y a los demás” (Chomsky y Macedo, 2000, p. 24).

Una discusión sobre la ideología es crucial para que comprendamos mejor los sistemas de represión y opresión que existen hoy en día para estudiantes y profesores universitarios. Tal análisis amplía la teoría marxista que define la ideología como un instrumento de reproducción social y es conceptualmente importante para la sociología del conocimiento, incluida la búsqueda del conocimiento que tiene lugar dentro de los límites de las aulas universitarias.

Una investigación crítica de los marcos ideológicos relacionados con la estructura de la universidad y las vías de indagación intelectual abre la posibilidad de (re)pensar o (re)orientar la educación universitaria, ofreciendo lecturas contrapuestas sobre cómo se lleva a cabo el trabajo intelectual dentro o fuera de la universidad y permite que la actividad creativa e intelectual tenga lugar en las calles, las sedes sindicales y los centros comunitarios. Esta idea está ligada al trabajo de Stuart Hall, quien discute la noción de codificación/descodificación de textos. Hall (1980) enfatiza que los textos en cada momento del proceso de comunicación permiten la composición activa del mensaje (codificación) y la recepción del mensaje (descodificación). El continuum del mensaje, “desde la composición original del mensaje/código (codificación) hasta el punto en que se lee y comprende (descodificación), tiene sus propios determinantes y condiciones de existencia” (1980, p. 129). Así como la construcción del mensaje/código es un evento activo, interpretativo y social, también lo es el momento de la recepción. Hall identifica tres posiciones principales de decodificación de mensajes y signos, incluida la posición dominante o lectura “preferida”, la posición “negociada” y la posición/lectura “oposicional” que se puede aplicar a textos, instituciones y movimientos sociales contemporáneos. (Kaltefleiter, 1995, 2009). Por lo tanto, el espacio en el que se desarrolla el aprendizaje universitario puede ser resistido para crear paradigmas de pensamiento opuestos que permitan nuevos modos de comunicación y

acción directa. Los estudiantes y profesores colaboran para participar en una cultura de resistencia: en la que las personas cuestionan las formas en que los miembros de la sociedad llegan a internalizar y creer las ideologías establecidas por las IEA, incluidas las universidades. Es dentro de este continuum de resistencia que emerge una pedagogía de estudios anarquistas. Los estudiantes, el cuerpo docente y los miembros de la comunidad participan en el desarrollo de las ofertas de cursos, incluidas las lecturas, los debates y la evaluación, si es necesario emplear dicho sistema. Tales acciones sirven para dismantelar la estructura jerárquica de la Academia y se esfuerzan por crear espacios comunes de compromiso en los que la afinidad de uno con los temas de paz y justicia social pueda explorarse dentro o fuera de las estructuras formales de aprendizaje.

Trabajo, anarquía y resistencia en la Academia

Somos estudiosos de las palabras; estamos encerrados en escuelas y colegios durante diez o quince años y salimos como una bolsa de aire, un recuerdo de palabras, y no sabemos nada.

–Ralph Waldo Emerson

Freire (2000) esboza los pasos necesarios para que los individuos en su vida cotidiana contrarresten los engaños y regímenes (im)puestos por el Estado. Para oponerse a tal manipulación y represión, un proceso de pensamiento crítico necesita situar a sus ciudadanos en procesos históricos, sistemas de poder y marcos ideológicos. La Academia a menudo se promociona como un espacio que fomenta la búsqueda libre y sin restricciones de la investigación y la indagación y, sin embargo, la libertad académica está bajo fuego todos los días (Kaltefleiter & Nagel, 2009). No obstante, esta constante negativa a aceptar paradigmas de dominación es fundamental para el desarrollo del diálogo de los estudios anarquistas dentro de la Academia. El erudito anarquista contemporáneo Noam Chomsky describe “el rol institucional básico y la función de las escuelas proporcionan un servicio ideológico: hay una selección real para la obediencia y la conformidad” (Chomsky, 2003, pp. 27–28).

Para comprender mejor el condicionamiento social que existe dentro de la Academia, nos basamos en el trabajo del estudioso de estudios culturales Paul Willis. En su etnografía, *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (Aprendiendo a trabajar: cómo los niños de clase trabajadora consiguen trabajos de clase trabajadora), Willis (1977) analiza las formas en que la cultura juvenil anterior a la revolución de Internet fue rastreada y filtrada por un mercado laboral servil. Willis

analiza una política de resistencia que fue cultivada por los niños de la clase trabajadora en el Reino Unido en su vida cotidiana al rechazar el “trabajo mental” a participar en el “trabajo cultural”, por ejemplo, pasar el rato en las calles, arte creativo/comunicación, y entrar y salir de problemas. El dilema de los muchachos de Willis en el Reino Unido representa la trampa 22 de las clases populares y trabajadoras en general: “desafiar el poder requiere conocimiento (acreditado), pero la adquisición de ese conocimiento está organizada de manera que refuerza el sistema de poder acreditado” (Abercrombie y Urry, 1983, pág. 17).

El trabajo de Willis se ha utilizado para fundamentar debates que exploran los rituales escolares (McLaren, 1993; Castoriadis, 1997; Aronowitz, 1998). Aquí se cuestiona la estructura del aprendizaje y se fragua una política de resistencia. Extendemos la noción de Willis de “aprender a trabajar” de un concurso físico de trabajo servil a un contexto mental de aprender a hacer trabajo intelectual y, como tal, ofrecemos un replanteamiento de la extensión del aula hacia, y sobre, la calle. Las experiencias de la vida cotidiana de colegas comprometidos en proyectos anarquistas y activistas que representan perspectivas interdisciplinarias, así como narrativas basadas en la comunidad, se convierten en un componente central de un plan de estudios social y cultural. El intercambio de información a través de presentaciones tradicionales y

publicaciones informales como revistas, blogs, sitios de redes sociales y espectáculos callejeros permite la creación de nuevas formas y foros de participación.

Los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad estudian la historia, la historia de los anarquistas y los eventos contemporáneos en los que se examinan las vidas de los anarquistas y proporcionan, en palabras de Stuart Hall, un marco de análisis de oposición, diferente de la ideología pedagógica dominante, que ofrece nuevas formas de pensar sobre las estructuras organizativas de la sociedad y las formas en que los conciudadanos siguen las indicaciones del Estado para asegurar la conformidad y la obediencia que contribuye a la cosificación de los estratos de clase.

En este continuum y lugar de oposición, creamos un diálogo y un espacio para resistir las ideologías que permiten la transformación de nosotros mismos, como lo expresa Mary Klages (2001) en “sujetos alienados en el capitalismo”. Dichos diálogos conducen a acciones que buscan deconstruir las organizaciones jerárquicas, la cultura capitalista y los paradigmas dominantes de educación. Se incluye el desarrollo de un proyecto anarquista en una pequeña universidad integral en el Estado de Nueva York.

Estudios anarquistas en la academia

El estudio del anarquismo en la Academia ciertamente no es nuevo, sin embargo, sin duda ha habido un aumento en la erudición anarquista en los últimos años. Obras significativas incluyen: el relanzamiento de Martha Ackelsberg (2005) sobre las mujeres anarquistas en la Guerra Civil Española; El trabajo de Jeff Ferrell (2001) sobre la definición anarquista del espacio público, la anarquía y los estudios animales críticos (Best y Nocella, 2006) e incluso las niñas y la anarquía (Kaltefleiter, 1995, 2009). Hoy en día, se están articulando nuevas formas de anarquismo que incluyen el anarquismo–feminismo, el anarquismo ambiental y el anarquismo situacionista, por nombrar algunos. Los académicos anarquistas contemporáneos continúan avanzando en los desarrollos del feminismo de la tercera ola, la política antirracista, las teorías queer, la cultura transgénero, los estudios de discapacidad, así como el (los) ambientalismo (s) y la defensa de los animales. Las prácticas anarquistas incluyen acciones que emergen de estados poscoloniales y poblaciones indígenas, dando referencia a las experiencias de la vida cotidiana de aquellos involucrados en las luchas diarias contra la opresión. La proliferación de la erudición anarquista, junto con los puntos críticos históricos, ayudaron a crear una justificación para la creación de un proyecto/programa académico que estaría alojado en una universidad estatal.

Flashpoint: La batalla de Seattle y el surgimiento del nuevo anarquismo

Hace diez años, los anarquistas y una coalición de sindicatos de trabajadores, feministas, antirracistas, ecologistas, gays y lesbianas y defensores de los derechos de los animales detuvieron con éxito la conferencia ministerial de la Organización Mundial del Comercio. Poco después de la protesta de la OMC de 1999 en Seattle hubo un (re)surgimiento significativo del interés académico y activista por el anarquismo, que se opone al capitalismo y prevé una sociedad basada en la solidaridad y la ayuda mutua. Estas ideas se vuelven cada vez más relevantes a medida que ingresamos en una depresión global en la que los trabajadores de todo el mundo buscan una alternativa a un método corrupto y jerárquico de distribución de recursos (Amster, DeLeon, et al., 2009).

Desde la Batalla de Seattle, varios grupos de base y acciones de inspiración anarquista han ganado reconocimiento. Algunos de estos incluyen Food Not Bombs, Critical Mass y Reclaim the Streets (Comida no bombas, Masa Crítica y Recuperar las Calles). Los anarquistas tienen una gran presencia en grupos como Acción Antirracista y Acción Antifascista. Los grupos anarquistas de lucha de

clases se pueden encontrar en varias partes de los Estados Unidos, Europa occidental y América Latina.

Como participantes de acciones anarquistas, incluido el movimiento por los derechos de los animales y la red Riot Grrrl, nos encontremos en una posición única como académicos y activistas, en los que nuestra participación en la OMC se produjo a través de proyectos de acción directa y de medios independientes. Nuestras credenciales callejeras en la OMC conducirían a la publicación en 2009 de ensayos en *Estudios anarquistas contemporáneos: una antología de introducción a la anarquía en la Academia*, coeditado con Anthony Nocella. Durante el otoño de 2009, comenzamos a discutir la posibilidad de desarrollar un centro enfocado en estudios anarquistas. Con la Red de Estudios Anarquistas de América del Norte, el servidor de listas Académicos Anarquistas, conferencias de estudios anarquistas en una variedad de campus universitarios, libros sobre anarquismo en todas las disciplinas académicas de artes liberales que se publican y estudiantes anarquistas de una diversidad de movimientos sociales que ingresan a la educación superior, parecía un momento ideal y de máxima audiencia para crear un centro de estudios anarquistas.

Avancemos diez años después de la Batalla de Seattle hasta Cortland, Nueva York, donde dos jóvenes activistas académicos deciden crear un instituto interdisciplinario que se centre en las teorías y prácticas anarquistas. A menudo recibimos miradas extrañas cuando le decimos a la gente

que somos los cofundadores de la Iniciativa de Estudios Anarquistas en SUNY Cortland. Invariablemente, la primera pregunta que hacen los activistas y académicos es ¿por qué SUNY Cortland? Como institución integral de pregrado, SUNY Cortland tiene una larga tradición en movimientos sociales, proyectos de acción directa y activismo comprometido que incluye el trabajo del profesor William “Bill” Griffen. Fue el miembro de la facultad con más antigüedad en el sistema SUNY, sirviendo cincuenta y un años hasta su muerte en 2007. Bill Griffen fue profesor en el departamento de Fundaciones y Defensa Social en la Escuela de Educación, donde un ex alumno escribió sobre su muerte, “Era un poco como Gandhi: mostró coraje y valentía siendo gentil y amable. Manejó las situaciones difíciles, nunca con ira, sino con humor” (Geibel, 2007). Bill Griffen se convertiría en el equivalente de Cortland al historiador social y activista de derechos civiles Howard Zinn. Se involucró en el movimiento por los derechos civiles después de que uno de sus antiguos alumnos, Bill Moore, muriera mientras registraba votantes negros en el Sur (ibid.). Griffen continuaría inspirando a estudiantes y profesores por igual, involucrándolos en manifestaciones contra la guerra de Vietnam, la ubicación de un vertedero de desechos Superfund y la construcción propuesta de una tienda Super Wal-Mart en el condado de Cortland.

SUNY Cortland se encuentra en el norte del Estado, en el condado más pobre del Estado de Nueva York. La necesidad

constante de abordar la pobreza, la ruina y la inequidad económica de la región nos llevó como organizadores a buscar formas de discutir y actuar en contra de las formas en que el capitalismo global estaba afectando a nuestra ciudad: nuestros vecinos, sus hijos, los desempleados, los ancianos y discapacitados. Nuestra universidad está situada entre centros universitarios de renombre mundial como las universidades de Syracuse, Binghamton y Cornell. Este triángulo de investigación–acción, por así decirlo, parecía no solo lógico sino posible para crear este continuum de comunicación. Las colaboraciones en curso entre grupos comunitarios del área, como el colectivo Food Not Bombs de Binghamton, el Consorcio de Paz de Nueva York Central en Syracuse e Ithaca Hours, un cambio de moneda alternativo, hicieron de SUNY Cortland un sitio lógico para un centro de Estudios Anarquistas. SUNY Cortland también alberga el Centro de Estudios Interculturales y de Género (CGIS), cuya misión es fomentar y desarrollar la equidad y el respeto por la justicia social, étnica y cultural, económica, de género, ambiental y la diversidad. Dada su misión, CGIS se convirtió en un aliado importante en nuestro intento de proponer lo que en la superficie para algunos puede haber parecido una mala idea: connotaciones negativas asociadas con el término “anarquista” y las imágenes continuas de batallas en las calles de Atenas, donde supuestamente Los anarquistas participaban en manifestaciones callejeras, algunas violentas en ocasiones.

La facultad, los estudiantes, el personal y la administración de SUNY Cortland están abiertos a ideas nuevas y de vanguardia, incluso si no están de acuerdo con ellas, por ejemplo, la Novena Conferencia Anual de Estudios Críticos de Animales, que contó con personas de todo el mundo y más de 350 asistentes, principalmente de colegios y universidades, fue adoptado por SUNY Cortland. Sí, hubo quienes tenían miedo y uno o dos que se opusieron a la idea del interés personal debido a su investigación sobre animales no humanos. A pesar de todo esto, nuestros colegas se unieron a nosotros en una resolución para crear la Iniciativa de Estudios Anarquistas. En consecuencia, teníamos un hogar académico que se interesaba y estaba dispuesto a defender nuestra existencia, que podemos atestiguar inequívocamente que es la parte más importante de la política dentro y fuera de la educación superior. Cabe señalar que algunos profesores expresaron su preocupación por la iniciativa; no se veía como una amenaza al *statu quo*, sino como un proyecto académico intelectual.

Oposición a la Iniciativa de Estudios Anarquistas en la Academia

Antes de que se creara la Iniciativa de Estudios Anarquistas, sabíamos que seríamos criticados por fomentar

la institucionalización del anarquismo. Ambos habíamos estado involucrados en discusiones en la primera Conferencia de la Red de Estudios Anarquistas de América del Norte (NAASN) en noviembre de 2009 en Hartford, Connecticut. La discusión de las tensiones en la relación Academia/activismo quedó clara en las observaciones hechas por los miembros de la conferencia de Hartford, donde tanto académicos como activistas parecen disculparse por su profesión o vocación. El erudito anarquista Jesse Cohn estuvo en la reunión de Hartford y escribió en el servidor de listas NAASN:

Escuché algunos momentos en los que aquellos que se identificaron como “académicos” parecían sentir que tenían que disculparse por o desmentir elaboradamente las afirmaciones de experiencia ante los no académicos, y escuché otros momentos en los que los “activistas” parecían sentirse casi avergonzados de no tener credencial “académica”, como si no tuvieran nada que ofrecer en cuanto a conocimiento o percepción, como si no hubiera otra forma de entender o practicar la erudición. ¡Ambos momentos en la misma conferencia! Porque ninguno de nosotros está acostumbrado a operar en un entorno que es ni –ni y/o ambos– y... de quien es el espacio? Dondequiera que nos ubiquemos, la respuesta, al menos algunas veces, parece ser “no es tuyo”, y eso pone nerviosa a la gente. (23 de noviembre de 2010)

Es necesario abordar la tensa relación entre los

académicos anarquistas y los activistas. La Academia es una institución que es jerárquica en su núcleo, y que crea y mantiene activamente la jerarquía, y por lo tanto está fundamentalmente en desacuerdo con el anarquismo. Stephen Shukaitis (2007) reconoce la incómoda posición de los académicos anarquistas. Advierte contra la creación de un campo de estudios anarquistas que construye el anarquismo como un objeto fijo y estático para observar desde lejos; el resultado final, advierte, podría ser que el trabajo realizado por los académicos anarquistas “se vuelva contra ellos mismos y se reincorpore al funcionamiento del Estado y el capital... creando la imagen de subversión mientras cobran matrículas” (p. 167). Como dice David Graeber (2007), “actuar como un anarquista sería un suicidio académico” (p. 107).

Aunque ciertamente entendemos este punto de vista dadas nuestras propias circunstancias de represión académica dentro de varias instituciones, nuestro argumento sigue siendo que Bakunin, Godwin, Kropotkin y Proudhon institucionalizaron el anarquismo desde el primer día. Además, seguimos cuestionando el papel de la universidad como IEA. Howard Zinn (2002) señala que la práctica educativa nunca es neutral y la universidad difícilmente es benigna en sus esferas de influencia (por ejemplo, en los sectores corporativo, científico y militar) o sus funciones para perpetuar las prácticas comerciales, gubernamentales y sociales por corruptas o

antidemocráticas que sean. El miembro de NAASN y anarcobloguero Kevin Carson (2010) articula la necesidad de alejarse del esencialismo entre académicos y activistas. Según Carson,

Impulsar los estudios anarquistas en la Academia es estratégicamente inteligente para el movimiento. El sistema universitario, particularmente en los Estados Unidos, es una fábrica de adoctrinamiento masivo que es esencial en el funcionamiento del Estado y el Capitalismo. En Estados Unidos las escuelas tienen una relación particular con la población y con la cultura/política alternativa. Cuanto más podamos [trabajar] contra la pedagogía autoritaria y el contenido tradicional en el aula, más mentes jóvenes podrán encontrar el camino hacia el autoempoderamiento. (23 de noviembre de 2010)

Hubo una serie de intercambios en el listserv de Anarchist Academics sobre la creación de AEI en SUNY Cortland, algunos de los cuales no fueron tan positivos.

Un miembro del servidor de listas escribió,

Envié esto a la lista hace un tiempo y no obtuve una respuesta y me preguntaba si alguien tenía alguna respuesta a las preguntas que Tristan [Husby] y yo planteamos a continuación. Se trata de la Iniciativa de Estudios Anarquistas en SUNY. No estoy en contra de la iniciativa.... Este tipo de institucionalización, y la

concentración de recursos que conlleva, tendrá un efecto en al menos dos formas (estoy seguro de que otros pueden señalar más). Primero, la concentración de recursos, aunque ayudará a algunos, alterará el equilibrio dentro del movimiento entre los que tienen y los que no. El reto para el Centro será justificar ese desequilibrio y volver a igualarlo donde sea posible. (Pritchard, 2010)

Continuamos subrayando nuestro argumento citando la necesidad de que los estudios anarquistas tengan un lugar en la Academia para dismantelar la ideología dominante o el aparato de reproducción cultural. La Academia es fundamental para el capitalismo y el Estado. El sistema depende de las universidades para proporcionar gerentes y profesionales capacitados para perpetuar sus valores. Aquí radica la oportunidad para quienes están en la Academia de crear escenarios opuestos de representación y comunicación y de avanzar narrativas para la acción directa y el cambio social. Varios colegas de la NAASN respaldaron nuestra posición.

Brevemente, no soy un organizador, pero fui a la inauguración y obtuve un certificado por el trabajo que he realizado sobre el anarquismo y la sexualidad (además de organizar algunos WSAer he estado trabajando en torno a la libertad reproductiva en Hartford). Por lo que puedo decir, sus conjeturas sobre su presupuesto están muy equivocadas. Más allá de eso, hay gente de ASN y NAASN

en la facultad asociada (Ruth Kinna y Jesse Cohn, por ejemplo), por lo que están conectados con algunos de los otros proyectos en torno a la educación antiautoritaria (además de tener organizadores involucrados en el Instituto de Estudios Transformativos y algunas iniciativas de educación popular asociadas). (Shannon, 2010)

Las críticas con respecto al desarrollo de AEI en SUNY Cortland también cuestionaron los flujos de financiamiento para el proyecto, así como las “credenciales de calle” de los involucrados.

Esta iniciativa [AEI] me parece bastante grande, con un montón de dinero (corríjanme si me equivoco). Me gustaría saber de dónde vino el dinero antes de emitir un juicio, pero me parece que el hecho de que el dinero provenga de fideicomisarios, benefactores, la universidad o cualquier otro lugar hace una gran diferencia.... La iniciativa SUNY parece tener montones de apoyo institucional (¿o tal vez estoy siendo engañado por títulos elegantes y un buen sitio web?). Creo que debe haber algo de transparencia en esto, aunque solo sea por el bien de la integridad de la iniciativa y para mantener al resto del movimiento de su lado. (Pritchard, 2010)

Al crear la Iniciativa de Estudios Anarquistas, sabíamos que la gente desafiaría nuestra legitimidad como anarquistas académicos y activistas. En retrospectiva, felicitamos a nuestros colegas por hacer su debida diligencia para pedir

responsabilidad y transparencia a los organizadores de ASI. Esto parece aún más importante dados los casos recientes de agentes de policía ahora expuestos por infiltrarse en grupos activistas globales, incluido el agente de policía Mark Kennedy de Gran Bretaña. Kennedy trabajó encubierto durante siete años para exponer las interacciones de los manifestantes contra el cambio climático global y brindó información a las autoridades sobre las acciones y manifestaciones planificadas (Lewis et al., 2010).

A pesar de las críticas y el escepticismo sobre nuestras intenciones y la misión de ASI, nuestra defensa fue clara, éramos activistas, académicos y anarquistas. Con demasiada frecuencia en los servidores de listas y en los grupos anarquistas académicos hay quienes estudian a los anarquistas y proclaman ser anarquistas, pero no tienen antecedentes en movimientos sociales, activismo, resistencia juvenil u organización comunitaria. Anthony Nocella ofreció esta respuesta:

Sí, estoy en la lista, un poco sobre mí mismo en mi defensa: adorable queer y persona nacida con discapacidades mentales severas, liberador animal y terrestre desde hace mucho tiempo (primer activista enmarcado en el movimiento), golpeado severamente en la cárcel, abolicionista de la prisión, Quaker, en el Comité de Servicio de la Junta de Amigos Estadounidenses, fundé más de 15 organizaciones políticas activistas, trabajando en mi doctorado, mientras enseñaba en SUNY Cortland en

Le Moyne College, fui uno de los primeros jóvenes encarcelados; voluntario en las cárceles de Nueva York durante los últimos 7 años. También he publicado 12 libros, entre ellos *Encender una revolución* y *Represión académica*. Ambos publicados por AK Press. (Nocella, 2010)

Además, Nocella ofreció información sobre miembros del Colectivo ASI para dar fe de que los involucrados en el proyecto tenían legitimidad en la comunidad anarquista. “Caroline Kaltefleiter, una de las principales figuras en la época del movimiento Riot Grrrl y los estudios sobre niñas, y ahora presidenta del Departamento de Estudios de la Mujer. Colleen Kattau, una activista por la paz y música muy respetada y principal organizadora contra la Escuela de las Américas que enseña español en SUNY Cortland. Finalmente, Mecke Nagel, Feminista Transnacional de larga data y abolicionista de prisiones, que enseña filosofía” (Nocella, 17 de mayo de 2010).

En cuanto al tema del financiamiento institucional, nos mantuvimos firmes en nuestra decisión de seguir adelante con la creación de ASI con el entendimiento de que no habría apoyo institucional y, de hecho, siempre habíamos planeado adoptar una estrategia de bricolaje (hágalo usted mismo). Como señala Nocella, “No tenemos dinero y soy muy, muy pobre, pero he sido un organizador desde hace mucho tiempo con muchas organizaciones anarquistas y radicales y puedo hacer que mi dinero se estire” (Nocella, 2010). Al

mismo tiempo que estábamos lanzando ASI, la Universidad Estatal de Nueva York, incluido nuestro propio sindicato de profesores, estaba en medio de una lucha con el gobernador por las obligaciones contractuales. Nuestros esfuerzos se debatían entre el avance de ASI y la solidaridad con nuestros colegas sindicales. Los colegas anarquistas respondieron junto con nosotros a esta discusión. El erudito anarquista Jesse Cohn escribe:

No creo que los organizadores estén en esta lista, e incluso si lo estuvieran, tienen otras cosas de las que preocuparse en este momento (además de la habitual escasez de trabajo de fin de semestre): el gobernador de Nueva York ha amenazó con “suspenderlos” un día a la semana, lo que significa, en efecto, que acaban de presentarles un recorte salarial no negociable del 20%. Lo están peleando en los tribunales, pero solo puedo imaginar el tipo de precariedad que introduciría en mi vida. (Cohn, 2010)

Revelando ASI y las Pedagogías Anarquistas: Ser un Académico-Activista

El 9 de abril de 2010, en conmemoración de la sentencia de muerte de dos anarquistas italianos, Nicola Sacco y

Bartolomeo Vanzetti, SUNY Cortland realizó la inauguración y dedicación de la Iniciativa de Estudios Anarquistas. El día incluyó paneles de discusión y presentaciones informales de profesores, estudiantes y organizadores comunitarios, incluidos miembros del colectivo de fanzines Silent Distro. La asistencia a la inauguración superó la capacidad de la sala e incluyó a miembros de países de todo el mundo, incluida Italia.

Hoy, los organizadores del proyecto trabajan para crear un proyecto que relacione la práctica de la teoría (de los medios) con el campo más amplio de los estudios culturales y los estudios anarquistas. El trabajo realizado en ASI incorpora una discusión de políticas de identidad que permite la autorreflexión y la acción directa y el uso de medios de bricolaje. ASI presenta una serie de eventos cada año, incluidos William Godwin Spring Lecture, Emma Goldman y Lucy Parson Fellowship Programs, y Mikhail Bakunin Film Series. El análisis de las acciones de los estudios anarquistas contemporáneos y las representaciones mediáticas de tales eventos permite un análisis crítico en el continuum de la producción de información sobre los anarquistas hasta “la recepción de un texto dado” (Rossiter, 2003, p. 106).

Por lo tanto, la concepción de la ideología de Althusser puede ayudar a los académicos anarquistas a abordar una perspectiva más amplia en su trabajo. Habiendo establecido que la ideología son relaciones vividas o prácticas sociales

organizadas por sensibilidades de ámbitos simbólicos (1971, p. 131), un estudioso anarquista puede observar cómo los medios de comunicación de masas, que son a la vez un producto y una fuerza moldeadora de las instituciones y prácticas sociales existentes, buscan presentar una versión “mediatizada” del anarquismo. Arze-Bravo, Murray, et al. (2010) señalan: “Debido a que el 'imaginario, como tal, está constituido por prácticas materiales ubicadas dentro de marcos institucionales' (Rossiter, 2003, p. 116), los medios logran ser tanto materialistas como imaginarios. Por lo tanto, los medios no solo son un producto del imaginario social y creativo, sino que también reflejan sistemas políticos y económicos”. Posteriormente, es a través de la interrogación y el análisis continuos de los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE) como las escuelas, las universidades y los medios de comunicación que puede surgir un auténtico activismo (anarquista), dentro y fuera de la Academia, o, como anarcobloguero, Kevin Carson lo expresó: “Cuando un estudiante percibe las autocontradicciones internas de la ideología oficial (por ejemplo, el contraste entre la retórica del 'libre mercado' y la naturaleza real subsidiada y protegida por el Estado del capitalismo, el contraste entre la retórica de la paz y la libertad del Estado de seguridad nacional y la realidad de los escuadrones de la muerte, etc.). Cuando un instructor señala activamente estas contradicciones, el efecto es profundamente subversivo” (23 de noviembre de 2010).

El concepto de poner la teoría en práctica ha sido a menudo un resultado deseado en la educación superior; sin embargo, la exposición limitada a proyectos de acción directa por parte de académicos sigue siendo uno de los problemas más frustrantes para nosotros como activistas en la academia. Hay anarquistas que escriben libros, artículos y organizan foros sobre el tema, pero no están arraigados en la verdadera acción, que incluye, entre otros, la desobediencia civil que termina en arrestos, sabotaje económico y apoyo a los presos. Muchos solo han participado en el activismo debido a su trabajo de posgrado, justificando así su actividad política ante los administradores académicos. Además, su desapego del activismo como para todos los arribistas, estaba justificado por no tener un trabajo, titularidad o todavía negociar la educación superior. Muchos otros académicos que proclaman su activismo no se pueden encontrar en blogs, servidores de listas, colectivos u otras formas de documentación histórica del movimiento social, solo para concluir que están en contra de ser documentados o que son “luchadores de fin de semana” listos para la emoción o para contarles a sus amigos o hijos cómo alguna vez fueron radicales. Si bien deseamos mantener una actitud positiva sobre las interacciones anarquistas en la Academia, nos damos cuenta de que queda una gran cantidad de arribistas y oportunistas, que invariablemente roban y adoptan nuevas áreas de interés de vanguardia sin un verdadero compromiso o dedicación al campo. Simplemente están subiendo de rango siendo

colegiados y colaborando con otros para recibir legitimidad dentro del campo de estudio dado.

El anarquismo, similar a los estudios de discapacidad, los estudios críticos de animales y los estudios de mujeres, tiene sus raíces en la lucha y la liberación, y aunque muchos temen la represión y están controlados por las normas sociales, para desafiar la opresión y la dominación, otros están dispuestos a escribir sobre ello. Un ejemplo más obvio, sin decir nombres, es el de muchos académicos que han escrito sobre el grupo revolucionario de Izquierda Zapatista y han obtenido un puesto y han hecho carrera con ellos, con carteles en sus paredes, pero que nunca han estado en México en el mejor de los casos y en el peor es mejor que nunca se les retribuya financieramente.

Por lo tanto, no es suficiente organizar conferencias en la Academia o escribir artículos o libros, o estar en Facebook disparando comentarios sobre cómo será la revolución anarquista mañana, por parte de los estudiantes. Además, cómo estos anarquistas académicos no se involucrarán porque tienen que escribir en la prensa o un diario académico para ganar credibilidad y legitimidad para el movimiento, o porque tienen que ser los portavoces de los estudiantes, cuando los estudiantes se meten en problemas, de lo que están tan orgullosos, decimos, deja de escribir y deja de posar y sal a la calle todos los días, porque como dice la cita, “Si no eres tú, ¿quién? ¿Si no es ahora, cuando?” El cambio social nunca ha sido posible gracias a que las

personas vayan a lo seguro o intenten ser colegiadas. Se trataba de ser uno mismo y creer tanto en algo que uno tenía que tomar medidas extremas y serias para protegerlo. Como en el caso de la liberación animal, el Frente de Liberación Animal (ALF) pasó a la clandestinidad y se enmascaró para liberar a los animales no humanos de los laboratorios, granjas de pieles y granjas industriales y quemar McDonalds y laboratorios de investigación. No estamos diciendo que los académicos deban realizar estas acciones, sino que si uno va a escribir sobre estas acciones, debe retribuir financieramente a los presos políticos que arriesgan sus vidas por estas causas. Uno no debe usar a los estudiantes como escudos o símbolos, sino ser un modelo a seguir para los estudiantes al participar, protestar, participar en la desobediencia civil y realizar sentadas con estudiantes, personal y compañeros de facultad.

Hacia la Pedagogía Anarquista: Principios Activistas

Aquí hay algunos principios a seguir para mantenerse fiel a ser un activista dentro y fuera de la academia:

- 1 Seguir los pasos de grandes modelos a seguir como Angela Davis, Howard Zinn, Bill Ayers, Bernardine Dohrn, Andrea Smith, Kathleen Cleaver y Ward Churchill, quienes

han desafiado los sistemas de dominación antes de ingresar a la educación superior.

2 Ser un modelo a seguir para un estudiante significa apoyarlo y asumir los mismos riesgos que ellos.

3 Participar activamente en grupos de estudiantes no como asesor, sino como miembro dispuesto a aprender y compartir.

4 Participar en organizaciones y colectivos comunitarios con regularidad para no solo tener presencia en el campus universitario o ser representante de un colegio.

5 Participar en trabajo antiopresivo como ser voluntario en una prisión o en un centro de prevención de violencia doméstica.

6 Publicar no en editoriales académicas y corporativas, sino en editoriales activistas públicas como AK Press, Arissa Media Group, PM Press, South End Press y Lantern Books.

7 Publicar en diarios y revistas activistas en lugar de revistas académicas que solo son leídas por un puñado de académicos y solo son útiles para el avance profesional.

8 Publicar en medios alternativos como Youtube, blogs, Twitter, cine y radio.

9 Ser un intelectual público como Michael Eric Dyson o Cornell West, que comparte sus puntos de vista, opiniones y creencias en la radio, la televisión y los documentales.

10 Finalmente, estar dispuesto a ser desafiado y dispuesto a aceptar y trabajar en la posición dominante de uno como profesor universitario en la sociedad.

Conclusión

A través de nuestro trabajo en la Iniciativa de Estudios Anarquistas, continuamos cuestionando supuestos sobre las posiciones de sujetos en nuestra vida diaria y nuestras acciones e interacciones que se llevan a cabo de acuerdo con las normas o protocolos culturales e ideológicos asociados con ellos. Nuestro trabajo incorpora una pedagogía anarquista de la vida cotidiana en la que cada vez que leemos un blog, vemos una película, respondemos a una publicación de Facebook o escuchamos un discurso político o a nuestro artista de rap favorito, nos damos cuenta de cómo o por qué resistimos o aceptamos ciertos puntos de vista.

Estar por encima del mundo como un científico que examina los comportamientos de las personas, las

construcciones de la sociedad, el mundo natural y los patrones históricos, como si las experiencias del científico no contaminaran la lente a través de la cual el científico examina el mundo, es un enfoque que permitió horribles acciones opresivas y represivas que se llevaron a cabo en nombre de la normalidad, como la eugenesia, la segregación, el complejo industrial carcelario y el capitalismo. Más bien, adoptamos una pedagogía anarquista en evolución que, como sugiere Graeber (2007), posiciona el anarquismo como un proceso, como un medio y, por lo tanto, sugiere que el papel del anarquismo en la Academia (o de la Academia en el anarquismo) es proporcionar espacio y recursos para “la elaboración de ideas y conocimientos útiles para seguir desarrollando la política anarquista... abordado desde una forma profundamente conectada con las cuestiones planteadas por los movimientos y las luchas sociales” (p. 169). Este proceso de compromisos críticos nos da el poder de moldear activamente nuestras vidas en nuestros propios términos y crea espacios de resistencia en los que el aprendizaje va más allá de las paredes del aula, creando un flujo bidireccional de comunidad e ideas entre la academia y la comunidad activa.

Referencias

- Abercrombie, N. & Urry, J. (1983). *Capital, labour and the middles classes*. London: Allen and Unwin.
- Ackelsberg, M. (2005). *Free women of Spain: Anarchism and the struggle for the emancipation of women*. Oakland: AK Press.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). In *Lenin and philosophy and other essays*. (Ben Brewster, Trans.). New York: Monthly Review Press.
- Amster, R., DeLeon, A., Fernandez, L., Nocella II, A. & Shannon, D. (2009). *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*. London/New York: Routledge.
- Aronowitz, S. (1998). Introduction in *Pedagogy of freedom*. Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- Arze-Bravo, M. et al. (2010). *Althusserian ideology website*. Retrieved from http://froberto.dnsalias.org/shared/Althusserian_Ideology/index.html (accessed December 15, 2010).
- Best, S. & Nocella A. (2006). *Igniting a revolution*: Oakland: AK Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in society, education, and culture*. (Richard Nice, Trans.). London: Sage. (Original work published in 1970).
- Carson, K. (2010, November 23). Anarchist Academics listserv (accessed December 13, 2010).
- Castoriadis, C. (1997). Democracy as a procedure and democracy as a regime. *Constellations*, 4(1), 1-18.
- Chomsky, N. & Macedo, D. (2000). *Chomsky on miseducation*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

- Chomsky, N. (2003). The function of schools: Subtler and cruder methods of control. In K.J. Saltman & D.A. Gabbard (Eds.), *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools*. Routledge, New York.
- Cohn, J. (2010, May 16). Anarchist Academics listserv (accessed November 24, 2010). Ferrell, J. (2001). *Tearing down the streets*. New York: Palgrave, 2001.
- Forgacs, D. (1971). *An Antonio Gramsci reader*. New York: Schocken Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gabbard, D. (2010). The outlook for social justice in our compulsory schools: An anarchist forecast. *Peace Studies Journal*, 3(1), 119-26.
- Geibel, E. (2007, February 17). Making a difference. Longtime SUNY Cortland professor and activist dies. *Cortland Standard*. Retrieved from <http://www.cortlandstandard.net/articles/02172007n.html>.
- Godwin, W. (1793). *An enquiry concerning political justice*. Charlottesville, VA: Electronic Text Center, University of Virginia Library. Retrieved from <http://etext.virginia.edu/toc/modeng/public/GodJust.html> (accessed December 12, 2010).
- Goldman, E. (1917). The social importance of the modern school. Emma Goldman Papers, Manuscripts and Archives Division, The New York Public Library, Astor, Lenox and Tilden Foundations. Retrieved from http://dwardmac.pitzer.edu/anarchist_archives/goldman/socimportms.html (accessed December 13, 2010).
- Hall, S. (1980). Encoding and decoding in the television discourse. In S. Hall (Ed.), *Culture, medial language working paper in cultural studies*. London: Hutchinson.
- Kaltefleiter, C. (1995) *Revolution girl style now: Trebled reflexivity and the riot grrrl network*, unpublished manuscript.

- Kaltefleiter, C. (2009). Anarchy girl style now: Riot Grrrl actions and practices. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*. London/New York: Routledge.
- Kaltefleiter, C. & Nagel, M. (2009). The carceral society: From the prison tower to the ivory tower. In S. Best, P. McLaren & A. Nocella (Eds.), *Academic repression: Reflections from the academic industrial complex*. Oakland: AK Press.
- Klages, M. (2001). Louis Althusser's ideology and ideological state apparatuses. Course handout. Retrieved from <http://www.colorado.edu/English/courses/ENGL2012Klages/1997althusser.html> (accessed December 12, 2010).
- Lewis, P., Evan, R. & Wainwright, M. (2010, January 10). Mark Kennedy knew of second undercover eco-activist. *Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/environment/2011/jan/10/mark-kennedy-second-undercover-ecoactivist>.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a ritual performance*. New York: Rowman & Littlefield. Nocella, A. (2010, May 17). Anarchist Academics listserv (accessed November 24, 2010). Pritchard, A. (2010, May 16). Anarchist Academics listserv (accessed November 24, 2010).
- Rossiter, N. (2003). Processual media theory. *Symploke*, 11(1-2) 104-31.
- Shannon, D. (2010, May 16). Anarchist Academics listserv (accessed November 24, 2010).
- Sjukaitis, S. & Graeber, D. eds (2007). *Constituent imaginations: Militant investigations and collective theorization*. Oakland: AK Press.
- Spring, J. (1994). *Wheels in the head: Educational philosophies of authority, freedom, and culture from Socrates to Paulo Freire*. New York: McGraw Hill

Willis, P. (1977). *Learning to labor*. Farnborough UK: Saxon House.

Zinn, H. (2002). *You can't be neutral on a moving train*. Boston: Beacon Press.

Sección III

PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS Y MARCOS TEÓRICOS

Diálogo III

(En la cima de una montaña, entre dos que en realidad son uno)

Alejandro de Acosta

A: Mira, hay movimientos. Emiten llamadas, también se llaman entre sí.

B: Sí, otro yo, y lo escucho, en sus lejanas llamadas, discursos, historias.

A: Mira, en algún lugar alguien se encuentra o se pierde, como si uno de nosotros fuera a desaparecer al otro.

B: Sí, y mira, en algún lugar, un acto político, uno o

varios, se desarrolla, se desarrolla. Ya aquí, en la cima de esta montaña, tú y yo, otro yo...

A: No estoy tan seguro. Desde aquí arriba todo esto puede llegar a parecer extraño, improbable, incomprendible.

B: Frágil, al menos.

A: No hay espacio homogéneo...

B: ... sin zócalo, sin zócalo...

A: ... en el que está todo reunido.

B: Qué negociaciones fueron necesarias para comenzar a contar esta historia...

A: ... o para saltar en algún lugar en el medio, diciendo, mira, mira...?

B: Qué anamnesis...

A: ... o amnesia saludable...

B: ... decir: esto es y no es un yo;

A: ... decir: esto es y no es política.

B: Ah. Esta historia se repliega sobre sí misma.

A: Involuciona, sí.

B: ...

A: Una respuesta, para nosotros, aquí en la cima de la montaña: negociaciones éticas.

B: Si es así, sus efectos posteriores son lo que por costumbre llamamos consentimiento, consenso, montaje, consulta... ¿Recuerdas cómo hablábamos antes de nuestro ascenso?

A: Sí, esas sesiones en las que era de mal gusto asumir de antemano lo que se estaba discutiendo, sus ramificaciones.

B: Otra respuesta, amable con el otro yo: estamos plegando no solo el habla, sino también la vida sobre sí misma.

A: ¿La lección más paradójica?

B: Se trataría de un poder que no es poder...

A: ... una ética que finalmente es amoral. ¿Podemos siquiera hablar de esto aquí?

B: A algunos les gusta preguntar cómo “se vería” tal o cual cosa... como me pregunto que tú, otro yo, te pareces.

A: Pero no es una cuestión de representación, ¿verdad? No puedo verte en absoluto.

B: El deseo de que la lección pueda importar, que el discurso pueda llegar a sentirse concreto...

A: ... algunos dicen “real”, pero aquí en la cima de la montaña...

B: Sí, incluso aquí, otro yo, acción directa en el discurso.

A: ¿Una historia que, atómica, reinventa la vida?

B: Lo sé: es nuestra meta cada vez más alejada.

A: También es nuestro descubrimiento siempre presente, si recuerdas el experimento que nos trajo aquí.

B: Es para que otros lo tomen ahora. Para nosotros es una meta que finalmente no es una meta.

A: Y sin embargo, no estamos sin la lección que es una señal, un marcador de posición que no es un compromiso. Por eso somos dos.

Capítulo XII

ANDAR CUESTIONANDO: EL ZAPATISMO, LA IMAGINACIÓN RADICAL Y UNA PEDAGOGÍA TRANSNACIONAL DE LA LIBERACIÓN

Alex Khasnabish

Terribles han sido las luchas entre los de arriba y los de abajo, entre los poderosos y los desposeídos. Mucho se ha escrito sobre las razones y causas de estos enfrentamientos. La verdad es que todos tienen el mismo fundamento: los poderosos quieren derribar el mundo que sostiene la ceiba; los de abajo quieren quedarse con el mundo y la memoria, porque de ahí viene el alba⁴⁶.

46 La ceiba es un árbol de algodón de seda y es considerado sagrado por

La poderosa lucha contra la humanidad.

Los desposeídos luchan y sueñan por la humanidad.

Esta es la verdadera historia. Y si no aparece en los libros de texto de primaria es porque la historia la siguen escribiendo los de arriba, aunque la hagan los de abajo.

Pero, aunque no forma parte de los planes de estudios oficiales, la historia del nacimiento del mundo y el mapa que explica dónde está, sigue retenido en las cicatrices de la madre ceiba.

El mayor de los ancianos de las comunidades confió el secreto a los zapatistas. En las montañas, hablaron con ellos y les dijeron dónde habían dejado la nota de los primeros dioses, los que dieron a luz al mundo, para que no se perdiera la memoria.

Desde entonces, porque nacieron sin rostro, sin nombre y sin pasados individuales, los zapatistas han sido alumnos de la historia que les enseñó la tierra. Una madrugada del año 1994, los zapatistas se convirtieron en maestros; consultando la vieja nota de la memoria, podrían enseñar cómo nació el mundo y mostrar dónde se encuentra.

Por eso los zapatistas somos estudiantes y maestros.

De “Los maestros democráticos y el sueño zapatista” del Subcomandante Insurgente Marcos (2001, pp. 275–76)

Lecciones de dignidad

De pie en las calles de San Cristóbal de las Casas en las primeras horas del nuevo año de 1994, el portavoz zapatista y estratega militar Subcomandante Insurgente Marcos explicó la presencia del ejército de insurgentes indígenas armados y enmascarados ocupando la plaza central, las oficinas administrativas y las calles de la antigua capital colonial de Chiapas, México a reporteros y otros espectadores ansiosos.

En lugar de hablar el lenguaje doctrinario de la revolución modernista, Marcos describió sin disculpas el levantamiento zapatista como una “lección de dignidad” que se necesitaba con urgencia dada al resto de la nación mexicana y, como pronto quedaría claro, al resto del mundo por los insurgentes y bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ante el olvido progresivo materializado en forma de colonialismo, imperialismo, racismo, genocidio y capitalismo (Subcomandante

Insurgente Marcos 2002, pp. 211– 12). Marcos elaboró sobre el significado de esta lección ampliando su analogía pedagógica:

[el levantamiento] debería ser una lección para todos. No podemos dejarnos tratar así, y tenemos que intentar construir un mundo mejor, un mundo verdaderamente para todos, y no sólo para unos pocos, como hace el régimen actual. Esto es lo que queremos. No queremos acaparar la vanguardia ni decir que somos la luz, la única alternativa, ni reclamar tacañamente el calificativo de revolucionarios para una u otra corriente. Nosotros decimos, mira lo que pasó. Eso es lo que teníamos que hacer. (ibídem.)

La descripción de Marcos del levantamiento zapatista como una “lección de dignidad” invoca el lenguaje de la pedagogía no solo como una justificación moralmente poderosa para la insurgencia del EZLN, sino que también resultaría profética en términos de la resonancia transnacional del zapatismo.

Desde una perspectiva geopolítica, el 1 de enero de 1994 marcó el primer día en que entró en vigor el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que unió a Canadá, Estados Unidos y México en un mercado capitalista neoliberal continental. También marcó el final de la efímera retórica neoliberal del “fin de la historia” que las élites capitalistas y sus defensores intelectuales habían pregonado

con tanto entusiasmo tras la caída del Muro de Berlín y el colapso de la Unión Soviética. Esta invocación retórica del “fin de la historia” era una frase que pretendía representar el fin de los grandes conflictos ideológicos que habían marcado gran parte de la historia moderna y el ascenso del capitalismo neoliberal junto con algunos adornos andrajosos de la práctica democrática liberal. También significó la derrota de los actores tradicionales de la izquierda establecida a escala mundial, ya que los partidos políticos, centrales sindicales, comunistas y socialdemócratas organizados, los movimientos sociales progresistas y los actores de justicia social institucionalizados se encontraron sin timón y privados de credibilidad y capacidad de base después de décadas de tibia práctica política sin inspiración dirigida, en el mejor de los casos, a mejorar las peores consecuencias del capitalismo y otros sistemas opresivos como el racismo y el patriarcado y, en el peor de los casos, pescar un asiento en la mesa con los detentadores del poder y así unirse a sus filas. El desafío a la proclamación del fin de la historia no vendría de estos sectores disciplinados, derrotados y cooptados –especialmente no de aquellos en el Norte global–; en cambio, el desafío más profundo a este reclamo hegemónico vendría del extremo sureste de México en el Estado de Chiapas donde, en las primeras horas del nuevo año, miles de insurgentes indígenas mayas armados y enmascarados surgieron de cinco siglos de resistencia indígena y persistencia frente al genocidio, el racismo y la explotación y declararon “¡Ya basta!” –“¡Basta!”– a los

sistemas de poder que buscaban negarles su mismo derecho a existir. Al identificar al TLCAN y al capitalismo neoliberal como la encarnación más reciente de cinco siglos de olvido progresivo manifestado en forma de genocidio, esclavitud, colonialismo, imperialismo, racismo, explotación y marginación brutal, los insurgentes del EZLN también se posicionaron como los legítimos herederos de la promesa radical incumplida de la Revolución Mexicana (1910–1917) y su héroe más ilustre e intransigente, Emiliano Zapata⁴⁷.

Tomando varios pueblos y cientos de ranchos en todo el Estado, los insurgentes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional declararon la guerra al ejecutivo federal del

47 Es significativo señalar que al autodenominarse “zapatistas”, los insurgentes del EZLN y la base civil que constituye el grueso del movimiento han adoptado el nombre de uno de los más grandes héroes revolucionarios mexicanos, pero también de uno que no fue ni activo ni particularmente bien conocido en Chiapas hasta hace relativamente poco tiempo (Collier y Quaratiello, 1999, p. 158). De hecho, la fuente de la imagen y la ideología de Zapata en Chiapas se remonta principalmente a los revolucionarios urbanos que salieron al campo después de 1968 para trabajar con la población rural (Stephen, 2002, p. 150). En los estatutos de las Fuerzas de Liberación Nacional –la organización guerrillera cuyos cuadros ayudarían a fundar el EZLN– escritos catorce años antes de la rebelión zapatista, la elección de Emiliano Zapata como ícono de la revolución se atribuye al hecho de que “Emiliano Zapata es el héroe que mejor simboliza las tradiciones de lucha revolucionaria del pueblo mexicano” (Fuerzas de Liberación Nacional, 1980, citado en Womack, 1999, p. 196). Al invocar al hombre, su imagen y su legado, los zapatistas se encuentran actualmente en un proceso no solo de reafirmación de la “mexicanidad” de su movimiento, sino también de afirmación de su legitimidad al tiempo que reclaman el legado auténtico e intransigente de la Revolución mexicana.

gobierno mexicano y al Ejército Mexicano mientras anunciaban su intención de marchar sobre la Ciudad de México y permitir que el pueblo mexicano libre constituyera democráticamente un gobierno de su propia elección. Después del primer día de enero, la rebelión zapatista tomaría un camino que nadie podría haber previsto ya que la insurgencia armada se enfrentó a la represión estatal masiva y ambas, a su vez, fueron enfrentadas por la fuerza espontánea e inesperada de la organización de la sociedad civil mexicana e internacional con manifestaciones masivas para forzar el cese de las hostilidades y llevar al gobierno y a los zapatistas a la mesa de negociaciones. Bajo el peso de una enorme presión nacional e internacional, el gobierno mexicano declaró un cese del fuego el 12 de enero de 1994, y aunque difícilmente marcaría el fin de la violencia en Chiapas, marcaría el comienzo de una fase completamente nueva de la lucha zapatista: uno que depende mucho más de la palabra que del arma. Como señalaría el Subcomandante Insurgente Marcos, “Nosotros no fuimos a la guerra el 1 de enero para matar o para que nos maten. Fuimos a hacernos oír” (Womack, 1999, p. 44). Los zapatistas ciertamente fueron escuchados, en todo México y en todo el mundo, y aunque desde el principio tuvieron claro que no eran la vanguardia de un nuevo movimiento revolucionario monolítico, que siempre fueron solo un grupo de rebeldes que buscaban luchar por un mundo nuevo junto con otros focos rebeldes en otros lugares (ver Subcomandante Marcos, 2004), como movimiento asumirían los roles de

estudiante y maestro en una pedagogía vital, urgente y creativa de resistencia radical y construcción alternativa que involucraría a una diversidad de otros en lucha fuera de las fronteras del territorio zapatista en rebeldía.

El levantamiento zapatista del día de Año Nuevo, en los años posteriores, ha llegado a ser ampliamente considerado como una de las chispas más importantes para encender la mecha de lo que se convertiría en el “movimiento de movimientos” global anticapitalista/alter-globalización (ver Ronfeldt et al., 1998; Callahan, 2004; Cleaver, 1998; Khasnabish, 2010, 2008; Kingsnorth, 2003; Klein, 2002; Midnight Notes, 2001; Notes from Nowhere, 2003; Olesen, 2005; Solnit, 2004). A pesar de este reconocimiento –de hecho, al menos en parte debido a la idealización de los zapatistas como íconos de la resistencia militante–, muchos observadores y activistas en el Norte global no han logrado aceptar una de las lecciones más significativas que ofrece el zapatismo: a saber, que la liberación es una práctica imperfecta y continua, que requiere no solo la construcción de un nuevo mundo capaz de albergar muchos mundos, sino también el fomento de nuevas subjetividades inspiradas en nuevas imaginaciones que sean capaces de habitar ese mundo. Pero las nuevas imaginaciones y las nuevas subjetividades no pueden ser simplemente introducidas retóricamente, tienen que ser producidas y reproducidas socialmente. En este contexto, en este capítulo retomo el zapatismo –la imaginación radical y la práctica política del

movimiento zapatista– como una pedagogía de la liberación dirigida al cultivo de nuevas formas de estar en el mundo que pretenden llevarnos más allá de los fracasos de las luchas revolucionarias del pasado. Basándome en la investigación realizada con activistas altermundialistas en Canadá y Estados Unidos, así como en la historia crítica del movimiento zapatista y las ideas de la teoría política radical contemporánea, en lo que sigue exploro la relación entre una imaginación radical de posibilidad sociopolítica y la formación de nuevas subjetividades en el contexto de los encuentros y afinidades suscitadas por la resonancia transnacional del zapatismo en el norte de las Américas.

Hermosos mitos e imaginación radical

Pocos movimientos radicales han recibido tanta atención como los zapatistas. Podría decirse que varios factores explican esto, entre ellos, la apariencia aparentemente anacrónica del EZLN como una fuerza insurgente revolucionaria en “el fin de la historia”; las habilidades comunicativas inigualables del vocero de los zapatistas, el Subcomandante Marcos; el hábil uso por parte de los zapatistas de una variedad de estrategias para involucrar a

la “sociedad civil” a nivel nacional y transnacional; la romantización y proyección de la esperanza y el deseo revolucionarios sobre el movimiento zapatista por parte de otros ubicados mucho más allá del contexto de vida que ocupa el movimiento. Para muchos observadores ubicados en el Norte global, la resonancia del zapatismo ha sido descrita en términos de un romanticismo fácil y consuntivo (Hellman, 2000; Oppenheimer, 2002), un producto de la infraestructura de las comunicaciones digitales (Knudson, 1998), y un fenómeno impulsado por discursos “globalizadores” como la democracia liberal y los derechos humanos (Olesen 2005; Tarrow 2005), por nombrar solo algunas de las iteraciones dominantes. Esta lista seguramente podría ser interminable y sin duda incluye varios intentos de “probar” que el movimiento zapatista es solo una manifestación más de una lucha básica por la inclusión y el reconocimiento, que es reducible a un conjunto estrecho de agravios y desigualdades materiales, o es un ejemplo de la manipulación cínica y egoísta de los pueblos indígenas pobres e infantiles por parte de los autoproclamados revolucionarios.

Por supuesto, también prevalece la valorización del movimiento, caracterizaciones que podrían considerarse como “mitos hermosos” que celebran aspectos muy selectivos del mismo y omiten otros, en particular los que se relacionan con las experiencias vivas, imperfectas y desiguales de las luchas por la libertad y la transformación

social radical. Si bien “mito” es un término que a menudo se usa en un sentido peyorativo y denigrante, vale la pena considerar que el mito no es simplemente algo falso o una historia de origen construida, sino que quizás se entienda mejor como una especie de modo de interpelación de significación o discurso, que “llama” a los sujetos y al hacerlo trabaja simultáneamente para formarlos (Barthes, 1972, p. 124). Todo sistema de creación de significado y poder hace uso del mito; la verdadera pregunta es cómo y con qué fin. Por ejemplo, sin usarlo como base para lanzar una deslegitimación del zapatismo o su resonancia, Adrienne Russell (2005) ha identificado tres “mitos” centrales que han sido fundamentales para la constitución de una red de identidad entre los seguidores internacionales: primero, la del Subcomandante Marcos como figura universal, “atemporal”, “superhumana”; segundo, el de los pueblos indígenas de Chiapas como “nobles guerreros” paradójicamente “atrasados” y “avanzados”; y finalmente, el mito de la “bestia neoliberal” que funciona como el adversario al que hay que enfrentarse. El objetivo de comprender estos mitos no es afirmarlos o desacreditarlos, sino comprender lo que hacen posible con respecto a los tejidos emergentes de resistencia y construcción alternativa, así como lo que su circulación y consumo podría inhibir y oscurecer. La inspiradora caracterización de Rebecca Solnit (2004) de la lucha zapatista es un ejemplo de la promesa y las limitaciones de desplegar mitos tan hermosos:

Los zapatistas llegaron como sorpresa y como demostración de que de la noche a la mañana, el lugar más marginal y olvidado puede convertirse en el centro del mundo. No solo exigían el cambio, sino que lo encarnaban; y en esto, fueron y ya son victoriosos... Comprendieron el juego entre las acciones físicas, las que se realizan con fusiles, y las acciones simbólicas, las que se realizan con varas, con imágenes, con el arte, con las comunicaciones, y ganaron por este último medio lo que nunca hubieran podido ganar por su pequeña capacidad para la violencia (págs. 34–35)

La evaluación de Solnit del zapatismo es convincente y contiene muchas verdades, pero también celebra dinámicas (acción comunicativa, victoria moral, cambio a través de la contestación simbólica) que han funcionado muy bien entre activistas y observadores simpatizantes principalmente en el Norte global para quienes la resistencia simbólica y comunicativa a los sistemas de poder y dominación se han convertido en fetiche porque materializar la resistencia colectiva y las alternativas al *statu quo* a menudo parece muy difícil en un contexto tan profundamente colonizado por el capital.

No hay, por supuesto, nada de malo y mucho de acierto en la identificación de la importancia de las estrategias de resistencia simbólica y comunicativa, ni nada de malo en celebrar los éxitos de luchas como la zapatista. Dicho esto, cuando estos hermosos mitos se convierten en los tropos

dominantes que circulan sobre los zapatistas, otras lecciones igualmente o incluso más importantes se pierden de vista, y no sin consecuencias. La afirmación de que “de la noche a la mañana” los zapatistas lograron llamar la atención del mundo o que simplemente estaban “encarnando” el cambio oscurece el trabajo de décadas que se dedicó a hacer posible tales cosas. Tales afirmaciones tampoco hacen justicia al hecho de que la atención del “mundo” ha sido voluble y el trabajo de sostenerla ha requerido mucho tiempo, energía y creatividad por parte de los zapatistas. Estos mitos también oscurecen el hecho de que la lucha de los zapatistas es un trabajo en progreso, que exige constante renovación y revisión y es también un lugar de contestación y conflicto. En lugar de ubicar su lucha en el apogeo de una trayectoria revolucionaria, los zapatistas han buscado desde el momento de su aparición pública ubicar explícita y conscientemente su lucha como una entre muchas. No solo eso, también han afirmado reiteradamente que el suyo no es un anteproyecto revolucionario, es un proceso vivo e imperfecto que requiere constante reflexión, crítica y reformulación. La narrativa zapatista de que la transformación social colectiva radical es un proceso largo, difícil e incierto, pero necesario, es algo que no ha sido recogido con tanto entusiasmo por quienes han sido receptivos a la resonancia del zapatismo como lo han hecho sus consignas retóricamente brillantes. Encontrar fallas en los movimientos de cambio social radical es una moda y, a menudo, está relacionado con la generación de capital

político o académico, pero tampoco es lo mismo que participar en un proceso de compromiso crítico respetuoso y solidario con otros procesos de transformación social radical. Si no atendemos a las lecciones mucho más complejas y matizadas que ofrece el zapatismo en lugar de deleitarnos con los hermosos mitos que circulan sobre él, nos perdemos lo que es más urgente y oportuno en la pedagogía de liberación de los zapatistas.

En un momento en que los movimientos de masas radicalizados en el norte de las Américas brillan por su ausencia frente a un protofascismo en ascenso destinado a diseñar un nuevo orden sociopolítico basado en la guerra permanente, la vigilancia, la opresión, la explotación y la miseria, es más urgente atender las “lecciones de dignidad” que tienen que enseñar movimientos como el de los zapatistas.

Entonces, ¿cómo se pueden abordar productivamente las razones y las consecuencias de la resonancia del zapatismo, particularmente a nivel de lo transnacional, de una manera que nos lleve más allá de la celebración de hermosos mitos? ¿Cómo puede entenderse el significado del zapatismo no sólo como un fenómeno discreto sino en términos de lo que revela sobre la relación entre los movimientos de cambio social radical, la transformación social radical y la producción de conocimiento radical?

En lugar de un mito, la exploración crítica de esta dinámica

pone en primer plano el trabajo inherentemente político de la creación de significado y enfoca la producción y circulación de narrativas de resistencia y posibilidad. Como argumenta Jeff Conant (2010) en su examen de la poética –“la creación de significado a través del lenguaje”– del zapatismo, “historias de resistencia... ayudar a fortalecer la resistencia, enraizándola más profundamente en la creencia y en la práctica, y así sostenerla” (11).

En la misma línea, Eric Selbin (2003) sostiene que es necesario entender “el papel que juegan las historias, las narrativas de la resistencia popular, la rebelión y la revolución que han animado y envalentonado a generaciones de revolucionarios a lo largo del tiempo y de las culturas” (p. 84). Este enfoque sobre la importancia del trabajo de construcción de sentido en relación con la lucha radical es absolutamente central en términos de comprensión de las lecciones que ofrece el zapatismo como una pedagogía de la liberación.

De hecho, muchos activistas y organizadores con los que hablé que habían experimentado la resonancia del zapatismo enfatizaron precisamente este punto. Al describir su propia experiencia con el zapatismo durante nuestra conversación en el otoño de 2004, Rick Rowley, un cineasta radical de Big Noise Tactical, señaló que “el zapatismo no es como una ideología fácil de presentar; no está estructurado

así⁴⁸. Es más como una estructura de mito y parábolas, pero gran parte de ella articuló muy claramente algo que estaba en el agua esperando a ser dicho”, específicamente en relación con nuevas formas de organización y estrategias radicales para la transformación social. Patrick Reinsborough, cofundador del Proyecto de Estrategia y Capacitación smartMeme, usó imágenes similares en su propia explicación de la importancia del zapatismo cuando hablamos en la primavera de 2004: “incluso habiendo tenido ese breve período de lucha militar [los zapatistas] tenían muy claro desde el principio que su campo de batalla realmente se estaba estableciendo en sus propios términos. Dijeron que era una guerra de ideas, una guerra de palabras, más que una guerra de armas o balas”. Al profundizar en esto, Reinsborough señaló las lecciones enseñadas por los zapatistas en términos de la naturaleza de la lucha radical. El zapatismo, sostuvo Reinsborough, iluminó la necesidad vital de que las luchas radicales trabajen para “descolonizar la imaginación de la gente” al enfatizar “La importancia de las redes, la importancia de disputar el espacio de las ideas y que el sistema realmente es más vulnerable no donde podría estar reuniéndose una línea de policía antidisturbios o más vulnerable en un sentido militar, es más vulnerable en sus fundamentos intelectuales”. Al mismo tiempo, vale la pena repetir que un análisis crítico y comprometido del trabajo de

48 Big Noise Tactical es un colectivo radical de creación de medios que ha producido conocidas películas contra la globalización como *This Is What Democracy Looks Like* y *The Fourth World War*.

creación de significado en relación con la experiencia viva de la lucha radical es precisamente lo opuesto al consumo acrítico, romántico y fácil de la retórica y la celebración de un movimiento como si su objetivo principal fuera el de icono o inspiración para otros.

Durante nuestra conversación en el invierno de 2004, Justin Podur, colaborador habitual de *ZNet*, miembro de la Campaña de Solidaridad Canadá Colombia y autodenominado “seguidor de campamento” de la Coalición contra la Pobreza de Ontario, articuló poderosamente el peligro de hacer una moda fuera de un movimiento. Al describir la resonancia del zapatismo dentro de los círculos activistas de Canadá y Estados Unidos, Podur señaló que al fetichizar el zapatismo, con demasiada frecuencia los activistas han extraído lecciones equivocadas de los zapatistas y, al hacerlo, han socavado las luchas a las que ellos mismos consideraban que estaban contribuyendo:

Hay gente realmente cínica que dirá que [los zapatistas son] una moda, una moda pasajera. Creo que [los zapatistas han resonado entre los activistas del norte] a veces también por razones equivocadas. Creo que muchas personas que podrían y deberían continuar ayudando a un movimiento en un lugar como Venezuela [no lo han hecho] porque no pueden soportar la idea de que Chávez intentase tomar el poder en un golpe de estado en 1992 [pero] no tienen problema con que los zapatistas hagan lo mismo en el 94, eso ni siquiera está en

el espectro. [Estos activistas creen que] los zapatistas, no quieren tomar el poder, son indígenas, quieren transformar la forma en que se ejerce ese poder, pero Chávez está detrás del poder [y] no podemos apoyar algo así, eso es marxismo al viejo estilo. Es una locura, y es una locura porque el objetivo de la política exterior de los Estados Unidos, de las políticas económicas, del militarismo son las poblaciones de estos países, es la población de México, es la población indígena de Chiapas, exactamente de la misma manera que es la población en Venezuela. Son el obstáculo en los planes de la gente para explotar los recursos de la región y explotar el trabajo de la gente y por estos fetiches creo que la gente no ve eso. En ese sentido la moda del zapatismo ha sido muy destructiva porque hay otros grupos, hay otros procesos, y a nadie le importan porque no entienden por qué los zapatistas son importantes y por qué los zapatistas no son importantes. Mucho antes del 11 de septiembre, en el trabajo antiglobalización que la gente estaba haciendo, había muchos debates sobre la violencia eran realmente superficiales. La gente de la no violencia decía, “queremos ser no violentos como Gandhi” y la gente de la violencia decía, “queremos ser violentos como los zapatistas” y era simplemente la cosa más estúpida del mundo porque sobre la no violencia, la gente no sabía nada de Gandhi y sobre la violencia, la gente no sabía nada de los zapatistas. Realmente me gustaría que la gente viera [la lucha zapatista] en ese contexto como una parte de una lucha

que está ocurriendo en todo el mundo, pero especialmente en todo el continente.

La fetichización del zapatismo como una lucha en que los activistas en otros lugares pueden proyectar todos sus deseos por una lucha “auténtica” y “revolucionaria” conduce no solo a una apropiación consuntiva de las luchas de otras personas, sino que también contribuye a una narrativa sobre la transformación social radical donde ciertos actores desempeñan el papel de protagonista mientras que a otros se les otorga el estatus de reparto secundario. Esto es mucho más que una distinción académica porque la forma en que narramos genealogías de lucha enmarca nuestra imaginación sobre las posibilidades que existen para la resistencia y la construcción de alternativas. Como Podur señala aquí, la valorización del “modelo revolucionario” de los zapatistas o, peor aún, una fácil romantización de sus tácticas y estructuras, de hecho, va directamente en contra de lo que los zapatistas han trabajado tan duro desde su aparición pública el 1 de enero de 1994: conectarse a sí mismos y a los demás a un tejido de lucha más amplio en el que nadie está por encima de los demás y rechazar explícitamente la noción de que solo hay un camino hacia el cambio revolucionario.

El lenguaje del mito, la parábola y la imaginación invocado por los analistas y activistas mencionados anteriormente es profundamente significativo. En otro lugar, se ha descrito el zapatismo como una imaginación “insurgente” o

radicalizada de posibilidad política (Khasnabish, 2010, 2008, 2007) y esta dimensión es central para comprender su resonancia y significado para el tejido de la lucha sociopolítica radical. Entonces, ¿qué es la imaginación radical? En pocas palabras, es un proceso mediante el cual mapeamos colectivamente “lo que es”, lo narramos como el resultado de “lo que fue” y especulamos sobre lo que “podría ser”. Es a la vez cognitivo y corpóreo y, en lugar de ser necesariamente espectacular o dramático, puede ser bastante mundano. Si bien la capacidad de imaginar lo que aún no existe es obviamente una capacidad humana, la imaginación radical también es necesariamente un proceso colectivo, algo que surge del diálogo y el encuentro en lugar de emerger completamente formado de la mente de un individuo dotado. Además, si bien la imaginación es un terreno de lucha política, no se puede reducir a “ideología” en ningún sentido simplista de “falsa conciencia” o “fetichismo”. En lugar de la fuerza interpeladora del mito, que llama y crea sujetos, la imaginación radical encarna una elaboración de afinidad más rica, compleja, impulsada por agentes y en curso (ver Haiven y Khasnabish, 2010). Es en el espacio de la imaginación radical que la resonancia del zapatismo, en particular a nivel transnacional, adquiere su poder y significado y es dentro de este mismo espacio que se hace posible referirse al zapatismo como una pedagogía de la liberación en el sentido de que no es una hoja de ruta para la revolución, sino una constante provocación para repensar la lucha sociopolítica radical incluso mientras la

vivimos. Entonces, ¿cuáles son algunos de los principios básicos de la imaginación radical del zapatismo? Para empezar, las cuestiones del poder, la autonomía y la dignidad son centrales. Como explica con elocuencia el teórico marxista autonomista y partidario zapatista desde hace mucho tiempo, John Holloway: “Lo que está en juego no es quién ejerce el poder, sino cómo crear un mundo basado en el reconocimiento mutuo de la dignidad humana, en la formación de relaciones sociales que no son relaciones de poder.... Este, entonces, es el desafío revolucionario a principios del siglo XXI: cambiar el mundo sin tomar el poder. Este es el desafío que con mayor claridad ha formulado el levantamiento zapatista en el sureste de México”. (2002, 17–20). Profundizando en el desafío zapatista Holloway identifica, en una entrevista en 2001 durante la Marcha de la Dignidad Indígena, el Subcomandante Marcos describió lo que hizo a los zapatistas tan diferentes de otros movimientos revolucionarios:

Nuestro ejército es muy diferente a los demás, porque su propuesta es dejar de ser un ejército. Un soldado es una persona absurda que tiene que recurrir a las armas para convencer a otros, y en ese sentido el movimiento no tiene futuro si su futuro es militar. Si el EZLN se perpetúa como estructura militar armada, se encamina al fracaso. El fracaso como conjunto alternativo de ideas, una actitud alternativa ante el mundo.... No se puede reconstruir el mundo o la sociedad, o reconstruir los

estados nacionales ahora en ruinas, sobre la base de una disputa sobre quién impondrá su hegemonía en la sociedad. (Garria Márquez y Pombo, 2004, pp. 4–5)

Esta negativa a reclamar un “poder sobre” los demás y la afirmación de un “poder-para” colectivo, de crear un mundo arraigado en la dignidad, la democracia, la justicia y la libertad es un elemento esencial con respecto al zapatismo como imaginación radical. También ofrece lecciones importantes con respecto a repensar la acción revolucionaria a la luz de los fracasos grotescos de movimientos pasados que buscaron construir ambiciosas visiones transformadoras sobre los cuerpos perseguidos, encarcelados, torturados y asesinados de todos aquellos que se les opusieron.

Marcos ha ampliado este punto, que desafía la familiar dinámica modernista de los movimientos revolucionarios que buscan tomar el Estado por las armas para actualizar la revolución, señalando que “el EZLN ha llegado a un punto en el que ha sido superado por el zapatismo” y, al hacerlo, afirmó retóricamente una distancia crítica entre el zapatismo y el EZLN (ibid., p. 5). Mientras el EZLN es el brazo armado de la insurgencia y existe para defender el territorio zapatista en rebeldía, el zapatismo es “una estrategia política, un ethos, un conjunto de compromisos reivindicados por quienes reivindican una identidad política” (Callahan, 2004, pp. 218). –19). Este “ethos” identificado por Callahan gira en torno a un enfoque de la política basado en

la búsqueda de “democracia, libertad y justicia”, las banderas de la lucha zapatista desde el momento de su surgimiento público, para todos. Si bien nociones como “justicia”, “democracia” y “libertad” son inherentemente plásticas en el sentido de que su significado depende de la subjetividad que las adopta y del contexto en el que se despliegan, se convierten en significantes radicales dentro del discurso del zapatismo precisamente por su crítica radical del poder. Para aquellos activistas que han sido más receptivos al zapatismo como una imaginación radical, conceptos tales como “democracia”, “libertad” y “justicia” no se limitan a sus interpretaciones democráticas liberales, sino que son marcadores de una práctica política radical dirigida en cuestionar y superar tanto la naturaleza sistémica de la marginación, la violencia y la explotación como las prácticas revolucionarias que operan de acuerdo con una lógica de hegemonía o que afirman conocer el “verdadero” camino revolucionario. Pero para explorar el zapatismo como una pedagogía de la liberación, es necesario examinarlo no sólo como una imaginación radical de posibilidad política, sino tomarlo en el contexto de algunas de las lecciones radicales aprendidas por el movimiento zapatista en el proceso de su formación, lecciones que vendrían a informar profundamente al zapatismo como imaginación radical y pedagogía liberadora transnacionalmente.

Encuentros entre Mundos en *la Montaña*

La historia de la lucha zapatista se remonta a décadas e incluso siglos, a las luchas indígenas contra el colonialismo, a las luchas nacionalistas por la independencia y a las luchas radicales por la transformación sociopolítica y económica revolucionaria. Para mis propósitos aquí, será suficiente comenzar esta lección extraída de la historia zapatista en la década de 1950. En ese momento, y en un Estado marcado por la desigualdad extrema, el racismo perdurable y una capacidad aparentemente infinita de violencia y represión brutal por parte de las élites en defensa de sus propios intereses, muchos jóvenes indígenas buscaron el éxodo por la falta de tierras y oportunidades en las comunidades de las tierras altas, formando nuevas comunidades en la Selva Lacandona que se convertirían en experimentos de organización social y política. Abandonados a sí mismos, enfrentando preocupaciones comunes y despojados de sus líderes tradicionales y rangos de honor, estos migrantes optaron por enfatizar la importancia de la comunidad sobre la jerarquía y, por lo tanto, recurrieron a la asamblea comunitaria donde todas las personas mayores de dieciséis años se reunirían para llegar a un consenso sobre todas las decisiones concernientes a la comunidad (Womack, 1999, p. 18). La asamblea materializó el principio de que no eran las autoridades las que gobernaban a la comunidad, sino la comunidad la que gobernaba a las autoridades, un principio

que los zapatistas convertirían en el centro de su movimiento y consagrarían en el lema *mandar obedeciendo*, “liderar obedeciendo” (ibíd., pág. 19).

Si bien estas comunidades de migrantes y su práctica democrática directa se convertirían en la base y la columna vertebral zapatista, el otro elemento vital necesario para generar este movimiento llegaría en la forma de cuadros de las luchas de guerrilla urbana en México que tuvieron lugar a fines de la década de 1960 y a través de los años 70. De hecho, el zapatismo contemporáneo se originó a partir del encuentro entre las comunidades indígenas de la Selva Lacandona y las tierras altas de Chiapas y los revolucionarios urbanos que llegaron al Estado a principios de la década de 1980. El EZLN mismo nació en un campamento en Chiapas el 17 de noviembre de 1983, con seis insurgentes –tres *mestizos* y tres indígenas⁴⁹– presentes (Muñoz Ramírez, 2008, p. 21). Mientras estos revolucionarios urbanos –cuadros de las Fuerzas de Liberación Nacional (FLN)– llegaron a Chiapas para organizar *a los campesinos* para una revolución, el resultado de este encuentro sería significativamente diferente a este objetivo revolucionario clásicamente modernista. De hecho, en lugar de “revolucionar” estas comunidades, los insurgentes urbanos experimentaron profundos desafíos a sus perspectivas ideológicas y las encontraron reformadas por las realidades

49 “Mestizo” es un término que se usa con frecuencia en América Latina para referirse a personas de ascendencia mixta europea e indígena.

indígenas, un momento pedagógico fundamental y crítico que en realidad permitió el surgimiento de la lucha zapatista misma. Entre las brumas del altiplano y el calor de la selva, comunidades indígenas y revolucionarios urbanos se encontraron y hallaron que la derrota del dogmatismo revolucionario no era suficiente para catalizar un nuevo movimiento de cambio social. Crear una nueva política radical –lo que finalmente se convertiría en zapatismo– requería una nueva praxis, una que naciera de la lectura crítica de los revolucionarios urbanos de la historia mexicana y el contexto económico y político actual, combinada con las propias experiencias de resistencia y persistencia de las comunidades frente al genocidio, el racismo, la explotación y la marginación.

Mientras el subcomandante Marcos, quien se convertiría en el vocero de los zapatistas y uno de sus principales estrategias militares, y los otros guerrilleros habían venido a Chiapas para educar a las masas sobre la necesidad de una revolución marxista, las comunidades indígenas con las que se encontraron entendían su mundo de manera que la ortodoxia revolucionaria posiblemente no podría entender plenamente. En el curso del difícil proceso de supervivencia y organización clandestina, Marcos y los demás revolucionarios urbanos comenzaron a darse cuenta de que las nociones indígenas del tiempo, la historia y la realidad eran fundamentalmente diferentes de lo que les habían enseñado a creer (Harvey, 1998, p. 165). Para ser tomados

en serio por las comunidades, Marcos y los otros *guerrilleros* necesitaban demostrar su capacidad para comprender y sobrevivir en el terreno accidentado y montañoso no como un rito físico de iniciación sino por la importancia de este contexto para las comunidades como “un lugar respetado y temido de historias, mitos y fantasmas” (ibid., p. 165). Si bien Marcos había venido a enseñar política e historia a las comunidades, pronto descubrió que esta educación revolucionaria, empapada de sus propios supuestos, no tenía sentido para las comunidades (ibid., p. 166). En efecto, los *guerrilleros* urbanos debían ser reeducados y convertirse en nuevos sujetos capaces de habitar las realidades del sureste indígena si querían ser otra cosa que otro grupo fallido de radicales predicando incomprensible e ineficazmente en un vano esfuerzo por reclutar adeptos para su causa. Este proceso de reeducación incluyó: aprendizaje de lenguas indígenas; llegando lentamente a comprender formas radicalmente diferentes de dar sentido al mundo; renunciando a una política basada en los supuestos euroilustrados y subordinando sus propias expectativas políticas a las necesidades de las propias comunidades; y renunciar a una política revolucionaria de vanguardia y adoptar un proceso de toma de decisiones basado en lo colectivo. El enfoque no dogmático, radicalmente democrático y autorreflexivo de la lucha social radical y la transformación que llegaría a caracterizar al movimiento zapatista se resume poéticamente en otro eslogan zapatista, *preguntando caminamos*. En última

instancia, por supuesto, este proceso de educación radical y fundamentada transformó no sólo a los *guerrilleros urbanos* sino también a las comunidades. En los cañones y la Selva Lacandona de Chiapas, los migrantes mayas chol, tzeltal, tzotzil y tojolabal que habían estado practicando la toma de decisiones comunales en forma de democracia directa a través de asambleas comunitarias, vieron que su práctica política se radicalizaba aún más a la luz de las políticas emergentes del zapatismo. El resultado de este proceso de reeducación radical no puede exagerarse. Como explica Neil Harvey, “[e]n lugar de llegar directamente de la ciudad o de la universidad, el EZLN surgió de la *montaña*, ese mundo mágico habitado por toda la historia maya, por los espíritus de los ancestros y por el mismo Zapata” (ibíd., pág. 166).

Cuando los miembros de las comunidades de base zapatistas votaron por ir a la guerra contra el ejecutivo federal y el Ejército Mexicano en 1992, el EZLN había roto todo vínculo con las Fuerzas de Liberación Nacional y se había creado el Comité Clandestino Revolucionario Indígena como su máximo órgano de gobierno y autoridad (Womack, 1999, p. 192). De manera reveladora, cuando las comunidades votaron a favor de la guerra, las condiciones geopolíticas parecían señalar en todas partes la falacia de tal acción.

Con el colapso de la Unión Soviética y el desorden de la izquierda tradicional frente al ascenso del capitalismo neoliberal y el lugar ahora indiscutible de Estados Unidos

como la única superpotencia que quedaba, a los ojos de la dirección militar zapatista, un levantamiento armado en el sureste mexicano parecía estratégicamente imprudente. La base zapatista, sin embargo, llegó a una conclusión muy diferente y esta discrepancia dice mucho sobre la forma en que la autoridad, el conocimiento, la experiencia y el poder circulan dentro del movimiento. Como explica el historiador mexicano Adolfo Gilly (1998):

Los canales a través de los cuales las comunidades, por un lado, y la dirección del EZLN (o cualquier otra organización de izquierda), por el otro, obtienen sus percepciones de la sociedad circundante no son los mismos; tampoco lo son los filtros y los códigos según los cuales se interpretan. Esta diferencia, invisible para todos en tiempos “normales” cuando la decisión capital –la insurrección– no está en juego, sale a la luz en el momento de tomar esa decisión. Por eso, mientras unos ven en la “desaparición de la Unión Soviética” un factor negativo, otros, alejados de esa interpretación de un trastorno, que no les concierne, miden con otros métodos, contra el arco de sus propias vidas –la maduración de las condiciones para la rebelión. (pág. 303)

En lugar de análisis geopolíticos, sofisticación teórica o incluso pragmatismo estrecho, las comunidades de base zapatistas en Chiapas midieron las condiciones, el costo y la posibilidad de la rebelión “contra el arco de sus propias vidas”, una perspectiva que infundiría profundamente al

zapatismo como praxis política, en los años posteriores al levantamiento y explicaría mucho sobre lo que ha hecho que el movimiento sea tan atractivo para otros a nivel transnacional. En lugar de buscar la validación en leyes abstractas o la ortodoxia teórica, el zapatismo adopta un compromiso con la transformación social radical que se basa éticamente en las vidas de quienes constituyen el movimiento. Estos mismos sujetos son los que se encargan de elaborar colectivamente la forma en que el movimiento *conoce* el mundo, imagina posibilidades más allá de lo que ahora existe y articula caminos hacia la liberación. Como lo han demostrado reiteradamente los zapatistas desde su surgimiento público en 1994, ninguno de estos procesos es estático y ninguno de los destinos está fijado para siempre porque las verdaderas revoluciones no se hacen a través de planos o la visión de una vanguardia ilustrada, son caminos hechos por quienes los pasean.

El zapatismo como pedagogía radical

Como debe quedar claro en este fragmento de la historia zapatista, ni el EZLN ni el zapatismo son productos de una trayectoria revolucionaria pura. De hecho, esto es lo que los ha hecho tan significativos dentro y fuera del contexto mexicano. En la intersección de guerrillas urbanas que

buscaban un terreno favorable para la organización revolucionaria, comunidades indígenas migrantes que practicaban un nuevo tipo de política y un contexto sociopolítico y económico marcado por la violencia extrema, la explotación y la represión, el zapatismo surgió como una audaz declaración de esperanza y posibilidad. En la encrucijada de este encuentro estuvo en realidad la derrota de la ideología revolucionaria marxista modernista de los cuadros del FLN frente a un mundo de vida radicalmente diferente donde yacen las raíces del zapatismo. Tomando las mejores lecciones del legado revolucionario urbano transmitido por las guerrillas del FLN, y quizás lo más importante por el Subcomandante Marcos, el zapatismo como política radical e imaginación radical solo surgió una vez que estuvo profundamente arraigado en el tejido social de las comunidades que llegaron a constituirlo.

Esto no quiere decir que haya algún núcleo indígena esencial en el proyecto zapatista, que es simplemente una extensión de la *naturaleza de ser indígena*. De hecho, como enfatizaron muchos de mis socios de investigación involucrados en una variedad de luchas radicales, es una forma peligrosa y reduccionista de romanticismo que quiere ver en las luchas de los pueblos indígenas alguna identidad naturalista eterna, premoderna, que puede mostrar a los pueblos no indígenas y sociedades *la salida* de las crisis superpuestas a las que ahora nos enfrentamos. Como me explicó la activista y creadora de medios indígenas Rebeka

Tabobondung durante nuestra conversación en el invierno de 2004, “Creo que la gente está cada vez más insatisfecha con las instituciones occidentales, los sistemas de creencias, los sistemas en general, y buscan en los pueblos indígenas esperanza, cumplimiento, espiritual o inspirador.” Tabobondung continuó describiendo los límites de este deseo de encontrar realización en el ser, la identidad o la lucha de otra persona cuando discutió los intentos realizados a principios de la década de 2000 para convocar un Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo en territorio indígena dentro de las fronteras del Estado canadiense⁵⁰:

50 Los Encuentros Intercontinentales por la Humanidad y Contra el Neoliberalismo surgieron del compromiso del movimiento zapatista con personas —y movimientos sociales de todo el mundo tras el levantamiento zapatista. Más de tres mil activistas de base de más de cuarenta países asistieron al primer Encuentro realizado del 27 de julio al 3 de agosto de 1996 en territorio zapatista de Chiapas, México, para discutir las dinámicas y alternativas a la globalización capitalista neoliberal (Kingsnorth, 2003; Neill, 2001; Notas de la nada, 2003). El resultado más significativo del primer Encuentro, además de reunir a tal diversidad de activistas, fue el compromiso de los participantes de crear una red intercontinental de resistencia y comunicación y de realizar un segundo Encuentro un año después en Europa. Un año después, se llevó a cabo en España el segundo Encuentro, organizado por diversos grupos. Atrayendo a más de tres mil activistas de cincuenta países, el segundo Encuentro estuvo dirigido a construir las redes de comunicación y resistencia que surgieron del primer Encuentro (Esteva, 2001; Flood, 2003). Desde entonces, se han realizado dos Encuentros adicionales en territorio zapatista en Chiapas, México, uno en diciembre de 2006—enero de 2007 y el otro en julio de 2007. Estos Encuentros han tenido como objetivo revigorizar un movimiento global de resistencia y construcción alternativa al capitalismo neoliberal, así como

[el problema del esencialismo y el romanticismo fue] algo de lo que [hablaron los organizadores en el proceso de planificación] del Tercer Encuentro.... A las personas no nativas que formaron parte [queríamos dejar en claro que no se trataba de venir] aquí para ayudar a los nativos, no vendrán aquí solo para ayudarnos, pero cuando entendamos lo que el capitalismo está haciendo a la gente y al planeta entonces, de hecho, nuestras luchas serán sus luchas, entonces la gente puede apropiarse de eso y creo que los zapatistas estaban tratando de apelar a eso también, esto ha estado sucediendo desde siempre, ahora solo le está sucediendo a todos.

Stephan Dobson, miembro del Sindicato Canadiense de Empleados Públicos, académico y miembro del comité de planificación del Tercer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, se hizo eco de los comentarios de Tabobondung cuando discutió el problema crítico del romanticismo en relación con la lucha sociopolítica durante nuestra conversación en el otoño de 2003:

He visto [la romantización] en acción y es un problema de sostenibilidad. Las personas descubren que no es real o que están lidiando con la imagen en lugar de las condiciones realmente existentes [y luego se sienten traicionados por eso]. Porque, desde mi perspectiva,

reconectar la lucha zapatista con otros movimientos alrededor del mundo.

mientras imaginas un mundo mejor, ¿cómo lo actualizas? Mi frustración con ese tipo de imaginación aquí arriba me parece un idealismo dogmático.... Siempre es la revolución en otra parte, Nicaragua era realmente la que era cuando yo era estudiante, aquí está, oportunidad, está sucediendo, tienes que ser parte de eso, tienes que movilizarte porque es la vanguardia, es algo nuevo y asume todas las esperanzas y los sueños y las aspiraciones y ambiciones, pero esas luchas [están] directamente aquí, así que mientras tienes toda esta maravillosa solidaridad con los zapatistas tienes mil Patricia Pats mudándose a Oka. No hay justicia en tierra robada⁵¹.

Esto ciertamente no quiere decir que las luchas indígenas no ocupen posiciones de primacía con respecto a un tejido más amplio de lucha radical por la justicia social; de hecho, tanto las reflexiones anteriores de Tabobondung como las

51 En el verano de 1990, estalló un conflicto entre los Mohawks de Kanehsatake y los colonos canadienses de la ciudad de Oka, Quebec. Cuando el pueblo tomó la decisión de expandir un campo de golf en territorio en disputa, algunos de los cuales contenían cementerios sagrados para los Mohawk, los miembros de la Nación Mohawk, incluida la Sociedad Guerrera, erigieron barricadas y participaron en acciones directas para evitar la construcción. Los gobiernos local, provincial y federal eligieron el camino de la escalada, enviando primero a la policía y luego al ejército para hacer frente a la situación. El conflicto duró setenta y ocho días y los mohawk finalmente depusieron las armas y cedieron las barricadas al ejército, mientras que el alcalde de Oka canceló los planes para la expansión del campo de golf. El conflicto se convirtió en un momento icónico en la larga historia de las luchas indígenas por la soberanía y la recuperación de tierras contra el Estado canadiense.

de Dobson apuntan precisamente en la dirección opuesta. En el contexto de estados de colonos como Canadá y Estados Unidos, por ejemplo, aceptar la realidad perdurable de la colonialidad y encontrar formas de *desestabilizarla radicalmente* en solidaridad con las luchas indígenas por la autonomía debería ser un pilar principal de cualquier lucha por la justicia social radical y, sin embargo, a menudo se la invoca retóricamente sin que se manifieste materialmente (ver Alfred 2005). Pero lo que esto apunta, más allá de la necesidad de abordar la colonialidad como la base material fundamental para la existencia misma de los estados colonos, es que no hay vuelta atrás hacia un “otro” –puro, no contaminado, auténtico, holísticamente fundado– que pueda salvarnos de los sistemas de violencia, dominación y explotación que estructuran las realidades vividas de las personas.

Entonces, ¿qué hay del zapatismo como imaginación radical y pedagogía radical al nivel de lo transnacional? A lo largo de este artículo, he traído las palabras de mis compañeros de investigación sobre elementos del zapatismo para arrojar luz crítica sobre ellos desde la perspectiva de quienes experimentaron la resonancia de este movimiento radical. Estas reflexiones son solo un fragmento muy pequeño del trabajo que he realizado en otro lugar (ver Khasnabish 2010, 2008a, 2008b, 2007) que ha buscado explorar el zapatismo como una imaginación política radical y transnacionalizada. Estas breves reflexiones

de ninguna manera pretenden ser representativas de la profundidad de la resonancia del zapatismo entre los activistas radicales de justicia social en otros lugares, pero son un testimonio de ello. En más de un año de investigación con base etnográfica que involucró a activistas y organizadores de todo Canadá y los Estados Unidos que se identificaron a sí mismos como personas que habían tenido encuentros políticamente significativos con el zapatismo. Estos encuentros tomaron una tremenda variedad de formas ya que el zapatismo ha circulado transnacionalmente a través de diversos canales, incluyendo: Internet; escritura académica, activista y periodística; delegaciones solidarias y report-backs; comunicados, denuncias, discursos y escritos zapatistas del Subcomandante Marcos; medios visuales y una serie de otros artefactos asociados con el movimiento zapatista.

Muchas de las personas con las que trabajé tenían experiencia directa con la lucha zapatista sobre el terreno en Chiapas, aunque la profundidad de tales compromisos varió ampliamente, mientras que otros solo se habían encontrado con el zapatismo en formas mediadas. Los colectivos y organizaciones representados por los organizadores y activistas con los que hablé eran igualmente diversos, desde organizaciones no gubernamentales como Global Exchange hasta colectivos radicales creadores de medios como Big Noise Tactical, redes anticapitalistas transnacionales como Peoples' Global Action y grupos comprometidos en luchas

de acción directa contra las realidades cotidianas de la violencia y explotación capitalistas como la Coalición contra la Pobreza de Ontario. Por supuesto, no hace falta mirar más allá de los escritos que han surgido de las filas del propio movimiento altermundialista para encontrar una confirmación retórica de la importancia del zapatismo para este “movimiento de movimientos” (ver Kingsnorth, 2003; Klein, 2002; Notas de ninguna parte, 2003; Solnit, 2004).

Lejos de celebrarlos simplemente como íconos de la militancia, las conversaciones que tuve con diversos activistas y organizadores en Canadá y Estados Unidos, así como los medios activistas producidos sobre los zapatistas y el zapatismo, los ubican como piezas vitales de una rebelión global contra el capitalismo neoliberal y dominación de élite de las personas y el planeta. Transmitido por diversos canales, el zapatismo encontró resonancia en medio de una multiplicidad de luchas diferentes porque no ofreció una respuesta al desafío de construir movimientos de masas capaces de cambiar el mundo, sino que sirvió como fuente constante de provocación e inspiración para luchas radicales que buscan caminos más allá de la violencia, la opresión y la explotación de los sistemas de poder actuales, así como los fracasos de los movimientos pasados al intentar abordarlos. Por supuesto, el zapatismo como pedagogía radical transnacionalizada también destaca algunos elementos de la lucha zapatista mientras resta importancia a otros. En los escritos y reflexiones de los activistas sobre la importancia

del zapatismo para su propia comprensión de la lucha, se destacan las nociones de esperanza, inclusión, imaginación, dignidad, comunicación, democracia y un sentido radical de posibilidad, así como una crítica igualmente radical del poder. Estos elementos ciertamente están presentes en el zapatismo, particularmente en lo que se refiere a los comunicados y acciones comunicativas dirigidas a la “sociedad civil” transnacionalmente; sin embargo, la prominencia de estos conceptos en comparación con otros relacionados más directamente con el difícil trabajo de construir una lucha revolucionaria viva en medio de desafíos formidables que van desde la represión estatal hasta la falta de recursos también habla de las subjetividades y contextos para los cuales el zapatismo ha demostrado ser una imaginación potente.

El énfasis en un fuerte rechazo al neoliberalismo, la afirmación de la dignidad humana, la paz, la autonomía y la interconexión, y el deseo de diálogo, junto con una valorización de la acción comunicativa y simbólica en lugar de la insurrección violenta no pueden divorciarse del contexto del Norte en el que se encuentra el zapatismo. como ha resaltado la pedagogía radical y la imaginación radical. Esta siempre ha sido una dinámica problemática ya que la gente ve los movimientos en otros lugares a través de la lente de su propio deseo de cambio y su propia comprensión de la lucha, y esto ciertamente ha sucedido con los zapatistas (ver Hellman, 2000; Meyer, 2002). Sin

embargo, esta ambigüedad también ha sido un elemento fundamental del atractivo de los zapatistas. Al transmitir el zapatismo y sus lecciones radicales sobre la revolución a las personas que viven, trabajan y luchan fuera de las comunidades indígenas de Chiapas, la escritura de Marcos en particular ha puesto en primer plano aquellos elementos del discurso zapatista que tienen más probabilidades de hablar de manera convincente en una variedad de contextos dispares. Además, los activistas fuera de Chiapas también han participado activamente en la lectura de la lucha zapatista desde su propia posición, lectura necesariamente matizada por la propia experiencia.

Nada de esto hace que el encuentro entre los activistas a nivel transnacional y los zapatistas –cualquiera que sea la mediación de este encuentro– no sea auténtico. Más bien, sugiere que la importancia de los zapatistas como rebeldes en una escala política transnacional debe entenderse menos en términos de una “inspiración” similar a un monólogo y más como un diálogo dinámico dado forma por los contextos en los que ocurre. Una vez más, volvemos al espacio de la pedagogía para explorar y explicar el significado radical del zapatismo: las cuestiones de poder, privilegio, contexto y subjetividad impactan necesariamente la forma en que uno aprende sobre sí mismo, los demás, el mundo más amplio y las posibilidades que hay en él. Esto no es una desacreditación de los encuentros transnacionalizados entre el zapatismo y aquellos que se

han mostrado tan receptivos a su plan de lección radical y abierto, más bien, es sugerir que este proceso de encuentro y los momentos pedagógicos asociados a él están profundamente enredados en los contextos de la vida en los que ocurren.

De hecho, lo que el zapatismo demuestra de manera tan convincente es que los movimientos socialmente transformadores surgen no de un tema revolucionario singularmente importante, sino a través de un proceso interminable de encuentro crítico que remodela a todos los involucrados. Como Fiona Jeffries—activista, escritora y académica que ha realizado un trabajo solidario considerable con los zapatistas—expresó durante nuestra conversación en el invierno de 2004, “esa es la fuerza [de los zapatistas], su tema histórico no está en ningún ser singular, su tema histórico es el deseo del pueblo de libertad, justicia y dignidad”. Esta descripción se aplica no solo a las comunidades indígenas migrantes que eventualmente constituirían la base zapatista y los guerrilleros urbanos que se unirían a ellos en la selva y las montañas, sino que también habla de la experiencia de quienes encontrarían al zapatismo como una imaginación radical transnacionalizada. En este sentido, el movimiento en sí debe ser pensado no solo en términos organizativos y políticos, sino también como un espacio para experimentar en la producción de conocimiento, la imaginación radical, la subjetivación y la construcción de alternativas concretas. Alberto Melucci

(1985) dijo una vez de los movimientos sociales: “El medio, el movimiento mismo como un nuevo medio, es el mensaje. Como profetas sin encanto, los movimientos contemporáneos practican en el presente el cambio por el que luchan: redefinen el sentido de la acción social para toda la sociedad” (p. 801). En este sentido, los movimientos radicales como los zapatistas son espacios de prefiguración y posibilidad, procesos vivos de resistencia y construcción de alternativas que son vitales para la elaboración de formas de visualizar y promulgar transformaciones sociales radicales e incluso revolucionarias.

Referencias

- Alfred, T. (2005). *Wasase: Indigenous pathways of action and freedom*. Peterborough: Broadview Press.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Callahan, M. (2004). Zapatismo and global struggle: “A revolution to make revolution possible.” In E. Yuen, D. Burton-Rose & G. Katsiaficas (Eds.), *Confronting capitalism: Dispatches from a global movement*. Brooklyn: Soft Skull Press.
- Cleaver, H. (1998). The Zapatista effect: The Internet and the rise of an alternative political fabric. *Journal of International Affairs* 51 (2): 621-40.
- Collier, G. (1999). *Basta!: Land and the Zapatista rebellion in Chiapas*. Rev.

ed. Oakland: Food First Books.

- Conant, J. (2010). *A poetics of resistance: The revolutionary public relations of the Zapatista insurgency*. Oakland: AK Press.
- Esteva, G. (2001). The traditions of people of reason and the reasons of people of tradition: A report on the Second Intercontinental Encuentro. In *Auroras of the Zapatistas: Local and global struggles of the fourth world war*, 55-63. Brooklyn: Autonomedia.
- Flood, A. (2003). Dreaming of a reality where the past and the future meet the present. In Notes from Nowhere (Ed.), *We are everywhere: The irresistible rise of global anticapitalism*, 74-79. New York: Verso.
- Garaa Marquez, G & Pombo, R. (2004). The hourglass of the Zapatistas. In T. Mertes (Ed.), *A movement of movements: Is another world really possible?*, 3-15. New York: Verso.
- Gilly, A. (1998). Chiapas and the rebellion of the enchanted world. In D. Nugent (Ed.), *Rural revolt in Mexico: US intervention and the domain of subaltern politics*. Durham: Duke University Press.
- Haiven, M. & Khasnabish, A. (2010). What is the radical imagination? A special issue. *Affinities: a journal of radical theory, culture, and action* 4 (2): i-xxxvii.
- Harvey, N. (1998). *The Chiapas rebellion: The struggle for land and democracy*. Durham: Duke University Press.
- Hellman, J. (1999). Real and virtual Chiapas: Magic realism and the left. In L. Panitch & C. Leys (Eds.), *Necessary and unnecessary utopias: socialist register 2000*, 161-86. Rendlesham Nr. Woodbridge Suffolk: Merlin Press.
- Holloway, J. (2002). *Change the world without taking power: The meaning of revolution today*. London: Pluto Press.
- Khasnabish, A. (2007). "Insurgent imaginations." *Ephemera: Theory and politics in organization* 7(4): 505-26.

- Khasnabish, A. (2008a). *Zapatismo beyond borders: New imaginations of political possibility*. Toronto: University of Toronto Press.
- Khasnabish, A. (2008b). "A tear in the fabric of the present." *Journal for the Study of Radicalism* 2: 27-52. doi:10.1353/jsr.0.0006.
- Khasnabish, Alex. 2010. *Zapatistas: rebellion from the grassroots to the global*. London: Zed Press.
- Kingsnorth, P. (2004). *One no, many yeses: A journey to the heart of the global resistance movement*. London: Free Press.
- Klein, N. (2002). *Rebellion in Chiapas*. In *Fences and windows: Dispatches from the front lines of the globalization debate*, 208-23. Toronto: Vintage Canada.
- Knudson, Jerry. 1998. "Rebellion in Chiapas: Insurrection by Internet and public relations." *Media, Culture & Society* 20: 507-18.
- Marcos, Subcomandante Insurgente. (2001). *Democratic teachers and the Zapatista dream*. In J. Ponce de Leon (Ed.), *Our word is our weapon: Selected writings*, 274-77. Toronto: Seven Stories Press.
- Marcos, Subcomandante Insurgente (2002). Testimonies of the first day. In T. Hayden (Ed.), *The Zapatista reader*, 207-17. New York: Thunder's Mouth Press.
- Marcos, Subcomandante Insurgente (2004). The seven loose pieces of the global jigsaw puzzle (neoliberalism as a puzzle). In Z. Vodovnik (Ed.), *jYa basta!: Ten years of the Zapatista uprising*, 257-78. Oakland: AK Press.
- Melucci, A. (1985). "The symbolic challenge of contemporary movements." *Social Research* 52(4): 789-816.
- Meyer, J. (2002). Once again, the noble savage. In T. Hayden (Ed.), *The Zapatista reader*. New York: Thunder's Mouth Press.
- Midnight Notes (Ed.). (2001). *Auroras of the Zapatistas: Local and global*

struggles of the fourth world war. Brooklyn: Autonomedia.

- Munoz Ramfrez, G. (2008). *The fire & the word: A history of the Zapatista movement*. San Francisco: City Lights.
- Neill, M. (2001). Encounters in Chiapas. In Midnight Notes (Ed.), *Auroras of the Zapatistas: Local and global struggles of the fourth world war*, 45-53. Brooklyn: Autonomedia.
- Notes from Nowhere (Ed.). (2003). *We are everywhere: The irresistible rise of global anticapitalism*. New York: Verso.
- Olesen, T. (2005). *International Zapatismo: The construction of solidarity in the age of globalization*. London: Zed Press.
- Oppenheimer, A. (2002). Guerrillas in the mist. In T. Hayden (Ed.), *The Zapatista reader*, 51-54. New York: Thunder's Mouth Press.
- Ronfeldt, D., Arquilla, J., Fuller, G. & Fuller, M. (1998). *The Zapatista social netwar in Mexico*. Santa Monica: RAND.
- Russell, A. (2005). "Myth and the Zapatista movement: exploring a network identity." *New Media & Society* 7(4): 559-77.
- Selbin, Eric. 2003. Zapata's white horse and Che's beret: Theses on the future of revolution. In J. Foran (Ed.), *The future of revolutions: Rethinking radical change in the age of globalization*. New York: Zed Books.
- Solnit, R. (2004). *Hope in the dark: Untold histories, wild possibilities*. New York: Nation Books.
- Stephen, L. (2002). *Zapata lives!: Histories and cultural politics in southern Mexico*. Berkeley: University of California Press.
- Tarrow, S. (2005). *The new transnational activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Womack, J. (1999). *Rebellion in Chiapas: An historical reader*. New York: New Press.

Capítulo XIII

ANARQUISMO, PEDAGOGÍA, TEORÍA QUEER⁵² Y POSTESTRUCTURALISMO: HACIA UNA TEORÍA ÉTICA POSITIVA DEL CONOCIMIENTO Y DEL YO

Lucy Nicholas

Muchas de las prácticas y perspectivas pedagógicas anarquistas pueden entenderse junto con el postestructuralismo y la teoría queer porque se preocupan por la subjetividad, en términos de moldear a los individuos de acuerdo con la máxima “autonomía” posible⁵³. Este es

52 “Queer” es una palabra que describe una identidad de género y sexual diferente a la heterosexual y cisgénero. Las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero pueden quizá identificarse con la palabra “queer”.

53 He colocado el término autonomía entre comillas para problematizarlo y aclarar que es una noción cuestionada en el postestructuralismo, cuyo uso

un proceso que ambas perspectivas tienden a considerar como fundamentalmente situado y colectivo. Como tales, los enfoques anarquistas de la pedagogía pueden aliarse fácilmente con las ideas postestructuralistas sobre el sujeto como algo no fundamental y, por lo tanto, aunque no esté predispuesto a ninguna forma particular de ser, tenga el potencial de ser fomentado de acuerdo con una ética particular. Mi preocupación en este capítulo es ofrecer una formulación a los enfoques anarquistas de la pedagogía, de lo que, de acuerdo con las ideas posestructuralistas del sujeto, *puede ser la autonomía* y cómo puede fomentarse, maximizarse y mantenerse.

Este capítulo argumentará que el postestructuralismo y la teoría queer comparten el impulso ético del anarquismo, es decir, una dedicación a una especie de “autonomía”, pero ofrecen al anarquismo una praxis pedagógica que supera el posible callejón sin salida de la ontología postestructuralista no fundacional, al tiempo que reconoce los complejos terrenos en los que opera el poder para restringir esta autonomía. La teoría queer comparte con la perspectiva anarquista postestructuralista el impulso ético de que el yo (especialmente el yo sexual) debe ser una creación voluntaria, el resultado de algún tipo de agencia libre de coerción, junto con una ontología más compleja que rechaza una autonomía individualista simplista como la raíz de esto.

particular seguiré y que desarrollaré en el cuerpo de este capítulo.

El posestructuralismo y la teoría queer con influencia posestructuralista amplían la definición, el terreno y los mecanismos del poder y la subjetividad de una manera que tiene profundas implicaciones para los intentos de construir procesos educativos transformadores que se basan en una ética de la libertad o la autonomía. Amplían lo que puede considerarse el terreno del poder de tal manera que la forma en que nos convertimos en sujetos está implícita en un poder que puede ser dominante y restringir nuestra “autonomía”, o más positivo y habilitador. Esto tiene alcances para las preocupaciones de la teoría pedagógica, de modo que el terreno del aprendizaje también debe expandirse para que la pedagogía anarquista, sostengo, debería [y a veces ya lo hace] incluir una preocupación sobre cómo aprendemos a ser sujetos y cómo hacer que este proceso sea lo más “autónomo” posible. Sostengo que debido a que el postestructuralismo otorga un papel más central a la producción del discurso en este proceso de formación de la subjetividad y el mantenimiento del poder (entendiendo los discursos como lo hace Michel Foucault como “cuerpos de conocimiento”), la pedagogía anarquista de información postestructuralista también debería preocuparse con la centralidad de los discursos en el aprender a ser un yo. Sostengo que el concepto de aprendizaje debe ampliarse para incluir todas las formas en que los sujetos aprenden a “ser”, que a menudo son implícitas e informales y, a menudo, están prelimitadas por contextos discursivos.

El postestructuralismo ha sido ampliamente criticado por carecer de ética (Seidman, 1995). Del mismo modo, la teoría queer también se ha entendido ampliamente como un mero modo de pensamiento de oposición. Por ejemplo, Dynes supone que “En el mejor de los casos... ellos [los estudios queer] ascienden a una revolución de sustracción, erosionando las normas y verdades existentes, en lugar de una revolución de adición, creando nuevos valores. Lo que pasa por reinventar es simplemente desinventar” (1995). Este capítulo (junto con un amplio cuerpo de literatura) argumentará, por el contrario, que esta misma “desinvención” y deconstrucción del postestructuralismo y la teoría queer es capaz de ofrecer un impulso ético y una praxis pedagógica que, si bien es similar en telos al anarquismo, evita las trampas de fundacionalismo, individualismo y clausura⁵⁴.

Implicaciones para el anarquismo del posestructuralismo y la teoría queer

Esta sección considerará las formas en que el posestructuralismo y la teoría queer impactan en el

54 Uso “telos” en el sentido foucaultiano como “el tipo de ser al que aspiramos cuando nos comportamos de manera moral” (Foucault, 1984, p. 355).

anarquismo, originando implicaciones para la epistemología y la pedagogía anarquistas. Argumentaré que amplían los terrenos y las definiciones de poder de tal manera que la constitución del yo y la subjetividad deberían ser una preocupación para una ética anarquista de “autonomía”. Argumentaré que la explicación de la subjetivación ofrecida por el postestructuralismo y la teoría queer tienen la implicación de que la noción de “autonomía” debe ser transformada para evitar supuestos de un individualismo liberal reduccionista en su raíz y tomar en cuenta los aspectos constitutivos inevitables de las relaciones con los demás, discursos y contexto social que dan forma a lo que puede ser la autonomía. Las formas en que aprendemos a ser nosotros mismos (formación de la identidad) y la medida en que son lo más “autónomas” posible deberían ser una preocupación para quienes se inquietan por desarrollar una práctica pedagógica que se aleje de la ética anarquista. Esto entonces cambia lo que puede y debe ser el objetivo de una práctica pedagógica anarquistamente informada, desde el supuesto de la posibilidad de un yo autónomo atomizado, a una práctica preocupada por hacer que la constitución social de los yoes sea lo más explícita, participativa y no opresiva *posible*. Cómo podría lograrse esto será el interés de las secciones segunda y tercera.

El desafío principal de Foucault y el desarrollo de las concepciones del poder está en la idea de que el poder no opera a través de un mecanismo represivo de arriba hacia

abajo en el que la fuente de la dominación es fácil de postular. En cambio, ze postula una concepción productiva del poder, en la que el poder opera al constituir los discursos dentro de los cuales estamos “sujetos”⁵⁵:

En una sociedad como la nuestra, y básicamente en cualquier sociedad, existen múltiples relaciones de poder que permean, caracterizan y constituyen el cuerpo social, y estas relaciones de poder no pueden por sí mismas establecerse, consolidarse ni implementarse sin la producción, acumulación, circulación y funcionamiento de un discurso. No puede haber ejercicio posible del poder sin una cierta economía de discursos de verdad que opera a través y sobre la base de esta asociación. Estamos sujetos a la producción de la verdad a través del poder y no podemos ejercer el poder sino a través de la producción de la verdad. (Foucault, 1980, pág. 93)

Las implicaciones de esto para una práctica dedicada a fomentar sujetos autónomos, entonces, es que ya no puede entenderse como la liberación de sujetos autónomos preexistentes de un poder represivo. Debe pasarse a una preocupación coexistente con los sujetos individuales y la “economía de los discursos de la verdad” dentro de la cual tienen la posibilidad de existir.

55 Utilizo pronombres neutrales al género en este capítulo como un acto de prefiguración. S/he será reemplazado por “ze” y her/his reemplazado por “per”. Además, uso “humyn” en lugar de “humano”.

Foucault sugiere que, debido a esta naturaleza constitutiva del poder, las relaciones de poder son inevitables. Esto vuelve a dar definiciones del anarquismo que parten de una noción represiva del poder y simplemente se oponen al poder *sobre* los demás, y abogan por la liberación de un sujeto cooperativo y libre esencial, como limitado en sus estrategias. Esto no es para negar que siempre ha habido un elemento de una comprensión más productiva del tema en la teoría anarquista, especialmente la relacionada con la pedagogía, que a menudo ha usado metáforas de cultivo para ilustrar las formas en que los sujetos requieren ser fomentados hacia los ideales anarquistas. Por ejemplo, Geoffrey Fidler (1989) registra que los textos anarquistas clásicos relacionados con la educación hacían referencia a “la metáfora naturalista del jardinero o agricultor educativo” y la discusión del “arte o técnica de cultivo” (p. 23). Sin embargo, Fidler también identifica que este discurso de cultivo a menudo se situaba en un discurso ontológico más amplio de sujetos que estaban siendo cultivados o moldeados hacia una propensión natural preexistente a la cooperación o la autonomía.

Sin embargo, el concepto de poder productivo y de sujeto como constituido fundamentalmente en el discurso profundiza y da peso teórico a estas tendencias en el pensamiento anarquista, además de limitar las condiciones bajo las cuales se puede fomentar la autonomía. Este punto de partida ontológico impacta fuertemente en lo que

debería, entonces, entenderse como el terreno de lo político, es decir, el terreno en el que la dominación y el poder pueden operar y en el que los anarquistas deben intentar resistirlo.

Cooper y Blair (2002) argumentan que una de las implicaciones de la redefinición del poder de Foucault es la extensión del terreno de lo político a la cultura, de modo que “hacer que la cultura funcione –cambiar el comportamiento, la actitud, las normas– es igual de importante, si no más importante que cambiar las leyes”. (pág. 523). Esto no es para negar que siempre ha habido una comprensión dentro del anarquismo de “los tiranos internos, mucho más dañinos para la vida y el crecimiento... [de] convenciones éticas y sociales” (Goldman, 1969, p. 227), pero los enfoques posestructuralistas del anarquismo explican y enfatizan este enfoque. Por ejemplo, Saul Newman (2001) en el texto anarquista posestructuralista germinal *From Bakunin to Lacan* resume esta redefinición del poder y la dominación: “Empleo una definición de *autoridad deliberadamente amplia*: se refiere no solo a instituciones como el Estado y la prisión, etc.; también se refiere a estructuras discursivas autoritarias como la verdad racional, la esencia y las normas subjetivantes que producen” (pp. 12–13).

Los discursos que constituyen el yo y el proceso de esta constitución, lo que Foucault llama “subjetivación”, se convierten ahora en sitios primarios de autoridad y relaciones de dominación y, por lo tanto, en asuntos de

preocupación para quienes se dedican a la ética anarquista. El postestructuralismo, entonces, ofrece una descripción completa de la forma en que la subjetividad y la intersubjetividad son un lugar de poder y dominación al narrar la forma en que se producen de acuerdo con la ética y los supuestos jerárquicos dominantes, una descripción que puede complementar la siempre presente preocupación anarquista con lo que Foucault llamaría la “colonización de las almas” (Amster, DeLeon, Fernandez, Nocella II & Shannon, 2009, p. 124). Sin embargo, esto necesariamente impacta en el “telos” del anarquismo, en el sentido de que ya no puede haber algún ideal de un sitio puro de volición autónoma individual que necesita ser liberado del poder represivo.

Ahora hay una tensión, entonces, que significa que centrarse solo en cómo los discursos limitan y restringen a los sujetos sería negar cómo los sujetos pueden negociar esta posición contradictoria de una “sujeción [que] consiste precisamente en esta dependencia fundamental de un discurso nunca elegido pero que, paradójicamente, inicia y sostiene nuestra agencia”. (Butler, 1997, pág. 2). Entonces, para mi preocupación por el aprendizaje, la idea importante es “la forma en que las prácticas discursivas constituyen a los hablantes y oyentes de cierta manera y, sin embargo, al mismo tiempo es un recurso a través del cual hablantes y oyentes pueden negociar nuevas posiciones”. (Davies y Harre, 2003). Esta es la “visión doble” (de Lauretis, 1987, p.

10) de las nociones postestructuralistas de agencia que permite una comprensión refinada de la misma desde dentro de una ontología situada, firmemente social e intersubjetiva. Esta “visión doble” sugiere que los discursos, en su naturaleza tanto habilitadora como restrictiva, tienen la posibilidad de ser fomentados como más o menos habilitadores.

Si bien está claro que esta concepción postestructuralista del poder refina la noción de autonomía, todavía hay un impulso claramente “autónomo” o antiautoritario en gran parte del pensamiento postestructuralista, queer y desconstruccionista. Dynes (1995), por ejemplo, si bien critica la teoría queer, identifica acertadamente, en mi opinión, que la teoría contiene “una herencia sustancial del anarquismo y el utopismo románticos del siglo XIX” y que “el objetivo oculto, el anhelo, de hecho, no tiene trabas, siendo una autoafirmación sin ataduras ni fronteras.” De hecho, el objetivo claramente declarado de Judith Butler (1990) en el trabajo germinal *Gender Trouble* (Problema de género), es que la visión es una política “que tomará la construcción variable de la identidad como un prerrequisito metodológico y normativo, si no como un objetivo político” (pág. 5). Sin embargo, Dynes encuentra paradójica esta dedicación a la “autoafirmación” junto con una crítica radical del sujeto y hace afirmaciones de utopismo anarquista junto con acusaciones de solipsismo. Yo diría lo contrario, que este impulso autónomo se basa y se desarrolla a partir de la

ontología firmemente social descrita anteriormente, lo que tiene implicaciones para las prácticas que buscan maximizar esta autonomía.

Pero, ¿cómo es posible esta consagración a la autonomía dentro de la concepción delimitada resultante de las restricciones del poder productivo? ¿Y cómo puede justificarse éticamente si el poder es *siempre* fuente de subjetivación? Argumentaré que la autonomía puede entenderse no como una propensión natural sino como una *capacidad situada*. Al estar constituidos por regímenes de poder discursivo en oposición a entidades preculturales (May, 1994; Newman, 2001), los sujetos, entonces, pueden entenderse como que no tienen propensión ni hacia el desinterés mutuo *ni* hacia la ayuda mutua, sino que tienen capacidades que se moldean por un contexto discursivo que está constantemente siendo (re)constituido. Esta es la concepción “delgada” de la naturaleza humana de Foucault, que a menudo ha sido acusada de excluir la agencia. Sin embargo, la clave de la “agencia” en esta concepción, y en la noción similar de “performatividad” de Butler (1990), es que los discursos dentro de los cuales aprendemos a “ser” no son fijos ni trascendentales, sino que se reconstituyen constantemente y se comprometen “de una manera viva y reflexiva” (Butler, 2005, p. 10). Este es un proceso que permite la reconstitución en términos diferentes, aunque siempre alejados de los discursos que se quieren transformar. Así, de acuerdo con esta base ontológica, es

posible postular la naturaleza humana como una potencialidad situada que no siempre está predeterminada por discursos que no son de su elaboración, sino que tiene la posibilidad de *ser* fomentada según principios anarquistas. Esto lleva a Butler (1997) a concluir que “el sujeto *no está* completamente determinado por el poder *ni* es completamente determinante el poder (sino significativa y parcialmente ambos)” (p. 17). En palabras de Paul Patton (1994), se puede entender que Foucault ofrece “una creencia históricamente fundamentada en la capacidad humana para trascender los límites del uso autónomo y el desarrollo de los poderes humanos” (pág. 61). Esto significa que el objetivo ético del anarquismo, si bien es ontológicamente posible, ya no puede justificarse únicamente por esta ontología, y debe defenderse en términos ético-políticos, de modo que pueda demostrarse que una “estilística de la existencia” deliberada (Foucault, 1990, p.71) sería la forma de ser éticamente más deseable como resultado de una ontología no fundacional. En palabras de Foucault: “De la idea de que el yo no nos es dado, creo que solo hay una consecuencia práctica: tenemos que crearnos a nosotros mismos como una obra de arte”. (Foucault, 1984, p. 351).

El corolario de una ontología que postula un sujeto intrínsecamente no fundamental pero situado, dotado de capacidades para la existencia intencional, entonces, es que el medio más beneficioso y efectivo para lograr este tipo de

“autonomía” sería una intervención colectiva intencional y voluntaria en el espacio discursivo de producción de subjetividad.

En resumen, los límites a las nociones tradicionales de autonomía que presenta esta reconceptualización ontológica no tienen por qué representar un obstáculo para el principio de libertad sino, más bien, ayudar a considerar las condiciones *reales* de agencia y, por lo tanto, para la máxima autonomía posible.

Levantando el velo de las esperanzas mal dirigidas de una autonomía fundacional que debe ser liberada de la represión o de una autonomía personal atomizada y dan al concepto una premisa más social y una meta social. Los enfoques contemporáneos del anarquismo que parten de una concepción no fundamental del sujeto pero mantienen una postura normativa de libertad (Bey, nd; CrimethInc., nd; Holloway, 2002; May, 1994; Newman, 2001), demuestran cómo una ontología constructivista no obvia una postura de valor.

El hecho de que no haya un “yo” que no sea un conjunto de relaciones no excluye una “base para la agencia moral y la responsabilidad moral” (Butler, 2005, p. 8).

¿Cómo sería una pedagogía anarquista posestructuralista?

Dado que el poder está omnipresente en la interacción, entonces, ¿cómo distinguir qué discursos y qué prácticas pedagógicas son positivas y maximizan la autonomía colectiva, y cuáles son explotadores y dominantes? ¿Y cómo asegurar que los discursos no se congelen en compulsaridades autoritarias? Una distinción entre poder “extractivo” y “desarrollista” desarrollada a partir de Foucault (Patton, 1994) puede ayudarme a resolver este posible callejón sin salida de la distinción de valores. Y la deconstrucción ofrece estrategias que son útiles para considerar cómo estos discursos y formas de ser positivos y de desarrollo podrían mantenerse y evitar que se deslicen hacia un poder dominante y “extractivo”.

Poder de “desarrollo”, no poder “extractivo”:

Si, como afirma Foucault, el poder es omnipresente debido a esta situación ontológica de sujetos constituidos por sus relaciones con otros y sus contextos discursivos socioculturales, ¿cómo podemos distinguir entre relaciones positivas y contextos que fomentan la “libertad” y las que

son negativas fomentando el dominio? A pesar de la superposición de esta omnipresencia, todavía se pueden hacer distinciones éticas a partir de la redefinición del poder de Foucault que lo alejan del nihilismo posmoderno y hacen posible utilizar este análisis del poder como punto de partida para una ética anarquista posestructuralista. Foucault implica que se pueden distinguir las manifestaciones positivas y negativas de las relaciones de poder constitutivas. La clave más explícita del telos ético de Foucault se encuentra en la siguiente afirmación: “No creo que una sociedad pueda existir sin relaciones de poder... El problema, entonces, es... adquirir... la moralidad, el *ethos*, la práctica del yo, que nos permitirá jugar estos juegos de poder con la menor dominación posible” (Foucault, 1997, p. 298). Esto demuestra que existe la posibilidad de relaciones de poder que no sean dominantes, que el favor de Foucault está en ellas y que deben ser fomentadas a través de “prácticas de sí” particulares. Foucault ofrece ejemplos de prácticas de (co-)constitución que se considera positivas y otros negativas. Por ejemplo, se afirma que “el cuidado de sí mismo implica también una relación con el otro en la medida en que el propio cuidado de sí requiere escuchar las lecciones del maestro. Uno necesita un guía, un consejero, un amigo, alguien que sea sincero contigo” (Foucault, 1997, p. 287). Algunos ejemplos son específicamente pedagógicos, por ejemplo, Foucault ha ilustrado esta distinción entre relaciones de poder deseables y no deseables recurriendo al ejemplo de diferentes relaciones de aprendizaje:

No veo nada malo en la práctica de una persona que, sabiendo más que otros en un determinado juego de verdad, les dice a esos otros qué hacer, les enseña y les transmite conocimientos y técnicas. El problema en este tipo de prácticas en las que el poder, que en sí mismo no es malo, debe entrar inevitablemente en juego es saber evitar los efectos de dominación en los que un niño es sometido a la autoridad arbitraria e innecesaria de un profesor o ponen un alumno bajo el pulgar de un profesor que abusa de su autoridad. (Foucault, 1997, págs. 298–99)

Los aspectos del aprendizaje valorizados aquí, entonces, son la orientación y la transmisión de conocimientos, y los aspectos opuestos autoritarios.

Paul Patton (1994) ha desarrollado esta distinción y enfatiza de manera similar cómo la postulación de Foucault del “poder sobre” (entendido como un agente que afecta la acción de otro agente) como un aspecto inherente de las relaciones sociales aún permite distinciones normativas entre tipos deseables e indeseables de “poder sobre”. Patton resume cómo:

Siempre que las capacidades humanas incluyan de hecho el poder de los individuos para actuar sobre sus propias acciones, podemos ver que la concepción foucaultiana del ser humano en términos de poder nos permite distinguir entre los modos de ejercicio del poder

que inhiben y los que permiten el uso autodirigido y el desarrollo de las capacidades humanas. (pág. 68)

A partir de CB Macpherson, Patton desarrolla y aplica a Foucault una distinción entre *poder sobre* “extractivo” y *poder sobre* “desarrollista”, una distinción que tiene una clara premisa normativa. Partiendo de una ontología no fundacional, entonces, el poder de desarrollo debe maximizar las *capacidades* de los sujetos. Patton (1994) ofrece lo siguiente como ejemplos de relaciones de poder evolutivas: “Puedo afectar las acciones de otro brindándole consejos, apoyo moral o transmitiendo ciertos conocimientos o habilidades” (p. 63). De manera similar, Amy Allen (2005) ha argumentado que, a pesar de la insistencia de Butler en que los sujetos se forman en el contexto de normas (similares a los discursos de Foucault) que los preceden y les dan forma, estas normas pueden distinguirse entre aquellas que son subordinantes y aquellas que no lo son. Ze afirma que “Si nos resistimos a la idea de que la sujeción per se es subordinante, entonces se abre la posibilidad de conceptualizar formas de dependencia, apego y reconocimiento que no son subordinantes” (pág. 210). En cuanto a las alternativas educativas, si bien la relación de aprendizaje implica necesariamente relaciones de poder según la ontología foucaultiana, “existen... alternativas estructurales a la escuela, el aula y la sociedad carcelaria, porque hay relaciones de poder y tecnologías que no son dominantes” (Wain, 1996, p. 358). El foco de los proyectos

transformadores debe, entonces, convertirse en la creación participativa de discursos dentro de los cuales los sujetos puedan desarrollarse y a los cuales puedan adherirse e identificarse, que no sean subordinantes y extractivos. La tercera sección de este capítulo considerará algunos ejemplos de discursos y relaciones alternativos no carcelarios en relación específica con la subjetividad sexual y cómo se transmite el conocimiento sobre cómo “ser” sexual en estos ejemplos.

Gayatri Chakravorty Spivak (1994), fuertemente influenciado por Jacques Derrida y la deconstrucción, ha trazado cómo, cuando nos involucramos inevitablemente en relaciones de poder, lo que puede distinguir las relaciones positivas, de no subordinación y de “desarrollo” de los compromisos normativos que replican acríticamente las relaciones dominantes, es involucrarse en un “interés político escrupulosamente visible” (p. 153). Entiendo que esto significa que para que tales prácticas no traicionen sus propias premisas, es necesario hacer que este poder de desarrollo sea “escrupulosamente visible”, para que sea un proceso abierto y consensuado y para evitar que se congele en una mayor tiranía. En la siguiente sección, trazo cómo un impulso deconstructivista constante es indispensable para la continuación de la “visibilidad escrupulosa” central para las relaciones de poder de desarrollo que, según argumento, caracterizan un enfoque anarquista posestructuralista de la praxis pedagógica.

La deconstrucción como fin ético:

Si la autonomía individual y el derrocamiento del poder por sí ya no pueden considerarse el fin o “telos” del anarquismo, ¿qué fin alternativo puede ofrecer el posestructuralismo a los anarquistas? Los activistas anarquistas han notado durante mucho tiempo el potencial de la anarquía interpretada como “desorden” para reconstruir la jerarquía, y el potencial para la “tiranía de la falta de estructura” (Freeman, 1996) debido a sus tendencias individualistas. Del mismo modo, los críticos han sugerido que el “orden posterior a la identidad” de oposición de Judith Butler carece de una visión más programática de cómo *sería* un orden de identidad no opresivo (Seidman 1995, p. 136; Stoetzler, 2005). Junto a otros (Stoetzler, 2005), argumento que para muchos postestructuralistas y teóricos de la deconstrucción, esta ausencia de visiones programáticas es una estrategia ética y propositiva para evitar precisamente este cierre de la tiranía individualista mencionado anteriormente. Argumento que hay una clara ética deconstructiva en *El problema de género de Butler*, una ética normativa implícita que valora los modos críticos de pensamiento y la no clausura en un intento de hacer que los procesos de subjetivación en curso sean “escrupulosamente visibles”. Sugiero que este principio ético mínimo como

punto final o “telos” es la fuerza de la teoría queer y algo que refleja y desarrolla un impulso similar en el anarquismo, y es una estrategia que debe aplicarse a la pedagogía anarquista como un medio para mantener prácticas no dominantes. Cualquier otro principio ético positivo corre el riesgo de cerrar y replicar la autoridad.

Los anarquistas a menudo se muestran reacios a elaborar cómo sería o debería “parecer” el anarquismo y cómo sería o debería “ser” un sujeto anarquista ideal, por temor a ser prescriptivos y traicionar los principios anarquistas. Por ejemplo, Chomsky (2003) afirma, hablando específicamente del tema de la educación y basándose en las ideas de Bertrand Russell, que debido a “lo poco que sabemos realmente sobre los objetivos y propósitos de la vida humana... el propósito de la educación... no puede ser controlar el crecimiento del niño hacia un fin específico y predeterminado, porque tal fin debe establecerse por medios autoritarios arbitrarios” (Chomsky, 2003, p. 164). Asimismo, Butler encontró que cualquier intento de ilustrar la teoría con ejemplos que subvierten la constitución normativa del género o demuestran “performatividad” resultó en la canonización de estos ejemplos como prescripciones programáticas de cómo “hacer” correctamente el género queer o no heteronormativo. En el libro posterior de Butler (1993), *Bodies that Matter* (Cuerpos que importan), Butler aborda las formas en que se entendía *el problema de género* y afirma que ““al citar el drag como

ejemplo de performatividad... Algunos lo consideraron entonces un ejemplo de performatividad” (pág. 230). Asimismo, Butler también aborda la forma en que “queer” se ha convertido en una identidad o en un sustantivo, de modo que queer se toma como una posición de sujeto en la que uno puede *convertirse* en lugar de un acto estratégico o algo que se *hace*. Para Butler, entonces, queer (o algún otro término para este mismo impulso deconstructivo que aún no ha sido normalizado, permanece abierto para renombrar este impulso), debe seguir siendo un verbo, un acto de desnormalización, y nunca congelarse en un sustantivo. Debe seguir siendo una perspectiva crítica que pueda tomar un discurso y convertirlo en “*queerado* por su uso anterior” (p. 228). Este ideal de queer como verbo ha llevado a Butler a concluir que “la crítica del sujeto queer es crucial para la continua *democratización* de la política queer” (Butler, 1993, p. 227). Sugiero que esta constante crítica de los discursos debe ser la función principal de las prácticas pedagógicas que buscan maximizar la autonomía de la subjetivación. Esta crítica constante evitaría la tiranía de lo que Butler llamaría la “producción forzosa” de la “práctica obligatoria” (Butler, 1993, p. 231) de ciertas subjetividades, de las cuales la subjetividad normativamente generizada es un ejemplo paradigmático.

Asimismo, para mantener este principio ético de subjetivación no opresiva y evadir la siempre presente posibilidad de clausura, muchos otros teóricos

posestructuralistas, deconstruccionistas y queer se han negado a postular un “punto final” o “telos” ético más claro. que una perpetua relación crítica de apertura. Por ejemplo, el concepto germinal de Diana Fuss (1991) de “análisis interminable”, [es] una responsabilidad de ejercer una presión sostenida desde/sobre los márgenes para remodelar y reorientar el campo de la diferencia sexual para incluir las diferencias sexuales” (p. 6). De hecho, esta fluidez y autocrítica, junto con la renuencia a definir cómo podría “verse” el anarquismo, prefiriendo en cambio definirlo en torno a una ética común, ha sido identificado como un aspecto de las “tendencias metodológicas postestructurales del anarquismo contemporáneo”. (Armaline, 2009, p. 137). Los pedagogos anarquistas han resumido esta línea de pensamiento: “Si las ideas y las prácticas aceptadas tienen una forma de endurecerse con el tiempo, entonces la crítica no debe ser un evento aislado sino una práctica continua. Si el objetivo es pensar diferente, buscar la libertad a través del compromiso creativo con nuevas posibilidades, entonces la crítica ética no tiene fin” (Cooper & Blair, 2002, p. 529).

El resultado normativo de Butler (1993) y de otros teóricos queer, entonces, es un resultado que, en mi opinión, puede aplicarse de manera útil a la pedagogía anarquista, puede entenderse como una estrategia de deconstrucción como un fin en sí mismo que tendría el corolario de expandir inagotablemente los “esquemas disponibles de inteligibilidad” (p. 224) de tal manera que la subjetividad de

nadie estaba restringida previamente por un límite a los modos de ser existentes. Y la agencia para emprender este proceso deconstructivo, este modo crítico de ser o “estilística de la existencia” (Foucault, 1990, p. 71), es una capacidad fundamentalmente relacional, intersubjetiva. Debido a la habilitación de la “agencia” por nuestra ubicación en discursos que no elegimos, el intento de expandir los “esquemas disponibles de inteligibilidad” (Butler, 1993, p. 224) necesariamente se apartará de los discursos con los que nos convertimos en sujetos pero no elegimos. Esto me lleva a argumentar que una praxis pedagógica anarquista posestructuralista implicaría las estrategias duales de deconstrucción inagotable de los discursos predominantes, y la reconstrucción y “reiteración” continua (un término butleriano desarrollado a partir de Derrida) de estos discursos a través de varias estrategias como la subversión y la reiteración transformadora.

“Estrategias de libertad” pedagógicas

Los teóricos han enfatizado la forma importante en que el discurso de la pornografía cumple una función pedagógica al “enseñar” informal y tácitamente a las personas cómo “ser” un sujeto sexual (Hunter, 1988; Hurley, 1990). Este ejemplo ilustra lo implícito mismo y la naturaleza no cuestionada de

normalizar los discursos subjetivadores que está en desacuerdo con el principio de autonomía como intencional y “escrupulosamente visible” descrito anteriormente. La naturaleza dada por sentada de los discursos es lo que permite que los sujetos se constituyan de acuerdo con un discurso dominante, en el que los individuos no son participantes, sino meros sujetos. Hunter (1988) describe, por ejemplo, “la 'maquinaria moral' de la educación popular dirigida, como dice Foucault, a la 'normalización de la población'” (p. 75). Sin embargo, me gustaría considerar qué deberían implicar las prácticas pedagógicas para encarnar la maquinaria moral de la subjetivación *autónoma*, específicamente en términos de subjetivación sexual. Argumento que, debido al impulso queer del “hacer” obstinado de ser sexual, las comunidades y prácticas anarco-queer ofrecen ricas estrategias y ejemplos.

De acuerdo con la premisa ontológica de que el poder es inevitable, y la distinción normativa que he elaborado entre poder extractivo y desarrollista, las prácticas pedagógicas desarrollistas, para evitar las relaciones de dominación, deben estar en el interés de fomentar “esquemas de inteligibilidad” no restrictivos (Butler, 1993, p. 224) que desarrollen las capacidades de los sujetos hacia una “estilística de la existencia” intencional (Foucault, 1990, p. 71). Para que tales prácticas normativas no traicionen sus propias premisas, deberían ser explícitas y transparentes y estar abiertas a la crítica constante de todos los

participantes. No es mi lugar aquí trazar las formas en que las instituciones y prácticas educativas dominantes *no* encarnan este proceso de formación de sujetos, pero los anarquistas han criticado durante mucho tiempo cómo la educación dominante encarna procesos de subjetivación bastante opuestos a las prácticas intencionales y transparentes. (Ver Gabbard, Capítulo 2, y Todd, Capítulo 4 en este volumen)

Para una praxis pedagógica anarquista postestructuralista, es necesario fomentar la transparencia de los procesos de subjetivación, así como un medio para hacer que este proceso sea más propositivo. Esto necesita tener en cuenta que los sujetos se constituyen en discursos compartidos colectivamente.

Sostengo que estas dos necesidades pueden abordarse a través de los procesos duales de deconstrucción –una estrategia discutida anteriormente que podría garantizar contra procesos implícitos y normativos no cuestionados de la constitución de los *yoes*– y una reconstrucción intencional de contextos discursivos de acuerdo con la voluntad de los que constituyen.

Yo digo “procesos duales”, ya que planteo que estas prácticas deben ser constantes, inagotables y concurrentes para evitar la posibilidad de dominación por clausura.

Deconstrucción/Reconstrucción: “Un motín para la mente”:

Kenneth Wain (1996), al considerar la utilidad de Foucault para pensar la educación, equipara la estrategia foucaultiana de la genealogía a la deconstrucción, como un proceso transformador mediante el cual comprender la constitución histórica de los discursos y prácticas y formas de ser nos permite comprender cómo podrían ser de otra manera. Foucault implica que el pensamiento deconstructivo es una estrategia de libertad: “Puesto que estas cosas... se han hecho y se pueden deshacer, siempre que sepamos cómo se hicieron” (Foucault, 1988, en Cooper & Blair, 2002, p. 517). Cooper y Blair (2002) argumentan que el ideal de problematización de Foucault como imperativo intelectual opuesto a la polémica tiene la función de “abrir posibilidades de transformación” (p. 521). Así “la genealogía nos proporciona las herramientas para un proyecto de libertad, de ir más allá de nuestros 'límites'” (Wain, 1996, p. 355). La implicación de los argumentos de Wain, Cooper y Blair es que la educación debe ser reentendida como un proceso de análisis deconstructivo que nos ayude a comprender por qué las cosas son como son y hacer posible hacerlas de otra manera.

Gran parte de la práctica anarquista está dedicada a este mismo proyecto de deconstrucción y crítica constante para garantizar que las relaciones no se congelen en un autoritarismo no cuestionado, así como en la creación de formas alternativas de ser. A continuación, trazaré algunas prácticas anarco-queer dedicadas a la deconstrucción de las normas de género y sexo. Sin embargo, debido a que la “relación crítica depende... en una capacidad, invariablemente colectiva, para articular una versión minoritaria alternativa de normas o ideales que me permitan actuar” (Butler, 2004, p. 3), una estrategia pedagógica deconstructiva que sea compatible con la ética anarquista postestructuralista debe complementarse con prácticas reconstructivas que creen discursos *habilitadores y de desarrollo*. Soy reacia, dado este impulso inagotablemente crítico, a ofrecer ejemplos como el “momento resumen” (Butler, 1993, p. 223) de estos discursos ideales de la pedagogía anarquista postestructuralista dadas las advertencias anteriores. Sin embargo, hay y ha habido algunas prácticas que ilustran tal enfoque de la praxis.

La “prefiguración” señalada como un aspecto siempre presente pero creciente del anarquismo (Franks, 2006, p. 97; Greenway in Purkis & Bowen, 1997, p. 175; Heckert 2005) puede entenderse precisamente en estos términos, como un complemento *reconstructivo* de la crítica de oposición, según los deseos de los participantes: “romper reglas por

romper reglas es meramente transgresor. Romper reglas para producir nuevas realidades es prefigurativo” (Heckert, 2005, p. 42). Debido a que las ideas postestructuralistas sobre el discurso como constitutivo de la subjetividad amplían la noción de aprendizaje, todos los aspectos de una cultura o subcultura ahora pueden entenderse como instrumentales en la constitución de las subjetividades de los miembros de esa cultura. Esto me ha llevado a argumentar en otra parte (Nicholas, 2007) que un ejemplo de esta cultura pedagógica y de desarrollo positivo se encarna en prácticas y discursos prefigurativos en la escena/cultura DIY punk. Por ejemplo, la creación de fanzines (publicaciones de aficionados hechas a mano, a menudo fotocopiadas), letras de canciones y su difusión en hojas de letras, explicaciones habladas de canciones en espectáculos, talleres y grupos de discusión, festivales y la alteración del lenguaje.

Como he discutido en otro lugar (Nicholas, 2009), el enfoque para compartir información en las comunidades anarquistas a menudo representa un intento de hacerlo a través de relaciones pedagógicas de desarrollo. Por ejemplo, las escuelas libres, los intercambios de habilidades, los talleres, los grupos de discusión y los grupos de libros son a menudo características de los espacios anarquistas, como los centros sociales y los festivales. Tienden a fomentar la máxima participación de todos los asistentes y hacen hincapié en compartir, en lugar de administrar, el

conocimiento. Esto encarna el ideal de Bakunin de “instrucción mutua, un acto de fraternidad intelectual” (Bakunin, 1970, pp. 41–42). Es el ideal de “compañeros de trabajo” (Bhave, 2008, p. 10) en lugar de instructor y alumno, una relación mucho más propicia para una reiteración y recreación colectiva y no jerárquica de discursos o cuerpos de conocimiento. El pie de autor en el sitio web de la Universidad Libre Anarquista de Toronto es “un motín para la mente” (ver Jeffery Shantz, Capítulo 7 de este volumen), que resume claramente cómo tales prácticas se basan en la mente como un terreno de lucha anarquista.

Un aspecto interesante de tal intercambio de conocimientos que demuestra aún más una alianza con la noción de subjetivación como terreno de lucha, es que a menudo hay un énfasis central en discutir y deconstruir aspectos de la identidad y la individualidad. Por ejemplo, el festival de bricolaje *Between the Lines* realizado en el Cowley Club Social Center en Brighton en 2008 y 2009 llevó a cabo un taller sobre el tema de “diferentes tipos de relaciones” que fue una discusión sobre la deconstrucción de las estructuras de relación tradicionales (incluidas las relaciones sexuales) y considerando las posibles alternativas, y las posibilidades de conducir relaciones basadas en la ética anarquista mientras intenta, a través de su título, evitar la prescripción. Además, este festival celebró un grupo de discusión sobre la deconstrucción del género, una característica común de muchos festivales de bricolaje,

punk y anarquistas, como el Belladonna DIY Fest celebrado en Wollongong, Australia, que también realizó un taller sobre sexualidad. También he trazado en otra parte (Nicholas, 2009) cómo las escuelas libres anarquistas y prácticas similares a menudo se preocupan por deconstruir las normas de género y sexualidad. Por ejemplo, Freeschool Vancouver organiza Grupos de Aprendizaje sobre Sexualidad que parten de la lectura colectiva de la *Historia de la Sexualidad de Foucault*. Además, Free Skool Santa Cruz describe su serie de talleres “Desempaquetando las normas de género” de la siguiente manera: “Examinaremos de dónde provienen el sistema binario de género y el heterosexismo, cómo se llevan a cabo y cómo los reproducimos dentro de nuestras propias comunidades”. (Escuela Libre Santa Cruz, 2008). Esto es paradigmático de la práctica deconstructiva/reconstructiva concurrente a la que me refiero, ya que se ocupa de deconstruir la genealogía de las normas de sexualidad y de analizar cómo se reproducen en aras de las prácticas transformadoras de aprender a no reproducirlas.

Las comunidades anarquistas queer están particularmente involucradas en prácticas prefigurativas que se preocupan por transformar el género y la identidad sexual. Muchas de estas prácticas pueden ser consideradas pedagógicas en el sentido aquí desarrollado en cuanto que ofrecen contextos discursivos en los que los participantes reconstituyen sus identidades de género y sexuales, es decir, amplían los

recursos y cuerpos de conocimiento dentro de los cuales los sujetos aprenden a “ser” y a aprender a ser sexuados. La urgencia de este impulso prefigurativo entre los inconformistas de género no sorprende dada la naturaleza obligatoria de la identidad de género binaria, que uno no puede “ser” sin “hacer” género (Butler, 2004). Por ejemplo, los investigadores empíricos han notado los límites discursivos, así como institucionales, de las posibles formas de tener género: “La comprensión que tienen los individuos transgénero de sí mismos y su capacidad para formular identidades alternativas depende... de *las categorías culturales existentes*, así como las presiones institucionales para ser de un género u otro”. (Gagne & Tewkesbury, 1998, p. 95, énfasis añadido). Esto vuelve a enfatizar la necesidad de “una capacidad, invariablemente colectiva, para articular una versión minoritaria alternativa de sostener normas o ideales que me permitan actuar” (Butler, 2004, p. 3).

El surgimiento de espacios queer prefigurativos explícitamente anarquistas que se propusieron hacer precisamente esto ha crecido desde la década de 1990. Estos incluyen la convergencia internacional anual Queeruption, colectivos locales Queeruption, eventos y convergencias, y prácticas similares bajo el nombre de Queer Mutiny. Se ha observado tanto en contextos sociológicos como de geografía humana (Brown, 2007a; Brown, 2007b; Nicholas 2009, pp. 8–9) que estos espacios encarnan la concepción postestructuralista del anarquismo

descrita anteriormente. Una forma principal en la que lo que hacen es basarse no en una identificación positiva con una categoría de género o sexo en particular, es decir, usar queer no como sustantivo o posición de sujeto, sino basarse en un impulso deconstructivo compartido. Brown (2007a) señala que en “estos espacios activistas... queer sigue siendo más que un simple término general para todos aquellos que son “otros” por la sexualidad normativa. De hecho, 'queer' en estos espacios se opone tanto a la homonormatividad como a la heteronormatividad... [Aquí] Queer celebra el género y la fluidez sexual y desdibuja conscientemente los binarios. Es más un proceso relacional que una simple categoría de identidad” (pp. 196–97).

Además, Brown (2007a) ha señalado que estos espacios y prácticas se ajustan a los conceptos postestructuralistas del poder como productivo y ontológico como si estuvieran situados en el sentido de que “los queeruptores están interesados en hacer intentos modestos y discretos para volver a comprometer su 'poder para hacer', lo cual es siempre parte de un proceso social de hacer con otros”. (pág. 197).

Es interesante que, en los aspectos de estos espacios queer relacionados con (los aspectos eróticos de) la sexualidad, como los espacios de juego, las fiestas de juego o las fiestas de sexo en eventos como Queeruption, o en eventos organizados por varios colectivos de Queeruption o Queer Mutiny a nivel internacional, la preocupación central

de sus políticas de comportamiento no es regular las prácticas, sino regular las relaciones entre las personas. Dichos eventos a menudo tienen una “política de espacios más seguros” creada colectivamente de acuerdo con modelos de consenso que describen el comportamiento deseado de los participantes que debe ser consentido antes de la participación. Las principales preocupaciones de los enfoques anarquistas del deseo erótico y la sexualidad incluidos en dichas políticas se resumen claramente en una descripción de la serie de talleres “Radical Sex 4 Sexy Radicals” organizada por Free Skool Santa Cruz: “autonomía, consentimiento, negociación, respeto y placer”. (Escuela Libre Santa Cruz). Esto demuestra que el ethos es relacional, no prescriptivo, a través de una preocupación por el consentimiento y las relaciones mutuamente positivas entre los participantes, pero que las prácticas sexuales específicas no suelen mencionarse en las *reconstrucciones* de la sexualidad, solo en *las deconstrucciones*.

Es obvio por qué tales proyectos de deconstrucción y reconstrucción son tan urgentes para aquellos con identidades sexuales y de género transgresoras y por qué las comunidades anarco-queer ofrecen ejemplos tan ricos de prefiguración con la intención de expandir el “fondo de ideas” (Archer, 1996, p. xiii) desde donde podemos percibirnos a nosotros mismos y a los demás. Sin embargo, aunque mis ejemplos se limitan en su mayoría a los ejemplos de intervenciones deconstructivas y reconstructivas en la

socialización de género y sexual debido a la restricción de espacio, este proceso es alegórico a todos los aspectos de la subjetividad o “formas de ser” y es solo una ilustración de un restrictivo discurso obligatorio congelado, acrítico y preexistente que está en desacuerdo con los principios anarquistas de maximizar una forma de ser colectiva pero intencional y voluntaria.

Sin embargo, es interesante notar que, incluso en una comunidad específicamente dedicada y basada en el principio de libertad inagotable de identidad y prácticas sexuales, todavía existe el riesgo de congelación de las normas dominantes. Esta es una de las críticas vertidas en el encuentro Queeruption de Ámsterdam en 2003 por un colectivo del grupo Queeruption Berlin. Sugieren que ha habido “el establecimiento de una 'convención' queer” (Queeruption, 2003) en términos de hipersexualidad obligatoria.

Para reiterar, y volver a la preocupación de Butler por la congelación de lo “queer” en una posición de sujeto fijo, Butler (1993) argumenta que esta reconstrucción y este autonombramiento no deben entenderse como un acto singular de transgresión y empoderamiento que se derive de deconstrucción y derroque los discursos previamente dominantes y los reemplace por otros inherentemente evolutivos. Más bien, esta reconstrucción de los discursos debe ser un proceso continuo junto con el proceso continuo de *deconstrucción* de los discursos. En términos de Butler,

“Tanto como sea necesario para... reclamar el poder de nombrarse a sí mismo y determinar las condiciones bajo las cuales se usa ese nombre, también es imposible sostener ese tipo de dominio sobre la trayectoria de esas categorías dentro del discurso” (p. 227). Volviendo a la preocupación de Butler, entonces, y ofreciendo una posible alternativa para repensar este impulso deconstructivo, aquellos activistas que criticaron los espacios queer precisamente por este tipo de congelación normalizadora sugieren cómo una concepción alternativa el término alemán “Freiraum”, una palabra que sugieren necesita ingresar al idioma inglés. Lo definen como “Literalmente 'espacio libre'; más como 'libertad'. Definido como 'la oportunidad de moverse libremente y desarrollar las propias ideas'” (Queeruption, 2003). Tal vez este sea, entonces, el término que se necesita cuando Butler (1993) sugiere que lo queer “sin duda tendrá que ser cedido en favor de términos que hagan ese trabajo político de manera más efectiva” (p. 228).

Referencias

- Amster, R., DeLeon, A., Fernandez, L., Nocella II, A. & Shannon, D. (2009). *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*. London/New York: Routledge.

- Anarchist Free University Toronto. (n.d.). *Anarchist Free University Toronto*. Retrieved from <http://anarchistu.org/cgi-bin/twiki/view/Anarchistu> (accessed November 24, 2010).
- Archer, M.S. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armaline, W.T. (2009). Thoughts on anarchist pedagogy and epistemology. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*, 136-46. Oxon: Routledge.
- Bakunin, M. (1970). *God and the state*. London: Dover Publications.
- Bey, H. (n.d.). *The dinner party*. Retrieved from <http://delza.alliances.org/taz/taz13.html> (accessed November 19, 2009).
- Bhave, V. (2008). Intimate and ultimate. In M. Hern (Ed.), *Everywhere all the time: A new deschooling reader*, 7-12. Edinburgh: AK Press.
- Brown, G. (2007a). Autonomy, Affinity and Play in the Spaces of Radical Queer Activism. In K. Browne, J. Lim & G. Brown. (Eds.), *Geographies of sexualities: Theory, practices & politics*, 195-201. Hampshire: Ashgate.
- Brown, G. (2007b). Mutinous eruptions: Autonomous spaces of radical queer activism. *Environment & Planning A*, 39, 2685-98.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

- Butler, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham.
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on democracy and education*. D. Macedo (Ed.). New York: Routledge.
- Cooper, M. & Blair, C. (2002). Foucault's ethics. *Qualitative Inquiry*, 8, 511-31.
- CrimethInc. (n.d.). *Harbinger (of a new dawn)*. Olympia: CrimethInc. Workers' Collective.
- Davies, B. & Harre, R. (2003). *Positioning: The discursive production of selves*. Retrieved from <http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm> (accessed July 18, 2003).
- de Lauretis, T. (1987). *Technologies of gender: Essays on theory, film, and fiction*, Bloomington: Indiana University Press.
- Dynes, W.R. (1995). *Queer studies: In search of a discipline*. Retrieved from http://www.fc.net/~zarathus/other/queer_studies_in_search_of_a_discipline.txt (accessed July 6, 1997).
- Fidler, G.C. (1989). Anarchism and education: Education integrale and the imperative towards fraternite. *History of Education*, 18(1), 23-46.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1984). On the genealogy of ethics: An overview of a work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader*, 340-72. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1990). *The care of the self: The history of sexuality: 3*. London: Penguin.
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth*. New York: New Press.

- Franks, B. (2006). *Rebel alliances: The means and ends of contemporary British anarchisms*. Edinburgh: AK Press.
- Free Skool Santa Cruz. (2008). About. *Free Skool Santa Kruz*. Retrieved from http://santacruz.freeskool.org/e107_plugins/content/content.php?content.1 (accessed June 4, 2008).
- Freeman, J. (1996), *The tyranny of structurelessness*. Retrieved from <http://flag.blackened.net/revolt/anarchism/pdf/booklets/structurelessness.html> (accessed February 8, 2010).
- Fuss, D. (1991). *Inside/Out: Lesbian theories, gay theories*. London: Routledge.
- Gagne, P. & Tewkesbury, R. (1998). Conformity pressure and gender resistance among transgendered individuals. *Social Problems*, 45(1), 81-101.
- Goldman, E. (1969). *Anarchism*. New York: Kennikat Press.
- Heckert, J. (2005), *Resisting orientation: On the complexities of desire and the limits of identity politics*. Retrieved from <http://sexualorientation.info/thesis/> (accessed August 9, 2005).
- Holloway, J. (2002). *Change the world without taking power: The meaning of revolution today*. London: Pluto Press.
- Hunter, I. (1988). *Culture and government: The emergence of literary education*. London: Macmillan.
- Hurley, M. (1990). Homosexualities: Fiction, reading and moral training. In T. Threadgold & A. Cranny-Francis (Eds.), *Feminine/masculine and representation*. Sydney: Allen & Unwin.
- May, T. (1994). *The political philosophy of poststructuralist anarchism*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

- Newman, S. (2001). *From Bakunin to Lacan: Anti-authoritarianism and the dislocation of power*. Oxford: Lexington Books.
- Nicholas, L. (2009). A radical queer utopian future: A reciprocal relation beyond sexual difference. *Thirdspace: A Journal of Feminist Theory and Culture*, 8(2). Retrieved from <http://www.thirdspace.ca/journal/article/viewArticle/Inicholas/248> (accessed November 25, 2010).
- Nicholas, L. (2007). Approaches to gender, power and authority in contemporary anarcho-punk: Poststructuralist anarchism? *E-Sharp Journal*, 2007(9). Retrieved from <http://www.gla.ac.uk/departments/esharp/issues/9/issue9abstracts/> (accessed November 25, 2010).
- Patton, P. (1994). Foucault's subject of power. *Political Theory Newsletter*, 1994(6), 60-71.
- Purkis, J. & Bowen, J. (1997). *Twenty-first century anarchism: Unorthodox ideas for a new millennium*. New York: Cassell.
- Queeruption. (2003). *Queer is hip, queer is cool: Dogmas in the queer scene*. Retrieved from <http://www.queeruption.org/> (accessed November 25, 2010).
- Seidman, S. (1995). Deconstructing queer theory, or the under-theorisation of the social and the ethical. In L. Nicholson & S. Seidman (Eds.), *Social postmodernism: Beyond identity politics*, 116-41. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spivak, G.C. (1994). In a word: Interview. Gayatri Chakravorty Spivak with Ellen Rooney. In N. Schor & E. Weed (Eds.), *The essential difference*, 151-84. Bloomington: Indiana University Press.
- Stoetzler, M. (2005). Subject trouble: Judith Butler and dialectics. *Philosophy & Social Criticism*, 31(3), 343-68.
- Wain, K. (1996). Foucault, education, the self and modernity. *Journal of Philosophy of Education*, 30(3), 345-60.

Capítulo XIV

PSICOLOGÍA ANARCOFEMINISTA: CONTRIBUCIÓN A LA CRITICIDAD POSFORMAL

Curry Stephenson Malott

En su búsqueda de formas de producir conocimientos democráticos y evocativos, los constructivistas críticos se convierten en detectives de nuevas formas de ver y construir el mundo.

(Joe L. Kincheloe, 2005, pág. 4)

Considerando cómo la psicología posformal de Kincheloe como práctica crítica revolucionaria podría extenderse y

contribuir a través del compromiso con *nuevas*, o demasiado a menudo ignoradas, *formas de ver y construir el mundo*, lo que entiendo como los impulsos más democráticos de la vasta y diversa tradición conocida como anarquismo será explorado aquí. Situaré este enfoque sobre la anarquía dentro de la historia del movimiento feminista, que desempeñó un papel central en la pedagogía crítica de Kincheloe (2008). Por ejemplo, en *Critical Pedagogy Primer* (Manual de pedagogía crítica) de Kincheloe (2008), él argumenta que la académica feminista negra y de estudios culturales bell hooks es una de un puñado de “figuras importantes en el surgimiento de la pedagogía crítica” (p. 59). La contribución de hooks (1984) a la pedagogía crítica a través del feminismo, según Kincheloe (2008), fue desafiar el punto de vista del movimiento de mujeres de la clase media blanca que asumía que sus experiencias representaban las experiencias de todas las mujeres. Es decir, hooks (1984) argumentó que *The Feminine Mystique* (La mística de la feminidad) de Betty Friedan, que sirvió como base para el feminismo de la década de 1970, se basó en “la difícil situación de un grupo selecto de mujeres blancas casadas, de clase media y alta, con educación universitaria: amas de casa aburridas del ocio, con el hogar, con los hijos, con la compra de productos, que querían más de la vida” (p. 1). Ese *más* al que aludió Friedan se ha hecho famoso dentro de la literatura feminista como *carreras*. La contribución crítica de hooks (1984) aquí es que amplió el discurso feminista para incluir consideraciones de raza y

clase. hooks (1984), desafiando a Friedan, señala que lo que no se estaba abordando era la cuestión de quién cuidaría de los hijos de las mujeres blancas de clase media una vez que comenzaran sus más satisfactorias carreras. Resumiendo este punto crucial, hooks (1984) señala que el feminismo blanco de clase media “no hablaba de las necesidades de las mujeres sin hombres, sin hijos, sin hogar. Ignoraba la existencia de todas las mujeres no blancas y de las mujeres blancas pobres” (pp. 1–2). Resumiendo esta contribución, Kincheloe (2008) señala que “hooks y otras mujeres de color impulsaron a muchas feministas hacia un esfuerzo por desafiar todo un sistema de dominación” (p. 83). La pedagogía crítica, en parte debido al trabajo feminista de hooks, no se centra solo en la noción de derechos y acceso, sino en la capacidad de “identificar y erradicar la ideología de dominación que se expresa a lo largo de los ejes de raza, clase, sexualidad, colonialismo y género” (Kincheloe, 2008, p. 83).

Este enfoque en la ideología ha permitido a la pedagogía crítica comprender mejor cómo la opresión sexista se basa en la creencia de que las mujeres son inferiores, primitivas, menos avanzadas, más emocionales y menos racionales que los hombres. Debido a que la opresión se basa en visiones del mundo o marcos interpretativos que son internalizados y perpetuados por todos los miembros de la sociedad, incluso aquellos más perjudicados por la idea, la estructura de dominación es siempre más compleja de lo que sugieren

las simples dicotomías. Por lo tanto, el sexismo no es solo una lucha entre hombres y mujeres, sino que es un sistema social que se convierte en parte de la hegemonía cultural, que se da por sentada, de la sociedad dominante. En consecuencia, las mujeres interiorizan y perpetúan el sexismo *con* los hombres. Kincheloe (2008) interpreta esta idea y concluye que “las acciones de uno en busca de la resistencia a la opresión son más importantes que la raza, la clase o el género de uno: la posición de uno” (p. 83). No solo la ideología es más importante que la posición cuando se trata del trabajo de resistir el sistema doctrinal y las estructuras y arreglos opresivos, sino que su abolición (como el patriarcado) no solo beneficia a quienes son más lastimados (es decir, las mujeres) por ellos, sino aquellos que más se benefician de ellos (es decir, los hombres) también están mejor en condiciones más positivas. hooks (2000) deja este punto muy claro en *Feminism Is for Everybody: Passionate Politics* (El feminismo es para todos: política apasionada), en el siguiente pasaje algo largo, pero muy significativo:

Los hombres como grupo se benefician más del patriarcado, de la suposición de que son superiores a las mujeres y deben gobernarnos. Pero esos beneficios tienen un precio. A cambio de todos los bienes que los hombres reciben del patriarcado, se les exige que dominen a las mujeres, que nos exploten y opriman, utilizando la violencia si es necesario para mantener

intacto el patriarcado. A la mayoría de los hombres les resulta difícil ser patriarcas. La mayoría de los hombres están perturbados por el odio y el miedo a las mujeres, por la violencia masculina contra las mujeres, incluso por los hombres que perpetúan esta violencia. Pero temen dejar ir los beneficios. No están seguros de lo que le sucederá al mundo que conocen más íntimamente si cambia el patriarcado. Así que les resulta más fácil apoyar pasivamente la dominación masculina incluso cuando saben en su mente y en su corazón que está mal. (pág. ix)

Es este contexto complejo donde quienes más se benefician de una ideología y una práctica opresivas estarían mucho mejor, a largo plazo, si dejara de existir, lo que hace que el feminismo de hooks sea tan fundamental para la pedagogía crítica en general y el enfoque de Kincheloe en particular. En *Teaching Native America through the Curriculum: A Critical Inquiry* (Enseñar a los nativos americanos a través del plan de estudios: una investigación crítica, Malott, Waukau, and Waukau-Villagomez, 2009) contribuyo a esta línea de razonamiento argumentando que esas “golosinas” a las que se refiere hooks (2000) no son tan objetivamente beneficiosas como puede parecer. Considerar:

Mientras que aquellos considerados “blancos”, en promedio, reciben más privilegios materiales que los no blancos, la mayoría de las personas que se ajustan a las definiciones actuales de blancura también estarían mejor

sin la institucionalización de la supremacía blanca. En pocas palabras, una clase trabajadora/especie humana unida estaría mucho mejor equipada para crear un mundo socialmente justo que uno dividido. En *A Call to Action* (Una llamada a la acción, 2008) señalé que los blancos, aunque a veces se les hace sentir especiales o superiores porque somos blancos, se han dejado pudrir y morir de cáncer a un ritmo alarmante en áreas desindustrializadas como Cataratas del Niágara, Nueva York. Mis intenciones aquí son similares. Es decir, este libro, en parte, está diseñado para ofrecer a los blancos (y a otros) una visión del mundo que no se basa en la falsa supremacía de los europeos, sino que reconoce las contribuciones de los africanos, los nativos americanos y otros a la democracia moderna y al conocimiento científico. La solidaridad, en este contexto, no es un gesto cortés realizado por el supuesto *superior* al supuesto *inferior*, sino más bien, es un reconocimiento de los impresionantes logros del mundo no europeo que allanaron el camino para Europa (y aquellos de ascendencia europea) para comenzar a emerger de la Edad Media, un proceso que aún está en marcha. (pág. 3)

Es dentro de este contexto de mejora universal que nuestro bazar epistemológico comienza a superponerse de manera significativa con la teoría anarquista. Por ejemplo, al igual que el movimiento feminista burgués que ignoró los problemas de raza y clase, que hooks y otras confrontaron

durante las décadas de 1970 y 1980, Emma Goldman y otras mujeres anarquistas a fines del siglo XIX confrontaron el sexismo de los académicos anarquistas masculinos fundacionales como Proudhon y Kropotkin (Leeder, 1996). Al señalar este punto en “Que nuestras madres muestren el camino”, Elaine Leeder (1996) señala que “las mujeres anarquistas agregaron nuevas dimensiones a la tradición que no se podían encontrar en las enseñanzas de Proudhon, Kropotkin y Bakunin. Las mujeres anarquistas creían que los cambios en la sociedad tenían que ocurrir en las esferas económica y política, pero su énfasis también estaba en las dimensiones personales y psicológicas de la vida” (p. 143).

Por ejemplo, se argumenta que Proudhon creía en el patriarcado y en que el papel de la mujer como fuerza doméstica en la vida representa la división natural del trabajo que las vuelve subordinadas a los hombres y, por lo tanto, incapaces de divorciarse. Sin embargo, Emma Goldman todavía se basó en el trabajo de Proudhon tomando prestada su conclusión de que *la propiedad es un robo*, y volviéndola contra el discurso sexista y la práctica informándola “argumentando que a la mujer, como propiedad privada del hombre, se le estaba robando su libertad e independencia” (Leeder, 1996, pág. 144). A diferencia de las feministas blancas, *daltónicas*, desafiadas en los Estados Unidos en las décadas de 1960 y 1970, Goldman (1969), una mujer judía que emigró a los Estados Unidos (ciudad de Nueva York) en 1885 a la edad de dieciséis

años, fue consciente de que “los verdaderos santos patronos de los hombres negros estaban representados” no en Lincoln, quien solo “siguió cuando la abolición se convirtió en un tema práctico” (p. 76), sino en los abolicionistas blancos radicales como John Brown y otros. Goldman, como anarquista, reconoció la importancia de la abolición de todas las formas de poder coercitivo desde el capitalismo, la esclavitud y el patriarcado. Una crítica del trabajo de Goldman podría ser que se centró en los abolicionistas blancos sin reconocer suficientemente la agencia y la resistencia de los propios africanos en Estados Unidos. Sin embargo, debido a que este enfoque sofisticado no es universal dentro de la tradición feminista, hay quienes no ven futuro en el feminismo como marco teórico para la praxis política.

Por ejemplo, algunas anarquistas, como Susan Brown (1996), argumentan que debido a que el feminismo no posee, como compromiso central y universal, el derrocamiento y la abolición de las estructuras básicas de poder, no es capaz de proporcionar la relevancia teórica para liberar a toda la humanidad. En consecuencia, Brown (1996) aboga por una teoría más general de la “libertad humana” como parte del proceso de ir más allá del feminismo. Si bien llega esencialmente a la misma conclusión que hooks y otros en la resistencia a un sistema más amplio de dominación y explotación –el capitalismo patriarcal de supremacía blanca–, ella elige abandonar el

lenguaje del feminismo por el del anarquismo. Si bien esto puede parecer un tema menor, se puede decir mucho sobre el poder del lenguaje y la importancia de nombrar el mundo y, por lo tanto, la importancia de llamarnos feministas para nombrar y oponernos a la opresión sexista, llamarnos antirracistas para nombrar y oponernos a la supremacía blanca institucionalizada, y llamarnos anarquistas y marxistas para nombrar las relaciones capitalistas de producción y oponernos al proceso de producción de valor. Sin embargo, en la izquierda educativa existen líneas duras y profundas de división trazadas entre marxistas (incluidos anarquistas, ecologistas radicales y otros que adoptan el industrialismo y un enfoque de análisis y práctica basado en la clase) y posmodernistas (incluidos, entre otros, feministas y activistas teóricos críticos de la raza).

La nueva generación de educadores críticos y los que por curiosidad o interés, *se resisten a tomar partido, debemos abrazar nuestra diversidad crítica en la mayor medida posible*. Esto requiere humildad y negarse a tomarse a uno mismo demasiado en serio. Necesitamos darnos cuenta de que existen críticas legítimas con respecto a nuestras propias prácticas y conclusiones. Por ejemplo, los posmodernistas tienden a tener razón cuando acusan a los marxistas de ser transmisivos/bancarios/tradicionales en términos de pedagogía. Los marxistas, al mismo tiempo, tienden a tener razón cuando acusan a los posmodernos de no desafiar las estructuras básicas de poder y de estar

obsesionados con la identidad y la trivialidad. No creo que la solución sea argumentar que la izquierda necesita adoptar una nueva teoría. Creo que la solución reside en un esfuerzo más consciente para participar en una autorreflexión honesta y crítica y no ponernos tan a la defensiva ni amenazarnos cuando se nos desafía. Otro componente relacionado con el avance, como sugiere el título de este capítulo, es expandir y comprometer tradiciones más críticas. Con este espíritu de solidaridad en mente, pasemos a una discusión sobre la historia de la anarquía y cómo podría contribuir a nuestro enfoque posformal y feminista de la psicología educativa.

* * *

En mi estudio de la anarquía comienzo considerando las raíces filosóficas e históricas de lo que podríamos llamar una *concepción anarquista de la naturaleza humana*. Después de esta primera sección, exploramos cómo estas ideas podrían informar una psicología feminista posformal que contribuya a nuestro avance hacia una nueva disciplina. Finalmente, consideramos las barreras y los desafíos que continuaremos enfrentando en el futuro previsible en nuestros intentos de poner en práctica, como parte de un movimiento de educación crítica más amplio, enfoques posformales de la enseñanza y el aprendizaje para la vida después del capitalismo y sin la supremacía blanca, jerarquías homofóbicas y patriarcales de lo que esperamos sean recuerdos lejanos de una época que ya no prospera. A lo

largo de este capítulo continuamos revisando los aspectos centrales del paradigma psicológico dominante a medida que presentamos nuestro caso anarquista posformal en su contra.

Psicología anarquista

Comenzamos nuestra investigación con la obra científica anarquista de Noam Chomsky. Debido a que hay tantos escritores anarquistas talentosos y, por lo tanto, tantos lugares potenciales de partida, vale la pena detenerse un momento para reflexionar sobre por qué se eligió a Chomsky. No solo como un destacado científico en lingüística desde la década de 1950, donde ha conectado con mayor precisión el campo a la esencia de la naturaleza humana, sino también como uno de los principales intelectuales públicos del mundo conocido por su política anarquista y su incesante crítica de la política exterior de EE. UU. *Y sus ambiciones imperialistas* en curso; los asombrosos logros y las credenciales críticas de Chomsky exigen que prestemos atención *activamente* y aprendamos de su punto de vista, pero sin aceptar *pasivamente* todas sus ideas de manera dogmática y mecánica. Más bien, el desafío es abordarlos con tanta objetividad científica como sea humanamente posible, conscientes de que nuestras propias

subjetividades y marcos interpretativos siempre sirven como nuestra primera lente o filtro a medida que construimos conocimiento sobre el mundo externo.

* * *

De particular importancia para nuestra presente investigación son las conexiones entre las investigaciones científicas de Chomsky sobre la naturaleza humana y su política anarquista. Como observaremos en la siguiente discusión, la elección de Chomsky de abrazar y contribuir al anarquismo se basa en su evaluación de que la anarquía se asemeja más a la esencia de la naturaleza humana. En otras palabras, el anarquismo de Chomsky, en muchos sentidos fundamentales, se basa en las conclusiones de la ciencia. No se puede exagerar la importancia del trabajo de Chomsky como científico, especialmente si se sitúa en el contexto de principios del siglo XXI, cuando un posmodernismo de la ciencia antioccidental ha llegado a dominar la teoría crítica. Es decir, mientras que muchos críticos culturales posmodernos, escritores anarquistas y otros activistas críticos delinear y contextualizan brillantemente el contexto social en el que el anarquismo y otras formas y modos de contrahegemonía existen a través de la lucha, el punto de vista de Chomsky, es decir, el contexto biológico de la naturaleza humana, ofrece una perspectiva única que creo es valiosa en la construcción de una psicología posformal anarcofeminista socialmente situada.

Chomsky (2005) sitúa firmemente el corazón de lo que llamaré *su psicología anarquista* dentro del impulso revolucionario de la Ilustración y la tradición científica de la contrahegemonía occidental. Si bien los posmodernistas tienden a centrarse en la naturaleza opresiva de cómo la ciencia occidental ha llegado a estar dominada por los intereses imperialistas y capitalistas, con demasiada frecuencia presentan esta tradición como si la dominación sobre los sistemas de conocimiento no occidentales fuera todo lo que se trataba. Chomsky, por otro lado, centra su energía en contribuir a la naturaleza democrática de la ciencia de la Ilustración temprana, más o menos ignorando las tendencias adoctrinadoras y excluyentes. Incluyo el punto de vista de Chomsky porque el pensamiento y la práctica anarquistas, cuando no son satanizados por el *discurso de la dominación*, no tienden a remontarse más allá de los anarquistas del siglo XIX, por importantes que sean, como Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin y Peter Kropotkin (ver, por ejemplo, Guerin, 2005; Morland, 1997), lo que sugiere que la teoría crítica/revolucionaria y la Ilustración europea y la subsiguiente revolución científica son desarrollos separados y no relacionados. Ubicar las raíces de la anarquía dentro de la ciencia y la Ilustración, como argumenta Chomsky, recupera *tanto* la demonización de la anarquía *como* la ciencia del proceso reduccionista del patrón de extracción de riqueza colonialista y la subyugación de los pueblos y perspectivas/conocimientos de élite gobernantes no

Europeos. Es decir, hacer estas conexiones desafía el reduccionismo hiperdescontextualizado que falsamente desconecta ciencia y política.

Una vez más, la importancia del enfoque científico de Chomsky se destaca por su singularidad. Por ejemplo, mientras que muchos escritores anarquistas entienden correctamente que la visión que uno tenga de la naturaleza humana va a determinar la comprensión que uno tenga de qué tipo de sociedades son capaces de crear los humanos, moldeando así las posibilidades futuras y las interpretaciones de los eventos históricos, tienden a fallar en transgredir la idea que la propia concepción de la naturaleza humana es puramente subjetiva y una cuestión de preferencia personal o compromisos políticos. Representando este punto de vista en *Demanding the Impossible? Human Nature and the Politics in Nineteenth-Century Social Anarchism*, David Morland (1997) señala que

... no existe un acuerdo universal sobre el significado de la naturaleza humana. Hablando en términos generales, la controversia se centra en si la naturaleza humana debe pensarse como algo innato a toda la especie de Homo Sapiens o si debe verse como un reflejo de circunstancias ambientales particulares. La naturaleza humana, se argumenta, o es universal y algo que es inherente a todos nosotros, o se construye socialmente dentro de un entorno social y humano dado... Las ideologías políticas, incluido el anarquismo social, a menudo se basan en una

concepción de la naturaleza humana que se basa en ambas dimensiones de este argumento. (pág. 3)

El debate sobre las cualidades innatas de la naturaleza humana en este contexto descrito por Morland (1997) tiende a centrarse en la cuestión de si es inherentemente buena o mala. Sin embargo, aunque este debate y focos son importantes, no tienen en cuenta las ideas de la ciencia, lo que, en mi opinión, es un desafortunado descuido. Es curioso que la única mención de Chomsky en el libro de Morland (1997) sea su observación de que hay demasiadas teorías en competencia dentro del anarquismo como para poder identificar una ideología generalizable. Si bien es cierto que el trabajo de Morland (1997) se centra específicamente en los anarquistas del siglo XIX, Chomsky, un anarquista del siglo XX, como se demuestra a continuación, proporciona el vínculo científico occidental/Ilustración entre los académicos contrahegemónicos de los siglos XVI y XVII, como Galileo, Descartes y Newton, con Proudhon y otros del siglo XIX. En otras palabras, el enfoque de Chomsky no solo contribuye al debate sobre la naturaleza humana, sino que su contextualización histórica ofrece ideas invaluable para comprender la anarquía del siglo XIX.

Uno de los ejemplos más claros de la comprensión histórica de Chomsky de lo que podríamos llamar una *psicología anarquista* se esboza en su ensayo titulado “Lenguaje y libertad”, publicado originalmente en 1970,

pero reproducido recientemente en *Chomsky on Anarchism* (Chomsky, 2005). Lo que sigue es, por tanto, un compromiso con una psicología anarquista que toma la obra de Chomsky como punto de partida. Argumentando que occidental, “libertario... pensamiento y los actos revolucionarios de finales del siglo XVIII” (p. 102) se hacen *eco* en la obra de Schelling (1775–1854), quien identifica la *esencia del ego humano* como *la libertad*, Chomsky (2005) ubica las raíces de la anarquía dentro la rama *romántica* de la Ilustración. Como observamos a continuación, Rousseau, uno de los principales arquitectos del romanticismo, también ha jugado un papel importante en la psicología anarquista.

Aunque muchos destacados historiadores de la filosofía, como Bertrand Russell (1945, 1972), consideraron que no era importante, Schelling, que fue alumno de Hegel, éste tenía un sentido de sí mismo tan inflado que se ha informado (véase Gutmann, 1936), que sus amistades casi siempre fueron sacrificadas, estaría absolutamente furioso al saber que ha sido reducido a la condición de *sin importancia*. Si tales conclusiones están justificadas es un tema de debate, pero de todos modos esbozar la psicología anarquista de Chomsky nos lleva a su trabajo.

Resaltando la magnitud de su ego, Gutmann (1936), en una introducción a *Philosophical Inquiries into the Nature of Human Freedom* (Investigaciones filosóficas sobre la naturaleza de la libertad humana, Schelling, 1936), argumenta que Schelling se autodenominó líder de lo que él

entendió como la *nueva* revolución que toma la noción de libertad como centro de toda filosofía y ciencia (Gutmann, 1936). Es decir, Schelling argumentaba que la filosofía misma es un acto de libertad, y por tanto producto de un *ser humano libre*, realizada por una especie *nacida para la acción*, no sólo *para la especulación*, siendo el lugar de partida de la filosofía el anuncio de dicha libertad. La conexión con el movimiento romántico dentro del enfoque de Schelling sobre *la libertad* aquí es instructiva para comprender las raíces filosóficas del anarquismo de Chomsky. Por lo tanto, no sorprende que Chomsky (2005) identifique la insistencia de Rousseau en que la esencia de la naturaleza humana es la *libertad y la conciencia de esa libertad*, la cual, argumenta, es una dotación exclusiva de la especie humana.

Al examinar el desarrollo histórico de estas ideas, Chomsky (2005) ubica las conclusiones de Rousseau de que la filosofía mecánica no puede explicar nada de nuestra *libertad*, es decir, *el libre albedrío o la conciencia*, por lo que identifica a la anarquía como contribuyente a esta tradición de oposición a lo que se ha convertido en una ontología conductista dominante en el sistema de escolarización masiva dirigido cada vez más por el control empresarial. Es decir, Chomsky (2005) señala que es “llamativo” que “el argumento de Rousseau contra la legitimidad de la autoridad establecida, ya sea la del poder político o la de la riqueza... siga un modelo cartesiano familiar” donde “el

hombre está únicamente más allá de los límites de la explicación física; la bestia, por otro lado, es simplemente una máquina ingeniosa, comandada por la ley natural. La libertad del hombre y su conciencia de su libertad lo distinguen de la bestia-máquina” (p. 106). Cualquier sistema político o social que asuma o trate a la especie humana como no esencialmente libre e independiente, por lo tanto, representa un ataque a la naturaleza humana.

Si bien la concepción de la mente de Descartes, que es exclusiva de la especie y más allá de la explicación mecánica, permanece intacta, su concepción del cuerpo ha sido abandonada por la comunidad científica. Al contextualizar aún más esta historia, Chomsky (1988) señala:

La concepción cartesiana del cuerpo fue refutada por la física del siglo XVII, en particular por la obra de Isaac Newton, que sentó las bases de la ciencia moderna. Newton demostró que los movimientos de los cuerpos celestes no pueden ser explicados por los principios de la mecánica de contacto de Descartes, por lo que debe abandonarse el concepto cartesiano de cuerpo. En el marco newtoniano existe una “fuerza” que un cuerpo ejerce sobre otro, sin contacto entre ellos, una especie de “acción a distancia”. Cualquiera que sea esta fuerza, no cae dentro del marco cartesiano de la mecánica de contacto. (pág. 143)

Si bien la noción de gravedad como *acción a distancia* con

una explicación física ha sido ampliamente aceptada en la comunidad científica, las implicaciones para la mente como un tipo de *acción a distancia* tienen la clave explicativa biológica para la libertad humana y, por lo tanto, se ignoran en gran medida. Esta negligencia es asombrosa dada la conclusión de Chomsky de que la noción de *acción a distancia* sigue siendo la mejor explicación que tiene la ciencia para la inteligencia humana o el libre albedrío. El cerebro podría ser materia diseñada para producir pensamientos eléctricamente, pero la fuente de esa animación sigue siendo un misterio. Este misterio representa, para muchos científicos, como Chomsky, los *límites* de las dotes intelectuales de nuestra especie. En pocas palabras, hay algunas preguntas que están fuera del alcance de la inteligencia humana, tales como, *¿Cuál es la explicación científica para el origen de la acción a distancia que da animación a la vida?* Para Chomsky, todas las especies tienen límites. Esto no debe ser visto como controvertido. Es decir, la mayoría de las especies de aves han incorporado sistemas de navegación determinados genéticamente, que los humanos y la mayoría de las demás especies nunca podrían adquirir.

El rechazo de Chomsky a la pseudociencia racista y sexista que intentaba fabricar el consentimiento de las diferencias estereotipadas, lo que lo llevó a centrarse en las similitudes entre la especie humana, coincidió con las psicologías feministas que se oponían a la ciencia informada por una

cosmovisión sexista hegemónica y, por lo tanto, inconsciente. Esbozando esta historia, Judith Worell (2000), en “Feminism in Psychology: Revolution or Evolution”, elabora con gran detalle:

Señalaron que los investigadores y las personas que estudiaron eran predominantemente hombres; los temas que estudiaron, como la agresión y el logro, reflejaron preocupaciones masculinas; y se asumió que los resultados de la investigación basada en muestras masculinas se aplicarían también a las mujeres. Cuando se estudiaba a las mujeres, se las evaluaba de acuerdo con un estándar masculino, de modo que la personalidad y el comportamiento de las mujeres se consideraban desviados o deficientes en comparación. Por ejemplo, las primeras investigaciones que se centraron en las diferencias sexuales afirmaron que, en comparación con los hombres, las mujeres estaban menos motivadas para conseguir logros, eran menos asertivas y menos competentes en ciencias y matemáticas. Estas supuestas deficiencias se vieron luego como estereotipos de todas las mujeres y se utilizaron para negarles la entrada o el ascenso en entornos laborales dominados por hombres. (pág. 185)

Extendiendo esta crítica de *la segunda ola* de la tendencia de la ciencia occidental moderna a producir conocimiento informado por un proceso mediante el cual el mundo se construye socialmente como una serie de dualidades

construidas jerárquicamente, como *masculino y femenino* y *blanco y no blanco*, Colleen Mack–Canty (2004) sostiene que el feminismo *de la tercera ola* deconstruye la noción misma de dualidad. Mack Canty (2004) critica el feminismo de la segunda ola por trabajar “dentro de teorías políticas occidentales fundamentales como el liberalismo y el socialismo” (p. 155). Las feministas de la tercera ola, según Mack–Canty (2004), por otro lado, “funcionan para comenzar desde las perspectivas situadas y encarnadas de mujeres diferentes” (p. 155). Mack Canty (2004) identifica tres campos principales del feminismo de tercera ola en el siglo XXI: feminismo generacional/juvenil, feminismo poscolonial y ecofeminismo. De manera similar, en *Feminist Theories and Education Primer*, Leila Villaverde (2008) destaca muchos feminismos: Pensamiento feminista negro, Feminismo mujerista; Feminismo Latina/Chicana; Feminismo Nativo Americano/Indígena; Feminismo Asiático–Americano; feminismo islámico; Feminismo Lésbico; y Estudios Feministas de Hombres. Contribuyendo a esta diversidad epistemológica, considere:

- “Teorizando la Política del 'Feminismo Islámico'” por Shahrzad Mojab (2001)
- “Feminismo Negro Queer: El Principio del Placer” por Laura Alexandra Harris (1996)
- “El Desarrollo del Discurso Feminista Chicana, 1970–1980” por Alma García (1989)

- “Geografías poscoloniales del privilegio: el espacio de la diáspora, la política de la personalidad y la 'Asociación de mujeres de Sri Lanka en el Reino Unido'” por Tariq Jazeel (2005)
- “Puerto Rico: Feminismo y Estudios Feministas” de Alice Colon Warren (2003)
- *Políticas de masculinidades: hombres en movimientos* de Michael Messner (1997)
- *La agonía de la masculinidad: raza, género y educación en la era del “nuevo” racismo y patriarcado.* Por Pierre Orelus (2010)

Si bien todo este trabajo y todas estas críticas, que apenas arañan la superficie de todo lo que se ha producido y está disponible, ciertamente afirman el enfoque de Chomsky en las similitudes humanas básicas (es decir, un impulso creativo y autorrealizador), el feminismo surgió como parte del movimiento de resistencia posmoderno contra la tendencia reduccionista del impulso excluyente y colonizador de la ciencia moderna.

Por lo tanto, es mi intención aquí, como se indicó anteriormente, argumentar que el enfoque democrático de Chomsky a la ciencia de la Ilustración (rechazando la ciencia hegemónica) combinado con el desafío del posmodernismo a la tendencia científica occidental de subyugar los sistemas

de conocimiento y las visiones del mundo occidentales no elitistas, trabajan juntos para formar un todo más grande y complejo.

Por ejemplo, hay muchos feminismos debido a la naturaleza compleja del poder y la cultura y, por lo tanto, la experiencia, los humanos, en general, parecen estar genéticamente diseñados para usar y desarrollar creativamente la capacidad de comprender instantáneamente el lenguaje y ser conscientes de nuestra propia conciencia o libertad a través de la autorreflexión, liberándonos, en parte, del impulso de la reacción y del impulso interno, que, nuevamente, se argumenta, es una dotación exclusiva de los humanos. En otras palabras, incluso aquellas especies como los simios, que son las más estrechamente relacionadas con los humanos, no poseen los mismos cerebros genéticamente determinados que nosotros, lo que hace que la libertad y la conciencia de la libertad queden fuera de sus dotes genéticamente determinadas. Por lo tanto, la naturaleza humana es, en esencia, una cuestión de definir los parámetros de la cognición o inteligencia humana. Debido a que la noción de libre albedrío, para científicos como Chomsky, es una propiedad poco conocida, la inteligencia humana en sí misma no es una propiedad bien definida. Mientras que *la libertad humana* –característica común a la especie– aparece como una propiedad única, la esencia independiente de la vida es universal. Es decir, la cualidad

primaria de *la vida* (es decir, estar *vivo*), en cualquier especie a la que uno se refiera, es que no está impulsada o guiada por fuentes externas, aunque la inteligencia puede ser manipulada. Los límites y logros de cualquier especie determinada no están determinados por factores externos, sino por la genética física, incluida la estructura del cerebro y las dotaciones intelectuales posteriores. Desde este punto de vista, la noción de raza y género son construcciones sociales diseñadas para perpetuar relaciones de explotación sin una conexión legítima real con la ciencia objetiva.

La idea anterior de que la inteligencia no es una propiedad bien definida y, a menudo, se manipula para servir a los intereses políticos del poder es particularmente importante para la educación, ya que el extraambientalismo del conductismo supone, si no en teoría, en la práctica, lo contrario. Es decir, el conductismo, y la educación en general, se basan en la suposición de que la inteligencia está bien definida y, por lo tanto, es medible con precisión y controlable externamente. Sin embargo, desafiando aún más el hiperambientalismo de este comportamiento como pseudociencia, las conclusiones de Newton también sugieren fuertemente que la fuente de nuestro libre albedrío no es externa, sino un aspecto completamente integrado del ser humano vivo. Por lo tanto, la ciencia puede ayudar a los intelectuales a comprender que la alienación observada por los trabajadores controlados y manipulados externamente es una consecuencia directa y negativa de la

opresión y subyugación del libre albedrío. Si la esencia de la especie humana es la libertad, entonces aquellos cuya autoridad se deriva de su asociación con la ciencia deberían, por lo tanto, adoptar los arreglos sociales que abarquen de manera más central este valor democrático, como una conclusión de la ciencia con implicaciones políticas, y en el contexto actual, neoliberal, implicaciones revolucionarias.

Para Chomsky, como se mencionó anteriormente, estos arreglos se denominan *anarquía*. Una psicología anarquista, en particular la psicología anarquista de Chomsky, es por lo tanto consistente con el conocimiento aceptado sobre la naturaleza de la inteligencia humana y el libre albedrío dentro de la comunidad científica. Chomsky (2005), siempre el científico riguroso, rechaza el uso de propuestas detalladas para planificar cómo podría ser una sociedad futura porque no sabemos lo suficiente sobre la naturaleza de los seres humanos, las instituciones, la sociedad y las implicaciones de presentar a los humanos a nuevas estructuras sociales para validar tal enfoque. Más bien, Chomsky (2005) sugiere que la construcción de una sociedad anarquista debería ser “experimental, guiada por ciertas ideas generales sobre libertad, igualdad, autoridad y dominación” permitiendo y alentando a las personas a “explorar diferentes formas de trabajar a través del laberinto y ver lo que les sale natural” (p. 221). Es dentro de esta práctica que las nociones de *aprendizaje espontáneo* y *aprendizaje informal* adquieren un nuevo significado.

Por lo tanto, una psicología anarquista se basa en el respeto intransigente por la libertad intelectual del alumno. Los muchos saberes subyugados representados en el feminismo neocolonialista, por poner solo un ejemplo, ofrecen una visión profunda de la riqueza de la libertad intelectual. Ofrece una perspectiva global que encuentra alegría y solidaridad en la complejidad y la tensión, como cuando los más de cincuenta años de intrépida resistencia al imperialismo estadounidense llevan a la académica poscolonial, feminista y marxista Gayatri Chakravorty Spivak a exclamar apasionadamente en su oficina de la Universidad de Columbia que ella es *no Chomsky* porque proviene de una clase de élite en la India que explotó a una clase baja durante miles de años, lo que la hizo reacia a renunciar a la complejidad por la unificación.

Sin embargo, aquí hay una contradicción, debido a nuestro estado actual de adoctrinamiento e internalización hegemónica, la mayoría de nosotros no somos conscientes de las ideas que ofrecen nuestras posiciones únicas. Es decir, la mayoría de nosotros nunca hemos tenido la oportunidad de hacer una pausa y tomarnos los años necesarios para reflexionar sobre las ideas, valores y creencias de la sociedad capitalista dominante que hemos interiorizado a lo largo de nuestras vidas. Como resultado, el capitalismo, el conductismo, la idea de que la gente necesita líderes porque la inteligencia humana es tan extremadamente variable que la persona promedio es incapaz de tomar decisiones

inteligentes sobre asuntos importantes como la estructura y naturaleza de la economía y la política exterior, ha sido tan normalizado y naturalizado que reproducimos estas estructuras sin darnos cuenta. El papel de la psicología anarquista, al parecer, es plantear desafíos a los estudiantes que les obligarían a reflexionar críticamente sobre las visiones del mundo que han adquirido a lo largo de sus vidas. Una vez más, una de las principales razones por las que este trabajo autorreflexivo tiende a no practicarse en las escuelas es el predominio continuo del conductismo y el modelo bancario de educación.

Mientras que la comunidad científica ha abandonado durante mucho tiempo las explicaciones mecánicas de la conciencia humana, los conductistas, a los que Chomsky llama ecologistas debido a sus explicaciones externas de la inteligencia humana, han basado todo su marco y concepción de la naturaleza humana en la suposición de que la inteligencia y la conciencia humanas no poseen ninguna propiedad inexplicable y son por lo tanto meramente la consecuencia del condicionamiento externo (el condicionamiento operante). Es decir, al reducir la inteligencia humana y el aprendizaje a las respuestas condicionadas de bajo nivel realizadas por perros y ratas, el conductismo, que continúa siendo la teoría educativa dominante que informa la escolarización capitalista [es decir, la NCLB⁵⁶ y Race to the Top (Carrera hacia la cima)], e

56 La ley Que ningún niño se quede atrás (en inglés: No Child Left

ignora el autocontrol, la inteligencia reflexiva, compleja y el libre albedrío que hacen de los humanos una especie sociocognitiva e intelectual única. En otras palabras, el conductismo ignora la dotación humana que los principales pensadores de la Ilustración, como Galileo, han identificado como *nuestro don más noble* (ver Malott, Waukau y Waukau-Villagomez, 2009). Reflexionando sobre la insistencia de ciertos académicos en basar su trabajo conductista en conclusiones refutadas, Chomsky (1988) proporciona reflexiones perspicaces sobre que “la posible respuesta radica en el papel que los intelectuales juegan característicamente en la sociedad contemporánea –y no tan contemporánea–... La imagen estándar es que los intelectuales son ferozmente independientes, honestos, defensores de los más altos valores, opositores de la autoridad y el gobierno arbitrario, etc. El registro real revela una historia diferente. Muy típicamente, los intelectuales han sido administradores ideológicos y sociales, sirviendo al poder o buscando asumir el poder ellos mismos” (p. 165).

Dado este papel hegemónico de la ciencia en la era contemporánea, cabría esperar que las universidades, los centros oficiales de producción de conocimiento, sirvieran los intereses del poder y el privilegio antes que la verdad y los valores democráticos de la Ilustración/ciencia/filosofía, representados en la psicología anarquista de Chomsky.

Behind, NCLB) fue aprobada por el Congreso de los Estados Unidos con la finalidad de ayudar a los estudiantes a obtener mejores resultados.

Debido a que los canales oficiales de producción de conocimiento que están implicados de manera más central en la reproducción social o la ingeniería, es decir, los colegios de formación docente, la ciencia por sí sola, como se argumentó anteriormente, no es suficiente para garantizar que las estructuras de poder no estén diseñadas para traicionar lo que sabemos sobre naturaleza humana, es decir, su propensión a la libertad y al uso creativo de la fuerza de trabajo y del lenguaje. Lo que nuestro enfoque anarquista de la psicología posformal necesita, por lo tanto, es una militancia política en defensa de la ciencia contra las tendencias conductistas del capitalismo neoliberal como una manifestación actual de la vida y el legado que representó Colón. Antes de pasar a la siguiente sección, podemos resumir algunas de las formas más centrales en que la psicología anarquista de Chomsky podría informar nuestro posformalismo:

- A diferencia de mucha literatura anarquista reciente que parece centrarse en lo que está fuera de nuestro control inmediato, como el control devastador de la corriente principal de la psicología no solo en el campo de la psicología sino en la sociedad en general (Fox, 2004), la fuerza motriz detrás del trabajo de Chomsky, desde la lingüística hasta las críticas anarquistas a la política exterior, es una celebración incansable del don más noble de la humanidad, nuestro libre albedrío, expresado a través de nuestro uso infinitamente

creativo del lenguaje. Desde esta perspectiva lingüística, la esencia de la humanidad es, por lo tanto, *la libertad*: la libertad de pensar, comprometerse y crear. Los arreglos sociales que traicionan fundamentalmente esta libertad inherentemente humana, desde la perspectiva anarquista científicamente informada de Chomsky, deben ser condenados y depuestos. Para Chomsky es el descubrimiento de Newton de la acción a distancia antes mencionada lo que contribuye a la gran complejidad y sofisticación de la inteligencia humana. La intuición cartesiana sobre la unicidad de la inteligencia humana, que Newton, para su propio disgusto, afirmó, llevó a Descartes (1637, 1994) a la conclusión de que “el buen sentido es, de todas las cosas entre los hombres, la más equitativamente distribuida” (p. 3). La teoría cognitiva posformal de Kincheloe (2004) se basa en una conclusión similar, que “la mayoría de los estudiantes que no sufren trastornos cerebrales o problemas emocionales severos pueden (y lo hacen) involucrarse en un pensamiento de orden superior” (p. 19) en su vida diaria, incluso si no se fomentan o nutren en entornos escolares formales.

- Una vez más, la psicología anarquista de Chomsky desafía a los posformalistas a ser cautelosos cuando lanzan ataques masivos contra Descartes, Newton y la ciencia occidental en general porque existen, como se demostró anteriormente, ideas contrahegemónicas demasiado importantes y potencialmente

revolucionarias como para ignorarlas: la noción de *acción en un momento dado*, *la distancia* en particular, que podría ser utilizada por los posformalistas para argumentar con razón que, en muchos sentidos, su trabajo representa las conclusiones de la ciencia en comparación con los conductistas que niegan el libre albedrío y afirman estar haciendo un trabajo científico.

- En otras palabras, el posformalismo, por desgracia, ha cometido con demasiada frecuencia el mismo error que el conductismo al rechazar la ciencia. La diferencia es que los conductistas rechazan la ciencia por promover una agenda de adoctrinamiento, pero se llaman a sí mismos científicos, mientras que los posformalistas rechazan, en muchos sentidos, la ciencia occidental en nombre de la justicia social y abarcan diversas epistemologías, pero, por supuesto, no se llaman a sí mismos científicos. Sin embargo, yo diría que el *propósito* transgresor y liberador subyacente del posformalismo y los movimientos anarquistas contemporáneos es esencialmente el mismo que los hábitos democráticos de la mente científica encarnados por gente como Galileo y, más recientemente, Noam Chomsky. La ciencia, después de todo, surgió en el sur de Europa como un movimiento revolucionario contra el dogma opresivo, el misticismo del derecho divino y el impulso colonizador absolutamente brutal y bárbaro de la Iglesia Católica Romana.

- La teoría anarquista, desde una perspectiva chomskiana, puede invocar legítimamente la autoridad de la ciencia y, al mismo tiempo, expandir las posibilidades de llevar el posformalismo a las calles, por así decirlo. En otras palabras, los anarquistas se enorgullecen de ser *prácticos* o de estar al frente del movimiento revolucionario (Graeber, 2002). El posformalismo, con su énfasis en la producción de conocimiento democrático como parte del proceso de resistencia a las formas dominantes de poder opresivo y coercitivo, puede fracasar con demasiada facilidad en trasladar la teoría y la práctica o el constructivismo crítico del aula a otras áreas de la sociedad, como los lugares de trabajo y lugares públicos (es decir, parques, aceras, calles, etc.).

Disciplina construida, situada y promulgada *militantemente*

Comenzando con las ideas de Kincheloe sobre una psicología construida y situada, o la noción de que las ideas que la gente tiene sobre el mundo, como la construcción del orientalismo de los europeos occidentales durante los siglos

XVIII y XIX (ver Said, 1978), no están fijadas objetivamente, sino que se construyen socialmente a través de relaciones de poder que se desarrollan históricamente, es, sin duda, de extrema importancia y, por lo tanto, un componente central de nuestro enfoque posformal de la psicología educativa. De manera similar, las ideas dominantes sobre la naturaleza de las mujeres son construcciones sociales diseñadas para fabricar el consentimiento para el patriarcado de hombres y mujeres. Por lo tanto, el posformalismo rechaza la gran ontología narrativa de la respuesta correcta de la ciencia formal y adopta, más bien, una multilogicidad que aprecia y aprende de los conocimientos y epistemologías subyugados, irrespetados y, en muchos casos, casi erradicados por las fuerzas esclavizantes y colonizadoras europeas que se han transformado en capitalismo neoliberal manteniendo el mismo apetito insaciable por la acumulación de riqueza que llevó a Colón y sus marineros a cometer algunas de las formas de genocidio más horribles y bárbaras nunca antes presenciadas por la humanidad.

Para los posformalistas, el aprendizaje no es solo la transmisión pasiva de hechos, o el desarrollo cognitivo descontextualizado y objetivo de los aprendices, sino que es una forma de desarrollo que siempre está social y políticamente mediada en formas cada vez más complejas y contradictorias por formas dominantes y subordinadas de conocimiento. La búsqueda continua de formas de ver y lógicas que sean contrahegemónicas es, por lo tanto, una

fuerza impulsora detrás del posformalismo. Muchas de estas cosmovisiones/filosofías son los marcos interpretativos de las mujeres y *los hombres* más oprimidos y explotados por las relaciones de producción capitalistas y el formalismo de la sociedad dominante que pretende normalizar y naturalizar las lógicas insanas del capital.

Sin embargo, el análisis por sí solo, como sugiere nuestro compromiso anterior con la psicología anarquista, no es suficiente para transformar las estructuras básicas de poder incrustadas en la sociedad industrial capitalista. Las contribuciones que las formas anarquistas de ver podrían informar sobre el posformalismo de Kincheloe y otros son particularmente instructivas, especialmente en este momento de crisis en el que los pueblos del mundo están cada vez más cansados de las prácticas irresponsables y los daños infligidos por una elite gobernante capitalista industrial global: el formalismo positivista de la ciencia patronal para el saqueo.

Conscientes de este desafío planteado por la teoría crítica, muchos de nosotros en la izquierda educativa argumentamos que nuestro trabajo en la formación docente desafía a los futuros maestros a ayudar a sus futuros estudiantes a desarrollar conciencias críticas y verse a sí mismos como creadores de la historia en lugar de meros espectadores u objetos de la historia. En algunos niveles esto es correcto. Sin embargo, al mismo tiempo, nuestra suposición de que el cambio revolucionario ocurrirá

automáticamente si suficientes personas se vuelven críticamente conscientes debido a nuestra inteligencia biológicamente determinada como especie es, en algunos aspectos, cierta, pero al mismo tiempo ingenua y diría que incluso irresponsable. Es decir, la revolución, o el desplazamiento del poder de la clase dominante en la forma de grandes corporaciones multimillonarias y trillones de dólares y gobiernos controlados por corporaciones/élites gobernantes, históricamente ha demostrado ser muy peligrosa y costosa en términos de recursos, riqueza y vidas humanas.

Si los formadores de docentes (y otros), al compartir con los estudiantes las conclusiones revolucionarias que sugiere la evidencia sobre las estructuras básicas de poder, alientan a los futuros docentes a enseñar la importancia de la acción revolucionaria, entonces ellos mismos deben demostrar a través de la acción qué es esto. El desafío, desde la perspectiva posformal esbozada en este volumen, es, por lo tanto, modelar una agencia revolucionaria democrática y no violenta, o una psicología anarcofeminista posformal *promulgada militantemente*. Operar dentro de los parámetros de las instalaciones institucionales de aprendizaje plantea barreras significativas a dicho movimiento porque, por diseño, como se argumentó anteriormente, se construyen en contra de las conclusiones de la ciencia para servir a los intereses de la élite de reproducir la sociedad capitalista.

Consciente del impulso domesticador de las instituciones educativas, otra barrera relacionada para el educador crítico es la superación del miedo inmovilizador de hablar *por* y no *con*.

Es decir, conscientes del papel histórico que ha jugado la educación en subyugar el saber de los pueblos nativos americanos y africanos, por ejemplo, al hablar y representar al otro, muchos académicos, especialmente blancos, en su intento de no reproducir esta tendencia paternalista, con demasiada frecuencia recurren a no hacer nada como una forma segura de evitar los efectos negativos de sus hegemonías internalizadas. Sin embargo, para el educador crítico, esta no es una opción. Para que ocurra el cambio, se deben tomar riesgos, pero con una dedicación persistente a la autorreflexión crítica. En nuestros esfuerzos por convertirnos en agentes transformadores del cambio, por lo tanto, no debemos casarnos demasiado dogmáticamente con un análisis o una conclusión en particular. Por ejemplo, debemos ser conscientes del papel significativo de la posición en informar el lugar de partida analítico de uno.

Una nueva generación de anarquistas: posibilidades de una militancia promulgada

En primer lugar, podemos reiterar al señalar que el desafío anarquista es un desafío para transgredir más completamente las instituciones del formalismo, como escuelas, colegios y universidades. Si bien estos espacios ofrecen oportunidades para producir conocimiento desde una diversidad de marcos epistemológicos, los límites cualitativos de este trabajo los define la propia institución. Una psicología anarquista extendería la insistencia de Kincheloe en que el aprendizaje es una experiencia libidinal de todo el cuerpo, argumentando que el desarrollo revolucionario de la mente florece por completo solo a través de la lucha colectiva contra las propias instituciones adoctrinadoras y las relaciones capitalistas de producción.

Ofreciendo una esperanza sustancial en “Los nuevos anarquistas”, David Graeber (2002) llama la atención sobre las prácticas de organización democrática de una nueva generación de anarquistas que desafían la dominación neoliberal. Graeber (2002), a menudo pasado por alto por los marxistas y los principales pedagogos académicos y críticos, y demonizado por los medios corporativos como violento, argumenta que tal error no podría ser más grave en estos tiempos desesperados.

Describiendo quiénes son estos nuevos anarquistas y cómo ha sido su filosofía en la práctica, Graeber (2002) comienza con los revolucionarios indígenas zapatistas de Chiapas, México (ver Khasnabish, cap. 12). El conocimiento subyugado de los zapatistas es precisamente lo que el

posformalismo de Kincheloe argumenta que se necesita en esta coyuntura histórica.

Argumentando que las redes de acción global de hoy en día contra el neoliberalismo, como las famosas protestas contra la Organización Mundial del Comercio (OMC) en Seattle en 1999, pueden rastrearse hasta el levantamiento zapatista de 1994 y llamar a una red mundial de oposición al neoliberalismo, Graeber (2002) subraya el posformalismo de los nuevos anarquistas de hoy. Aquí es importante el significado de la globalización, que se ha identificado incorrectamente como un desarrollo negativo. Este análisis parte de las consecuencias negativas de la liberalización del capital. Sin embargo, el movimiento internacional de capital es en realidad antiglobalización porque limita el libre movimiento de personas, posesiones e ideas a través de las fronteras (Chomsky, 1999; Graeber, 2002). En otras palabras, la desregulación del capital ha fortalecido a la clase dominante y, como resultado, ha limitado la libertad de las personas creando un mundo menos globalizado. El llamado de los zapatistas contra el neoliberalismo es, por lo tanto, un llamado por un mundo más globalizado, un movimiento global contra los abusos del poder de la clase dominante que tome la forma de una “red” internacional en lugar de una “estructura centralizada” con un “jefe central o hacedor de decisiones”. y por lo tanto “no tiene mando central ni jerarquías” (Graeber, 2002, p. 64).

Comenzando con los pasamontañas negros, las botas de

goma y las banderas blancas de los zapatistas en sus rifles que simbolizan una paradoja (armas que quieren callar), los nuevos anarquistas han adoptado un compromiso lúdico con un simbolismo escandaloso que coincide con la era igualmente absurda del capitalismo neoliberal: un sistema económico que se llama a sí mismo globalización mientras que limita efectivamente la globalización real (es decir, el libre movimiento de personas e información a través de las fronteras) a través de medios tales como una explosión en los guardias fronterizos del mundo y la restricción de la inmigración del llamado tercer mundo subdesarrollado a áreas del primer mundo o industrialmente desarrolladas.

De nuevo, respondiendo al absurdo del contexto global contemporáneo, Graeber (2002) apunta a la pedagogía callejera de lo ridículo donde los anarquistas en disfraces de payasos mullidos y acolchados arrojan animales de peluche a la policía antidisturbios confundiendo la mentalidad militar de los jefes de la policía.

Este enfoque pedagógico permite que incluso los propios policías antidisturbios tengan la oportunidad de reflexionar sobre lo absurdo de un sistema que trata a los humanos como bienes muebles y niega el impulso creativo de la dotación biológica humana. Resumiendo el espíritu dentro de estos nuevos anarquistas, Graeber (2002) señala que “la inspiración anarquista general del movimiento, que trata menos de tomar el poder estatal que de exponer, deslegitimar y dismantelar los mecanismos de gobierno

mientras gana espacios cada vez más grandes de autonomía de él” (p. 68) no se trata necesariamente de rechazar toda organización sino de “crear nuevas formas de organización” (p. 70). Por ejemplo, Graeber (2002) señala los “consejos portavoces”, que son:

Grandes asambleas que coordinan entre “grupos de afinidad” más pequeños. La mayoría de las veces se llevan a cabo antes y durante acciones directas a gran escala como en Seattle o Quebec. Cada grupo de afinidad (que puede tener entre 4 y 20 personas) selecciona un “idioma”, para hablar entre ellos en el grupo más grande. Solo los radios pueden participar en el proceso real de búsqueda de consenso en el consejo, pero antes de las decisiones importantes se dividen nuevamente en grupos de afinidad y cada grupo llega a un consenso sobre qué posición quiere que tome su radio. (pág. 71)

Tal estructura organizativa, no muy diferente del antiguo modelo de gobierno practicado por los zapatistas mayas, ofrece perspectivas emocionantes de cómo podría ser en la práctica la vida después del capitalismo neoliberal.

En otras palabras, una sociedad más horizontal y menos jerárquica no es solo un ideal imposible, sino que es realmente realista. Sin embargo, tales perspectivas no están exentas de verdaderos desafíos.

Barreras a una Pedagogía Postformal Anarquista

Las barreras para promulgar una psicología posformal anarquista son muchas, tanto interpersonales como institucionales. Lo que sigue es un breve resumen de estos tipos de barreras. Sin embargo, antes de continuar, debo hacer una pausa por un momento y reconocer que lo *interpersonal* y lo *institucional* no son entidades separadas y sin relación, sino que son parte del mismo todo más grande. En otras palabras, las instituciones existen porque grupos de individuos las construyeron e incluso grupos más grandes de individuos las apoyan y las reproducen acríticamente o las desafían y se oponen a ellas. Muchos académicos han identificado este tipo de relación como dialéctica porque representa una tensión de intereses contrapuestos donde las instituciones determinan en cómo se desarrollan los individuos, mientras que los individuos simultáneamente dan forma a las instituciones a través de la agencia tanto crítica como acrítica.

Lo institucional

En primer lugar, las estructuras sociales, como las instituciones de educación formal, se han construido y desarrollado en torno a modelos conductistas de planificación de lecciones, desarrollo curricular y gestión del aula, y han sido internalizados por los responsables de la formulación de políticas, los líderes educativos, los docentes, los estudiantes y los cuidadores hasta tal punto que son vistos tal *como son*, o *sin perspectiva*. No Child Left Behind (Que ningún niño quede atrás) y Race to the Top (Carrera hacia la cima), por ejemplo, son ejemplos de cómo las prácticas conductistas se han aplicado a nivel federal a través de la legislación. Por supuesto, en ninguna parte de estos ejemplos de legislación dice que están basados en principios conductistas. Más bien, se presentan como los resultados objetivos de lo que la ciencia nos dice que son los mejores métodos para enseñar a leer y escribir. El mensaje es que no están integrados en una agenda política, sino que representan un enfoque objetivo del aprendizaje.

Apoyando este enfoque propagandístico de la educación están los medios corporativos, que también han jugado un papel importante en la demonización del movimiento anarquista. Incluso muchos marxistas usan el término *anarquía* para describir lo que se supone desorganizado, indeseable e improductivo, como *la anarquía del mercado*. Si bien esta tendencia tiene antecedentes históricos entre el propio Marx y anarquistas prominentes como Bakunin, ciertamente no es útil para el movimiento por la

globalización democrática. Sin embargo, el ataque de los medios corporativos a la anarquía sin duda ha tenido efectos mucho mayores que el de los marxistas, quienes tienden a ser ignorados o demonizados por los mismos medios de comunicación.

Graeber (2002), por ejemplo, señala la reiterada insistencia de los medios en que los anarquistas de las protestas contra la OMC en Seattle fueron violentos, a pesar de que no lastimaron a nadie. Lo que más frustraba a los principales medios de comunicación corporativos, argumenta Graeber (2002), era el hecho de que *los nuevos anarquistas decididamente* no eran violentos. Es decir, es mucho más difícil demonizar e ignorar la ideología y la posición de un grupo cuando no son violentos. A los medios de comunicación les habría resultado mucho más fácil convencer a la gente de que los anarquistas eran monstruos aterradores si en realidad hubieran roto algún cajero automático.

Por lo tanto, es el desafío de los educadores postformales críticos demostrar a través de enseñanza y estudios las razones prácticas por las que las teorías y prácticas críticas, como la anarquía, son alternativas no favorables al orden neoliberal que actualmente domina. La gente debe llegar a comprender que la trayectoria neoliberal actual no solo es insostenible, sino que es peligrosamente irresponsable. Los medios de comunicación han condicionado a millones de personas a equiparar la democracia y la libertad con el

capitalismo, lo que hace que la lucha por una democracia genuina sea una empresa increíblemente difícil. En consecuencia, muchos pedagogos críticos han perdido la esperanza de creer que la única forma en que se producirá un cambio paradigmático es a través del catastrófico colapso físico y económico del sistema actual. Lo que sugieren estas barreras institucionales es que parte de la solución requiere un enfoque individual.

Lo interpersonal

se necesitan otros anarquismos y teorías psicológicas críticas para comprender mejor el contexto cognitivo social de la mente *en y a través de* la sociedad. Para comenzar a recuperarnos del daño psicológico causado por una sociedad adoctrinadora, de supremacía blanca, patriarcal y neoliberal, necesitamos adoptar más plenamente una psicología postformal anarcofeminista y una pedagogía crítica y necesitamos algo más. De acuerdo con nuestro tema anarquista de expandir el círculo de la criticidad, podemos recurrir a la psicología anarquista del difunto Paul Goodman (2010), quien entendió que conformarse con esta sociedad conduciría a la enfermedad, pero no conformarse conduciría a la demencia porque esta es la única sociedad que existe. Es decir, no hay otras realidades a las que escapar.

De manera similar, las reinterpretaciones feministas del trabajo de Freud en la década de 1970 comenzaron a observar cómo las mujeres internalizan la opresión sexista como resultado de vivir bajo el patriarcado, lo que hace que la vida psicológica no sea saludable para la mayoría de las mujeres (LeLand, 1989). Otros (Sa'ar, 2005) argumentan que la historia de cómo las mujeres dan su consentimiento al patriarcado es más compleja que el simple resultado de la consecuencia normalizadora de la socialización. Por ejemplo, Amalia Sa'ar (2005) señala que algunas mujeres consienten en el sistema más amplio de opresión sexista porque se benefician materialmente de sus asociaciones y afiliaciones raciales y de clase. El desafío para los educadores críticos, como se sugirió anteriormente, es, por lo tanto, demostrar que el resultado de un mundo sin opresión y explotación sería mucho mejor para todos, incluso para aquellos que actualmente se benefician más del sistema existente.

Conclusión: una autorreflexión anarquista posformal

Las presiones son grandes viviendo en este contexto estadounidense neoliberal e hiperconservador donde el valor de la identidad de uno se mide por su posición dentro de la sociedad capitalista. Con base en los valores de esa

sociedad capitalista, en este momento de su desarrollo, la mayoría de las personas se definen como redundantes, perdedores, fracasados y, por lo tanto, no útiles para el sistema. En consecuencia, desde el conjunto dominante de valores, las circunstancias actuales de la mayoría de las personas son una marca de vergüenza e inutilidad. Sin embargo, desde otro conjunto de valores marginados y subyugados, puede verse como una insignia de honor negarse a participar en el proceso de producción de valor, extracción de riqueza y saqueo. Sin embargo, la mayoría de las personas que se encuentran en los márgenes no lo están por elección y, por lo tanto, no necesariamente poseen una comprensión crítica de sus circunstancias. Como resultado, o vivimos con esas tensiones internas y tratamos de ayudar a salir adelante, o recurrimos a nuestro condicionamiento capitalista y asumimos nuestro lugar tácito dentro de la inconsciencia colectiva de Jung. La transgresión de nuestras identidades en la sociedad capitalista, sin embargo, requiere un levantamiento colectivo donde la sociedad se libere de sus viejos roles como trabajadores asalariados y subordinados al poder de la élite. Una población informada y empoderada entiende cómo operan las formas dominantes de poder y actúa para negar su existencia para que la democracia y el poder del pueblo puedan florecer. En otras palabras, nuestra identidad no puede transformarse por completo si la estructura social económica y política más amplia y la distribución del poder siguen siendo las mismas.

Para tener éxito, los radicales, especialmente los radicales más privilegiados (es decir, blancos), deben participar en esta erudición y construcción de movimientos sin romantizar la opresión y el sufrimiento que muchos de nosotros no logramos corregir dentro de nosotros mismos. Por ejemplo, es un punto de vista o creencia romántico y privilegiado que los ciudadanos más oprimidos son pensadores críticos *porque* están oprimidos. Esta es una idea ingenua basada en una comprensión simplista y errónea del papel de las ideas en la creación de consentimiento para las estructuras básicas de poder. Creer que todas las personas blancas son ricas y acríticas debido al privilegio de la piel blanca es un marco interpretativo igualmente inadecuado y esencializador. Tomar estas precauciones aumenta las perspectivas de llegar a otros de manera contrahegemónica, lo cual, creo, es una de las principales responsabilidades del pedagogo crítico posformal anarcofeminista. En otras palabras, es nuestra tarea oponernos a la estructura de poder de la que nos beneficiamos, lo que significa hablar de sus principales partidarios, los blancos como una ideología y una fuerza política y económica construida socialmente. Una vez más, esto se hace no solo porque es injusto, sino porque es necesario para que todas las personas alcancen su potencial total, independiente y respaldado. De lo contrario, seremos misioneros, y la ideología misionera es colonialista. Para reiterar, no solo prestamos atención a los blancos, difícilmente, también trabajamos en solidaridad con diversas comunidades de todo el mundo. Esto es

fundamental para nuestro trabajo y movimiento global contra el poder y los privilegios. Una vez más, este trabajo no es simple ni claro; es complejo, contradictorio, con demasiada dificultad y nunca directo. No obstante, continuamos negociando estos espacios de tensión y contradicción mientras nos oponemos a las formas dominantes de poder explotador y opresivo, a veces con éxito y otras veces sufriendo amargas derrotas, pero siempre sabiendo que la lucha continuará.

Referencias

- Brown, S. (1996). Beyond feminism: Anarchism and human freedom. In H.J. Ehrlich (Ed.), *Reinventing anarchy, again*, 149-55. San Francisco: AK Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1999). *Profit over people: Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories.
- Chomsky, N. (2005). *Chomsky on anarchism*. Oakland: AK Press.
- Colon Warren, A. (2003). Puerto Rico: Feminism and feminist studies. *Gender and Society*, 17(5), 664-90.
- Ehrlich, C. (1996). Socialism, anarchism, and feminism. In H.J. Ehrlich (Ed.), *Reinventing anarchy, again*, 169-88. San Francisco: AK Press.

- Fox, D. (2004). Interview: Antiauthoritarianism, anarchism, critical psychology, law . . . Retrieved from <http://www.dennisfox.net/papers/antiauthoritarian.html#3> (accessed June 2, 2010).
- Garcia, A. (1989). The development of Chicana feminist discourse, 1970-1980. *Gender and Society*, 3(2), 217-38.
- Goldman, E. (1969). *Anarchism and other essays*. New York: Dover.
- Goodman, P. (2010). *Drawing the line once again: The anarchist writings of Paul Goodman*. Oakland: PM Press.
- Graeber, D. (2002). The new anarchists. *New Left Review*, 13, January-February.
- Guerin, D. (2005). *No gods, no masters: An anthology of anarchism*. San Francisco: AK Press.
- Gutmann, J. (1936). Introduction. In F.W.J. Schelling, *Philosophical inquiries into the nature of human freedom*. La Salle: Open Court.
- Harris, L.A. (1996). Queer black feminism: The pleasure principle. *Feminist Review*, 54, Confronting Feminine Orthodoxies, 3-30.
- hooks, b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Cambridge, MA: South End Press.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Jazeel, T. (2006). Postcolonial geographies of privilege: Diaspora space, the politics of personhood and the "Sri Lankan Women's Association in the UK." *Transactions of the Institute of British Geographies*, 19-33.

- Kincheloe, J. (2004). *Multiple intelligences reconsidered*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2005). *Critical constructivism primer*. New York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. (2008). *Critical pedagogy primer, 2nd ed.* New York: Peter Lang.
- Kornegger, P. (1996). *Anarchism: The feminist connection*. In H.J. Ehrlich (Ed.), *Reinventing anarchy, again*, 156-68. San Francisco: AK Press.
- Leeder, E. (1996). *Let our mothers show the way*. In H.J. Ehrlich (Ed.), *Reinventing anarchy, again*, 142-48. San Francisco: AK Press.
- LeLand, D. (1989). *Lacanian psychoanalysis and French feminism: Toward an adequate political psychology*. *Hypatia*, 3(3), 81-103.
- Mack-Canty, C. (2004). *Third-wave feminism and the need to reweave thenature/ culture duality*. *NWSA Journal*, 16(3), 154-79.
- Malott, C., Waukau, L. & Waukau-Villagomez, L. (2009). *Teaching Native America across the curriculum: A critical inquiry*. New York: Peter Lang.
- Messner, M. (1997). *Politics of masculinities: Men in movements*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mojab, S. (2001). *Theorizing the politics of "Islamic feminism."* *Feminist Review*, 69, 124-46.
- Morland, D. (1997). *Demanding the impossible? Human nature and politics in nineteenthcentury social anarchism*. London: Cassell.
- Orelus, P. (2010). *The agony of masculinity: Race, gender, and education in the age of "new" racism and patriarchy*. New York: Peter Lang.

- Russell, B. (1945). The history of Western philosophy. New York: Simon & Schuster.*
- Sa'ar, A. (2005). Postcolonial feminism, the politics of identification, and the liberal bargain. Gender and Society, 19(5), 680-700.*
- Said, E. (1978). Orientalism. New York: Vintage.*
- Schelling, F.W.J. (1936). Philosophical inquiries into the nature of human freedom. La Salle: Open Court.*
- Villaverde, L. (2008). Feminist theories and education primer. New York: Peter Lang.*
- Worell, J. (2000). Feminism in psychology: Revolution or evolution? Annals of the American Academy of Political and Social Science, 571, Feminist Views of the Social Sciences, 183-96.*

Capítulo 15

PAIDEIA POR LA PRAXIS: FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA COMO PRÁCTICAS DE LIBERACIÓN

Nathan Jun

Introducción: Una peregrinación a Forest Home

Es fácil para los trabajadores académicos, incluso aquellos de nosotros que nos consideramos anarquistas, desapegarnos y desconectarnos de las tristes realidades del mundo. Durante los dos o más años que estuve escribiendo mi tesis, a menudo estaba tan absorto en minucias filosóficas que olvidaba que el 2 por ciento más rico de los adultos del mundo controla más de la mitad de la riqueza mundial, mientras que la mitad inferior posee apenas 1 por

ciento; que la riqueza combinada de los tres individuos más ricos es mayor que el Producto Interno Bruto combinado de los cuarenta y ocho países más pobres; que de las cien economías más grandes, más de cincuenta son corporaciones; que tres mil millones de personas viven con menos de un dólar al día; que veinticinco millones de personas en África están muriendo de SIDA; que ochocientos millones de personas carecen de acceso a la atención básica de la salud; que ochocientos setenta millones de personas son analfabetas; que setecientos millones de personas pasan hambre o están desnutridas. Mi reacción ante estos lapsus de memoria era siempre la misma: me sentía avergonzado de mí mismo. ¿Cómo podría sentarme en la comodidad de mi departamento en un vecindario limpio, seguro y de clase media, ajeno a la lucha, y escribir una disertación sobre los males de la pobreza y la violencia patrocinada por el Estado, sin ser al mismo tiempo consciente de mi propia complicidad con el mismo sistema que genera estos males y los desata sobre el mundo?

El papel de los intelectuales en general y de los trabajadores académicos en particular dentro del movimiento anarquista es ambiguo. Los anarquistas han albergado durante mucho tiempo escepticismo hacia las instituciones académicas formales, a las que tendían a considerar, con razón, como auxiliares del orden social, político y económico existente. “No fue para el Pueblo”, escribe Proudhon, “que se fundaron la Politécnica, la Escuela

Normal, la Escuela Militar de St Cyr, la Escuela de Derecho; era para apoyar, fortalecer y fortificar la distinción entre clases, para completar y hacer irrevocable la división entre la clase obrera y la clase alta” (Proudhon, 1972, p. 111). En una línea similar, Bakunin argumenta que “así como el catolicismo una vez aprobó la violencia perpetrada por la nobleza sobre el pueblo, así la universidad, esta iglesia de la ciencia burguesa, explica y aprueba la explotación del mismo pueblo por parte del capital burgués” (Bakunin, 1992, pág. 124). Los académicos, a su vez, están “por su propia naturaleza inclinados a todo tipo de corrupción intelectual y moral”, principalmente por su tendencia hacia la arrogancia y la pomposidad (Bakunin, 1990, p. 134). (Cualquiera que haya pasado más de cinco minutos en una conferencia académica difícilmente puede estar en desacuerdo con esta observación). En el peor de los casos, dice Bakunin, son “sacerdotes modernos de charlatanería política y social autorizada [que] envenenan a la juventud universitaria con tanta eficacia que haría falta un milagro para curarlos” y que producen “doctrinarios llenos de presunción y desprecio hacia la chusma, a quienes [están] dispuestos a explotar en nombre de [su] superioridad intelectual y moral” (Bakunin, 1992, p. 74). Lamentablemente, todas las afirmaciones de Bakunin, aunque escritas en las décadas de 1860 y 1870, siguen siendo válidas en la actualidad. Como escribe Peter Gelderloos:

No queremos ser como esta gente [académicos

burgueses]... Hay honor entre ladrones, y preferimos ese tipo al honor de los profesionales titulados. Imagine la hipocresía, la ceguera, de los científicos sociales que estudian la “jerarquía y el poder” evidente en una escena en particular, la cena de recepción al final de la conferencia. Cien damas y caballeros con vestidos y trajes caros, devorando *entremeses* en un edificio custodiado por seguridad privada en la capital de un país pobre, solo estéticamente conscientes de la docena de anarquistas en camiseta y jeans entre ellos, algunos empacando armas porque su muy real lucha contra la jerarquía los pone en constante riesgo de ser atacados por fascistas, robando casualmente cubiertos y llenando bolsas de plástico con manjares de banquete para alimentarse durante los próximos días. Recuerdo una conversación: un profesor coqueto mencionó el encantador hotel junto al mar en el que se alojaba durante una conferencia en Barcelona. No pude evitar intercalar: “ah, sí, allí había un pueblo de pescadores antes de que lo demolieran y construyeran la playa artificial. Fue muy bueno.” No entendió la ironía. Permítanme repetir: no queremos ser como estas personas. (Gelderloos, 2007)

Incluso los académicos honestos, clarividentes y bien intencionados –el tipo de académicos que queremos *ser*– corren constantemente el riesgo de valorizar lo abstracto y teórico a expensas de lo concreto y lo práctico. Este es un problema serio ya que, como señala Bakunin, “la abstracción

puede fácilmente concebir el principio de la individualidad real y viviente pero no puede tener trato con la realidad e individuos vivos” (Bakunin, 2004, p. 35). En otras palabras, el análisis teórico y otras formas de trabajo intelectual no garantizan por sí mismos ninguna conexión significativa con la experiencia concreta y vivida de los seres humanos, razón por la cual el análisis teórico tiende a invitar a la desvinculación y el desapego de la realidad. Por esta razón, escribe Rucker, “toda comprensión superior, cada nueva fase del desarrollo intelectual, cada pensamiento que marca una época, que brinda a los hombres nuevas perspectivas para las actividades culturales, ha podido prevalecer solo a través de una lucha constante con... la autoridad” (Rucker, 1997, p. 84). Esto ilustra uno de los mayores desafíos que enfrentan los trabajadores académicos anarquistas, a saber, cómo ordenar nuestro trabajo intelectual en la lucha vivida contra la autoridad y al servicio de la liberación humana. Dos años después de completar mi disertación, como profesor asistente de filosofía en una ciudad militar provincial del norte de Texas, es un desafío al que me enfrento a diario.

El 17 de julio de 2010, el septuagésimo cuarto aniversario del comienzo de la Guerra Civil Española, mi esposa y yo visitamos el cementerio Forest Home en las afueras de Chicago, donde están enterradas algunas de las figuras más famosas y queridas del movimiento anarquista histórico. Fue en ese lugar, a la sombra del Monumento a los Mártires de Haymarket, que un querido compañero nuestro había

elegido para celebrar su ceremonia de compromiso. A pesar de lo feliz que estaba por Bill y su compañero, la experiencia de estar entre los restos de esos héroes fue infinitamente más desgarradora que la primera vez que visité el cementerio. Eso fue en 1999 cuando, recién radicalizado después de Seattle y enrojecido por un romántico fervor revolucionario, me aventuré a dejar rosas en la base del Monumento y sobre las tumbas de Emma Goldman, Lucy Parsons y Voltairine de Cleyre.

Habiendo sido criado en un hogar religioso, no soy ajeno al concepto de peregrinación; de hecho, sigo apreciándolo a pesar de que hace mucho tiempo que abandoné todos los credos religiosos. Para las personas religiosas, el objetivo de la peregrinación es acercarse a la santidad, sumergirse en lo sagrado. Si bien la mayoría de los anarquistas no son religiosos, somos personas de fe grande e inquebrantable: fe en los valores de libertad e igualdad, en la capacidad de la humanidad para construir un mundo libre de codicia, opresión y violencia. Más importante aún, pertenecemos a una antigua y augusta tradición poblada por otros que han compartido esta fe e incluso han dado su vida en su nombre. Cada vez que visito Forest Home, siento una profunda conexión con estos heroicos antepasados; un profundo sentido de pertenencia a algo más grande y más poderoso que yo; un orgullo visceral por los logros y sacrificios de “mi” movimiento a lo largo de la historia. Ese era el objetivo de las peregrinaciones pasadas: mantener la compañía

silenciosa y solitaria, aunque sea breve, con los gigantes, los gigantes sobre cuyos hombros nos sustentamos hoy. Esta peregrinación más reciente, sin embargo, fue diferente. Contemplando el Monumento a Haymarket, mirando las tumbas de Goldman, Parsons y de Cleyre, pensé en lo que hicieron estas personas y me pregunté cómo podía atreverme a contarme entre ellos. Después de todo, ¿qué estaba haciendo para merecer el honorable título de “anarquista”? Como diría Beckett, “muy poco, casi nada”.

En mi trabajo académico me uno a Bakunin al condenar la abstracción como política, social y económicamente opresiva, pero ¿no hay algo increíblemente hipócrita en esto? ¿No tiene razón Bakunin, después de todo, al insinuar que el trabajo académico es en sí mismo una forma de abstracción? Más importante aún, ¿esta abstracción no me da derecho a privilegios, privilegios que se niegan a otros, privilegios que perjudican mi trabajo y me alejan de la lucha de clases, privilegios que consistente y constantemente doy por sentados? ¿Y qué hace, al final del día, esta abstracción para promover la liberación de la humanidad? ¿Quizás no hace nada? Peor aún, ¿sirve realmente para perpetuar la dominación? Frente a tal sospecha, no es de extrañar que tantos foros anarquistas y socialistas de izquierda en línea estén constantemente llenos de invectivas contra los “académicos”, o que a menudo me sienta avergonzado y culpable en presencia de camaradas. Queda por ver si tal sospecha y las dudas que la acompañan están justificadas.

Mi punto es que me encuentro pensando, preocupándome y deprimiéndome por estos temas todo el tiempo, y sé que no estoy solo en esto. Cualquier anarquista honesto que se encuentre trabajando duro en las entrañas de la Academia e instituciones afines no puede evitar estos sentimientos. La cuestión más destacada, y que deseo discutir en este ensayo, es si son racionales o al menos comprensibles; si se pueden superar con la mente y transformarnos para mejor; si pueden impulsarnos a pensar o actuar de manera diferente. Creo que pueden hacerlo, pero solo si pensamos detenidamente en nuestro papel como docentes y académicos.

Los anarquistas como intelectuales y académicos

Malatesta escribe: “Todos nosotros, sin excepción, estamos obligados a vivir más o menos en contradicción con nuestros ideales” (Malatesta, 1993, p. 142). Esta, a mi juicio, es la primera y más importante lección de la política moderna: que todos somos hipócritas, que la pureza y la autenticidad son aspiraciones vanas, que todos somos cómplices del Estado y del Capital, nos guste o no. Lo que importa para los anarquistas, prosigue Malatesta, es que “sufrimos esta contradicción y buscamos hacerla lo más pequeña posible” (Malatesta, 1993, p. 142). Nos esforzamos

por ser *conscientes* de nuestra complicidad y hacer todo lo posible para minimizar esa complicidad sin comprometer nuestra individualidad e ideales personales. Claramente, este reconocimiento fue suficiente para mejorar la vergüenza de Malatesta, si es que la tuvo en primer lugar. Pero, de nuevo, Malatesta fue un revolucionario, mientras que yo soy simplemente un profesor y un escritor de libros. Si estoy siendo verdaderamente honesto conmigo mismo, no puedo evitar pensar que esto marca la diferencia. Seguramente gente como Malatesta, gente a la que admiro mucho, gente a la que envidio porque parecen mucho más fuertes y valientes que yo, porque lograron mucho más de lo que yo jamás podría verme lograr, podría darse el lujo de ser un poco burgués. Sin embargo, cuando trato de tomar en serio la lección de Malatesta, inevitablemente termina pareciendo una evasión.

Al mismo tiempo, ¿las elecciones de otros compañeros son realmente tan diferentes de las mías? Después de todo, uno debe ganarse la vida, le guste o no, y ya sea que elija trabajar en una fábrica o en una universidad, necesariamente sigue siendo cómplice del mismo sistema que busca abolir. Entonces la pregunta es: dados los talentos, intereses y pasiones distintivos de uno, ¿cómo puede uno hacer lo mejor para sí mismo y para la humanidad en su conjunto? Claramente para algunos de nosotros, la respuesta a esta pregunta se encuentra en el trabajo intelectual. Como escribe Alexander Berkman:

No cometes el error de pensar que el mundo ha sido construido solo con manos. También ha requerido cerebros. De manera similar, la revolución necesita tanto al hombre de fuerza como al hombre de cerebro. Mucha gente imagina que el trabajador manual puede hacer solo todo el trabajo de la sociedad. Es una idea falsa, un error muy grave que no puede causar ningún daño. De hecho, esta concepción ha obrado mucho mal en ocasiones anteriores, y hay buenas razones para temer que pueda frustrar los mejores esfuerzos de la revolución. La clase obrera está formada por los asalariados industriales y los trabajadores agrícolas. Pero los trabajadores requieren los servicios de los elementos profesionales, del organizador industrial, el ingeniero eléctrico y mecánico, el especialista técnico, el científico, el inventor, el químico, el educador, el médico y el cirujano. En resumen, el proletariado necesita absolutamente la ayuda de ciertos elementos profesionales sin cuya cooperación no es posible ningún trabajo productivo. (2003, pág. 190)

Bakunin también subraya el papel esencial del proletariado intelectual que, insiste, “debe estar ahora imbuido de una pasión fundada en la razón por la causa socialista–revolucionaria si no quiere sucumbir vergonzosamente a la ruina total; es esta clase la que en adelante está llamada a ser la organizadora de la revolución popular” (Bakunin, 1990, p. 212). A diferencia de los intelectuales burgueses, a quienes Bakunin condena

resueltamente, el proletariado intelectual es “recto, sincero y devoto en extremo...” (pág. 212). Su misión, en consecuencia, es “ir a la gente, porque hoy, en todo el mundo... fuera del pueblo, fuera de los millones y millones de proletarios, no hay existencia, ni causa, ni futuro” (p. 212). Y aunque el proletariado intelectual por sí mismo es demasiado pequeño para “organizar una fuerza revolucionaria aparte del pueblo”, es suficiente para producir tal fuerza si trabaja con y entre el pueblo (p. 212). La pregunta, por supuesto, es si, cómo y en qué medida el proletariado intelectual puede “ir al pueblo” desde dentro de las universidades, o si hay otras vías más productivas que pueda seguir.

En sus “Cuadernos de la prisión”, Gramsci argumenta que cada clase socioeconómica genera orgánicamente una red de intelectuales que administran y organizan esa clase y construyen una identidad de clase cohesiva y uniforme dentro y a través de los campos social, económico y político (Gramsci, 2001), pág. 1138). Al mismo tiempo, toda clase que “emerge en la historia de la estructura económica precedente, y como expresión del desarrollo de esta estructura” encuentra “categorías de intelectuales ya existentes”, que, a diferencia de los “intelectuales orgánicos”, Gramsci denomina “intelectuales tradicionales” (p. 1139). Debido a que los intelectuales tradicionales, como los filósofos, los artistas y el clero, han continuado existiendo a pesar de “los cambios más complicados y radicales en las

formas políticas y sociales” (p. 1139), gradualmente han llegado a creer en su propia autonomía e independencia de la clase dominante y han erigido una variedad de mitologías egoístas para reforzar esta creencia. En realidad, sin embargo, su existencia continua ha sido permitida, no solo por la clase dominante, sino por el “estrato de administradores, etc., eruditos y científicos, teóricos, filósofos no eclesiásticos, etc.”, generada orgánicamente dentro de la sociedad capitalista. Una vez que estos intelectuales tradicionales han sido “conquistados y asimilados”, su función, como la de los intelectuales burgueses, es organizar, promover y mantener “la hegemonía social y la dominación estatal” (p. 1143). En esta capacidad, trabajan principalmente como “creadores de las diversas ciencias, filosofía [y] arte...” y “‘administradores’ y divulgadores de la riqueza intelectual preexistente, tradicional, [y] acumulada” (p. 1143). Su valor consiste precisamente en su supuesta “independencia” (o, como decimos hoy en día, “objetividad”), que a su vez les otorga la mágica capacidad de transformar las contingencias en verdades universales atemporales o la mera propaganda en “sentido común”. En última instancia, Gramsci aboga por el desarrollo de “intelectuales orgánicos” dentro de la clase trabajadora junto con la radicalización de los intelectuales burgueses (tanto tradicionales como orgánicos).

A pesar de los defectos inherentes al análisis de los intelectuales de Gramsci, la mayoría de los cuales ya son

bien conocidos por los lectores de este ensayo, está claro que los anarquistas como Bakunin y Berkman simpatizan con varios de sus componentes clave. Ambos reconocen, por ejemplo, que el trabajo intelectual en la sociedad burguesa ha sido cooptado por el capitalismo y que, como resultado, la gran mayoría de los intelectuales, consciente o inconscientemente, sirven a los intereses de la clase dominante. Así también, ambos reconocen y aprecian la importancia del proletariado intelectual y abogan por la incorporación de académicos y otros intelectuales al movimiento revolucionario sin importar los orígenes de clase. Pero, ¿qué podrían decir estos pensadores sobre los anarquistas que trabajan en las universidades? Para ser justos, hay muchas carreras, como el servicio militar o la presidencia de Halliburton, que parecen estar cerradas a los anarquistas sobre la base de la ética prefigurativa. La razón, en ambos casos, es que los ejércitos convencionales y las empresas capitalistas son instituciones intrínsecamente jerárquicas, centralizadas, autoritarias y explotadoras. ¿Ocurre lo mismo con las universidades? No me parece. Si bien es cierto que la gran mayoría de los colegios y universidades contemporáneos son instituciones jerárquicas, burocráticas, organizadas centralmente y profundamente autoritarias, y ese es solo el comienzo de sus problemas, estas no son características intrínsecas de “la universidad” en sí. Uno puede imaginar una universidad (o una institución similar a una universidad) que no sea jerárquica y esté descentralizada (de hecho, las

universidades originales estaban marcadas por ambas características en mayor o menor grado), mientras que uno no puede imaginarse fácilmente una empresa capitalista que no sea jerárquica, descentralizada, no explotadora y propiedad de los trabajadores. El hecho es que las universidades, a pesar de sus innumerables problemas, cumplen funciones útiles y valiosas en la sociedad. Es más, no existen alternativas viables que, al menos en la actualidad, puedan incluso comenzar a lograr los mismos fines.

Esta es una razón más por la que al menos algunos anarquistas deberían trabajar en las universidades: para dirigir el poder y la influencia existente de las universidades hacia objetivos anarquistas y trabajar para transformar las universidades desde dentro con la mente de eventualmente hacer obsoleto el modelo universitario *actual*. Como escribe Kropotkin:

Repitiendo la formulación de Proudhon, decimos: si una academia naval no es en sí misma un barco con marineros que disfrutan de los mismos derechos y reciben una educación teórica, entonces no producirá marineros sino oficiales para supervisar a los marineros; si una academia técnica no es en sí misma una fábrica, no es en sí misma una escuela de oficios, entonces producirá capataces y gerentes y no obreros, y así. No necesitamos estos establecimientos privilegiados; necesitamos el hospital, la fábrica, la planta química, el barco, la escuela de oficio

productiva para los trabajadores, que, al estar al alcance de todos, superará con inimaginable rapidez el nivel de las universidades y academias actuales. (1993, pág. 22)

En la actualidad, las universidades brindan una formación hiperespecializada y de enfoque estrecho que sirve a los intereses del Estado y el Capital. Pero, ¿y si creáramos universidades que genuinamente sirvieran a los intereses de la humanidad? Tales instituciones serían, parafraseando a Kropotkin, academias navales en barcos o escuelas de oficios en fábricas, lugares, en una palabra, donde la teoría y la práctica se unen y armonizan. En mi opinión, tiene sentido influir en la transformación de las instituciones existentes y, al mismo tiempo, desarrollar instituciones alternativas. Simplemente abandonar las instituciones existentes, especialmente aquellas que contienen tanto potencial transformador y revolucionario, me parece el colmo de la locura.

Filosofía, Paideia y Praxis Anarquista

Ahora bien, no puedo hablar por todos los trabajadores académicos, pero alrededor del 75 por ciento de mi propio trabajo intelectual está dedicado a la enseñanza, el 25 por ciento restante a la investigación y la erudición. Que este

trabajo sea útil o valioso como praxis anarquista y en qué medida depende crucialmente de (a) qué, cómo y por qué estoy enseñando; y (b) qué, cómo y por qué estoy escribiendo, y aquí creo que mi disciplina podría, en última instancia, proporcionar algo de gracia salvadora. No hay ni ha habido nunca consenso entre los filósofos sobre la definición de la filosofía como tal. Históricamente, esto ha demostrado ser tanto una bendición como una ruina, porque aunque la falta de una materia estrechamente circunscrita a la filosofía ha proporcionado un grado de flexibilidad y apertura que pocas otras disciplinas pueden igualar, también le ha dado a la filosofía una reputación desagradable, memorablemente satirizada por la sutileza y la abstracción en el libro de Aristófanes *Las Nubes*.

Esta es la razón por la cual Russell, Ayer, Carnap, Quine y varios otros filósofos “analíticos” de principios y mediados del siglo XX se caracterizan tan a menudo como reformadores; al rechazar la especulación metafísica, cambiar la atención al análisis lingüístico y conceptual y buscar reconstruir la filosofía sobre el modelo de la investigación lógico–matemática y científica, transformaron colectivamente la filosofía en una disciplina “moderna”. La verdad del asunto es mucho más complicada. Los primeros filósofos analíticos estaban ferozmente comprometidos con el pensamiento y la práctica de la Ilustración, cuyos “supuestos distintivos”, según Philip Pettit, pueden describirse aproximadamente de la siguiente manera:

1 Existe una realidad independiente del conocimiento humano de la que formamos parte los seres humanos.

2 La razón y el método, particularmente como se ejemplifican en la ciencia, nos ofrecen la forma adecuada de explorar esa realidad y nuestra relación con ella.

3 En esta exploración, las preconcepciones tradicionales –en particular, las preconcepciones evaluativas tradicionales– deberían suspenderse y permitir que los hechos hablen por sí mismos (Pettit, 2005, p. 7).

Aunque no hay duda de que los pensadores analíticos estaban reaccionando en parte contra lo que veían como la confusión, la imprecisión y la opacidad de sus pares filosóficos, estaban mucho más preocupados por esos filósofos (por ejemplo, Hegel, Kierkegaard, Marx, Nietzsche) y movimientos (por ejemplo, el idealismo alemán, el romanticismo, el marxismo, el perspectivismo nietzscheano, la fenomenología, etc.), que plantearon un desafío a sus supuestos clave. Estos mismos supuestos, después de todo, no solo proporcionaron los fundamentos de la filosofía moderna sino que también hicieron posible:

La autoimagen positiva que la cultura occidental moderna se [había] dado a sí misma, una imagen nacida

en la Ilustración del siglo XVIII... de una civilización fundada en el conocimiento científico del mundo y el conocimiento racional del valor, que otorga la máxima importancia a la vida y la libertad humanas individuales, y cree que tal libertad y racionalidad conducirán al progreso social a través del trabajo autocontrolado, creando una mejor vida material, intelectual y política para todos, (Pettit, 2005, p. 12)

Como señala Anthony Giddens, este “conjunto de actitudes hacia el mundo, la idea del mundo como una transformación abierta por la intervención humana” es la condición de posibilidad de todas las demás características sobresalientes de la modernidad, una sociedad “mucho más dinámica que cualquier otra anterior”... una sociedad –más técnicamente, un complejo de instituciones– que, a diferencia de cualquier cultura anterior, vive en el futuro y no en el pasado” (Giddens y Pearson, 1999, p. 94). Este “complejo de instituciones” incluye “instituciones económicas, especialmente la producción industrial y una economía de mercado” y “una cierta gama de instituciones políticas, incluyendo el Estado–nación y la democracia de masas” (p. 94). A esta lista, Cahoon agrega “técnicas nuevas y poderosas para el estudio de la naturaleza, así como nuevas tecnologías de máquinas y modos de producción industrial que han llevado a un aumento sin precedentes en los niveles de vida material... capitalismo, una cultura mayoritariamente secular, democracia liberal,

individualismo, racionalismo, humanismo” (Cahoone, 1996, p. 11). Si ciertas corrientes de la filosofía del siglo XIX se desarrollaron como reacción al proyecto de la Ilustración, entonces la filosofía analítica se desarrolló ante todo en defensa de su *statu quo* emergente.

Estoy de acuerdo con Aaron Preston en que “es un error considerar la filosofía analítica como una escuela, un movimiento o una tradición filosófica y que, en cambio, es (y siempre ha sido) una entidad puramente social unificada por lo que los memes interaccionales, mantuvieron a alta frecuencia por transmisión conformista” (Preston, 2005, p. 292). Pero incluso como una “entidad social”, la filosofía analítica se ha distinguido de dos maneras: primero, logrando con éxito la profesionalización total de la práctica filosófica, es decir, redefiniendo la filosofía como una disciplina académica altamente especializada que se enseña, estudia y practica exclusivamente por expertos capacitados dentro de las universidades angloamericanas; y segundo, estrechando el enfoque de la disciplina a problemas minuciosos, técnicos y altamente especializados. Cuando se analiza desde una perspectiva Gramsciana, no es difícil dar sentido a estos fenómenos. A principios del siglo XX, los filósofos, “intelectuales tradicionales”, estaban en competencia directa con los nuevos “intelectuales orgánicos” (por ejemplo, científicos y técnicos) de la sociedad industrial moderna. Enfrentados a la obsolescencia y desesperados por demostrar su relevancia continua, los

filósofos se renombraron a la imagen de sus competidores. Sin embargo, es importante reconocer que, al hacerlo, los filósofos analíticos han renunciado en gran medida a su papel de intelectuales tradicionales, retirándose a las minucias del análisis lógico y lingüístico en lugar de servir al *statu quo* como apologistas armados con “verdades eternas”. A diferencia de los intelectuales tradicionales, no se consideran a sí mismos sirviendo a Dios o a la humanidad, y mucho menos a la clase dominante, sino a la “profesión”. En esta medida, podríamos decir que sirven al *statu quo* “por omisión”, es decir, en virtud de su irrelevancia.

Sin embargo, la irrelevancia de la filosofía analítica para la sociedad en general tiene profundas repercusiones para la práctica de la filosofía en general. Como resultado de la hegemonía analítica, hace tiempo que se arraigó una definición de facto de la filosofía que se considera normativa para quienes enseñan y realizan investigaciones dentro de la Academia angloamericana, una definición que hace que una filosofía comprometida, social y políticamente relevante sea virtualmente imposible. De acuerdo con esa definición, la filosofía es simplemente el conjunto de “memes interactivos” (las metodologías utilizadas, los temas estudiados, etc.), de los profesores de filosofía empleados por los departamentos de filosofía de élite en los Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido y Australia. El avance profesional y el reconocimiento dentro de la disciplina se determina de acuerdo con esta definición; aquellos que

adoptan metodologías alternativas o estudian temas alternativos casi con seguridad serán marginados de varias maneras precisamente porque se los considera, en el mejor de los casos, como haciendo “mala filosofía” y, en el peor, como si no hicieran filosofía en absoluto. La mayoría de los departamentos de “élite” están investidos de este estatus por tradición o, lo que es lo mismo, porque la mayoría de su cuerpo docente puede rastrear sus linajes profesionales y filosóficos hasta luminarias analíticas pasadas en una sucesión más o menos ininterrumpida. La suposición subyacente, en todos los casos, es que estos filósofos, que en última instancia comparten las mismas preocupaciones generales, discuten los mismos temas generales y utilizan la misma metodología general, deben ser considerados los árbitros supremos, ya sea implícita o explícitamente, de lo que cuenta como filosofía. Ocupan los escalones más altos de lo que podría llamarse “el establishment filosófico”, la red jerárquica de relaciones profesionales que determina las ortodoxias temáticas, metodológicas y disciplinarias. Lo que hay que subrayar es que estas “relaciones profesionales” no son más que relaciones de poder. La red que constituyen es un fenómeno puramente social que no actúa (y probablemente no debería esperarse que lo haga) sobre la base de consideraciones “filosóficas”.

A esta imagen debemos agregar un perfil adicional: a saber, que los filósofos empleados por los departamentos de élite generalmente reciben salarios obscenamente altos en

comparación con sus colegas menores en la profesión. Los principales deberes que realizan para recibir dicha compensación son dos: primero, publican investigaciones que se dirigen casi exclusivamente a otros miembros de la clase dirigente disciplinaria; y segundo, se esfuerzan por reponer sus números a través de la capacitación y acreditación de estudiantes graduados. Para cumplir con el primer deber, deben emplear solo esos métodos, discutir solo esos temas y publicar solo en aquellas revistas que cuenten con la aprobación de sus pares. Más importante aún, deben tener mucho tiempo a su disposición, lo que significa que deben evitar enseñar a estudiantes universitarios tanto como sea posible. Esto requiere el segundo deber, ya que la responsabilidad de enseñar a los estudiantes universitarios se subcontrata principalmente a los asistentes de enseñanza graduados. Por supuesto, la gran mayoría de los colegios y universidades anglófonos no pueden proporcionar a sus profesores este tipo de lujos y privilegios. Sin embargo, la mayoría de los docentes jóvenes, habiendo sido capacitados en departamentos centrados en la investigación, están predispuestos a considerar la publicación como su principal prioridad, incluso en instituciones que enfatizan la enseñanza de pregrado. (No es de extrañar que la enseñanza sea recibida con tanto desdén entre los filósofos académicos, al menos en mi experiencia).

El establishment filosófico académico considera a la filosofía como una disciplina esencialmente científica y

teórica para la cual la argumentación rigurosa y el razonamiento válido son las virtudes más altas. El objetivo de la pedagogía filosófica, en consecuencia, es inculcar la familiaridad básica y la comprensión de la gama de problemas teóricos que se consideran distintivamente “filosóficos” y, lo que es más importante, cultivar las habilidades críticas necesarias para analizar “filosóficamente” estos problemas. Es importante reconocer que este enfoque de la práctica filosófica y la pedagogía difiere notablemente del de nuestros predecesores griegos y romanos, por no hablar de los filósofos de la antigua India, China y otros climas no occidentales. Sócrates afirmó que el objetivo de aquellos que practican la filosofía es “prepararse para morir, y la muerte” (Platón 1950: II. 59), mientras que Séneca reprendió a los maestros por reducir la filosofía a la argumentación, afirmando que su énfasis inquebrantable en la lógica demostraba un “amor por las palabras” en lugar de un “amor por la sabiduría” (Séneca 1925: epístola 108). Este “amor por las palabras” ha triunfado, y el resultado es que la filosofía moderna existe “para capacitar [a la gente] para carreras como oficinistas o profesores, es decir, como especialistas, teóricos y retenedores de temas específicos o más o menos conocimiento esotérico” (Hadot, 1995, p. 38). El profesor de filosofía moderno puede rumiar durante horas en una conferencia o en el aula solo para irse a casa, pasar una noche frente al televisor y nunca pensar en su conferencia. Lo mismo se aplica a cualquier profesional en activo cuya “carrera” haya sido separada de su vida.

No hay duda de que el estudio de la filosofía es extremadamente propicio para el desarrollo de esas habilidades generales de pensamiento crítico y razonamiento que se consideran universalmente beneficiosas en todos los campos de investigación y esfuerzo. De hecho, la medida cada vez más limitada en que los profesores de filosofía se consideran útiles en la educación superior, se debe principalmente a nuestra capacidad para ayudar a los estudiantes a desarrollar este tipo de habilidades, no (o no principalmente) para enseñar filosofía. El pensamiento crítico y las habilidades de razonamiento también son condiciones *sine qua non* para los librepensadores y revolucionarios de todas las tendencias, pero obviamente no es por eso que los administradores de colegios y universidades los enfatizan. Su objetivo, por supuesto, es producir la clase técnico-gerencial-profesional altamente educada que es necesaria para administrar la sociedad capitalista en nombre de la élite gobernante. Para hacer bien su trabajo, los miembros de esta clase no sólo requieren una formación profesional memorista sino también un grado moderado de inteligencia crítica (junto, idealmente, con una sensibilidad moral anémica o del todo inexistente). Esto quiere decir que, si bien la perspicacia crítica puede ser necesaria para el desarrollo de lo que podríamos llamar una “conciencia liberada”, apenas es suficiente.

“Toda educación racional”, escribe Bakunin, “no es en el

fondo más que la inmolación progresiva de la autoridad en beneficio de la libertad, siendo necesariamente los fines últimos de la educación el desarrollo de hombres libres imbuidos de un sentimiento de respeto y amor por la libertad de los demás” (Bakunin, 2004, p. 41). Los anarquistas han afirmado durante mucho tiempo, después de todo, que la liberación es coextensiva con la educación, que a su vez requiere una habilidad práctica para leer, escribir y pensar críticamente. El problema, que acabo de ilustrar, es que no hay nada inherentemente “radical” en enseñar a los estudiantes “cómo pensar”. Muchos estudiantes simplemente no *quieren* involucrarse en el pensamiento crítico incluso si pueden aprender cómo, y aquellos que lo hacen tienen la misma probabilidad de utilizar el pensamiento crítico al servicio de sus propios intereses o de la manipulación y opresión de los demás. Para hacer de la pedagogía filosófica una práctica potencialmente anarquista, se debe prestar mucha atención a *lo que piensan* los estudiantes, *cómo* lo piensan y *con qué fin*. Nuevamente, el objetivo no puede ser simplemente enseñar a los estudiantes “cómo pensar”. Si un estudiante nunca aprende en qué vale la pena pensar, qué preguntas vale la pena hacer, de qué temas vale la pena preocuparse, etcétera, entonces su capacidad para pensar bien es, en el mejor de los casos, inútil (porque nunca la usará) y, en el peor, peligrosa (porque la aplicará de manera dañina). El objetivo debe ser algo completamente diferente.

El establishment filosófico, que ya se inclina a considerar la enseñanza como un “mal necesario”, no reconoce esto. Su objetivo, como ya he dicho, es protegerse a sí mismo y al sistema político, social y económico más amplio del que forma parte. En esta medida, tiene un interés personal en mantener su visión pedagógica lo más vacía e inofensiva posible. “Enseñar a los estudiantes a pensar” suena audaz, pero en realidad es un enfoque conservador y despreocupado que deja el *statu quo* fundamentalmente intacto. Entonces ¿cual es la alternativa? ¿Qué es la filosofía (“el amor por la sabiduría”) si no es (o no es *solo*) una disciplina estrecha, quisquillosa y que corta la lógica? Al buscar una respuesta a esta pregunta, muchos se sienten inmediatamente atraídos por Sócrates, el padrino espiritual de la filosofía occidental. Sócrates, después de todo, no era lo que podríamos llamar un “filósofo profesional”. No era un especialista ni un retenedor de conocimientos esotéricos. No estaba interesado en obtener un puesto fijo en una universidad ni en ampliar su currículum. No le ofrecieron una cátedra con nombre ni le pagaron un salario extravagante para realizar investigaciones. De hecho, criticó con vehemencia a los sofistas por enseñar a cambio de dinero y, si tomamos las palabras de Platón al pie de la letra, insistió en que estos llamados “profesionales”, con sus falsas afirmaciones de conocimiento y sabiduría, en realidad eran charlatanes.

Sócrates no tenía ideas propias. En cambio, viajó de un

lugar a otro en busca de aquellos que *tenían* ideas (o al menos afirmaban tenerlas) y, guiado por nada más que un incesante deseo de verdad, sometió a estos autoproclamados sabios a interrogatorios persistentes e incluso desagradables. El resultado inevitable de estos interrogatorios, como todos sabemos, es que se demostró una y otra vez que los sabios eran tontos. Mientras tanto, Sócrates se quedó con más preguntas sin respuesta, cada vez más convencido de que no sabía nada en absoluto. El hecho de que Sócrates estuviera dispuesto –de hecho, inquebrantablemente determinado– a morir por el bien de la filosofía sugiere fuertemente lo contrario, es decir, que vivió *por* sus creencias. Prepararse para morir y la muerte no se trata de dominar una disciplina académica especializada. Por el contrario, como señaló Plutarco, “en todo momento y en todo lugar, en todo lo que nos sucede, la vida cotidiana nos brinda la oportunidad de hacer filosofía” (Plutarco, 1936: n. 4). La filosofía es una praxis, un proceso mediante el cual se realiza, actualiza o implementa una idea, concepto, habilidad o teoría. La vida misma es la idea o el concepto que encarna la praxis filosófica.

Es precisamente esta apertura a la vida, junto con el deseo de experimentarla y comprenderla en toda su riqueza y complejidad, lo que subyace a la antigua filosofía educativa griega de *paideia*. En los términos más simples y generales, *la paideia* es análoga a la “educación integral” de Bakunin: es una formación integral, de base amplia y holística, cuya

meta es el cultivo de la sensibilidad y la excelencia del carácter más que la acumulación de conocimiento. Los griegos creían que la formación en una amplia gama de disciplinas científicas, teóricas y artísticas colocaba a los estudiantes en una mejor posición para superar con éxito los desafíos internos y externos que plantea la vida humana y así alcanzar la felicidad. La perspicacia filosófica, el conocimiento histórico, la sensibilidad estética: todas estas son habilidades necesarias para la búsqueda de la excelencia (*areté*).

La filosofía es en muchos sentidos el corazón y el alma de *la paideia*, ya que enfatiza el *proceso de búsqueda* en lugar del *acto de encontrar*. Si tomamos en serio el sentimiento que se repite una y otra vez a lo largo de la obra de los estoicos, el modo de vida filosófico es una búsqueda del conocimiento de uno mismo y de los demás. Esta búsqueda, que es algo que se vive más que dar conferencias o escribir o debatir, es coextensiva con el desarrollo y la práctica de la *areté*. Entendida como una forma de vida, la filosofía tiene el potencial de hacer mejores personas y mejores mundos. Entendida como disciplina científica o teórica, como lo es hoy la filosofía, rara vez es más que una cómplice del *statu quo*. Esto se confirma mejor, quizás, preguntando a qué están dispuestos a renunciar los filósofos modernos en defensa de sus doctrinas y teorías. Si la respuesta es “no mucho”, y sospecho sin cinismo que lo es, no debería sorprendernos. Después de todo, la filosofía académica se

presenta a sí misma como un intento desapasionado de comprender el mundo, un proyecto que se las arregla perfectamente sin martirio. La filosofía como forma de vida es mucho más arriesgada, ya que llama al filósofo a examinarse y, en última instancia, *a cambiarse* a sí mismo.

Esta visión de la filosofía nunca ha desaparecido por completo, sino que ha seguido estallando aquí y allá a lo largo de la historia. Marx, por citar sólo un ejemplo, lo amplía sugiriendo que el objetivo del filósofo no es sólo cambiarse a sí mismo, sino también cambiar el mundo. En otras palabras, la filosofía como forma de vida no es solo un ejercicio espiritual introspectivo o un viaje de autodescubrimiento, sino un intento consciente de unir la teoría y la práctica con la mente y de abrir posibilidades nuevas e imprevistas para la raza humana. No es un error que Marx fuera ante todo un filósofo *político*, porque es dentro del ámbito de lo político donde la unidad de la teoría y la práctica encuentra su expresión más visible. Desde esta perspectiva, el objetivo de una forma de vida filosófica no es ofrecer soluciones a problemas abstractos y universales, sino sumergirse en la dialéctica de preguntas y respuestas, problemas y soluciones, etc., para descubrir lo que es posible, lo que se podría hacer que no se haya hecho antes. En un sentido importante, este proceso de inmersión precede a todas las preguntas sobre cuál es el caso o cuál debería ser el caso. Si la modernidad ha estado guiada, al menos en parte, por un “amor a las palabras” (o, lo que viene

a ser lo mismo, el “amor a las imágenes”), si se ha dirigido hacia las soluciones más que hacia los problemas, no deberíamos sorprendernos si alternativas a la modernidad han presentado y siguen presentando enfoques muy diferentes. Esto no implica automáticamente una simple recuperación de las metodologías filosóficas premodernas. Sugeriría, sin embargo, que cualquier cosa que pueda ser genuinamente considerada como “posmoderna” (en el sentido de “ir más allá” de lo moderno, no simplemente ir tras él) tiene importantes lecciones que aprender del antiguo ideal de la *philos sophia*, entendida, nuevamente, no como una disciplina teórica sino como una experiencia vivida.

Mi propia pedagogía filosófica, entonces, puede resumirse como sigue. En primer lugar, sitúa la filosofía dentro de un contexto de aprendizaje holístico, multifacético y de base amplia, cuyo objetivo es el cultivo de un carácter fuerte, sensato, basado en principios, adaptable e ingenioso. (Bakunin llamó a esto “educación integral, los griegos la llamaron *paideia*). Siguiendo el consejo de Emma Goldman, me baso en gran medida en “la expresión humana más amplia que se manifiesta en el arte [y] la literatura... el intérprete más fuerte y de mayor alcance de nuestra profunda insatisfacción”, reconociendo con ella que “una apreciación adecuada de la tremenda propagación del malestar social consciente moderno” no puede determinarse a partir de ningún tipo de fuente (Goldman,

2004, p. 2). En segundo lugar, mi pedagogía trata a la filosofía no como una disciplina teórica o científica, sino como una forma de vida fundada en la *praxis* de buscar, cuestionar, complicar, problematizar, potenciar, “posibilitar”. Sin duda, a menudo me veo obligado a pedir a los estudiantes que piensen en cuestiones y argumentos filosóficos tradicionales, ya que esto es más o menos inevitable en el contexto de las clases ordinarias de filosofía, pero me esfuerzo en lo posible por evitar tanto la abstracción como la sutileza y la argucia, mantener las discusiones basadas en las duras y a menudo aterradoras realidades del mundo contemporáneo.

Tercero, y más importante, mi pedagogía es una pedagogía *anarquista* porque busca promover, aunque sea mínimamente, la causa de la liberación humana total de la opresión y la desigualdad. Para lograr este objetivo, no basta con enseñar a los alumnos a pensar; como anarquista, me esfuerzo por ayudar al menos a algunos de ellos a aprender a *cuidar*, ya que cuidar es la condición de posibilidad para todos nosotros de “romper [nuestras] ataduras mentales”, de “pensar y juzgar por [nosotros mismos]” y de escapar “del dominio de las tinieblas” (Goldman, 2008, p. 38). Si estoy haciendo bien mi trabajo, al menos algunos estudiantes recordarán y se preguntarán sobre los temas que discutimos en clase; pensarán y se preocuparán por los temas que leen en nuestros libros; en resumen, estarán *embruados*. Inicialmente, tal vez, esta obsesión tomará la forma de

pensamientos persistentes e intransigentes; con el tiempo, tiene el potencial de convertirse en algo más: una convicción profundamente arraigada de que algo anda mal en uno mismo y en el mundo, junto con el deseo de hacer algo al respecto. Es este sentimiento el que lleva a una persona, eventualmente, al anarquismo. El objetivo de mi pedagogía anarquista es ayudar a los estudiantes a descubrir ese sentimiento en sí mismos utilizando las herramientas de la filosofía.

Ir a la gente

¿Cómo podrían aplicarse estas mismas ideas, si es que se aplican, al tema de la investigación académica? Esta es una pregunta espinosa, ya que la investigación es algo que los trabajadores académicos deben hacer como condición de empleo y, en esta medida, a menudo está limitada por estándares institucionales y profesionales más o menos arbitrarios y represivos. En general, adherirse a estos estándares tiende a estar severamente en desacuerdo con la tarea de hacer que el trabajo de uno sea interesante, relevante o útil para personas fuera de la disciplina de uno, y mucho menos para radicales u otros no académicos. Por

esta razón, incluso los escritos académicos mejor intencionados tienden a ser completamente inútiles como forma de praxis revolucionaria. Dicho esto, me opongo rotundamente a la idea de que la escritura académica como tal es *inherentemente inútil*, incluso en formas institucionalizadas. El principal desafío al que se enfrentan los trabajadores académicos radicales es superar el modelo anticuado y elitista de producción de conocimiento que sigue siendo dominante en las instituciones académicas. Un desafío secundario es producir trabajo dentro de ese modelo que realmente contribuya de alguna manera a la posibilidad de un cambio revolucionario.

La investigación, según Gelderloos, es un “área importante en la que la academia puede ser útil para los anarquistas”. Él continúa:

[Los académicos] nos tienen acorralados cuando se trata de investigación y debate crítico. Los anarquistas son investigadores perezosos. Muchos prefieren la religión a la investigación. En nuestros círculos circulan libremente afirmaciones objetivas y objetivamente falsas, de gran importancia para la teoría anarquista. Algunas de las premisas básicas del anarquismo primitivista, vegano y materialista histórico habrían sido abandonadas hace mucho tiempo si hubiéramos tenido una cultura de investigación y debate serios. En cambio, tenemos insultos en los foros de Internet. Creo que también podríamos haber avanzado en el eterno debate

sobre la naturaleza del poder formal e informal y la medida en que cada uno permite establecer o desafiar jerarquías. Pero eso, por desgracia, en nuestros círculos todavía es una incógnita. (Gelderloos, 2007)

Ciertamente, en los últimos diez años, la investigación relacionada con el anarquismo se ha vuelto cada vez más aceptable dentro de la Academia. Esto significa que es posible seguir con seguridad una carrera académica con el anarquismo como principal foco de investigación; no significa que toda o incluso la mayor parte de la investigación relacionada con el anarquismo sea o vaya a ser relevante, interesante o útil para el movimiento anarquista. Para que eso se convierta siquiera en una posibilidad, los académicos anarquistas deben ser algo así como los intelectuales orgánicos de Gramsci. Es decir, debemos ser parte natural e integral del movimiento anarquista. Nuestro trabajo debe surgir desde dentro de ese movimiento y servir para reforzar y promover sus intereses (que en última instancia son inseparables de los intereses de la humanidad en su conjunto) más que los de la disciplina, la profesión, la institución, la Academia o el sistema social y político al que pertenece la Academia. No se trata de “activismo” en un sentido estrictamente definido, sino de pasión, conciencia, compromiso y sensibilidad histórica. Lo último es fundamental, ya que el anarquismo, como sugerí antes, se trata tanto del pasado como del presente. Es tanto una tradición o historia vivida como un fenómeno

contemporáneo. Como tal, un cierto tipo de conciencia histórica parecería indispensable para hacer que el trabajo de uno sea relevante desde el punto de vista de la praxis.

Si tengo razón en todo esto, entonces no es difícil entender cómo cierto tipo de trabajo intelectual, incluso de tipo académico especializado, puede ser valioso. Primero, y más obviamente, es extremadamente beneficioso para los anarquistas y otros revolucionarios aplicar el modelo de *paideia* a sus propias vidas buscando activamente la gama más amplia posible de conocimiento práctico y teórico. En particular, corresponde a los anarquistas saber tanto como sea posible sobre nuestro propio pasado, al que Bakunin se refiere correctamente como nuestro “capital mental, la suma del trabajo mental de todas las generaciones anteriores” (Bakunin, 1973, p. 351). Los trabajadores académicos tienen un papel crucial que desempeñar a este respecto, ya que, aunque no somos los únicos individuos capaces de participar en la investigación histórica y otras formas de trabajo intelectual valioso y productivo, estamos en una posición ideal para realizarlo debido a nuestra mayor parte de acceso a tiempo, recursos y apoyo institucional.

Los académicos anarquistas y otros intelectuales también están bien dispuestos a participar en “trabajos teóricos, comunicación directa con muchas personas fuera de nuestros círculos... intervención en el discurso público” (Gelderloos, 2007), en resumen, lo que Marx llamó “la crítica despiadada de todo lo existente”. Estamos llamados a ser,

como dice Gramsci, “constructores, organizadores, persuasores permanentes y no sólo... simples oradores” (2001, p. 1143). Sin teoría, el anarquismo se convierte en un dogma a la par del leninismo y la mayoría de las religiones organizadas. Sus principios se convierten en axiomas vacíos cuya verdad simplemente se da por supuesta y que no tienen otra finalidad que la de justificar mecánicamente las prácticas. Sospecho firmemente que habría muchos más anarquistas en el mundo si esos principios fueran realmente tan evidentes como a menudo los consideramos. De hecho, es precisamente nuestra incapacidad para articular y defender mejor tales principios lo que ha alimentado nuestra continua insignificancia histórica en varios segmentos clave de la sociedad occidental. No es de extrañar que Kropotkin escriba: “Lo más importante es difundir las verdades ya adquiridas, practicarlas en la vida diaria, hacer de ellas una herencia común” (Kropotkin, 2002, p. 265).

Obviamente, la tarea de “ir al pueblo” y unirse a él en la lucha implica escribir para audiencias no académicas, así como para su beneficio. Incluso aquellos trabajadores académicos no titulares que deben dirigir una parte de nuestro trabajo a sus compañeros académicos deben esforzarse al máximo para que sea accesible y relevante para los no académicos. “Con ironía y seriedad”, escribe Gelderloos, “pido la excomunión de todos los académicos anarquistas que no producen para el movimiento sino para

la Academia. Si estudia redes, encuentre formas de explicarle [al movimiento] cómo extender las redes de manera efectiva a las personas que actualmente están conectadas al sistema (o alguna otra pregunta útil), no cómo analizar nuestras redes para que puedan ser entendidas por personas ajenas, por muy estimulante que pueda ser esa tarea” (2007). Además, al ofrecer tales explicaciones, debemos esforzarnos tanto como sea posible para evitar el lenguaje innecesariamente técnico y otras convenciones “académicas” autoconscientes que no tienen otro propósito que alienar a los extraños y congraciarnos con otros académicos. En resumen, los trabajadores académicos solo deben observar los estándares de escritura académica en la medida en que hacerlo sea práctica y profesionalmente conveniente; más allá de esto, nuestros principales objetivos en la escritura deben incluir la claridad, la accesibilidad, la sinceridad, la relevancia y la eficacia.

¿A qué tipo de audiencias no académicas debe dirigirse nuestro trabajo? La respuesta, que es la misma de hace más de un siglo, ya ha sido divulgada. Es “el pueblo”, es decir, toda la masa de personas humanas que han sido sistemáticamente oprimidas, explotadas y desheredadas sin distinción de edad, raza, clase, género, orientación sexual, religión, etnia u origen nacional. Entre estos, siempre ha estado claro que nuestra principal atención, al menos en el futuro previsible, debe centrarse en aquellos que más han sufrido, por ejemplo, miembros de las clases pobres y

trabajadoras, minorías raciales y sexuales, indígenas poblaciones desplazadas etc. Esto no significa, sin embargo, que los más acomodados, incluidos los estudiantes y los intelectuales burgueses, deban ser completamente descuidados. Kropotkin tiene razón al señalar que “hacer propaganda” entre ellos “requiere mucha erudición... que implica una pérdida de tiempo terriblemente improductiva y una distracción de energía de asuntos incomparablemente más urgentes” (Kropotkin, 1993, p. 45). Pero obviamente necesitamos llegar a los jóvenes (y, en menor medida, a los compañeros intelectuales) para reponer y mantener la fuerza de nuestro propio proletariado intelectual.

En todo esto, debemos recordar que nuestros enemigos están listos y dispuestos a usar nuestro propio trabajo intelectual en nuestra contra. Como señala Gelderloos:

La simple producción de información ayuda al sistema, incluso si esa información parece ser revolucionaria en sus implicaciones. Esto se debe a que en las sociedades democráticas, las personas están pacificadas, e incluso si están bien informadas, no habrán obtenido lo que necesitan para contraatacar. La información no es lo que falta. Son las instituciones de poder, y no las personas, las que están posicionadas para actuar sobre esta información, e incluso la información crítica proveniente de académicos disidentes puede ayudar a estas instituciones a corregirse. (2007)

Para evitar que ocurra este tipo de cosas, debemos tener cuidado al trabajar dentro del establecimiento académico y ejercer discreción en lo que elegimos estudiar, publicar y escribir. A la larga, necesitamos construir redes de instituciones alternativas confiables que cierren con éxito la división académico/anarquista. Editoriales como AK Press y PM Press y organizaciones como la Red de Estudios Anarquistas de América del Norte (NAASN), el Instituto de Estudios Transformativos y el Instituto de Estudios Anarquistas están ayudando de manera lenta pero segura a los académicos anarquistas y académicos independientes a producir, difundir y compartir trabajos que no solo sean “creíbles” para sus pares académicos, sino también útiles y relevantes para sus camaradas en el movimiento anarquista.

Termino recomendando a los trabajadores académicos que siempre piensen en lo que hacemos en términos de lo que sucedió antes y de lo que podría ser. Debemos recordar que nuestro trabajo está en el medio, el presente, el espacio de “lo que está pasando ahora”, y en esa medida nunca podemos darnos el lujo de distanciarnos de las realidades del mundo. Esto no significa que todos debemos ser activistas *además de* académicos; significa que debemos ver nuestro trabajo en sí mismo como activismo, y debemos hacerlo con orgullo y sin vergüenza. Como escribe Alexander Berkman:

Es triste admitir que existe una tendencia en ciertos círculos laborales, incluso entre algunos socialistas y

anarquistas, a antagonizar a los trabajadores contra los miembros del proletariado intelectual. Tal actitud es estúpida y criminal, porque sólo puede perjudicar el crecimiento y desarrollo de la revolución social. Fue uno de los errores fatales de los bolcheviques durante las primeras fases de la Revolución Rusa que deliberadamente enfrentaron a los asalariados con las clases profesionales, hasta tal punto, de hecho, que la cooperación amistosa se hizo imposible... (2003, pág. 192)

En justicia a los intelectuales, no olvidemos que sus mejores representantes siempre se han puesto del lado de los oprimidos. Han defendido la libertad y la emancipación y, a menudo, fueron los primeros en expresar las aspiraciones más profundas de las masas trabajadoras. (2003, pág. 193)

Como dejé claro al principio, todavía estoy tratando de aceptar todo esto por mí mismo. No estoy ni cerca de superar las dudas sobre mí mismo. No tengo ni idea de cuán importantes son los intelectuales en general o mi propio trabajo intelectual en particular en el gran esquema revolucionario. Por otra parte, no estoy seguro de que importe. Más allá de todo lo que acabo de esbozar, sospecho que lo que realmente importa para los académicos y los intelectuales es simplemente preocuparse de manera real, honesta y apasionada *por* lo que sucede fuera del salón de clases y las conferencias. Solo entonces, al parecer,

podemos determinar si lo que hacemos en las aulas y en las conferencias también vale la pena. Mientras tanto, espero haber ofrecido una evaluación honesta de nuestra situación y un caso justo del valor potencial y la utilidad de nuestro trabajo dentro del movimiento anarquista. Por mi parte, sigo luchando con mis dudas y probablemente lo haré durante mucho tiempo. Pero tal vez la próxima vez que visite Forest Home no me sentiré tan alejado de mis antepasados. Tal vez la próxima vez me sentiré parte de su *tradición* una vez más.

Referencias

- Bakunin, M. (1973). *Mikhail Bakunin: Selected writings*. A. Lehning (Ed.), (S. Cox & O. Stevens, Trans.). New York: Grove Press.
- Bakunin, M. (1990). *Statism and anarchy*. (M. Shatz, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakunin, M. (1992). *The basic Bakunin*. R. Cutler (Ed.). Buffalo, NY: Prometheus. Bakunin, M. (2004). *God and the state*. Whitefish, MT: Kessinger.
- Berkman, A. (2003). *What is communist anarchism?* Oakland: AK Press.
- Cahoone, L. (1996). *From modernism to postmodernism*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Gelderloos, P. (2007). *The difference between anarchy and the academy*.

Retrieved from

http://theanarchistlibrary.org/HTML/Peter_Gelderloos_The_Difference_between_Anarchy_and_the_Academy.html.

- Giddens, A. & Pearson, C. (1999). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Goldman, E. (2004). *The modern drama*. Whitefish, MT: Kessinger.
- Goldman, E. (2008). *Anarchism and other essays*. Rockville, MD: Serenity.
- Gramsci, A. (2001). The Formation of intellectuals. In V. Leitch (Ed.), *Norton anthology of theory and criticism*. New York: Norton.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life*. Oxford: Blackwell. Kropotkin, P. (1993). *Fugitive writings*. Montreal: Black Rose.
- Kropotkin, P. (2002). *Anarchism: A collection of revolutionary writings*. Mineola, NY: Dover.
- Malatesta, E. (1993). *His life and ideas*. V. Richards (Ed.). London: Freedom Press.
- Pettit, P. (2005). The contribution of analytical philosophy. In R. Goodin & P. Pettit (Eds.), *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Plato (1950). *Phaedo*. (F.J. Church, Trans.). New York: Macmillan
- Plutarch (1936). *Moralia*, Book X. (H.N. Fowler, Trans.). Cambridge, MA: Loeb Classical Library.
- Preston, A. (2005). Conformism in analytical philosophy. *The Monist*, 88(2), 292-319.
- Proudhon, P.-J. (1972). The general idea of revolution in the nineteenth century. In M. Shatz (Ed.), *The essential works of anarchism*. New York: Quadrangle Books, 81-123

Rocker, R. (1997). *Nationalism and culture*. Montreal: Black Rose.

Seneca (1925). *Epistles 93-124*. (R. Grummere, Trans.). Cambridge, MA: Loeb Classical Library.

Capítulo XVI

QUE LA ENSEÑANZA ES IMPOSIBLE

Alejandro de Acosta

I

Que la *enseñanza sea imposible* no es una proposición que deba defenderse. Sería de poco interés ofrecerla a debate. Sería inútil defenderla contra la evidencia de la historia o el sentido común. Considerar que enseñar es imposible es abrirnos a una experiencia de lo más descabellada. Al poner en escena esta experiencia quiero contemplar la feliz frustración del afán de enseñar, e invocar afirmativamente los límites de todas las pedagogías.

Es útil para cualquiera que piense que enseña a explorar su impulso de hacerlo. Este impulso es un asunto íntimo, el apoyo libidinal para la afirmación inocente de que las buenas ideas deben transmitirse a los demás. Llamo inocente a la pretensión porque normalmente deja el bien de las ideas (y la Idea del Bien) implícito y sin examinar; dado que el bien permanece sin examinar, la gente puede invocar obtusamente su mera participación en una escolarización eficiente como prueba de que la enseñanza es posible. Que la escuela, como institución, sobreviva; que el papel del docente se entienda principalmente en referencia a la supervivencia de la institución, estas parecen ser las únicas evidencias necesarias. Pero al menos uno puede comenzar a explicar y explorar el complejo de deseos que apuntan al rol de maestro. Algunos de ellos llevan la máscara del ego: “Yo soy el que imparte las lecciones”.

Más allá de la máscara del ego, es decir, moviéndose de lo que parece interno a lo que parece externo, uno puede observar la inevitable calcificación del impulso de enseñar en los tipos de sistemas que llamamos pedagogías. Estos pueden describirse como organizaciones, no solo de conocimiento y métodos para transmitirlo, sino principalmente de deseo. Son manifestaciones institucionales del impulso de enseñar, o más bien, son las formas en que el impulso de enseñar, combinado con otros impulsos, se inventa una existencia gregaria, una escuela: “Aquí es donde se imparten las lecciones”. En este sentido,

las pedagogías también pueden caracterizarse como la fantasía de la eficacia del impulso de enseñar.

Decir o pensar que enseñar es imposible es dejar ir, aunque sea temporalmente, tanto el impulso de enseñar como sus connivencias más o menos precisamente formadas con otros impulsos en formas gregarias, afirmando más bien que el estudio es interminable, y por lo tanto el aprendizaje es interminable, frustrado y frustrante. Decir o pensar que enseñar es imposible es afirmar que enseñar *a propósito, con un propósito*, es imposible. Pues el impulso en su forma gregaria tiene otros fines, que conciernen a la persona del maestro, su papel, su especialización, en el contexto de la escuela; no tiene nada en particular que ver con el aprendizaje. Me inclino a pensar que las escuelas tampoco. Lo que cualquier persona que piensa que es un maestro *puede* hacer a propósito es principalmente de dos naturalezas:

- Uno puede transmitir datos, información. Esto es mejor conocido *como comunicación*. Comúnmente se asimila a la enseñanza, pero, como bien saben los estudiantes, realmente no tiene nada que ver con ella. Esta transmisión es eminentemente posible y no requiere de un maestro.
- Uno puede *modelar* conductas y prácticas, ofreciéndolas silenciosamente para que las imiten. Esto no sólo es posible, sino inevitable. Pero en la medida en

que lo hagamos con un propósito, es para uno que no sea para enseñarles. En este modelado superamos el rol del docente.

La pedagogía, entonces, es precisamente la entre-máscara del yo y la escuela, su mutua inserción, el devenir-método o devenir-gregario de una pulsión en un fantasma: “Así se imprimen las lecciones”. En este sentido, decir o pensar que la enseñanza es imposible es también invocar las innumerables formas en que se produce el aprendizaje a pesar y más allá de la pedagogía. Este es el comienzo de la lección antipedagógica. Considerémoslo.

II

A veces, pienso que enseño. Cuando lo hago, imagino que no estoy solo al subrayar la brecha evidente entre discutir prácticas y participar en ellas. Las aulas tienen esta virtud, que en ellas se puede decir casi cualquier cosa; pero en la medida en que no se examinen los deseos que nos permiten sobrevivir en tales espacios, tenderemos a confundir la capacidad de decir casi cualquier cosa con la capacidad de hacer casi cualquier cosa. Esta brecha en la capacidad se manifiesta especialmente para mí en el contexto de la

filosofía o la antropología, en cursos que abordan temas como los ejercicios espirituales, el misticismo, el chamanismo o las muchas prácticas que P. Hadot llama “la filosofía como forma de vida”. Me refiero a cualquier tema donde lo que se plantea no es simplemente pensar diferente en el contexto de una determinada forma de vida, sino un pensamiento que (porque no es solo un pensamiento) requiere una conversión. Convertirse en otra persona o en otra cosa, vivir de otra manera, en definitiva. Ciertamente, se puede hablar interminablemente de tales asuntos, tratándolos como hechos históricos o sociológicos, sin captar lo que hay de vital en ellos, es decir, sin transformarse en el hacer.

La forma mínima de la afirmación *de que es imposible enseñar* sería entonces que respecto de las prácticas que exigen una conversión, al menos, es imposible enseñar. Encontré en mí, no solo un impulso de enseñar, de ser el maestro, sino de enseñar estos temas, y el impulso se frustró. El papel de maestro se volvió, si no imposible, al menos algo risible. La razón estaba bastante clara. Nadie puede enseñar tales prácticas en una escuela a menos que sea la escuela de tales prácticas: el epicureísmo necesita el Jardín... Pensando que enseñé, comuniqué información sobre estas prácticas, pero a gran distancia. Yo no los modelé. Es más, algunos de ellos parecen ajenos a cualquier pedagogía conocida: los místicos no me parece que tengan escuela, sino que son los que suelen ser expulsados de las

escuelas. Esto no se debe a que las escuelas sean dogmáticas o autoritarias (aunque, por supuesto, la mayoría lo son), sino al tipo de experiencia que parece implicar el misticismo. (O tal vez no. Uno podría llegar a considerar la forma máxima de la afirmación, de que el problema tiene que ver con la práctica como tal, con cualquier práctica que no sea la propia de las escuelas tal como las conocemos).

Entonces, ¿qué queda en tales situaciones? La mera intención de enseñar lo imposible de enseñar, supongo: la urgencia en su forma cruda y complicada, no su calcificación en una pedagogía. Podemos intentar ceder colectivamente a la voluntad de saber, a la curiosidad más que ociosa. Es decir, a lo que de hecho es posible, dadas las prácticas y modos de vida que hacen posibles las escuelas tal como las conocemos (a diferencia de, y sin desvalorizar en modo alguno, los que las destruyen, o los mutan hasta hacerlas irreconocibles.) Pero encuentro que esta voluntad y esa curiosidad están desigualmente repartidas. Usted, maestro, debe seducir a sus alumnos con cierta fascinación. Eso es lo que yo llamo modelar, al menos cuando el modelaje tiene posibilidades de éxito.

Es similar a lo que los psicoanalistas llaman la transferencia, o la hipnosis cuando se comprende que lo que está en juego es algo más que el control mental, que el hipnotizado debe en algún nivel aceptar el proceso. Debe involucrar tu cuerpo, maestro, tus gestos, movimientos, risas: la máscara, su generación y su corrupción. Esos

detalles nunca pueden pasarse por alto en la mimesis del modelo.

Pero incluso si la voluntad de conocimiento o más, que la curiosidad ociosa pueden ser modeladas e imitadas (¡y creo que pueden hacerlo, a propósito y también accidentalmente!), no creo que sea prudente afirmar que la enseñanza ha ocurrido, y por lo tanto es posible. Algo más está en juego. En el modelado, la máscara del yo del maestro se revela en su desarrollo (del impulso al rol), pero también en su feliz fracaso: la transición fallida del impulso a través del rol a su calcificación como pedagogía y su sedimentación en la escolarización son todos puestos al descubierto provisionalmente. En al menos un sentido importante, el maestro está desnudo. Lo que ha sido modelado y tal vez imitado está todavía bastante separado de los temas en cuestión, de las experiencias en juego en ellos. Lo que se ha puesto en escena es más bien un problema antipedagógico.

III

¿Se puede transmitir otra cosa que la voluntad de saber y algo más que la curiosidad ociosa? ¿Qué pasa con las prácticas menos exóticas, aquellas que parecen estar más en casa en lo que conocemos como escuelas? Durante dos años

formé parte de un comité universitario preocupado por los estudios feministas. Una vez, en el curso de una revisión de nuestro trabajo, tratamos de definir qué constituía, para nosotros, una pedagogía específicamente feminista. La conversación fue frustrante y (al menos para mí) bastante divertida. (“Dar a los estudiantes un papel más importante en la planificación del plan de estudios”, sugirió alguien. “Permitir que las personas hablen desde su experiencia”, dijo otra. “Fomentar las conexiones entre las lecturas de clase y los problemas del mundo real”, agregó un tercero. Y así sucesivamente.) Cuantos más conceptos y ejemplos proponíamos colectivamente, más claro se hacía que no podíamos encontrar ninguna diferencia entre una pedagogía específicamente feminista y una buena pedagogía en general. Parecía como si el problema fuera que tuviéramos como objetivo mantenernos alejados de la monotonía del bien genérico, sin marcas, y adherirnos más bien a un bien más enrarecido, el filo de la política feminista.

Pero en esa corriente principal monótona, genérica, sin marcas, se dice que hay buenos maestros, ¿no es así? ¿Su pedagogía no es buena? Muchos, posiblemente la mayoría, de ellos no son feministas. Nuestro verdadero problema no fue nuestro deseo de aferrarnos a la especificidad del feminismo, sino que asumimos que éramos quienes imprimíamos su lección, que nuestra escuela era donde se debía inculcar la lección, y que el feminismo, nuestro método, nuestra pedagogía, iba a ser la lección iba a ser

impresionado. Habíamos supuesto que la enseñanza es posible.

¿Estos supuestos tienen algo que ver con el feminismo como forma de vida? Si el feminismo se puede aprender, no como un conjunto de teorías o “estudios”, sino como una actitud, como algo que puede convertirse en una política resistente, es porque algunas de nosotras somos capaces de modelarlo tal como existe y se desarrolla en nuestras vidas. Como tal, tiene cero contenido informativo o su contenido es incidental. Que algo como el feminismo exista sugiere que, en algún momento, fue inventado. En ese momento quienes lo inventaron no estaban produciendo nueva información (al menos no fue eso lo que llamó la atención en su invento). Estaban problematizando las prácticas existentes y las formas de vida de las que fluían, proponiendo otras nuevas. Que algo como el feminismo todavía sea posible, aún notable, sugiere que alguien puede poner en escena esa problematización de nuevo, en efecto, reinventando el feminismo. Sin embargo, ¿qué tiene que ver todo esto con la escolarización?

La preocupante conclusión no declarada del comité fue que nosotras, presumiblemente expertas en feminismo como “estudio”, no podíamos garantizar que, al impartir clases con contenido feminista, estuviéramos enseñando feminismo. (Un estudiante podría, por ejemplo, aprobar un curso con gran éxito y, de alguna manera fundamental, permanecer ajeno al sexismo. Lo mismo nos pasó a nosotros

como profesores del curso). O, si *estuviéramos* enseñando feminismo, no podríamos definir de qué manera lo estaríamos haciendo en el contexto de los “estudios feministas”.

Ya debería quedar claro que esta versión del problema antipedagógico no concierne únicamente al feminismo. Entonces, ¿a dónde ir desde aquí? Un camino familiar es el de cierto resentimiento, apalancado en este caso contra los buenos profesores que no marcan las diferencias que nosotras sí marcamos, apalancado contra alumnas que no se hacen feministas o cuyo feminismo nos es ajeno, apalancado en última instancia contra nosotras mismas, en nuestro inevitable fracaso. Este resentimiento se alimenta del fracaso de un ideal de representación e inclusión (su índice: la presencia de cierto tipo de datos, de información) para efectuar otra cosa que no sea una reforma en la educación, en el currículo, quiero decir, en los “estudios”, definidos según las normas, de lo que conocemos como escuelas.

Otro camino, en el que confieso que caí como por instinto, sería el del desconcierto. Sería admitir a la vez que enseñar es imposible y que el feminismo, si es una forma de resistencia y no sólo de estudio, se reinventará bastante a pesar de quienes, bien intencionados, pensemos que lo estamos enseñando.

IV

Consideremos, entonces, la lección de la resistencia, pasando de las pedagogías reformistas a las revolucionarias. Otra historia universitaria: una vez me pidieron que hablara en un simposio llamado “Alcanzar el éxito como latino”. Los organizadores me pidieron que abordara las dificultades que los latinos y latinas podrían encontrar en una institución predominantemente anglosajona: “obstáculos”, en términos más generales, que enfrentan todas las minorías en el sistema educativo. Dije más o menos lo siguiente: no quiero hablar puramente de elogio de la escolarización, de la superación de los obstáculos como progreso, confundiendo la eficacia de la escolarización con el bien incondicional de aprender. Quiero afirmar el aprendizaje en su totalidad y como proceso, con todos sus conflictos y rupturas, para no adoptar una narrativa de éxitos frente a las dificultades. Veo fenómenos como el abandono escolar de las latinas, no ir a la universidad, sentirse alienadas en la universidad, no solo como problemas que deben resolverse institucionalmente, por las escuelas o por grupos en las escuelas que actúen como sus apoderados. Si vemos todos estos “problemas” como negatividades, carencias, malas actitudes, perdemos de vista su complejidad, lo que en ellos es positivo, es el deseo. Creo que los latinos y todos los demás tienen innumerables razones y formas de participar en las escuelas. También creo que las latinas (¡y todos los

demás!) tienen buenas razones para resistir algo o todo lo que está institucionalizado como educación. Entre otras cosas, me refiero a lo que conocemos como escuelas: en general, espacios donde se hace más o menos eficaz la formación, la disciplina, el autoritarismo, la burocracia; espacios muchas veces culturalmente hostiles o indiferentes, etc.

De hecho, un joven latino debería preguntarse: “¿Qué es la escuela para mí? ¿Por qué debo arriesgar mi vida por esto?” –por supuesto que “vida” aquí no es la vida quitada por el arma o la tortura, sino la vida del barrio, la comunidad, los amigos, la familia– porque muchos aspectos de lo que significa sentirse en la propia piel, en el hogar o en una comunidad son amenazados en las escuelas. Eso está del lado de la construcción de la identidad, del sentido de uno mismo. Del lado de la destrucción de la identidad, el deseo que muchos tenemos de superar lo que nos han dicho que somos, ese proceso y su libertad también están amenazados en el sentido de que la escolarización siempre ha tenido que ver con la aculturación a una cultura dominante, lengua, religión, etc. Y también en el sentido de que las escuelas no enseñan ni favorecen la rebelión. Institucionalmente esto se discute en términos de currículo y eslóganes como “clima del campus”, “diversidad”, etc., pero creo que el problema real es de poder y deseos gregarios: las jerarquías explícitas e implícitas de la escuela y su inserción en arreglos sociales más grandes. Consideremos como resistentes a quienes son

vistos como “problemas” o al menos con “actitudes problemáticas”. Pienso que tienen razón en hacerlo, por lo menos tanto como las escuelas en ejercer el poder y modelar el gregarismo. Algunos están más en casa aquí que otros. Las personas habitan, se mueven, entran y salen de una escuela, a diferentes velocidades, por diferentes razones, en diferentes estados de ánimo, utilizando diferentes formas de andar. Considerar la resistencia como un problema a ser resuelto por la escuela, o por nosotros como sus representantes, es reforzar completamente el papel del maestro en la escuela: “Yo soy el que resuelve este problema”, “Yo transformo este problema en el bien de la lección.”

La pregunta crítica es: ¿cómo estamos usando la escuela? ¿Qué hacemos aquí si enseñar es imposible? Y esto implica su contrario: ¿cómo nos está usando? ¿Qué está haciendo con o para nosotros (reconociendo que “eso” no es una cosa o un sujeto, sino las acciones anónimas y gregarias de otros)?

V

Esa charla terminó con una propuesta que ahora reconozco como bien intencionada (quizás influenciada por

las buenas intenciones de los planificadores del simposio) pero mal pensada. Fue un gesto propio de cierto anarquismo que reivindica para sí el lado del bien, que propone su política revolucionaria como puesta en escena del bien último.

Dije: ¡Hasta aquí por el lado de la institución! La escolarización no termina –no puede– terminar ahí. El gregarismo ciertamente no lo hace. Es parte de estar comprometido con una institución, con resistencia o no, que uno tiende a orientar gran parte de su discurso y prácticas en torno a la institución. (Suponiendo que se quisiera definir instituciones, valdría la pena comenzar describiendo las diversas formas de esta operación de captura). Se necesita cierta distancia (y la deserción, junto con las otras formas que toma la resistencia, es una forma de alcanzar esa distancia) para poder hablar de las escuelas como lo he estado haciendo, o de la pedagogía como una consecuencia del impulso de enseñar. Pero en realidad, hay escuelas en todas partes. Si tuviera que discutir las otras posibilidades para la escolarización, por supuesto que podría hablar de activismo, educación popular, etc., pero preferiría correr hacia el final utópico y proponer que las escuelas deberían tener el objetivo final de abolirse a sí mismas como particulares, separadas, espacios especializados. Mi propuesta política es que toda la sociedad sea una escuela: que el campo social sea coetáneo con el espacio de aprendizaje. Esto significa, por supuesto, que habría una

serie de espacios, lugares notables de aprendizaje, en lugar de una megainstitución. Podría surgir a través de una colaboración entre los más felices con las escuelas tal como las conocemos, y aquellos que se resisten o rechazan la escolarización, relativa o absolutamente.

Mi crítica antipolítica a esa propuesta política es que hacer un plan para toda la sociedad (especialmente uno con un lema grandilocuente como “¡abolir las escuelas como espacios separados!”) sin pretender aniquilar lo que conocemos como sociedad es darnos una Causa. La causa de hacer de toda la sociedad una escuela. Ahora la máscara se transforma. Ya no estoy en el papel de maestro, sino en el de maestro-activista: “Yo sigo siendo *el* que resuelve este problema”, ahora supuestamente a través de la revolución en lugar de la reforma. La escolarización sería coetánea con la sociedad en el peor sentido, fomentando en las personas no sólo la ilusión de que es posible enseñar, sino que se puede enseñar la libertad (pedagogía anarquista en su forma más pesadillesca). Habríamos partido con la mejor de las intenciones y terminado con el gregarismo más grotesco. Es verdad que el estudio es interminable y que las escuelas están por todas partes; pero la escolarización no es tan omnipresente: puede terminar y termina.

Prefiero reafirmar *que la enseñanza es imposible* (y esta vez quizás la modestia de la afirmación, tan difícil de ver al principio, comienza a brillar). Centrar nuestros esfuerzos, nuestros análisis, en el fracaso y la resistencia es

comprender el papel excéntrico pero vital del modelado en la transmisión de prácticas. Es inevitable que el modelado encuentre resistencia. Un modelo puede ser imitado, contraimitado o recibido con soberana indiferencia. Podríamos cooperar, podríamos pelear o podríamos ignorarnos. En ese caos social, en sus intersticios de orden y quietud, alguien podría aprender algo. Pero nada de esto puede garantizarse. ¿Por qué suponer, por qué esperar, incluso, que todos colaboraremos? ¿Por qué esculpir la máscara de una manera que apueste arrogantemente por el éxito? Es el impulso de enseñar, buscando de nuevo la forma de su supervivencia. “Imprimo la lección de que la educación es interminable”.

VI

Ya he dicho que modelar es inevitable, e insinué que puede hacerse con más o menos propósito. Esto es difícil porque habitualmente vibramos en sincronía con otros que comparten nuestros modelos, y en este fenómeno local la totalidad de nuestras interacciones es para efectuar pequeñas variantes, microimitaciones y contraimitaciones de las prácticas de cada uno. La micropolítica del poder; o, un día en la escuela. Pero el modelado también es impersonal e indefinido. Su afirmación tautológica: “soy el

que vive como vivo” o incluso “soy el que expresa el modelo que estoy modelando”.

La plenitud de un yo o de una persona es, para mí, siempre y sólo un artificio, el de una máscara aparentemente acabada. La máscara del maestro, sin embargo, está incompleta. Pensar, decir, encarnar “soy el que imparte la lección” es simplificar, engañarnos identificándonos con nuestra propia máscara, frustrar los muchos otros deseos que claman contra el rol, exigiendo, si se quiere, otras máscaras. Seducir a alguien más (¡seducirse a sí mismo!) en fascinación con un modelo es otra cosa que confundirse con el que imprime las lecciones. Es más bien mostrar el impulso, la máscara, las tendencias frustradas a la pedagogía y la escolarización, con todos sus defectos y fracasos: los fracasos de la simple máscara del maestro, el fenómeno gregario de la escuela y, en última instancia, el fracaso del método, de toda la pedagogía. Esta suplantación muestra lo que en el afán de enseñar es impersonal.

Una forma de concebir esta impersonalidad es la “enseñanza silenciosa” de la que informa R. Blyth en sus libros sobre Zen. “Enseñamos en silencio y solo en silencio, aunque estemos en silencio o hablemos”. Silencio: el ofrecimiento del modelo para la imitación, sin orden acompañante a imitar (o tal vez con la más paródica de las órdenes). Habla sin información, risas, suspiros... tu cuerpo, otra vez, maestro, en su devenir-máscara. Todo lo demás es una danza de datos.

Irreparablemente, vivir es ofrecer la propia vida a la imitación. “La gente enseña lo que puede. La gente enseña lo que enseña. Todos enseñan a todos los demás”. Esto es a lo que me refería al restar importancia a la distinción entre lo que se puede transmitir a propósito y lo que se transmite inevitablemente. Estoy más interesado en si tales cosas se hacen con gracia, ya que uno puede vivir la vida con más o menos gracia. Y quizás la lección más elegante es que la enseñanza es imposible. Pero, ¿cómo se va a transmitir *eso*? “La única forma de enseñar sin enseñar es realmente no enseñar”.

VII

Una última lección antipedagógica, esta específicamente para mis amigos, los anarquistas. Espero que quede claro que he escrito desde mi propia resistencia. Me gusta pensar que, a pesar de mis varias décadas de estudio, me he resistido a ir a la escuela. Pero mi distancia es doble, ya que observo que mantengo una incompetencia voluntaria frente a los movimientos políticos, lo que equivale a una forma de resistencia. ¡Después de todo, hay escuelas en todas partes! Es mi estilo, mi predilección, mi *wu-wei* respecto a la escolarización, respecto a los roles de académicos y activistas. Creo que todo lo que he propuesto sobre el

impulso de enseñar, sobre las escuelas y sobre la pedagogía se aplica mutatis mutandis al activismo, la organización, los movimientos. Pruebe el experimento usted mismo: vaya a un mitin o reunión en busca de enseñanza. La encontrará. ¡Ah, la pedagogía de los mítines y las reuniones!

Algunos activistas y sus amigos teóricos están ocupados mirando hacia el pasado primitivo o el futuro utópico de una humanidad sin instituciones sociales, como si descubrir su ausencia en algún lugar, pudiera conducir a su mejora o erradicación hoy. Ahora bien, la ausencia de una determinada institución, especialmente una que me parezca intolerable, como el dinero o la policía, es ciertamente una cuestión de estudio fascinante. Pero el estudio es interminable; sólo conduce a más estudio. Prefiero agregar estudiar otra práctica, modelar una especie de desaparición, una incompetencia que es una forma de ausentarse de las actividades rutinarias tanto del lado de las escuelas como del lado de los movimientos. Es posible vivir esto como algo más que una negación. Y como en todo modelado, lo que puedo hacer es simplemente ofrecer el impulso de enseñar y el impulso de actuar como algunos deseos entre muchos. Podemos intentar (y supongo que deberíamos) erradicar cualquier institución social que encontremos intolerable; pero también podemos hacer lo que podamos, en silencio, para desnudar nuestros deseos a medida que los descubrimos, nuestras enseñanzas sociales a medida que encuentran resistencias que, al fin y al cabo, tienen sus

razones. Podemos estar desnudos, con una máscara puesta. Naturalmente, llamarse anarquista es usar una máscara fantásica: “Yo soy el que...” Pero si el anarquismo es nuestra pedagogía tal vez inevitable, la anarquía podría ser otra cosa: nuestra antipedagogía.

Referencias

Blyth, R. (1964). Zen and Zen classics, Vol. 2. Tokyo: Hokuseido Press. Hadot, P. (1995). Philosophy as a way of life. Oxford: Blackwell.

Capítulo XVII

A CONTRAPELO DEL *STATU QUO*: EL ANARQUISMO DETRÁS DE LAS LÍNEAS ENEMIGAS

Abraham P. DeLeon

Todo el mundo está encubierto. Es solo una cuestión de grado. Mire a su alrededor: casi todos los que ve están disfrazados, aterrorizados de ser desenmascarados como los complejos seres humanos que son.

(CrimethInc., 2005, pág. 306)

Infiltración: una palabra que puede evocar una gran cantidad de pensamientos y fantasías de soldados que operan detrás de las líneas enemigas, informantes de la policía que obtienen acceso a organizaciones criminales o escenarios de radicales que se insertan en corporaciones o laboratorios de investigación. Cualquiera que sea el escenario, la infiltración puede ser una táctica que los anarquistas persiguen cuando piensan en operar dentro de las realidades institucionales actuales, especialmente si están interesados en enseñar en escuelas públicas.

Aunque este reclamo está enredado en complejas relaciones de poder y privilegio, la lucha surge dondequiera que se utilice la dominación, especialmente dentro de las estructuras y entornos institucionales (Sharp, Routledge, Philo & Paddison, 2000). El poder conjura, “los hilos, los nudos y los tejidos” de las relaciones sociales a través de un entrelazamiento de las realidades sociales, políticas, morales, educativas e históricas de una sociedad determinada. De esta manera, el poder está “crucial e inevitablemente tejido a través de los espacios materiales del mundo” (Sharp, et al., 2000, p. 22).

Este capítulo busca así situarse y construir una pedagogía radical dentro de los hilos y nudos de las relaciones de poder contemporáneas; entre lo que Holloway (2010) ha llamado las “grietas” del capitalismo, tratando de “encontrar desesperadamente... fallas debajo de la superficie, o para crear grietas golpeando las paredes” (p. 8). Han surgido

grietas a través del desastre ambiental, el colapso económico, la alienación psicológica, una crisis de identidad y décadas de guerra y la agresión imperial dirigida por Occidente. Es bajo estas condiciones históricas que la resistencia necesita ser conceptualizada. Crear, encontrar y explotar “grietas” dentro de un capitalismo difundido y en red demuestra que *las narrativas anticuadas de la lucha revolucionaria ya no son viables* y que “no hay garantía de un final feliz” (Holloway, 2010, p. 9). Desafortunadamente, aunque estas narrativas pueden brindar consuelo en medio de una embestida de capitalismo, guerra, muerte, terror y alienación, no abren, ni permiten, posibilidades alternativas de resistencia que se formen fuera de los límites que construyen. En cierto modo, esto puede que solo ayude a reproducir el orden actual en el que nos encontramos. Esto no significa que debemos resignarnos a las multitudes de la derrota nihilista, ya que, de hecho, existe potencial para una esperanza radical entre las grietas del Imperio. La multitud, con su potencial de infinitas posibilidades, puede construir una resistencia compleja y dispersa a través de las rupturas, desgarros y pliegues de nuestro orden social (Deleuze, 1992), y las tácticas y pedagogías que imaginamos como radicales pueden intentar *capturar* este espíritu. Aunque las manifestaciones de estas grietas y pliegues aún están por verse, dejo al lector a su propia imaginación radical el idear formas de subvertir una máquina en red y difusa (Shukaitis, 2009).

Evocando la metáfora de una “máquina”, mientras describo la naturaleza multifacética del capitalismo contemporáneo, remito a la afirmación de Trotter (1990) de que el colonialismo operaba de una manera muy similar, divorciado de las interacciones individuales y operando de manera abstracta a través de acciones “oficiales” y “no oficiales”, discursos, formas de saber, modos de saber, la moralidad de una época dada, y la reproducción del saber por mencionar algunos. La analogía de una máquina también desafía que la agencia humana está únicamente en el centro de cómo opera el sistema social, porque las máquinas “crean, distribuyen y organizan poblaciones e imponen regímenes de conducta, agencia y efectividad” fuera de los actores individuales y la agencia (Grossberg, 2010, pág. 36). Los radicales (dentro y fuera del movimiento obrero) tenían formas ingeniosas de lidiar con las máquinas del capitalismo, a través de tácticas que abarcaban huelgas, sentadas, manifestaciones y subversión hasta formas aún más directas como sabotear la maquinaria o llevar la producción a niveles más bajos. El sabotaje es una táctica que los anarquistas necesitan repensar a la luz de cómo el trabajo ahora está disperso entre una amplia variedad de realidades institucionales (fábricas, bancos, corporaciones e instituciones públicas, por ejemplo), así como el conocimiento contemporáneo y las economías abstractas. Las máquinas del capitalismo que produjeron bienes durante el apogeo de la Revolución Industrial del siglo XIX nos brindan una forma de pensar en las máquinas y tácticas

sociales que pueden adaptarse a las condiciones actuales. ¿Cómo nosotros, como anarquistas, que queremos enseñar y trabajar con estudiantes, lidiamos con las contradicciones de estar ubicados dentro de las mismas instituciones que buscan disciplinar los cuerpos y coaccionarnos? ¿Cómo sabotamos estas máquinas y construimos una pedagogía radical desde esta perspectiva?

El sabotaje proporciona un marco conceptual provocativo en el que pensar en la construcción de formas alternativas de resistencia y se alinea con las formas en que los anarquistas han conceptualizado históricamente la acción política directa. Esto es aún más interesante cuando pensamos en cómo surgirá esto a través de la práctica educativa, ya que la enseñanza nos permite involucrarnos directamente con la ideología, desafiando las concepciones de los estudiantes sobre el mundo que los rodea. Con este tipo de trabajo importante, me atrevo a decir *político*, ¿por qué algunos anarquistas rehuyen el mundo de la enseñanza y el servicio público? La educación está en la “primera línea” de la guerra ideológica contemporánea conducida por los medios corporativos, los órganos oficiales del Estado y las instituciones económicas influyentes. Ya sea que surja a través de libros de texto corporativos que omiten las experiencias subalternas y sus visiones del mundo, las pruebas estandarizadas que enfatizan la memorización o un plan de estudios que reproduce el eurocentrismo y las formas occidentales de conocimiento, la educación se

dedica a reproducir las concepciones dominantes del mundo. Sin embargo, el sabotaje puede tomar innumerables formas, y este capítulo se basará en la idea conceptual de construir *políticas de infiltración*.

Está bien establecido que la policía y otros agentes del Estado se han infiltrado en los movimientos políticos radicales, especialmente con el auge de la praxis anarquista en las últimas dos décadas (Borrum & Tilby, 2004). Los anarquistas deberían pensar en asumir esta misma táctica, utilizando la idea de la infiltración como una forma orientadora de pensar nuestra praxis dentro de las realidades institucionales y como una forma de pensar formas difusas de sabotaje. Aunque el anarquismo está plagado de políticas de identidad y estilo de vida que detestan cualquier signo de “venderse”, esto solo ha demostrado que nos margina aún más a los ojos de la sociedad en general, y que debemos trabajar para convencernos de cuán terriblemente opresivo es el arreglo social actual. Al final, nuestro movimiento tendrá que tener una base amplia y abarcar múltiples identidades, ubicaciones sociales, afiliaciones políticas y un sentido renovado de la política que busque ver cómo “el mundo contemporáneo ha sido hecho para ser lo que es” [y] hacer visibles las formas en que puede convertirse en otra cosa” (Grossberg, 2010, p. 1).

Stoler (2010) analiza la idea de leer y analizar “a contrapelo” los documentos de archivo para descubrir

nuevas interpretaciones y voces. Este capítulo insta a los radicales a pensar en nuestras acciones sociales en esta misma línea de pensamiento: *a contrapelo* de las ideologías dominantes que sirven para sustentar realidades históricamente opresivas. En este capítulo, intentaré proponer una política de infiltración a través de una lente anarquista peculiar que busque subvertir el capitalismo y las realidades institucionales que lo acompañan a través de una resistencia difusa que surge de los cuerpos inmersos en realidades institucionales opresivas. Bailo a través de las tradiciones teóricas para demostrar cómo la infiltración puede conceptualizarse no solo como una práctica física (como nuestro trabajo en las aulas), sino también como un marco teórico en el que situar nuestra práctica, siempre buscando grietas, debilidades y oportunidades para sabotear las concepciones dominantes del mundo y que demuestren que otro mundo es posible. Aunque los radicales pueden pensar en esta acción como “venderse”, quiero replantear la enseñanza y el trabajo dentro de las instituciones como una forma potencial de infiltración, insertando otras formas de saber y ser en la Academia para desafiar las realidades sistemáticamente opresivas. Shannon (2009) nos recuerda que la cooptación acecha en cada esquina y Shukaitis (2009) nos advierte del carácter recuperativo del capitalismo. Ambas realidades se reconocen firmemente como riesgos, sin embargo, no deben inmovilizarnos en la inacción. Esto tampoco debería resignarnos a “encerrarnos en guetos” en enclaves

intelectuales donde las conversaciones se tratan más de asentir con la cabeza colectivamente que de desafiar nuestras propias prácticas con voces y tácticas alternativas. De hecho, las tensiones pueden ser la base para una reflexión crítica sobre lo que realmente estamos haciendo en nuestra práctica y utilizar una amplia variedad de técnicas y enfoques para explorarlas, como la escritura y la organización política.

Las comunidades de práctica, ya sea en el activismo o a través de la investigación cualitativa, son una característica esencial para construir puentes con otros activistas y académicos de ideas afines (Rossman & Rallis, 2003). La cooptación y la recuperación son, en efecto, desafíos a los que nos enfrentaremos pero que no deben impedirnos hacer *algo*, teniendo en cuenta la pregunta que se hizo Lorde (2003) cuando luchaba con las herramientas del maestro (p. 25).

Con suerte, este capítulo permitirá que continúe la conversación sobre el papel de la teoría anarquista en la construcción de formas alternativas de praxis, pedagogía y acción directa, especialmente en el contexto de la educación pública y las contradicciones que enfrentan los anarquistas dentro de las instituciones jerárquicas y coercitivas.

Anarquismo y Educación

Decir que los anarquistas tienen una relación compleja con la educación y las estructuras que la acompañan es quedarse corto. El anarquismo parece caer a lo largo de un amplio continuum de teorías e ideas sobre el rol o roles de la educación (Suissa, 2010). Los anarquistas en España durante la revolución confiaron en gran medida en el potencial de la educación (Gribble, 2004), mientras que otros anarquistas más recientes han demostrado la necesidad de abandonar a veces la escuela (ver la literatura de CrimethInc para un contexto completo). Mi propio trabajo ha tratado de integrar las críticas anarquistas sobre cómo pensamos sobre la educación y nuestro sentido del yo (DeLeon, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b). Estar ubicado en una posición de privilegio (como profesor universitario), pero también estar autoidentificado institucionalmente como un hombre indígena (me autoidentifico como mestizo, lo que captura mis experiencias culturales; ver DeLeon, 2010b para una explicación más completa) también ha traído una perspectiva interesante maniobrando dentro de instituciones que no apoyan los valores o perspectivas que tenemos actualmente sobre el mundo que nos rodea.

Hablando desde mi propia posición como hombre de color, la escolarización siempre ha sido una experiencia personalmente coercitiva, particularmente las formas

altamente efectivas en las que las máquinas de la escolarización marginan y borran formas culturales de conocimiento que no están envueltas dentro de la cultura eurocéntrica dominante que existe en Estados Unidos, o lo que Grossberg (2010) denomina “modernidad europea o noratlántica” (p. 71). Debido a que mis padres nunca me enseñaron a hablar español por la oposición que enfrentaron cuando lo hablaban en la escuela en las décadas de 1950 y 1960, nunca me conectó con el componente crucial de mi propia identidad y sentido de identidad que proporciona el idioma (Reagan & Osborn, 2002). En otras palabras, los pueblos históricamente oprimidos (que abarcan lugares étnicos, raciales, de clase, género, discapacidad, etc.), siempre se han enfrentado a las contradicciones que enfrentan cuando trabajan dentro de las instituciones de la cultura dominante, especialmente dentro del contexto del pasado histórico y cultural de relaciones coloniales (Tuhiwai Smith, 1999). A pesar de esto, aún queda trabajo por hacer dentro de estas instituciones de dominación o se reproducirán sin cesar. Aunque me doy cuenta de que un sujeto nunca es completo sino un yo fracturado compuesto por múltiples identidades (Barker, 2008), la máquina seguirá produciendo un tipo específico de sujeto disciplinado y fracturado a menos que se subvierta.

Como intelectual que produce conocimiento y tiene responsabilidades en el salón de clases y para aquellos que tienen experiencias similares, estamos en la “primera línea”

de involucrar la ideología dominante cuando nuestros estudiantes ingresan a nuestras aulas con perspectivas, identidades y subjetividades que están atascadas en los medios corporativos y otros discursos dominantes. Conocer y comprender nuestros roles mutuos en un movimiento social más grande es una faceta importante del trabajo crítico. Los anarquistas han criticado la educación por sus realidades reproductoras y coercitivas, haciéndose eco de las preocupaciones de muchos teóricos radicales de la educación actual (Darder, Baltodano & Torres, 2009). La educación domestica los deseos, disciplina los cuerpos y trata de sofocar la creatividad y la imaginación para facilitar la estandarización de memoria y las pruebas de alto riesgo. Los peligros de la educación se sienten en función de la clase, el género y la raza, junto con la discapacidad y la sexualidad. Los anarquistas han tratado de pensar en las posibilidades de la educación a través de una variedad de ensamblajes sociales críticamente comprometidos, compuestos por diferentes movimientos sociales, arreglos de vivienda, encuentros íntimos, expresiones artísticas, políticas de identidad, construcciones discursivas, reivindicaciones alternativas de la verdad y espiritualidades marginadas. Estos ensamblajes nos dan, “una confianza propiamente utópica de que las cosas pueden cambiar porque están... en continua variación” (Buchanan, 2000, p. 119). Al igual que el concepto de ensamblaje que proviene del trabajo de Deleuze y Guattari, el anarquismo no solo posee un “espíritu” utópico desarrollado (Newman, 2009), sino que

también es un cuerpo de teoría que se puede aplicar a una variedad de circunstancias diferentes, demostrando además que “ninguna sociedad tiene que organizarse de la forma en la que está, que siempre hay otra forma [que] puede activarse pensando diferente” (Buchanan, 2000, p. 118). La educación está en el centro de esta construcción, ya que también contiene el potencial para activar una forma diferente de pensar la sociedad y nuestros problemas.

La educación tiene el potencial de conducir a la autotransformación cuando sus procesos están guiados por ideas como la cooperación, la limitación de las experiencias coercitivas, la apertura del potencial de crecimiento y autodescubrimiento, y el aprendizaje de un pensamiento crítico sobre la producción y la cosificación del conocimiento. La pedagogía crítica ha establecido esta posibilidad a través de un trabajo que busca un proyecto político que cuestione la naturaleza fundamental y el propósito de la educación desde una variedad de perspectivas diferentes (Darder et al., 2009). El pensamiento radical dominado por el marxismo en la educación ha tendido a seguir las tradiciones de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, pero también ha sido fortalecido con voces del posmodernismo, el posestructuralismo, el feminismo, la eco-justicia y otras críticas. Se ha omitido de manera notoria la teoría anarquista, una orientación radical y activista que tiene sus raíces en la política de protesta, la confrontación directa con la policía, formas alternativas de

vivir/ser, y está inyectada con el trabajo teórico que se encuentra en la universidad (Amster, DeLeon, Fernandez, Nocella II y Shannon, 2009). Aunque está asociado con representaciones de terror político y caos general, el anarquismo surge desde una amplia variedad de perspectivas y no es fácil de definir, lo que lo hace muy adaptable a diferentes contextos. Debido a que ha tendido a ser abierto, el anarquismo se ha adaptado a una gran variedad de entornos, y la educación parece ser un lugar por el que los anarquistas deberían preocuparse (Suissa, 2010).

El anarquismo está incrustado en una política que busca resistir las jerarquías, las experiencias coercitivas y las políticas estatales oficiales y no oficiales. Aunque esto está en el centro de lo que hacen muchos anarquistas, también ha integrado un trabajo que cuestiona los límites rígidos de la sexualidad, la clase, el racismo, la opresión de género y otros proyectos políticos. Debido a que se ha infundido con una variedad de perspectivas y posiciones diferentes, se presta a ser fácilmente adaptable a una variedad de situaciones, críticas y enfoques (Amster, et al., 2009). El anarquismo parece coincidir con la concepción de la visión de Grossberg (2010) de los estudios culturales, como un “producto complejo de múltiples líneas de fuerza, determinación y resistencia, con diferentes temporalidades y espacialidades”, que tiene que ser “construido, narrado, fabricado” (p. 41). Las múltiples líneas de fuerza, para utilizar su caracterización, se unen para producir un discurso que

apoya una crítica implacable a la autoridad coercitiva y nos inspira hacia la praxis.

Aunque los intelectuales son culpables de inyectar nuestros propios sesgos y perspectivas en las representaciones que construimos, son aquellos que se organizan bajo la teoría y los principios anarquistas los que parecen ofrecernos un enfoque provocador para crear estrategias alternativas de resistencia hacia un capitalismo difuso y en red. Parecería que la naturaleza autónoma y descentralizada de la teoría y la práctica anarquistas permitiesen un conjunto interesante de herramientas con las que trabajar, que parecen estar igualmente difundidas como máquinas del capitalismo contemporáneo. El capitalismo existe sobre una red global que atraviesa fronteras, dando forma a ideologías para un conocimiento más íntimo de nosotros mismos (Rose, 1989). El anarquismo también ha atravesado los límites de la teoría y la historia, como un proyecto político vibrante que ha existido en varios lugares del mundo. Dentro de la Academia, el anarquismo se ha conectado con otras teorías radicales, como el feminismo, la eco-justicia y los estudios críticos de animales. Esto hace que la teoría y la práctica anarquistas se diferencien de otras tradiciones radicales debido a las alianzas que se han formado con otras disciplinas, pero también es el punto que hace que sea tan desafiante hacer anarquismo y producir *teoría* e investigación anarquistas.

Este desafío también se ve agravado por la naturaleza de

la política radical, ya que por lo general existen múltiples intereses contrapuestos que deben tenerse en cuenta. Por ejemplo, muchos conservadores pueden construir sus propias estrategias en torno a intereses políticos, sociales o económicos comunes (el Tea Party, “pro-vida”, un regreso a las formas de vida “tradicionales”, etc.) y parecen satisfacer las necesidades de su amplio electorado. Aunque muchas políticas conservadoras contrarrestan directamente las necesidades económicas de su base de apoyo como ha sido señalado, su influencia permanece y es una de las paradojas de la política contemporánea en los Estados Unidos (Gilbert, 2011). Los activistas radicales y progresistas están tan divididos entre los temas relacionados con la raza, el género, la clase, la identidad, la discapacidad o la sexualidad que estos vínculos comunes no son tan evidentes. A pesar de esto, el anarquismo proporciona un discurso que atraviesa una diversa gama de principios políticos, pero también está guiado por una praxis radical que ha sido utilizada por una variedad de movimientos sociales igualmente diversos. Esto convierte a la teoría anarquista en una posición llena de posibilidades, convirtiéndose en un amplio paraguas en el que ubicar una amplia variedad de preocupaciones políticas.

Desde las calles de Seattle en 1999, el movimiento DIY en muchas comunidades alternativas, hasta las cocinas de los activistas de Food Not Bombs que alimentan a las personas sin hogar, estas acciones han sido influenciadas por la política anarquista y pueden ser “leídas” y analizadas a

través de una lente anarquista. Para nosotros que estamos luchando en educación con el significado de nuestra pedagogía a la luz de la naturaleza jerárquica y coercitiva de la mayoría de las experiencias educativas, esto puede permitirnos explorar diversas estrategias políticas, praxis y movimientos para buscar sinergias entre ellos y lo que hacemos como maestros y educadores en nuestras aulas todos los días.

Como esta colección en particular está dedicada a las formas anarquistas de pedagogía, esta diversidad de pensamiento y praxis en la teoría anarquista puede ayudarnos a formular algunas ideas acerca de situarnos como anarquistas dentro de instituciones coercitivas y jerárquicas que eventualmente nos gustaría ver desmanteladas.

Anarquismo, sabotaje y política de infiltración

Es ampliamente aceptado que históricamente los agentes del Estado se han infiltrado en los movimientos sociales radicales (Fernández, 2008). Ya sea a través de la inserción directa en grupos radicales o la vigilancia sofisticada de multitudes, el Estado se dedica a destruir y subvertir los

movimientos sociales que cuestionan su autoridad o las instituciones del capitalismo. Los agentes estatales parecen tener una gran cantidad de autoridad y autonomía en estas operaciones y pueden tomar medidas directas contra cualquier individuo o grupo que se considere una amenaza. El contexto político y social posterior al 11 de septiembre ha otorgado a los agentes y autoridades del Estado un control aún más directo (Parenti, 2007). Los grupos políticos radicales, progresistas y liberales en los Estados Unidos han sufrido escuchas telefónicas, redadas y vigilancia estatal con el fin de arrestar, encarcelar o buscar informantes (Borum & Tilby, 2004). A través de este tipo de operaciones, el Estado intenta envolver, desacreditar o destruir los movimientos sociales y políticos desde adentro (Fernández, 2008).

Si esta es de hecho la realidad en la que el Estado opera a través de la policía y otras agencias, las tradiciones radicales y progresistas de marchas, sentadas, boicots y otros vestigios de nuestro pasado de protesta parecen totalmente inadecuados. Combine esto con la naturaleza difusa de los arreglos capitalistas contemporáneos y cómo se extienden por el entorno de las experiencias sociales y se convertiría en un desafío aún mayor para resistir. Sin embargo, sabemos esto. Tenemos evidencia histórica en la que estudiar cómo se han realizado otras acciones pasadas. Existe evidencia potencial de participantes y sobrevivientes que han presenciado o experimentado estas intervenciones estatales y se necesita un trabajo cualitativo para explorar estas

historias más a fondo. Las semillas iniciales en las que construir ya existen para que crezcamos.

Usar una analogía de la naturaleza (específicamente “crecimiento”) destaca mi propio compromiso de imaginar potenciales que son de naturaleza orgánica y reimaginar las relaciones coercitivas tradicionales. Los arreglos jerárquicos, el ordenamiento de la vida, los arreglos espaciales y arquitectónicos, y el privilegio de los discursos positivistas y las formas de conocimiento son subproductos de la filosofía de la Ilustración y los proyectos coloniales europeos (Legg, 2007). Si bien estos han dado forma a Occidente de manera fundamental, la resistencia debe ir más allá de las formas positivistas de conocer y pensar sobre las realidades sociales, políticas y económicas actuales. Esto también significa dispersarnos a través de una variedad de lugares sociales a través de la inserción y la infiltración, disfrazándonos para la tarea actual en cuestión. Como CrimethInc., (2006) pregunta provocativamente al lector: “¿Te encuentras deseando que un transeúnte se aproveche de su aspecto impecablemente limpio para hacer algún acto revolucionario cobarde?” (pág. 306). CrimethInc., ha brindado una forma interesante de pensar sobre la acción directa, especialmente porque nos instan a convertirnos en “ese transeúnte absolutamente limpio”... [eso]... actúa de cierta manera como un disfraz para poder moverse en un entorno social represivo sin despertar sospechas” (p. 306). Debido a que afirman que todos están actuando y

desempeñando su rol social de todos modos, todos somos “expertos en actuar” (p. 306), que es un componente clave para la infiltración: desempeñar un papel que podría no ser necesariamente uno que un activista normalmente adoptaría, sino que ayuda a “reunir inteligencia, difundir desinformación [y] crear perturbaciones” (p. 306).

El rol oficial de “maestro” nos obliga a asumir ciertas subjetividades y voluntad de desempeñar roles institucionales considerados “verdaderos” y “aceptables”. Esto es especialmente relevante para aquellos de nosotros que seguimos políticas radicales y encontramos que las operaciones de las escuelas en todos los niveles en los Estados Unidos son particularmente perturbadoras y repugnantes. Pero ser docente parece abarcar un espíritu performativo, ya que el aula y la identidad del docente se convierten en un papel en el que se representan ideologías vividas y encarnadas. Pensar la enseñanza como una actuación hace del aula un espacio estimulante para el aprendizaje, pero esta realidad performativa de la identidad escapa de los muros escolares a través de nuestras circunstancias y de aquellas identidades que asumimos a través de las experiencias personales, los medios y otras formas de representación. Pelias (2008) analiza el papel performativo de la identidad, especialmente cuando se trata de género u otras identidades socialmente sancionadas que se asumen como válidas y reales.

He sido llamado, llamado al escenario teatral y cultural,

llamado a mover mi cuerpo actoral como sujeto ideológico y disciplinado. Esta interpolación convierte a mi cuerpo en un sitio de trabajo y en una fuente de comprensión. Maniobro y soy maniobrado entre los guiones que encuentro, a veces consintiendo, a veces resistiendo, pero nunca escapando al aparato de todo. Estoy atrapado, atado al sistema creado por mí mismo y por otros. Soy un actor interpretando la vida. (pág. 65)

La idea de performance y lo que esto significa para la praxis y la investigación es una forma sugerente de pensar cómo asumimos nuestras diversas identidades porque, como acertadamente señala Pelias, la resistencia es también un componente vital de las performances de la vida cotidiana.

Las metodologías de performance y performativas, un creciente interés en la autoetnografía y la investigación cualitativa crítica, demuestran la importancia del cuerpo en la interpretación y construcción de lo que se considera “realidad” (Markula, 2008; St. Pierre, 2008). Los cuerpos se encuentran en el corazón de la naturaleza experiencial de la vida humana y de la sociedad, porque necesitamos “sacar el cuerpo de la sombra de la mente” (Hardt, 1993, p. 107) para comprender mejor el rol o roles de cuerpos en movimientos radicales y revolucionarios e insurgencias. Los cuerpos pueden resistir en broma o infiltrarse en instituciones históricamente opresivas para sabotear desde adentro: una insurgencia fragmentada y posmoderna. “Las insurgencias son las incubadoras de nuevas ideas y conocimientos;

lugares donde se cultivan esperanzas y energías de que podrían existir otras formas de arreglos sociales distintas a las que existen hoy, de que hay alternativas” (Shukaitis, 2009, p. 63). Sin embargo, lo que esto implica es una comprensión de la importancia que juega el desempeño en la formación de nuestras identidades, pero también en la forma en que interactuamos con otros en una variedad de esferas sociales. La performance se convierte así en un sitio de resistencia que demuestra cómo la política, la cultura, la ideología, el poder, la gubernamentalidad y el conocimiento se entrecruzan a través de los cuerpos de los actores históricos (Denzin, 2003).

El anarquismo aborda cuestiones de identidad y encarnación y, por lo tanto, está investido del cuerpo, en términos de cuestiones como la raza, la clase o cómo se ha construido la sexualidad (discursiva, ideológica, política, económica, etc.) en Occidente (Heckert, 2005). Debido a que el anarquismo ha explorado la identidad y su papel en las luchas políticas radicales, proporciona una historia del pensamiento sobre lo que significa la identidad en la sociedad contemporánea, destacando su naturaleza construida socialmente y el papel performativo que desempeña en la construcción de nuestro ser interior. CrimethInc., nos insta a “dedicar tiempo a aprender tu carácter” (p. 308), pero ¿qué significa esto en el contexto de la educación y, específicamente, del devenir-maestro? Tradicionalmente, *el maestro* se asocia con una forma

específica de ser. Abundan las teorías educativas que nos dicen que el comportamiento (generalmente recogido bajo el “conductismo”) de los estudiantes debe ser el locus de la práctica educativa y la mayoría del pensamiento educativo se ha agrupado tradicionalmente bajo este mantra: castigo por infracción de reglas, asignación de calificaciones por trabajo que responde a criterios específicos, demarcación estricta de tiempo y espacio, y el sistema cerrado de saberes que reproducen los currículos escolares “oficiales” (Apple, 2000).

Estar “a cargo” y ser la única voz autoritaria que imparte un currículo divorciado del contexto histórico y otras formas de conocimiento son formas en las que los maestros se construyen hoy. Con el auge de las pruebas estandarizadas en las últimas décadas, esto también se ha intensificado. El arte, los estudios sociales, la educación física y otras disciplinas que no están vinculadas a las pruebas estatales están desapareciendo rápidamente; la lógica de la escolarización y la educación ahora está más directamente ligada a los sistemas de rendición de cuentas, coerción y control (Hursh, 2008). La educación superior tampoco ha escapado a este tipo de pensamiento sobre la práctica y los roles e intereses que debe cumplir la educación. El reciente aumento de un enfoque estandarizado de la educación está a la vanguardia del pensamiento educativo, ya que los debates se construyen dentro de parámetros discursivos estrictos. Si bien estas son las formas en que se han

construido los maestros, podemos resistir estas formas de ser y comenzar a difundir desinformación y establecer la crítica ideológica como base para una pedagogía crítica fortalecida.

La infiltración también podría ocurrir a través de una variedad de puestos en entornos educativos. Sustituir la enseñanza a tiempo parcial, ocupar puestos adjuntos e incluso buscar un trabajo a tiempo completo son formas en las que el anarquista puede insertarse en las máquinas de la educación contemporánea. La integración de discursos críticos, historias olvidadas, nuevas formas de medios que ofrezcan críticas a los arreglos contemporáneos, ejercicios que permitan a los estudiantes deconstruir la ideología o proporcionar evidencia que ayude a los estudiantes a cuestionar la noción de la realidad misma son formas en que los maestros pueden subvertir el *status quo*. A través de tareas de escritura crítica y reflexiva, los estudiantes también pueden explorar sus propias formas de subjetividad. En medio de un clima educativo inmerso en la medición estandarizada, este tipo de acciones proporcionarán un marcado contraste con las experiencias a las que la mayoría de los estudiantes se acostumbran mientras se sientan en escritorios y hacen lo que se les dice, desprovistos de contexto y propósito histórico.

Incluso se pueden asumir posiciones de liderazgo por breves períodos de tiempo para asegurar que la lógica de la propia institución no comience a contagiar al infiltrado,

siempre con la vista puesta en las peligrosas posibilidades de coerción y cooptación. Pero dentro de estos puestos por períodos cortos de tiempo, se pueden tomar decisiones que influyen en gran medida en la vida de los estudiantes y estas no deben subestimarse. Cualquier acción que decida el infiltrado es irrelevante. La cuestión más importante es reconocer la necesidad de no rehuir la enseñanza u otras formas de ingresar a las instituciones como un paso en falso político, una derrota o un pecado secular, sino como una forma de comprometerse con otros y convencer a un público más amplio de que otras formas de conocimiento y sociedad organizativa sí pueden y *deben* existir.

Hacia las salidas: infiltración y líneas de escape

En este capítulo he tratado de establecer qué puede ofrecer el anarquismo a quienes desean enseñar en instituciones educativas coercitivas y jerárquicas. Similar a la “traición” en algunos círculos radicales, el deseo de trabajar con niños y lograr impactos directos a través del sabotaje ideológico o curricular, organizado bajo una vaga red de resistencia, es una estrategia que parece favorecerse con la naturaleza difusa del capitalismo contemporáneo. El anarquismo, especialmente cuando se infunde con otras sensibilidades radicales, nos brinda un conjunto interesante

de herramientas y un lenguaje del *potencial siempre presente* para la resistencia. Aunque los anarquistas siempre se han opuesto a las instituciones coercitivas, el anarquismo puede ofrecernos formas de pensar sobre cómo navegar la “realidad” de la vida institucional a través de la infiltración y la subversión directas. Sin embargo, yo diría que el anarquismo también se trata de escapar, o mejor aún, lo que Papadopoulos, Stephenson y Tsianos (2008) llaman “líneas de escape” que “nos permiten examinar el motor de transformación a menudo descuidado que ocurre sin un plan maestro” y sin garantías... es un medio, no un fin” (p. 61). El trabajo de un saboteador anarquista no consiste solo en señalar las contradicciones inherentes a los arreglos capitalistas contemporáneos, sino también en proporcionar espacio para que florezca la imaginación que busca nuevas posibilidades para la organización social, “transformando el presente como parte de un proceso orgánico en el que las tendencias ya existentes se construyen, nutren y participan activamente” (Suissa, 2009, p. 244).

También he resaltado las preocupaciones a las que se enfrentan los anarquistas, ya que la naturaleza recuperativa y coercitiva de la educación, y la euromodernidad en general, no pueden subestimarse. Esto significa que el anarquismo tiene que ser continuamente consciente de sus propias contradicciones internas y su propio sentido de privilegio, al mismo tiempo que reconoce su espacio marginado incluso dentro del pensamiento radical,

luchando contra las representaciones dominantes del anarquismo como sin ley, egoísta e individualista, divorciado de la responsabilidad. Aún con este entendimiento, estas palabras surgen de un intelectual que está en el medio de las experiencias sociales, entre lo dominante (mi rol institucional y el capital cultural que lo acompaña y las raíces indígenas con las que me identifico y encarno). Las contradicciones del capitalismo contemporáneo están especialmente presentes en los cuerpos de aquellos que existen en los márgenes o encuentran su propia construcción de sí mismos y que se debaten entre mundos de privilegio, ambivalencia, alienación y opresión.

A pesar de ser una realidad para algunos de nosotros lo suficientemente privilegiados como para pensar y teorizar sobre estos temas, esto no nos resigna a la derrota sino que puede ser un lugar para construir estrategias políticas que sean adaptables a una amplia variedad de situaciones y contextos. Esto también es importante para los radicales, especialmente los anarquistas divididos entre querer realizar un servicio público pero temer la realidad coercitiva e institucional que asumen los espacios de educación hoy. Hardt y Negri, (2004) argumentan que la multitud (compuesta por usted, yo y todos los demás) es una serie de vastas potencialidades, desde nuevas formas de organizar el trabajo, explorando la imaginación y su papel en la política radical, hasta diferentes formas de vivir juntos socialmente. “La multitud... podría entonces concebirse como una red:

una red abierta y expansiva en la que todas las diferencias pueden expresarse libre e igualmente, una red que proporciona los medios de encuentro para que podamos trabajar y vivir en común” (Hardt & Negri, 2004, p. 14). Esta es la fuerza y el desafío de nuestro momento histórico actual. Sin embargo, la teoría anarquista proporciona una forma de pensar la vinculación de estas multiplicidades y su anclaje en la noción de práctica imaginativa y radical: de la infiltración a la confrontación directa. Y para los docentes que también asumen una postura anarquista hacia los problemas sociales, esto se vuelve aún más importante cuando tratamos de comprender las contradicciones de trabajar en instituciones jerárquicas mientras mantenemos un compromiso con una política arraigada en la diferencia radical y reimaginando las instituciones estatales coercitivas y jerárquicas.

Referencias

- Amster, R., DeLeon, A., Fernandez, L., Nocella II, A. & Shannon, D. (Eds.). (2009). *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, 2nd ed. New York, NY: Routledge.

- Barker, C. (2008). *Cultural studies: Theory and practice*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Borum, R. & Tilby, C. (2004). Anarchist direct actions: A challenge for law enforcement. *Studies in Conflict and Terrorism*, 28, 201-23.
- Buchanan, I. (2000). *Deleuzism: A metacommentary*. Durham, NC: Duke University Press.
- CrimethInc., (2005). *Recipes for disaster: An anarchist cookbook; a moveable feast*. Olympia, WA: CrimethInc. Workers' Collective.
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (2009). *Critical pedagogy: An introduction*. In A. Darder, M. Baltodano & R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader*, 2nd ed., 1-20. New York: Routledge.
- DeLeon, A. (2008). Oh no, not the "a" word! Proposing an "anarchism" for education. *Educational Studies*, 44(2), 122-41.
- DeLeon, A. (2009a). *Sabotaging the system! Bringing anarchist theory into social studies education*. In N. Jun. (Ed.), *New perspectives on anarchism*, 241-54. Lanham, MD: Lexington Books.
- DeLeon, A. (2010a). *Anarchism, sabotage and the spirit of revolt: Injecting the social studies with anarchist potentialities*. In A. DeLeon & E. Wayne Ross (Eds.), *Critical theories, radical pedagogies and social education: New perspectives for social studies education*, 1-12. Rotterdam: Sense Publishers.
- DeLeon, A. (2010b) *How do I begin to tell a story that has not been told? Anarchism, autoethnography, and the middle ground*. *Equity & Excellence in Education* 43(4), 398-413.
- DeLeon, A. & Love, K. (2009b). *Anarchist theory as radical critique: Challenging hierarchies and domination in the social and "hard" sciences*. In R. Amster, A. DeLeon, L. Fernandez, A. Nocella II & D. Shannon (Eds.), *Contemporary anarchist studies: An introductory anthology of anarchy in the academy*, 159-65. New York: Routledge.

- Deleuze, G. (1992). The fold: Leibniz and the Baroque. Minneapolis: University of Minnesota Press.*
- Denzin, N. (2003). Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture. Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Fernandez, L. (2008). Policing dissent: Social control and the anti-globalization movement. Piscataway, NJ: Rutgers University Press.*
- Gilbert, D. (2011). The American class structure in an age of growing inequality, 8th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Gribble, D. (2004). Good news for Francisco Ferrer—how anarchist ideals in education have survived around the world. In J. Purkis & J. Bowen (Eds.), Changing anarchism: Anarchist theory and practice in a global age, 181-98. Manchester: Manchester University Press.*
- Grossberg, L. (2010). Cultural studies in the future tense. Durham, NC: Duke University Press.*
- Hardt, M. (1993). Gilles Deleuze: An apprenticeship in philosophy. Minneapolis: The University of Minnesota Press.*
- Hardt, M. & Negri, A. (2004). Multitude: War and democracy in the age of empire. New York: Penguin.*
- Heckert, J. (2005). Resisting orientation: On the complexities of desire and the limits of identity politics. Unpublished dissertation, The University of Edinburgh. Retrieved from <http://sexualorientation.info/thesis/resisting%20orientation.pdf> (accessed May 7, 2010).*
- Holloway, J. (2010). Crack capitalism. New York: Pluto Press.*
- Hursh, D. (2008). High-stakes testing and the decline of teaching and learning: The real crisis in education. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.*
- Legg, S. (2007). Beyond the European province: Foucault and*

postcolonialism. In J. Crampton & S. Elden (Eds.), *Space, knowledge and power: Foucault and geography*, 265-90. Hampshire, England: Ashgate.

Lorde, A. (2003). The master's tools will never dismantle the master's house. In R. Lewis & S. Mills (Eds.), *Feminist postcolonial theory: A reader*, 25-28. New York: Routledge.

Markula, P. (2008). Affect[ing] bodies: Performative pedagogy of pilates. *International Review of Qualitative Research* 1(3), 381-408.

Newman, S. (2009). Anarchism, utopianism and the politics of emancipation. In L. Davis & R. Kinna (Eds.), *Anarchism and utopianism* (207-20). Manchester: Manchester University Press.

Papadopoulos, D., Stephenson, N. & Vassilis, T. (2008). *Escape routes: Control and subversion in the 21st century*. London: Pluto Press.

Parenti, M. (2007). *Democracy for the few*, 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Pelias, R. (2008). Making my masculine body behave. *International Review of Qualitative Research*, 1(1), 65-74.

Reagan, T. & Osborn, T. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rose, N. (1989). *Governing the soul: The shaping of the private self*, 2nd ed. London, England: Free Association Books.

Rossmann, G. & Rallis, S. (2003). *Learning in the field: An introduction to Qualitative research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sharp, J., Routledge, P., Philo, C. & Paddison, R. (2000). Entanglements of power: Geographies of domination/resistance. In J. Sharp, P. Routledge, C. Philo & R. Paddison (Eds.), *Entanglements of power: Geographies of domination/resistance*, 1-42. New York: Routledge.

- Shukaitis, S. (2009). *Imaginal machines: Autonomy & self-organization in the revolutions of everyday life*. Brooklyn: Autonomedia.
- Stoler, A. (2010). *Along the archival grain: Epistemic anxieties and colonial common sense*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- St. Pierre, E. (2008). Decentering voice in qualitative inquiry. *International Review of Qualitative Research* 1(3), 319-36.
- Suissa, J. (2009). "The space now possible": Anarchist education as utopian hope. In L. Davis & R. Kinna (Eds.), *Anarchism and utopianism*, 241-59. Manchester, England: Manchester University Press.
- Suissa, J. (2010). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Oakland: PM Press.
- Trotter, D. (1990). Colonial subjects. *Critical Quarterly*, 32(3), 3-20.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London, England: Zed Books.

Epílogo

QUE COMIENCEN LOS DISTURBIOS

Allan Antliff

Basados en valores antiautoritarios a menudo en desacuerdo con la “corriente principal”, los anarquistas conciben la educación como un lugar de reflexión crítica y licencia creativa, donde la vida y el aprendizaje se mezclan, dando lugar a formas de ser que prefiguran y realizan nuestros ideales en un nivel práctico, como una realidad vivida. Y en ese sentido, mientras leía este libro, me sorprendió nuevamente la diversidad de enfoques y perspectivas dentro de la pedagogía anarquista, así como las muchas vías que esperan un mayor desarrollo. El estudio de Saku Pinta sobre del Colegio Popular del Trabajo

Finlandés–Estadounidense de los Trabajadores Industriales del Mundo, por ejemplo, cita a un asistente universitario que recuerda el plan de estudios de la escuela, que incluía “Bogdanoff y 'Kalle' Marx”. La referencia es al marxista ruso Alexandr Bogdanov, cuyas teorías sobre la necesidad de que los trabajadores organicen instituciones educativas autónomas inspiraron un movimiento educativo masivo de “cultura proletaria” de corta duración (el “Prolet'kult”) en la Unión Soviética antes de que interviniera Lenin.

Lenin, que se opuso a la teoría del marxismo de Bogdanov como una “ciencia proletaria” (que había criticado en su tomo filosófico de 1909, *Materialismo y empiriocriticismo*), exigió que el Prolet'kult fuera controlado por el Estado y el Partido Comunista. Y así, la organización quedó subsumida en el Ministerio de Educación soviético, donde continuó propagando las ideas de Bogdanov en una escala muy reducida hasta que se cerró definitivamente a principios de la década de 1930. En su apogeo, la idea de Prolet'kult se extendió al mundo de habla inglesa, contribuyendo a un importante movimiento de educación obrera en el Reino Unido durante las décadas de 1920 y 1930. Algunos de los escritos de Bogdanov se tradujeron al inglés y también circularon en otros idiomas. Descubrir que su trabajo figuraba en el plan de estudios del Work People's College es intrigante, dada la hostilidad de Bogdanov hacia el anarquismo, que desestimaba como “anticientífico”, en oposición al marxismo, que fue promovido como el sistema

de conocimiento “científico” basado en clases de la futura era “proletaria”. Cómo los activistas de la IWW en el WPC reconciliaron los principios de la cultura proletaria con las ideas educativas de Kropotkin y otros anarquistas, sigue siendo una pregunta abierta. Quizás Pinta retome este tema en un estudio futuro.

Luego están las innovaciones realizadas en Toronto Anarchist Free Space y Anarchist Free School, que ayudé a fundar (en el otoño de 1998) y donde cofacilité una serie de cursos antes de que Jeff Shantz, que escribe sobre estos proyectos, se uniera (en julio de 1999). Dejé Toronto para ocupar un puesto docente en la Universidad de Alberta. Durante el tiempo de mi participación estaba completando mi primer libro, *Anarchist Modernism: Art, Politics, and the First American Avant-Garde* (Modernismo anarquista: arte, política y la primera vanguardia estadounidense, 2001), cuyo punto focal es una institución educativa anarquista y una escuela de arte (una Escuela Moderna inspirada en Francisco Ferrer) en la era de la Primera Guerra Mundial en la ciudad de Nueva York. Esta historia ayudó a dar forma a mis contribuciones a la declaración de la misión, las ofertas de cursos relacionados con el arte y la logística organizativa de la Escuela Libre Anarquista de Toronto; y la experiencia Free School/Free Space, a su vez, impactó en la historia del arte que estaba escribiendo. Otros contribuyentes al aprendizaje anarquista a través de las artes incluyeron a Adrian Blackwell, quien construyó una escultura arquitectónica que

configuraba los principios antijerárquicos de la Escuela Libre Anarquista (*Model for a Public Space*, 1999) y Luis Jacob, quien creó una instalación de arte utilizando registros de nuestras reuniones fundacionales. (*Anarchist Free School Minutes*, 1999) para promover la educación anarquista en las galerías de arte. Es justo decir, entonces, que además del enfoque de Shantz en el activismo específico de clase, la Escuela Libre Anarquista de Toronto y el Espacio Libre Anarquista aportaron nuevas ideas a la larga tradición de la pedagogía anarquista en las artes.

Pero yo divago. Shantz se enfoca en las formas en que nuestras actividades desafiaron el *statu quo* capitalista por una buena razón. Los proyectos educativos anarquistas generan rutinariamente contestación, internamente en virtud de la diversidad de opiniones y debates que fomentan y externamente en virtud de lo que son: lugares de aprendizaje en desacuerdo con el sistema socioeconómico patrocinado por el Estado capitalista que impregna las sociedades actuales. Es importante enfrentarse a la impugnación, porque necesitamos construir nuestros proyectos con pleno conocimiento de a qué nos enfrentamos. Uno de los aspectos más emocionantes de este libro es su compromiso crítico con este tema en capítulos como el análisis de David Gabbard del sistema de escuelas públicas de EE. UU., o la discusión de Joseph Todd sobre el terreno en disputa más allá de la educación obligatoria estatal donde, como revela el movimiento de

educación, la ausencia de autoridad gubernamental no es garantía de que los valores anárquicos se estén realizando. Estos estudios se complementan con algunos exámenes muy rigurosos de prácticas educativas anárquicas que destacan las brechas entre la aspiración y la realización. Estoy pensando, en particular, en la discusión de Isabelle Fremeaux y John Jordan sobre Paideia, una escuela de larga duración en la ciudad de Mérida, España, donde estudiantes e instructores por igual negocian constantemente la mejor manera de realizar los valores educativos anarquistas en condiciones llenas de potencial o conflicto real. El análisis de Matthew Weinstein de los espacios de aprendizaje creados por los médicos callejeros en las protestas capta un tipo diferente de tensión. Aquí, en condiciones de estrés y emergencia, tenemos una política anarquista de “pedagogía de crisis” en la que los médicos de la calle, “incluso cuando niegan las conexiones explícitas con el anarquismo, adoptan gran parte de su ethos” por necesidad, demostrando una vez más que el anarquismo no es nada si no práctico.

¿Qué se gana con la realización de proyectos educativos bajo los auspicios del anarquismo?

Justin Mueller, Sarah Motta y otros colaboradores aportan nuevas perspectivas a este tema en relación con muchos teóricos canonizados de la pedagogía antiautoritaria –AS Neill, Paulo Freire e Ivan Illich, por ejemplo– revelando que el anarquismo puede servir como una poderosa herramienta de evaluación para repasar sus ideas. De manera similar, es

importante abordar las relaciones entre el anarquismo, los sistemas académicos de aprendizaje y el tipo de teoría “elevada” tan valorada en algunos sectores de la Academia. Proyectar valores anárquicos en los currículos universitarios o crear espacios académicos anárquicos autónomos de tales instituciones es un terreno complicado, como argumentan Elsa Noterman y Andre Pusey en su estudio de proyectos educativos experimentales en Leeds. A pesar de los problemas, ni ellos ni Caroline K. Kaltefleiter y Anthony J. Nocella II están dispuestos a renunciar a la idea de que las universidades pueden servir como lugares generativos para la política anarquista. Dicho esto, cómo se hace para sostener estas políticas es un tema importante, particularmente a medida que más y más anarquistas crean espacios para sí mismos dentro de la Academia. Los consejos prácticos de Kaltefleiter y Nocella a los académicos anarquistas para mantener su militancia en un entorno universitario es, posiblemente, una parte integral del proceso. Igualmente importante es la voluntad de teorizar desde una postura de compromiso, siendo un ejemplo de ello el estudio de Alex Khasnabish sobre el movimiento zapatista. Ahora bien, no estoy sugiriendo que las ideas fundadas en la teoría académica no tengan cabida en la pedagogía anarquista. Lucy Nicholas y Abraham DeLeon ofrecen argumentos convincentes en sentido contrario, demostrando que los “disturbios por la mente”, parafraseando mi eslogan favorito de la U Anarquista de Toronto, también pueden ser armas. Mi punto es que la

pedagogía anarquista no trata de criticar el estado actual de las cosas; se trata de subvertir y trascender las formaciones sociales opresivas para realizar nuestra libertad para dar forma creativa a nuestras vidas en el sentido más completo. Cambiar anárquicamente la sociedad a través del aprendizaje, por lo tanto, es un proceso de “hacerse anarquista” que necesariamente elude cualquier resolución final.

Allan Antliff Cátedra de
Investigación de la Universidad de
Victoria, Canadá

CONTRIBUYENTES

Alejandro de Acosta escribe sobre filosofía y estética anarquista. Actualmente está componiendo ensayos amorales inspirados en Grecian y Hume. Desde que se mudó a Austin, Texas, hace siete años, lanzó la microprensa mufa::poema, publicando y distribuyendo gratuitamente ocho folletos de poesía y filosofía. Enseñó filosofía en el ámbito universitario durante diez años.

Allan Antliff es catedrático de investigación en la Universidad de Victoria de Canadá y es autor de *Anarchist Modernism: Art, Politics, and the First American Avant-Garde* (University of Chicago Press, 2001), *Anarchy and Art: From the Paris Commune to the Fall of the Berlin Wall* (Arsenal Pulp Press, 2007) y editor de *Only a Beginning*

(Arsenal Pulp Press, 2004), una antología documental de escritos anarquistas y activismo en Canadá.

Abraham P. DeLeon es profesor asistente de Fundamentos de la Educación en la Universidad de Texas en San Antonio en el Departamento de Liderazgo Educativo y Estudios de Política. Sus intereses de investigación son interdisciplinarios y abarcan los estudios culturales, la pedagogía crítica, la teoría anarquista, los estudios críticos sobre animales, el espacio y el lugar, la teoría poscolonial y la autoetnografía. Algunos de sus escritos han aparecido en revistas como *Educational Studies*, *Equity & Excellence in Education*, *Critical Education* y *Theory in Action* y en una amplia variedad de colecciones de libros editados. También fue miembro del colectivo editorial que publicó *Contemporary Anarchist Studies: An Introductory Anthology of Anarchy in the Academy* (Routledge, 2009) y ha coeditado *Critical Theories, Radical Pedagogies: Towards New Perspectives for the Social Studies* con E. Wayne Ross (Editores sentido: 2010). Vive en San Antonio, Texas, con su pareja y compañero felino.

Isabelle Fremeaux fue, hasta diciembre de 2011, profesora titular de estudios culturales y de medios en Birkbeck College, Universidad de Londres. Ha dejado la academia para iniciar un experimento utópico en la educación radical.

John Jordan es un activista del arte. Cofundó los grupos de acción directa Reclaim the Streets y Clown Army, trabajó como director de fotografía para *The Take* de Naomi Klein, coeditó el libro *We Are Everywhere: The Irresistible Rise of Global Anti-capitalism* (Verso, 2004). Juntos fundaron el Laboratorio de Imaginación Insurreccional, un colectivo de artistas y activistas que desarrollan proyectos de investigación-acción centrados en formas creativas de resistencia y educación popular. Coescribieron *Les Sentiers de l'Utopie*, un proyecto de libro-película sobre las comunidades utópicas en Europa (La Decouverte, 2011), que contiene una versión inicial del capítulo publicado en este volumen.

David Gabbard es profesor de fundamentos educativos en la Facultad de Educación de la Universidad de Carolina del Este. Ha editado o coeditado varios libros importantes que tratan temas de política educativa contemporánea, incluidos *Knowledge and Power in the Global Economy: The Effects of School Reform in a Neoliberal/Neoconservative Age* (Lawrence Erlbaum Associates, 2008) y *Education Under the Security State* (Teachers Prensa universitaria, 2008).

Robert H. Haworth es profesor asistente en el Departamento de Educación Profesional y Secundaria de la Universidad de West Chester. Imparte cursos centrados en los fundamentos sociales de la educación, el anarquismo y las pedagogías críticas. Ha publicado y presentado internacionalmente sobre anarquismo, cultura juvenil, espacios de aprendizaje informal y educación crítica en estudios sociales. Fue cofundador de Regeneration TV, propiedad de los trabajadores y operada por ellos, así como otros colectivos de investigación académica. Actualmente está trabajando en un libro coeditado sobre Perspectivas críticas y aprendizaje informal, además de escribir un libro de titulado: *Imaginarios horizontales: educación, espontaneidad y deseo*.

Nathan Jun es profesor asistente de filosofía y coordinador del programa de filosofía en Midwestern State University en Wichita Falls, Texas. Es coeditor (con Shane Wahl) de *New Perspectives on Anarchism* (Lexington Books, 2009) y (con Dan Smith) de *Deleuze and Ethics* (Edinburgh University Press, 2010) y autor de *Anarchism and Political Modernity* (Continuum, 2011).

Caroline K. Kaltefleiter es coordinadora de estudios de la mujer y profesora asociada de estudios de comunicación en la State University of New York College en Cortland y reciente directora de la Fundación Sacco and Vanzetti. Tiene más de veinte años de experiencia en activismo televisivo como presentadora de noticias y productora para estaciones de radio públicas y comunitarias en Texas, Georgia, Ohio y Nueva York. Se desempeñó como productora y directora del documental *Burn Out in the Heartland*, que investiga la cultura de la metanfetamina cristalina entre los adolescentes de Iowa y Nebraska. Continúa trabajando en documentales de radio para National Public Radio y presenta un programa de radio titulado *The Digital Divide* en

la estación de radio pública WSUC–FM. Recibió su doctorado de la Universidad de Ohio en comunicación y estudios de la mujer. Tiene una maestría de la Universidad de Miami y participó en el Centro de Estudios Culturales, donde comenzó su investigación sobre subculturas juveniles y activismo, incluido el trabajo sobre cultura juvenil, capitalismo, posfeminismo y cultura popular. Su proyecto de investigación actual articula el ciberfeminismo dentro de un discurso de estudios de nuevos medios. El proyecto examina la construcción, manipulación y redefinición de la vida de las mujeres dentro de las culturas tecnocientíficas contemporáneas.

Alex Khasnabish es profesor asistente en el Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad Mount Saint Vincent en Halifax, Nueva Escocia, Canadá. Es autor de dos libros, *Zapatismo Beyond Borders: New Imaginations of Political Possibility* (University of Toronto Press, 2008) y *Zapatistas: Rebellion from the Grassroots to the Global* (Zed Press, 2010). También ha escrito varios artículos de revistas y capítulos de libros sobre política radical contemporánea, globalización y movimientos sociales. La investigación actual de Khasnabish se centra en la relación entre las luchas por el cambio social radical y la imaginación radical. Él ve su trabajo académico como una extensión de sus compromisos

políticos con una práctica anticapitalista, antiopresiva y anticolonial de inspiración anarquista.

Curry Stephenson Malott es profesor asistente en el Departamento de Educación Profesional y Secundaria de la Universidad de West Chester en Pensilvania. Sus intereses de investigación son amplios y se centran más recientemente en la historia de la educación desde una perspectiva marxista. Ha publicado y presentado en muchas áreas de la pedagogía crítica desde las contraculturas, la cognición, el neoliberalismo y el liderazgo, hasta el neocolonialismo y los nativos de América del Norte. Todo su trabajo está conectado por el objetivo común de contribuir al surgimiento de una sociedad global poscapitalista.

Sara C. Motta centra su investigación en las políticas de resistencia subalterna, con particular referencia a América Latina. Ha escrito sobre los gobiernos latinoamericanos de la Tercera Vía de la Concertación en Chile y el Partido de los Trabajadores en Brasil en relación con su papel en la estabilización y normalización de la hegemonía neoliberal. Una segunda línea de su investigación se centra en las

nuevas formas de política subalterna en la región, con particular referencia a los movimientos sociales en Argentina (movimientos de desocupados), Venezuela (movimiento de tierras urbanas) y Brasil (Movimiento de Trabajadores Sin Tierra y Movimiento de Economía Solidaria). Esta investigación la ha llevado a explorar las políticas del conocimiento y los vínculos entre conocimiento, poder y exclusión, así como las formas en que los nuevos movimientos sociales están reinventando formas democráticas y participativas de creación de conocimiento que desafían el privilegio de la Academia. Metodológicamente, por lo tanto, está interesada en desarrollar métodos de investigación participativos y de investigación relevantes para el movimiento. Como parte de esto también está interesada en la pedagogía del disenso y el uso de la educación popular y la educación crítica dentro y fuera de la universidad en la forja de luchas y prácticas de justicia social.

Justin Mueller es un estudiante de posgrado en ciencias políticas, con especialización en teoría política en la Universidad de Purdue. Sus principales intereses de investigación incluyen: el anarquismo como movimiento, la teoría político/social y su marco analítico; teoría democrática; política y educación; poder y autoridad;

economía política; Ideología política; y la política exterior de EE. UU.

Lucy Nicholas actualmente está completando su doctorado en Sociología en la Universidad de Edimburgo considerando la posibilidad de comprenderse a sí misma y a los demás sin o más allá de los lentes de la diferencia sexual. Su investigación se ha centrado en el anarquismo posestructuralista, la teoría queer, la ética existencialista, la pedagogía y una teoría más amplia de género y sexualidad. Ze ha publicado artículos en revistas sobre el anarquismo postestructuralista, riot grrrl, DIY punk, sexualidad y género y presentado internacionalmente sobre los mismos temas. Ze también es creadora de fanzines y miembro activo de comunidades anarquistas, queer y feministas.

Anthony J. Nocella II completó su doctorado en ciencias sociales en la Universidad de Syracuse y ha enseñado en SUNY Cortland y Hamline University. Como académico interdisciplinario, Nocella tiene interés en estudios de seguridad, conflicto y paz, fundamentos culturales de la educación, criminología, estudios de discapacidad, estudios

críticos de medios, estudios críticos de animales y estudios ambientales. Ha impartido talleres de mediación y análisis táctico, y ha ayudado en una serie de comités legales en las Américas, incluido el trabajo con el Comité Central Menonita, el Comité de Servicio de Amigos Estadounidenses y los Equipos Cristianos de Acción por la Paz. Nocella ha publicado más de veinticinco artículos académicos, cofundó más de veinticinco organizaciones políticas, incluidas la Fundación Sacco y Vanzetti, y es miembro de cinco juntas, incluido el Comité de Servicio de Amigos Estadounidenses. Ha cofundado cuatro revistas: *Green Theory and Praxis*, *Peace Studies Journal*, *Journal on Critical Animal Studies* y *Journal on Terrorism and Security*, está en el consejo editorial de otras cuatro revistas y ha publicado más de diez libros, incluida la coedición de *Contemporary Anarchist Studies: Antología introductoria de la anarquía en la Academia* (Routledge, 2009) y *Una economía de la sostenibilidad: Economía anarquista* (AK Press, 2010). No dude en contactarlo en: www.anthonynocella.org

Elsa Noterman es Asociada de Programa en el Grupo de Estrategias Comunitarias del Instituto Aspen en Washington, DC, donde ha trabajado desde 2008. Su trabajo incluye investigaciones sobre fundaciones comunitarias y grupos comunitarios que trabajan en áreas rurales de los Estados

Unidos. En CSG, también brinda apoyo para sesiones de aprendizaje entre pares y publicaciones para grupos locales que trabajan en temas de justicia social en estas áreas. Durante un año sabático en el Reino Unido, ayudó a establecer la Really Open University y coorganizó varios talleres participativos para imaginar en colaboración cómo podría ser una universidad alternativa y discutir la posible creación de un conocimiento común. Tiene un compromiso a largo plazo de trabajar por la justicia social en una amplia gama de áreas, incluidos los movimientos contra la guerra y el capitalismo, los proyectos de viviendas ecológicas asequibles y las iniciativas de educación alternativa.

Saku Pinta tiene un doctorado del Departamento de Política, Historia y Relaciones Internacionales de la Universidad de Loughborough.

Su investigación examina momentos de convergencia teórica y práctica entre la lucha de clases y los anarquismos y marxismos antiparlamentarios. Ha participado activamente en el movimiento obrero, como miembro de Industrial Workers of the World, así como en otros medios independientes y proyectos anticapitalistas. Sus proyectos creativos recientes incluyen el trabajo como investigador, escritor y coproductor en el documental *To My Son in Spain:*

Finnish-Canadians in the Spanish Civil War y como investigador, escritor y actor en el largometraje docudrama *Under the Red Star* (2011).

Andre Pusey es candidato a doctorado en la Escuela de Geografía de la Universidad de Leeds, Reino Unido. Su investigación analiza las formas en que los movimientos sociales se involucran en “luchas de valores” que defienden y (re)producen lo común. Ha estado activo en movimientos, como Earth First! y el Campamento para la Acción Climática, así como centros sociales autónomos y un surtido de iniciativas anticapitalistas desde hace varios años. Recientemente, ayudó a establecer un grupo llamado Really Open University, que tiene como objetivo resistir los recortes de gastos salvajes en la educación superior y abrir un espacio para el diálogo crítico y el debate sobre el papel y los métodos de educación y producción de conocimiento.

Jeff Shantz ha sido organizador comunitario, activista sindical de base y anarquista durante décadas. Ha participado activamente en una variedad de grupos y proyectos (IWW, Ontario Coalition Against Poverty, Who's

Emma? Infoshop, Anarchist Free Skool y la revista *Kick It Over*, entre otros). Sus publicaciones incluyen numerosos artículos en publicaciones de movimientos que incluyen *Anarchy*, *Social Anarchism*, *Green Anarchy*, *Earth First! Journal*, *Northeastern Anarchist*, *Industrial Worker*, *Anarcosindicalist Review*, *Onward*, *Arsenal* y *Processed World*. Sus escritos también han aparecido en revistas académicas como *Critical Sociology*, *Critique of Anthropology*, *Feminist Review* y *New Politics*, así como en numerosas antologías. Su libro *Constructive Anarchy: Building Infrastructure of Resistance* (Ashgate, 2010) es una discusión innovadora sobre los proyectos anarquistas contemporáneos. Actualmente enseña en la Universidad Politécnica de Kwantlen en Vancouver.

Joseph D. Todd es estudiante de doctorado en la Universidad Estatal de Montclair (MSU) en el programa de pedagogía y filosofía e instructor adjunto en MSU y Bergen Community College que imparte cursos de filosofía y educación.

Sus áreas de interés incluyen la reinención de las relaciones alumno–maestro, la autoridad y la disciplina, el aprendizaje y el juego, la imaginación y la creatividad, y las tecnologías de aprendizaje. Él y su esposa también

educan/desescolarizan en casa a sus dos hijos, quienes nunca han experimentado el paradigma educativo tradicional.

Matthew Weinstein es profesor de educación científica en la Universidad de Washington–Tacoma. Es autor de *Bodies out of Control: Rethinking Science Texts* (Peter Lang, 2010) y *Robot World: Education, Popular Culture, and Science* (Peter Lang, 1998), así como de numerosos artículos y capítulos sobre la política de los sujetos humanos y el proyecto de alfabetización científica crítica de manera más amplia.

EXPRESIONES DE GRATITUD

En primer lugar, quiero agradecer a PM Press por su apoyo a este proyecto. No puedo decir suficientes cosas buenas sobre las personas que han ayudado a hacer posible esta colaboración. También quiero agradecer a todos los autores que contribuyeron a este volumen. El trabajo que estáis haciendo es inspirador y agradezco que hayáis confiado en mí para publicar vuestros pensamientos. Además, quiero agradecer a mi compañera de toda la vida, Holly, y a mis hijos, Rachel y Dylan. Su paciencia y comentarios críticos durante este proceso han sido invaluable. Hacer que su hijo de diez años pregunte: “¿Por qué tenemos que ir a la escuela?” funciona como un gran trampolín para la reflexión, el debate y la acción. También quiero agradecer a mi mamá y mi papá por su apoyo a lo largo de los años. Además, quiero agradecer a mi hermano por llevarme al punk rock a una edad temprana.

Definitivamente quiero agradecer a muchos de mis amigos

que siempre me han apoyado y me han empujado en direcciones lejanas que nunca creí posibles. Por nombrar algunos, Bryan Chu, Stacey Duncan, Chris Adams, Curry Malott, Eric Alvarez, Gregory Wegner, Joseph Carroll–Miranda, Mostafa Mouheeddine, Manal Hamzeh, Marc Pruyn, Peg Finders, Will Watts, Zack de la Rocha y muchos más.

Creo que también es apropiado decir “gracias” a los anarquistas que ya no están con nosotros. Han sido esenciales para revitalizar algunos de nuestros movimientos actuales para desafiar el capitalismo global y volver a imaginar cómo podríamos organizarnos de manera diferente. Sigo aprendiendo mucho de su honestidad y su trabajo crítico.

Finalmente, me gustaría dedicar este libro a Don LaCoss, una de las personas más reflexivas y dedicadas que he conocido. Sus ideas y conversaciones significaron mucho para mí durante un momento difícil de mi vida y durante el proceso de elaboración de este libro. ¡Definitivamente se le extraña!

SOBRE PM PRESS

PM Press fue fundada a fines de 2007 por un pequeño grupo de personas con décadas de experiencia en publicaciones, medios y organización. Los co-conspiradores de PM Press han publicado y distribuido cientos de libros, folletos, CD y DVD. Los miembros de PM han fundado ferias de libros, encabezado campañas de organización de inquilinos y trabajado de cerca con librerías, conferencias académicas e incluso bandas de rock para llevar ideas políticas y desafiantes a todos los ámbitos de la vida. Somos lo suficientemente mayores para saber lo que estamos haciendo y lo suficientemente jóvenes para saber lo que está en juego.

Buscamos crear libros, folletos, camisetas, materiales visuales y de audio radicales y estimulantes de ficción y no ficción para entretenerlo, educarlo e inspirarlo. Nuestro objetivo es distribuirlos a través de todos los canales disponibles con todas las tecnologías disponibles, ya sea que eso signifique que está viendo clásicos anarquistas en nuestros puestos de la feria del libro; leyendo nuestro último libro de cocina vegana en el café; descargando libros

electrónicos de ficción geek; o buscando música nueva y videos oportunos de nuestro sitio web.

PM Press siempre está buscando voluntarios, artistas, activistas y escritores talentosos y capacitados para trabajar. Si tiene una gran idea para un proyecto o puede contribuir de alguna manera, por favor póngase en contacto.

PM Press

PO Box 23912 Oakland, CA 94623 www.pmpress.org

AMIGOS DE PM PRESS

Estos son tiempos indiscutiblemente trascendentales: el sistema financiero se está derrumbando a nivel mundial y el Imperio se tambalea. Ahora más que nunca hay una necesidad vital de ideas radicales.

En los cuatro años transcurridos desde su fundación, y con muy poco dinero, PM Press se ha enfrentado al formidable desafío de publicar y distribuir conocimientos y entretenimiento para las luchas que se avecinan. Con más de 175 lanzamientos hasta la fecha, hemos publicado una variedad impresionante y estimulante de literatura, arte, música, política y cultura. Usando todos los medios

disponibles, hemos logrado conectar a quienes están hambrientos de ideas e información con quienes las ponen en práctica.

Friends of PM te permite ayudar directamente a impactar, amplificar y revitalizar el discurso y las acciones de escritores, cineastas y artistas radicales. Nos brinda una base estable a partir de la cual podemos construir sobre nuestros primeros éxitos y brindar un subsidio muy necesario para los materiales que no necesariamente pueden pagarse por sí mismos. Puede ayudar a que eso suceda, y recibir cada nuevo título automáticamente en su puerta una vez al mes, uniéndose como Amigo de PM Press. Y le regalaremos una camiseta cuando se registre.

Hasta que nuestros esfuerzos logren traer la revolución. O el colapso financiero del capital haga que el plástico sea redundante. Lo que sea que venga primero.