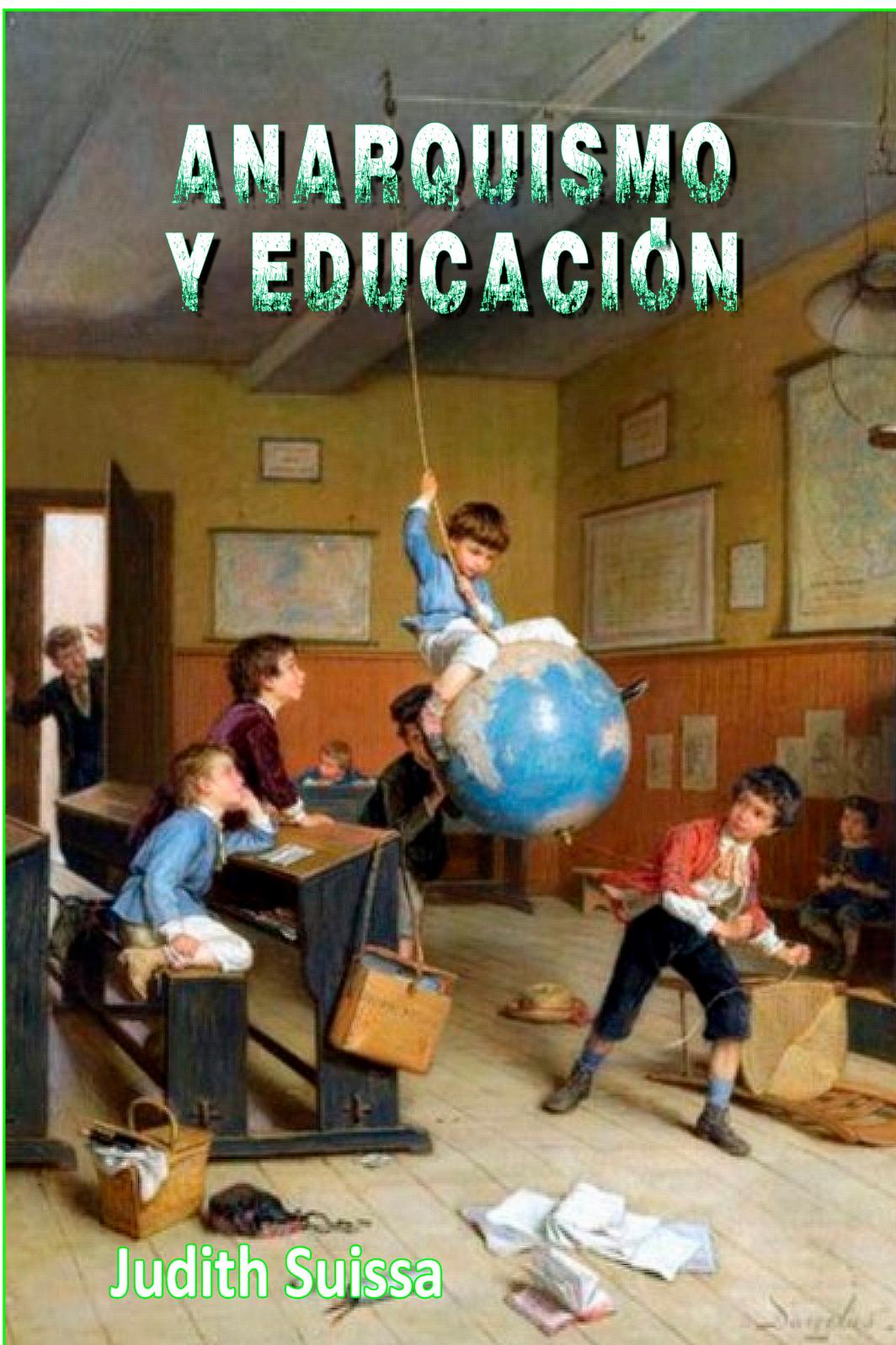


ANARQUISMO Y EDUCACIÓN



Judith Suissa

Si bien ha habido relatos históricos del movimiento escolar anarquista, no ha habido un trabajo sistemático sobre los fundamentos filosóficos de las ideas educativas anarquistas, hasta ahora.

Anarquismo y Educación ofrece un relato filosófico de la tradición del pensamiento anarquista sobre la educación. Aunque pocos pensadores anarquistas escribieron sistemáticamente sobre educación, este análisis se basa en gran medida en una reconstrucción del pensamiento educativo de los pensadores anarquistas extraído de sus diversos escritos éticos, filosóficos y populares. Basándose principalmente en el trabajo de los teóricos anarquistas del siglo XIX como Bakunin, Kropotkin y Proudhon, el libro también cubre pensadores anarquistas del siglo XX como Noam Chomsky, Paul Goodman, Daniel Guerin y Colin Ward.

Este trabajo original interesará a los filósofos de la educación y los pensadores pedagógicos, así como a aquellos con un interés general en el anarquismo.

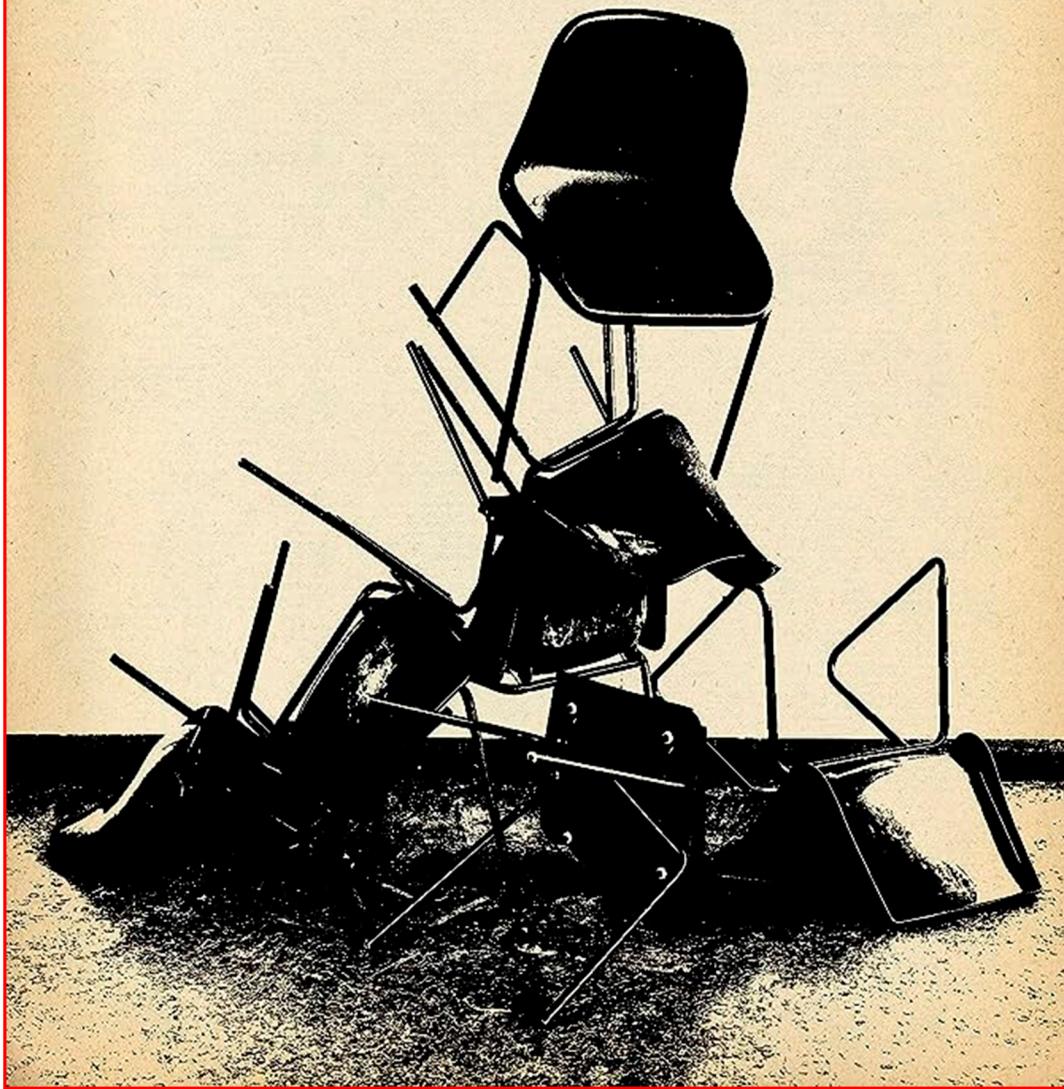
“Este es un libro excelente que trata temas importantes sobre las teorías y prácticas anarquistas de la educación... El libro aborda una serie de temas que son relevantes para cualquiera que esté tratando de llegar a un acuerdo con la filosofía de la educación”.



Anarchism and Education

A Philosophical Perspective

Judith Suissa



Judith Suissa

ANARQUISMO Y EDUCACIÓN

Una perspectiva filosófica

Anarchism and Education: A Philosophical Perspective

Judith Suissa

© de esta edición: PM Press 2010

Publicado por primera vez en 2006 por Routledge, un sello
del Taylor & Francis Group

Portada original de John Yates

Traducción y edición digital: C. Carretero

Difunde: Confederación Sindical Solidaridad Obrera

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

ÍNDICE DE CONTENIDO

Prefacio

Agradecimientos

Introducción

I. Anarquismo. Definiciones y preguntas

II. Anarquismo y naturaleza humana

III. ¿Valores anarquistas?

IV. Autoridad, Estado y educación

V. El núcleo positivo del anarquismo

VI. El anarquismo va a la escuela

VII. Educación para una sociedad anarquista

VIII. ¿Qué tiene de gracioso el anarquismo?

Conclusión

Bibliografía

En memoria de mi madre, Ruth

PREFACIO

Han pasado casi cinco años desde la primera publicación de este libro. Al reflexionar sobre el trabajo que se realizó y sobre las discusiones que ha suscitado con amigos y colegas a lo largo de los años, hay dos puntos que me gustaría destacar en este prefacio a la nueva edición. Estos se refieren tanto al pasado como al futuro: las cosas que dije en el libro y por qué todavía siento que son importantes; y las cosas que quedaron sin decir y que deben escribirse y, lo que es más importante, actuar en consecuencia.

En primer lugar, el pasado: durante gran parte del tiempo que pasé investigando el libro, estuve enterrada y fascinada por el mundo de los anarquistas sociales del siglo XIX. Sentada en archivos silenciosos, hurgando en librerías de segunda mano, siguiendo los pasos de Kropotkin en el East End de Londres y de Francisco Ferrer en las calles de

Barcelona, era fácil perderse en este mundo, donde tantas cosas parecían posibles. Por eso no sorprende que algunos lectores del libro lo hayan acusado de ser “romántico” o “utópico”. Sin embargo, por muy molestas que sean estas acusaciones, no me siento del todo incómoda con la etiqueta. Como intenté mostrar en el libro, abordar la teoría anarquista y, particularmente, las ideas y prácticas educativas anarquistas, puede ayudar a rescatar la palabra “utopía” de sus connotaciones peyorativas y reclamarla como una forma urgente y comprometida de esperanza social. Este proyecto parece particularmente oportuno en nuestro clima político actual. Las ideas importan, y en una época en la que estamos rodeados de pronunciamientos sobre “la muerte de la ideología” y de políticos que hablan de “lo que funciona”, importan más, no menos, que nunca.

Si, como ha argumentado Susan Neiman (Neiman 2009: 26), un objetivo de la filosofía es ampliar nuestras ideas de lo que es posible, entonces una exploración filosófica del anarquismo es seguramente un ejercicio valioso. De hecho, como muestra Neiman, uno de los efectos del discurso político contemporáneo ha sido desdibujar las distinciones mismas entre nuestros conceptos metafísicos centrales: ideales e ideología; realismo y pragmatismo; lo que es real y lo que es posible. Parte de la batalla para resistir la ideología neoliberal y sus efectos en nuestras vidas es una batalla para recuperar nuestro vocabulario ético. Espero que al mostrar cómo, por ejemplo, las nociones de libertad e igualdad

estaban conceptualmente entrelazadas en el pensamiento y el activismo político de los anarquistas sociales del siglo XIX, pueda desempeñar un pequeño papel en esta batalla.

Cuando se trata de educación, articular y comprometerse con posiciones anarquistas adquiere un significado particular. Todavía me siento obligada a llamar la atención de la gente sobre las ideas y prácticas educativas anarquistas, porque el papel de la educación en las teorías anarquistas del cambio social y la naturaleza humana todavía se pasa por alto seriamente en el trabajo teórico sobre el anarquismo, y porque las raíces intelectuales y los fundamentos políticos únicos de la práctica educativa anarquista queda en gran medida fuera del trabajo filosófico e histórico sobre educación. Sin embargo, mi necesidad de contar la historia de la educación anarquista surge de más que un deseo de corregir tergiversaciones teóricas o llenar vacíos en la literatura académica. Vivimos en una época en la que los responsables de las políticas educativas en Estados Unidos y el Reino Unido a menudo hablan como si la educación estatal no tuviera historia. Términos como “elección de los padres”, “centrado en el niño” y “oportunidad educativa” se encuentran dispersos en los documentos políticos como si su significado fuera sencillo y no problemático, y los supuestos políticos que los sustentan rara vez se hacen explícitos. Pero como ha argumentado Michael Apple (Apple 2000, 2006), las fuerzas de la “modernización conservadora”, al mismo tiempo que

reconstruyen los medios y fines de la educación y otras instituciones sociales, también están creando un cambio en nuestras ideas sobre democracia, libertad, igualdad y justicia, convirtiendo las formas colectivas “gruesas” de estos conceptos (siempre controvertidos) en formas “delgadas” impulsadas por el consumo y demasiado individualistas. Es necesario resistir esta tendencia si queremos crear y mantener los tipos de entornos de aprendizaje y los tipos de sociedades justas donde los niños y los adultos puedan realmente prosperar. En los medios de comunicación, en los documentos políticos y en la literatura académica se hacen declaraciones confiadas sobre los objetivos y beneficios de la escolarización pública y la educación liberal, como si no fuera necesario siquiera preguntarnos qué significan estas cosas, qué valores las sustentan y por qué han asumido las formas y estructuras institucionales que tienen, o para recordarnos que las cosas no siempre fueron así. Revisar las ideas educativas de los teóricos y practicantes anarquistas nos obliga a dar un paso atrás y hacer estas preguntas; para recordarnos que hubo momentos en los que no sólo se cuestionaba el vínculo entre el Estado y la educación, sino también el Estado mismo. Pero pensar en cómo nuestras estructuras políticas y los procesos y relaciones educativos que las informan y son informados por ellas podrían verse radicalmente diferentes no es sólo un ejercicio histórico: es un recordatorio importante de que hay otras maneras de hacer las cosas; que incluso ahora, dentro y junto a las estructuras del Estado, es posible, como

dice Buber, “crear el espacio ahora posible” para diferentes relaciones humanas; diferentes formas de organizar nuestra vida social y política.

Y esto me lleva al punto final: el libro que no escribí y las cosas que no dije. Porque, al fin y al cabo, la escritura de este libro y la investigación que se llevó a cabo fue un esfuerzo intelectual. No me disculpo por ser una académica, porque creo que pensar sobre el mundo, particularmente pensar críticamente sobre él, es una parte esencial para cambiarlo. Sin embargo, la verdadera historia de la educación anarquista todavía continúa, más allá de las páginas de este libro. Se está desarrollando en las aulas anodinas de escuelas de bajos recursos del centro de las ciudades; en los frondosos terrenos de las escuelas independientes; en sucios clubes juveniles; en las calles; en salas de teatro y en salas de seminarios. Desde la primera publicación del libro, me han contactado innumerables activistas y profesores que, de una forma u otra, practican, experimentan y desarrollan diversas formas de educación anarquista: a través del teatro callejero; a través de una pedagogía antirracista, feminista y crítica; mediante la fundación y realización de experimentos de vida colectiva; a través de enfoques innovadores de la educación artística, la educación sexual, la acción política contra la opresión, proyectos comunitarios y muchas otras iniciativas que desafían las mentalidades y estructuras políticas dominantes y forman parte del coro actual de lo que Colin Ward llamó “voces de

disidencia creativa”. Si hay una esperanza expresada en este libro, son estos activistas y educadores quienes le dan sustancia y quienes, en este mismo momento, están escribiendo su secuela.

Dediqué la edición original de este libro a la memoria de mi madre, Ruth. Me gustaría dedicar esta nueva edición a la memoria de Colin Ward. Ambos, a su manera, me han inspirado y seguirán haciéndolo.

Judith Suissa Londres, 2010

Referencias

- Apple, M. (2000) Official Knowledge: Democratic Knowledge in a Conservative Age, New York: Routledge.
- (2006) Educating the “Right” Way: Markets, Standards, God and Inequality, New York: Routledge
- Buber, M. (1958) Paths in Utopia, Boston: Beacon Press.
- Neiman, S. (2009) Moral Clarity; A Guide for Grown-Up Idealists, New Jersey: Princeton University Press.
- Ward, Colin (1991) Influences: Voices of Creative Dissent, Guildford: Green Books.

AGRADECIMIENTOS

Llevo varios años viviendo con este proyecto y no puedo agradecer a todas las personas que me han apoyado en el camino. Ciertos individuos, sin embargo, merecen una mención especial.

El personal y los estudiantes de la Escuela de Fundamentos Educativos y Estudios de Políticas del Instituto de Educación de Londres han proporcionado un entorno de trabajo estimulante y de apoyo constante. Agradezco a todos mis colegas de la Sección de Filosofía, pero en particular a Patricia White, por su invaluable supervisión, sus siempre atentos comentarios y apoyo durante mi investigación doctoral, en la que se basa este libro, y por su continua amistad y entusiasmo por el proyecto.

La investigación para este libro fue posible en parte gracias a generosos premios del ORS Awards Scheme, el Fondo

Central de Investigación de la Universidad de Londres y la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña.

Además de ofrecer asistencia financiera, la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña ha proporcionado un foro maravilloso para el intercambio de ideas, la colegialidad y el debate estimulante, y estoy agradecida de ser parte de dicha comunidad.

Me gustaría extender mi más sincero agradecimiento a las siguientes personas, tanto dentro del PESGB como de la comunidad más amplia de filósofos, educadores, soñadores utópicos y anarquistas, que, a lo largo de los años, me han ofrecido aliento, amistad, inspiración y valiosos conocimientos y críticas de varias versiones de las ideas y argumentos aquí desarrollados: Harry Brighouse, Ruth Cigman, Jau-Wei Dan, Mike Degenhardt, Ayal Donenfeld, Michael Fielding, Jane Green, David Halpin, Graham Haydon, Hemdat Lerman, Terry McLaughlin, Brenda McQuillan, Yishay Mor, Janet Orchard, Shirley Rowan, Michael Smith, Richard Smith, Paul Standish, Tirza Waisel, Colin Ward, John White y Christopher Winch.

Una versión anterior y muy abreviada de los temas centrales de este libro apareció en 'Anarchism, Utopias and Philosophy of Education', *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 2001. Una versión de los argumentos del capítulo VII apareció en 'Educación vocacional: una perspectiva social anarquista', *Futuros políticos en la educación*, 2 (1), 2004.

Mi padre, Stan Cohen, no sólo me ha brindado el apoyo incondicional que sólo un padre puede ofrecer, sino que, en varios momentos, me ha ofrecido la crítica aguda y reflexiva de un escritor académico experimentado, pero no cínico. Tiene mi gratitud por ambos roles. Aunque lamentablemente mi madre, Ruth, no vivió para ver este trabajo terminado, ella ha estado conmigo en cada paso del camino.

Mi marido, Elhanan, quizá más que nadie, ha seguido de cerca los altibajos que han formado parte del proceso de redacción de este libro. En todo momento, ha sido incondicionalmente atento y comprensivo, y ha ayudado a mantener las cosas en perspectiva.

Finalmente, estoy inmensamente agradecida con mis hijos, Lia y Yonatan, principalmente por simplemente estar ahí y también por estar en otro lugar en momentos cruciales para que yo pudiera seguir escribiendo.

INTRODUCCIÓN

«Declararse a favor de una doctrina tan remota como el anarquismo en esta etapa de la historia», escribió Herbert Read en 1938, «algunos críticos lo considerarán como un signo de bancarrota intelectual; otros como una especie de traición, una deserción del frente democrático en el momento más agudo de su crisis; otros más como una mera tontería poética...» (Read, 1974: 56).

Después de varios años de trabajar en este proyecto, creo que tengo una idea de cómo se sintió Read. Los académicos rara vez toman en serio el anarquismo, y sus defensores en la arena política generalmente son considerados como un grupo bien intencionado pero, en el peor de los casos, violento y, en el mejor de los casos, ingenuo. ¿Por qué entonces creo que las ideas anarquistas merecen un estudio de este alcance? ¿Y por qué, en particular, creo que tienen algo que decir a los filósofos de la educación?

Parte de mi motivación es la necesidad de abordar lo que parece ser un vacío en la literatura. Aunque la posición anarquista sobre la educación es, como espero establecer, distintiva y filosóficamente interesante, y aunque se ha expresado poderosamente en varios momentos a lo largo de la historia reciente, está consistentemente ausente de los textos sobre filosofía e historia de las ideas educativas, incluso entre los autores que discuten la educación "radical" o "progresista". De hecho, una cuestión que abordo en este libro es la incapacidad de muchos teóricos para distinguir entre educación libertaria (o "escuelas libres") y educación anarquista. Espero establecer que los principios subyacentes a la posición anarquista hacen que las prácticas y perspectivas educativas asociadas sean significativamente distintas de otros enfoques en la educación radical.

De manera similar, tanto los textos académicos como las percepciones públicas a menudo implican simplificaciones, distorsiones o malentendidos del anarquismo. La respuesta típica de los estudiosos contemporáneos a la idea anarquista –que es "utópica", "poco práctica" o "demasiado optimista respecto de la naturaleza humana" (ver, por ejemplo, Scruton 1982; Wolff 1996)– necesita ser examinada si uno quiere considerar seriamente el anarquismo. ¿Hasta qué punto están justificadas estas acusaciones? ¿Y cuáles son los supuestos filosóficos y políticos detrás de ellos? De hecho, para mí, tales acusaciones en sí mismas han planteado preguntas fascinantes sobre la naturaleza y el papel de la

filosofía de la educación. ¿En qué sentido estamos vinculados por el contexto político y social dentro del cual operamos? ¿Hasta qué punto deberíamos estar obligados por él y cuál es nuestra responsabilidad a este respecto como filósofos? Si la filosofía ha de ir más allá de la realidad conceptual de nuestra existencia actual, ¿hasta dónde puede llegar antes de volverse "utópica" y qué significa esto? Y si queremos promover una visión alternativa de la vida humana, ¿hasta qué punto somos capaces de dar cuenta de la practicidad de esta visión? Entonces, si bien el enfoque de este trabajo es una exploración de las cuestiones filosóficas involucradas en las ideas anarquistas de la educación, estas preguntas más amplias forman el telón de fondo de la discusión.

La mayor parte de este trabajo consiste en un intento de reconstruir una explicación sistemática de lo que podría describirse como una perspectiva anarquista de la educación. Este proyecto implica examinar los supuestos y principios filosóficos centrales de la teoría anarquista, con especial referencia a aquellas ideas que tienen una relación obvia con cuestiones sobre el papel y la naturaleza de la educación. Específicamente, dedico un espacio considerable a una discusión de la visión anarquista sobre la naturaleza humana, que está en el centro de muchas ideas erróneas sobre el anarquismo y también juega un papel crucial en la posición anarquista sobre la educación. También analizo varios intentos de traducir las ideas anarquistas en prácticas

y políticas educativas. Espero que esta discusión sirva para resaltar los distintos aspectos de la perspectiva anarquista, en comparación con otras posiciones educativas, y promueva la discusión crítica sobre la forma en que se puede considerar que el anarquismo encarna una perspectiva filosóficamente interesante sobre la educación.

El objetivo de mi explicación de las ideas y prácticas educativas anarquistas es mostrar cómo dichas ideas están entrelazadas con los compromisos políticos y morales del anarquismo como postura ideológica. Sostengo que no se puede apreciar la complejidad de la posición anarquista sobre la educación sin comprender el contexto político y filosófico del que surge. Pero lo que es igualmente importante es que no se puede apreciar o evaluar la viabilidad del anarquismo como posición política sin una comprensión adecuada del papel desempeñado por la educación dentro del pensamiento anarquista.

En el curso de esta discusión, me refiero extensamente a otras tradiciones que informan las principales tendencias en la filosofía de la educación, a saber, las tradiciones liberal y marxista. Si bien no pretendo ofrecer una explicación exhaustiva de ninguna de estas tradiciones, ni de sus implicaciones educativas, espero que este enfoque sirva para situar las ideas anarquistas dentro de un marco comparativo. Creo que establece que, si bien el anarquismo coincide de manera importante con las ideas liberales y marxistas, puede ofrecernos nuevas e interesantes formas

de conceptualizar las cuestiones educativas. Las ideas extraídas de dicho análisis pueden arrojar nueva luz tanto sobre el trabajo de los filósofos de la educación como sobre los asuntos, dilemas y cuestiones educativas que enfrentan los docentes, los padres y los responsables de la formulación de políticas.

Es importante subrayar, desde el principio, que este trabajo no pretende ser una defensa del anarquismo como posición política. Creo que los filósofos de la educación y los profesionales de la educación pueden beneficiarse de un examen serio de las ideas anarquistas, y del valor que tienen estas ideas, ya sea que uno apoye o no el anarquismo como ideología política, e incluso si uno permanece escéptico con respecto a la posibilidad de resolver las tensiones teóricas dentro de la teoría anarquista.

Más específicamente, creo que el desafío mismo planteado por lo que yo llamo la perspectiva anarquista, independientemente de nuestros compromisos ideológicos fundamentales, puede impulsarnos a plantearnos preguntas amplias sobre la naturaleza y el papel de la filosofía de la educación y de su práctica.

La mayoría de los filósofos de la educación contemporáneos reconocen que la filosofía de la educación tiene, como mínimo, implicaciones políticas. Como lo expresa John White (White 1982: 1), 'la pregunta: ¿Cómo debería ser nuestra sociedad? se superpone tanto con la

cuestión [de cuáles deberían ser los objetivos de la educación] que no es sensato mantener ambas separadas". De la misma manera, Patricia White lamenta el hecho de que los filósofos tiendan a evitar "rastrear las implicaciones políticas de su trabajo" (White 1983: 2), y su ensayo *Beyond Domination* es un buen ejemplo de un intento de explicar en términos políticos lo que es un objetivo educativo particular (en este caso, la educación para la democracia). Carr y Hartnett han desarrollado notablemente una explicación convincente del contexto histórico y filosófico de la relación entre la teoría educativa y las ideas políticas, y lamentan la "despolitización del debate educativo" (Carr y Hartnett 1996: 5) y defienden una explicación más clara y una articulación del papel político y cultural de la teoría educativa, basada en valores democráticos. Pero incluso trabajos como éste tienden a dar por sentado el actual marco social básico y la configuración institucional. Incluso filósofos de la educación como John y Patricia White, Carr y Hartnett, Henry Giroux, Nel Noddings y otros que adoptan una postura crítica hacia los valores políticos reflejados en el sistema educativo, tienden a expresar su crítica en términos de hacer que la sociedad existente sea "más democrática", "más participativa", "más solidaria", etc. Las relaciones estructurales básicas entre el tipo de sociedad en la que vivimos y el tipo de educación que tenemos, en la mayoría de los casos, se dan por sentadas. De hecho, es esto lo que hace que estas teorías sean tan atractivas ya que, a menudo, ofrecen un camino a seguir para quienes están

comprometidos con los principios de la democracia, por ejemplo, sin exigir una revolución completa en la forma en que está organizada nuestra sociedad.

En términos políticos, el reconocimiento por parte de los filósofos del carácter esencialmente político de la educación parece significar que, como lo expresaron sucintamente Bowen y Hobson

Ahora está claro para la mayoría de los miembros de la tradición analítica liberal que ningún filósofo de la educación puede ser completamente neutral, sino que debe hacer ciertos supuestos normativos, y en el caso de los analistas liberales, estos reflejarán los valores de la democracia.

(Bowen y Hobson 1987: 445)

En términos filosóficos, lo que este reconocimiento significa es que la discusión sobre "objetivos" y "valores" en la educación a menudo supone que el tipo de valores sociales y políticos que más apreciamos pueden ser promovidos por conceptualizaciones particulares del currículo. Richard Pring capta esta idea al afirmar que los debates sobre el objetivo de la educación "consideran que la palabra objetivo no significa algo extrínseco al proceso de educación en sí, sino los valores que son seleccionados al evaluar cualquier actividad como educativa" (Pring 1994: 21). Por lo tanto, gran parte del trabajo de los filósofos

dentro de la tradición liberal se centra en preguntas sobre cómo el sistema educativo puede fomentar mejor valores como la autonomía, que se considera crucial para crear una ciudadanía democrática.

Muchos teóricos de esta tradición no reconocen el hecho de que "educación" no es sinónimo de "escolarización". Incluso aquellos que reconocen explícitamente este hecho, como John White, que abre su libro *The Aims of Education Restated* (Los objetivos de la educación reformulados, White 1982) con el comentario de que "no los profesores sino los padres forman la categoría más grande de educadores en este país", tienden a tratar este tema simplemente como un factor a tratar en el debate llevado a cabo dentro del marco del Estado democrático existente (aunque a menudo, se da a entender, no lo suficientemente democrático).

Las cuestiones normativas relativas a la conveniencia de este mismo marco no son en sí mismas el foco del debate filosófico.

En resumen, el sentido en el que muchos filósofos de la educación consideran su trabajo como político es el que capta Kleinig cuando afirma:

La filosofía de la educación es una práctica social, y al evaluarla es necesario tener en cuenta no sólo lo que podría pensarse que se sigue "estrictamente" de los argumentos utilizados por sus practicantes, sino también

los efectos causales de esos argumentos dentro de los contextos sociales de la educación del que forman parte.

(Kleining 1982: 9)

Se da a entender que la discusión crítica sobre la conveniencia de este contexto social en sí mismo está más allá del alcance de la filosofía de la educación.

La perspectiva anarquista parece desde el principio presentar un desafío a tales puntos de vista dominantes en el sentido de que no da por sentado ningún marco social o político existente. Más bien, tiene como punto focal una visión de cómo podría ser un marco ideal, una visión que a menudo se ha descrito como utópica. La cuestión de por qué se dio a los anarquistas la etiqueta de "utópicos", qué significa y si la merecían o no es una cuestión que se debate acaloradamente en la literatura y que abordaré más adelante. Pero lo que el anarquismo parece sugerir es que antes incluso de embarcarnos en la empresa de la filosofía de la educación, debemos cuestionar el marco político mismo dentro del cual operamos, preguntarnos qué tipo de sociedad encarnaría, para nosotros, la visión óptima de "la buena vida", y luego preguntarnos qué tipo (si es que existe alguno) de sistema educativo existiría en esta sociedad.

Por supuesto, cualquier visión de la sociedad ideal se formula en términos de valores particulares, y muchos de los valores involucrados en la visión anarquista pueden

superponerse con aquellos promovidos por filósofos que escriben en la tradición democrático-liberal (por ejemplo, autonomía, igualdad, libertad individual). Pero no se trata sólo de cómo se entienden y traducen estos valores en la práctica política; ni tampoco se trata de cuáles de ellos se consideran de primordial importancia; la distinción no es, entonces, entre enfatizar diferentes conjuntos de valores en los debates filosóficos sobre educación, sino más bien, en cambiar los parámetros mismos del debate. Así, la cuestión de "cómo debería ser nuestra sociedad" no es, para el anarquista, simplemente "superpuesta", sino lógicamente anterior a cualquier pregunta sobre qué tipo de educación queremos.

Una perspectiva anarquista sugiere que no basta con decir, con Mary Warnock, que la filosofía de la educación debería ocuparse centralmente de "cuestiones sobre qué se debe enseñar, a quién y con qué en mente" (Warnock 1977: 9); También hay que plantearse la pregunta crucial: "¿por quién?". Y la forma en que se responda a esta pregunta, a su vez, tiene importantes implicaciones políticas que a su vez informan el marco del debate. Por ejemplo, si se supone que el Estado-nación será el principal organismo educativo de la sociedad, hay que tener claro lo que esto significa para nuestras instituciones políticas, sociales y educativas y, idealmente, ser capaz de ofrecer algunos conocimientos filosóficos en defensa de este acuerdo. La visión de la sociedad que informa las ideas de los anarquistas sobre la

educación no es la de "nuestra sociedad" o "una sociedad democrática", sino una visión normativa de cómo *podría* ser la sociedad. El carácter óptimo de esta visión se justifica con referencia a ideas complejas sobre la naturaleza y los valores humanos, que exploré más adelante.

La pregunta para el filósofo de la educación, entonces, es triple: primero, ¿qué tipo de sociedad queremos? Segundo, ¿cómo sería la educación en esta sociedad ideal? Y tercero, ¿qué tipo de actividades educativas pueden ayudar mejor a promover la realización de esta sociedad? Por supuesto, los argumentos de los pensadores anarquistas no siempre reconocen la distinción entre tales cuestiones, ni siempre avanzan por la ruta lógica aquí implicada, y desenredarlas y reconstruir esta perspectiva es una tarea de este libro.

¿Por qué, entonces, volviendo a la cita inicial de Herbert Read, los filósofos convencionales consideran que el anarquismo es tan excéntrico (incluso ridículo)? ¿Es la idea misma de ofrecer un ideal social alternativo lo que parece difícil de aceptar, o es que este ideal particular se considera tan "utópico" que no vale la pena considerarlo seriamente? ¿Y dónde radica su "utopismo"? ¿Se trata simplemente de una cuestión de impracticabilidad? ¿Estamos nosotros, como filósofos, obligados a considerar sólo aquellos programas políticos que son claramente factibles en la práctica? Sin embargo, si lo que nos preocupa principalmente es la viabilidad, entonces tenemos que abordar la afirmación, hecha por pensadores y activistas

anarquistas, de que su programa es factible en el sentido de que no exige una revolución repentina y total, sino que puede iniciarse y llevarse a cabo "aquí y ahora". Porque la utopía anarquista, como veremos, se construye sobre el supuesto de propensiones, valores y tendencias que, se argumenta, ya están presentes en la actividad social humana. ¿Será entonces que los filósofos creen que esta visión utópica de la sociedad sin Estado va en contra de gran parte de lo que sabemos sobre la naturaleza humana? Sin embargo, hay poco acuerdo entre los filósofos en cuanto al significado, y mucho menos al contenido, de la naturaleza humana.

Muchos anarquistas, sin embargo, tienen una teoría elaborada de la naturaleza humana que posiblemente respalda sus afirmaciones sobre la posibilidad de una sociedad basada en la ayuda mutua y el autogobierno. ¿Será entonces simplemente que nosotros (quizás a diferencia de muchos pensadores radicales de mediados del siglo XIX) estamos tan firmemente arraigados en la idea del Estado que no podemos conceptualizar ningún tipo de realidad social sin él? En otras palabras, ¿parece que el Estado capitalista moderno ha llegado para quedarse? ¿Hemos sido, de manera similar, víctimas del escepticismo posmoderno hacia las "grandes narrativas", desconfiados de cualquier ideal político que ofrezca una visión de progreso hacia un mundo inequívocamente mejor? Todos estos son puntos válidos e interesantes en contra de tomar en serio el

anarquismo, pero, a su vez, merecen ser examinados porque reflejan, creo, supuestos importantes sobre la naturaleza y el alcance de la empresa filosófica.

Quizás la perspectiva misma que implica tomar una visión (posiblemente utópica) de la sociedad ideal como punto de partida para los debates filosóficos sobre la educación merezca ser tomada en serio. Sin duda, es un tema que desafía nuestras percepciones comunes sobre el papel de la filosofía de la educación. Ya conocemos bien las conversaciones sobre "la buena vida" y el "florecimiento humano" como nociones legítimas dentro del campo de la filosofía de la educación. Pero ¿hasta qué punto debemos extender nuestro pensamiento crítico y nuestra imaginación al utilizar estas nociones? Si admitimos (junto con John Dewey, Paul Hirst, Richard Peters y otros) que tales nociones no pueden entenderse sin un contexto social, entonces no nos corresponde a nosotros (o al menos es un ejercicio que vale la pena) considerar lo que idealmente haríamos. ¿Cómo será ese contexto social? Estamos acostumbrados a algún que otro argumento filosófico a favor de estados sin escuelas. Sin embargo, ¿con qué frecuencia nos detenemos a considerar la posibilidad de escuelas sin estados?

Parece poco probable que un análisis del pensamiento anarquista, debido a la naturaleza misma del tema, produzca una explicación filosófica coherente, integral y única de la educación. De hecho, parte de la complejidad del anarquismo es resultado de su entrelazamiento intelectual,

político y filosófico con muchas otras tradiciones. Por lo tanto, cualquier pregunta sobre la unicidad del anarquismo debe permanecer, hasta cierto punto, abierta. Sin embargo, en el curso de la exploración de las ideas educativas asociadas con la tradición anarquista y sus conexiones filosóficas e históricas con otras tradiciones, surgen muchas ideas, a menudo sorprendentes. Algunas de ellas desafían las percepciones comunes sobre el anarquismo; algunas de ellas sugieren vínculos importantes entre las ideas anarquistas y las aspiraciones liberales; algunas de ellas incitan a repensar las distinciones entre las diversas tradiciones educativas; y algunas de ellas plantean preguntas sobre cómo vemos nuestro papel como educadores y filósofos de la educación. Todas ellas merecen exploración.

I. ANARQUISMO. DEFINICIONES Y PREGUNTAS

Antes de pasar a una discusión de las ideas educativas asociadas con el anarquismo, necesitamos una comprensión amplia de lo que implica la posición anarquista y, quizás igualmente importante, de lo que no implica.

Como ideología política, el anarquismo es notoriamente difícil de definir, lo que lleva a muchos comentaristas a quejarse de que es "amorfo y lleno de paradojas y contradicciones" (Miller 1984: 2).

Una razón de la confusión que rodea el uso de la palabra "anarquismo" son los significados despectivos asociados con los términos relacionados "anarquía" y "anárquico". El Oxford English Dictionary define *anarquía* como (1) ausencia de gobierno o control, lo que resulta en falta de ley, (2)

desorden, confusión; y *anarquista* como "una persona que cree que el gobierno es indeseable y debe ser abolido". De hecho, el título "anarquista" fue empleado por primera vez como descripción de la adhesión a una ideología particular por Pierre-Joseph Proudhon en 1840 y, como se verá, la parte sustancial de esta ideología consistía en mucho más que un simple rechazo del gobierno. De hecho, como han subrayado muchos anarquistas, no es el gobierno como tal lo que consideran objetable, sino las formas jerárquicas de dominación asociadas con el Estado-nación.

Una segunda razón de la dificultad para alcanzar una definición concluyente es el hecho de que el anarquismo – por su propia naturaleza – es anticanónico y, por lo tanto, no se puede hacer referencia a ningún conjunto de obras escritas (a diferencia del caso del marxismo) en la búsqueda de respuestas definitivas a preguntas sobre la naturaleza y los principios de la posición anarquista. Además, los anarquistas que han escrito extensamente sobre el tema rara vez han formulado sus puntos de vista en forma de trabajos sistemáticos, en gran medida por un compromiso consciente con la propaganda popular de sus ideas.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, y a pesar de la gran variación entre los diferentes pensadores anarquistas en diferentes momentos de la historia, es posible acercarse a una definición práctica de anarquismo preguntándose qué es lo que lo distingue de otras posiciones ideológicas. Desde este punto de vista, Reichert sin duda tiene razón al señalar

que el anarquismo es "la única doctrina social moderna que rechaza inequívocamente el concepto de Estado" (Reichert 1969: 139).

Como revelará la discusión en los siguientes capítulos, como teoría el anarquismo también aborda cuestiones filosóficas básicas relacionadas con nociones tales como naturaleza humana, autoridad, libertad y comunidad. Todas estas cuestiones tienen una relación importante con las cuestiones filosóficas sobre la educación y pueden entenderse únicamente en contraste con las opiniones articuladas desde otras perspectivas ideológicas. Sin embargo, tal vez sea a la luz de su rechazo a la estadidad como se comprende mejor el conjunto teórico de ideas anarquistas.

Históricamente hablando, se ha argumentado (por ejemplo, por Miller, Chomsky y Guérin) que los orígenes del anarquismo como teoría política integral se remontan al estallido de la Revolución Francesa. Miller afirma que la Revolución, al desafiar radicalmente al antiguo régimen, abrió el camino para otros desafíos similares a los Estados y las instituciones sociales. Específicamente, ahora se consideraba que las instituciones eran vulnerables a la exigencia de que estuvieran justificadas en términos de una apelación a primeros principios, ya fueran de derecho natural, utilidad social u otros principios abstractos universales (ver Miller 1984: 2-4). Sin embargo, el anarquismo como movimiento político no se desarrolló

hasta la segunda mitad del siglo XIX, especialmente junto con el creciente movimiento obrero. De hecho, Joll sostiene que, aunque se pueden encontrar argumentos filosóficos a favor del anarquismo en textos de períodos históricos anteriores, como movimiento político, el anarquismo es "un producto del siglo XIX" (Joll 1979: ix). Como señala Joll, "los valores que los anarquistas intentaron demoler eran los del cada vez más poderoso Estado industrial centralizado que, en los siglos XIX y XX, parecía el modelo al que todas las sociedades se estaban acercando" (ibid.).

Sin embargo, las ideas filosóficas plasmadas en la teoría anarquista sí tenían precedentes históricos. Algunos escritores han hecho la distinción entre el anarquismo como movimiento político y el "anarquismo filosófico", que consiste en una crítica de la idea misma de autoridad. Miller, por ejemplo, señala que, a diferencia de la objeción política al Estado, el anarquismo filosófico podría implicar un tipo de actitud muy pasiva, políticamente hablando, en la que el defensor de esta visión evade "los dictados estatales inconvenientes o inmorales siempre que sea posible", pero no toma ninguna medida positiva para deshacerse del Estado o proponer una forma alternativa de organización social. Desde este punto de vista, uno puede ser anarquista sin suscribirse al anarquismo filosófico, es decir, sin rechazar la idea de autoridad legítima, y viceversa. Sin embargo, otros teóricos, como Walter, sostienen que, independientemente de la existencia de una posición filosófica contra la

autoridad, todos aquellos que se identifican como anarquistas comparten la idea positiva de que una sociedad sin Estado es, aunque sea remotamente, posible y sería preferible a la actual sociedad.

En resumen, la mayoría de los teóricos parecen estar de acuerdo en que, como movimiento político, aunque no continuo, el anarquismo se desarrolló desde la época de la Revolución Francesa en adelante y que, por lo tanto, puede considerarse históricamente conectado con otras importantes doctrinas políticas modernas que cristalizaron alrededor de esta época, a saber, el liberalismo y el socialismo. De hecho, es en torno a la cuestión de la relación entre estas dos tradiciones intelectuales que muchas de las críticas al anarquismo y las tensiones dentro del movimiento pueden ser entendidas. En cierto sentido, las tensiones entre los principios liberales y socialistas se reflejan en las contradicciones que a menudo se encuentran dentro de la tradición anarquista. Mientras que muchos comentaristas (ver por ejemplo Joll 1979; Miller 1984; Morland 1997) describen estas tensiones aparentemente irreconciliables como obstáculos para construir el anarquismo como una ideología coherente, los pensadores anarquistas que escriben dentro de la tradición a menudo se niegan a verlas como contradicciones, basándose en conceptos particulares de libertad para sustentar sus argumentos. Así, Walter, por ejemplo, señala que el anarquismo

puede verse como un desarrollo del liberalismo o del

socialismo, o de ambos. Como los liberales, los anarquistas quieren libertad. Al igual que los socialistas, los anarquistas quieren igualdad. Pero no están satisfechos sólo con el liberalismo ni con el socialismo únicamente. Libertad sin igualdad significa que los pobres y los débiles son menos libres que los ricos y fuertes, y la igualdad sin libertad significa que todos juntos somos esclavos. La libertad y la igualdad no son contradictorias, sino complementarias [...] La libertad no es genuina si algunas personas son demasiado pobres o demasiado débiles para disfrutarla, y la igualdad no es genuina si algunas personas están gobernadas por otras. La contribución crucial a la teoría política hecha por los anarquistas es la comprensión de que la libertad y la igualdad son, en última instancia, la misma cosa.

(Walter 1969: 163)

Walter, como muchos teóricos anarquistas, a menudo no logra hacer las cuidadosas distinciones filosóficas necesarias para apreciar plenamente estas complejas cuestiones conceptuales. Presumiblemente, no desea argumentar que la libertad y la igualdad son en realidad conceptualmente idénticas. Más bien, lo que parece estar señalando es que son mutuamente dependientes, en el sentido de que el modelo de buena sociedad que defienden los anarquistas no puede existir una sin la otra. Examinaré estas cuestiones conceptuales con mayor profundidad en la siguiente discusión.

A pesar de la observación de Walter, es indudable que, a lo largo de la historia, diferentes personas que se autodenominan anarquistas han optado a menudo por dar más peso a un lado que al otro de la "vieja polarización de libertad versus igualdad". Específicamente, es común encontrar una distinción entre anarquistas de tendencias más "individualistas" y "anarquistas sociales", que ven la libertad individual como conceptualmente conectada con la igualdad social y enfatizan la importancia de la comunidad y la ayuda mutua. Así, escritores como Max Stirner (1806–1856), que representa una forma temprana y extrema de individualismo (que, según Walter, podría decirse que no es en absoluto un tipo de anarquismo), ven la sociedad como una colección de individuos existencialmente únicos y autónomos. Tanto Stirner como William Godwin (1756–1836), comúnmente reconocidos como los primeros pensadores anarquistas, describieron el ideal del individuo racional como moral e intelectualmente soberano, y la necesidad de cuestionar constantemente la autoridad y la opinión recibida, de participar en un proceso que Stirner llamó "desantificación". Sin embargo, mientras Stirner parecía defender una especie de egoísmo racional, Godwin afirmó que una persona verdaderamente racional sería necesariamente benévolas. Aunque muy crítico con el Estado centralista moderno y presentando una doctrina elaborada de libertad social y política, Godwin, escribiendo después de la Revolución Francesa, puso gran énfasis en el desarrollo de la racionalidad individual y el pensamiento

independiente, creyendo que el camino a seguir no radica en la revolución social sino en la reforma gradual mediante la difusión racional de ideas al nivel de la conciencia individual.

Como comenta Walter (Walter 1969: 174), ese individualismo, que a lo largo de los años ha ejercido una atracción intelectual sobre figuras como Shelley, Emerson y Thoreau, a menudo tiende hacia el nihilismo e incluso el solipsismo¹. En última instancia, Walter cuestiona si el individualismo de este tipo es realmente una forma de anarquismo, argumentando más bien que el libertarismo –interpretado como una forma más moderada de individualismo que sostiene que la libertad individual es un objetivo político importante– es simplemente un aspecto del pensamiento anarquista, o "la primera etapa en el camino hacia el anarquismo completo" (*ibid.*). La diferencia clave entre este tipo de libertarismo individualista y el anarquismo social es que, si bien los individualistas se oponen al Estado, como señala Walter (*ibid.*), también se

1 El solipsismo (del latín: [ego] solus ipse; traducible al español de forma aproximada como solamente uno mismo) es una creencia metafísica que postula que de lo único de lo que uno puede estar seguro es de la existencia de su propia mente, y la realidad que aparentemente le rodea (a uno) es incognoscible, y puede por un lado, no ser más que parte de los estados mentales del propio yo.

Por solipsismo se entiende la teoría filosófica que postula que la realidad externa solo es comprensible a través del yo, ya que este es la única realidad tangible, así como la imposibilidad de conocer la realidad objetiva, en caso de que esta fuera real, de manera consistente. [N. d. t.]

oponen a la sociedad, y a cualquier tipo de organización social como una forma de opresión "más allá de una" unión de egoístas "temporal".

Muchos comentaristas han reconocido que los principales teóricos anarquistas no veían la libertad individual como un fin político en sí mismo (ver, por ejemplo, Ruth Kinna y Crowder 1991). Además, los teóricos anarquistas centrales, como Kropotkin y Bakunin, a menudo despreciaban a pensadores individualistas anteriores como William Godwin y Max Stirner, para quienes la libertad individual era un valor supremo. "La conclusión final de ese tipo de anarquismo individualista", escribió Kropotkin en su artículo de 1910 sobre "Anarquismo" para la *Encyclopaedia Britannica*,

Sostiene que el objetivo de toda civilización superior no es permitir que todos los miembros de la comunidad se desarrollen de manera normal, sino permitir que ciertos individuos mejor dotados "se desarrollen plenamente", incluso a costa de la felicidad y la existencia misma. de la masa de la humanidad...

Bakunin, otro destacado teórico anarquista, fue aún más franco en su crítica de "la libertad individualista, egoísta, miserable y ficticia ensalzada por la escuela de JJ [Rousseau] y otras escuelas del liberalismo burgués" (Dolgoff 1973). En consecuencia, varios teóricos han propuesto que, de hecho, es la igualdad, o incluso la fraternidad (ver Fidler, 1989), lo que constituye el valor social último según la posición

anarquista. Otros, como Chomsky, han adoptado la posición de que el anarquismo es simplemente "el ala libertaria del socialismo" (Chomsky, en Guérin 1970: xii) o que "el anarquismo es realmente sinónimo de socialismo" (Guérin 1970: 12). De hecho, Adolph Fischer, uno de los "mártires de Haymarket" condenado a muerte por su participación en el levantamiento socialista libertario por la lucha por la jornada laboral de ocho horas en Chicago, en 1886, afirmó que "todo anarquista es socialista pero no todo socialista es anarquista" (citado en Guérin 1970: 12).

Los argumentos de teóricos anarquistas como Chomsky y Guérin, en el sentido de que la mejor manera de entender el anarquismo es verlo como "socialismo libertario", también están respaldados por el trabajo de polítólogos como David Miller, Barbara Goodwin y George Crowder. Goodwin, por ejemplo, afirma que "el socialismo es de hecho el género teórico del cual el marxismo es una especie y el anarquismo otra" (Goodwin 1987: 91), mientras que Crowder llega incluso a decir que "desde un punto de vista histórico el anarquismo clásico pertenece más propiamente a la tradición socialista" (Crowder 1991: 11).

Es cierto que los teóricos anarquistas más influyentes de la historia reciente, en términos de desarrollo y difusión de sus ideas, pertenecían al extremo socialista del espectro anarquista. Muchas de las ideas centrales de esta tradición fueron anticipadas por Pierre-Joseph Proudhon (1809–1865), comúnmente considerado el padre del

anarquismo social. Sin embargo, la mayor parte del pensamiento social anarquista cristalizó en la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo con Michael Bakunin (1814–1876) y Peter Kropotkin (1842–1912). Otros activistas y teóricos anarquistas importantes en esta tradición incluyen a Errico Malatesta (1853–1932), Alexander Berkman (1870–1936), Emma Goldman (1869–1940) y, más recientemente, Murray Bookchin (1921–2006), Daniel Guérin (1904–1988) y Noam Chomsky (1928–).

Aparte de las diferencias de énfasis en términos del continuum socialista-individualista, se pueden establecer otras distinciones dentro del enfoque ampliamente socialista entre diferentes variantes del anarquismo social que se han expresado en diferentes contextos políticos e históricos. Brevemente, estas cinco variantes principales son: mutualismo, federalismo, colectivismo, comunismo y sindicalismo. Aunque esta taxonomía es conceptualmente útil, es importante recordar que las opiniones de muchos teóricos anarquistas destacados a menudo implicaban una combinación de corrientes de varias de estas diferentes tradiciones.

El mutualismo representa la idea anarquista básica de que la sociedad debe organizarse no sobre la base de una estructura jerárquica, centralista y de arriba hacia abajo, como un Estado, sino sobre la base de acuerdos voluntarios recíprocos entre individuos. Quizás el defensor más conocido, y ciertamente el primero, de este tipo de

anarquismo fue Pierre-Joseph Proudhon, quien, escribiendo a mediados del siglo XIX, imaginaba una sociedad compuesta por grupos cooperativos de individuos que intercambiaban bienes sobre la base del valor del trabajo y podrían disfrutar del crédito de un "banco popular". Proudhon fue criticado por anarquistas posteriores por apelar principalmente a la pequeña burguesía y por no abordar las cuestiones básicas de la estructura social en lo que respecta al sistema de clases, la industria y el capital. De hecho, a menudo escribía con horror sobre la creciente amenaza de una industrialización masiva, expresando un deseo romántico de preservar el comercio en pequeña escala, los talleres de artesanos y la industria artesanal. Sin embargo, sus opiniones sobre la propiedad privada y su argumento de que la armonía social sólo podría existir en un sociedad sin Estado, fueron muy influyentes y luego fueron desarrolladas por destacados pensadores anarquistas, en particular Bakunin.

El federalismo es básicamente una evolución lógica del mutualismo, ya que se refiere a la organización social y económica entre comunidades, en contraposición al interior de las comunidades. La idea es que la sociedad de comunidades organizadas voluntariamente debería estar coordinada por una red de consejos. La diferencia clave entre esta idea anarquista y el principio de representación democrática es que los consejos se establecerían espontáneamente para satisfacer necesidades económicas

u organizativas específicas de las comunidades; no tendrían autoridad central ni estructura burocrática permanente, y sus delegados no tendrían autoridad ejecutiva y estarían sujetos a destitución instantánea. Este principio también fue elaborado por Proudhon y sus seguidores, a quienes les gustaba señalar que los sistemas internacionales para coordinar ferrocarriles, servicios postales, telégrafos y operaciones de desastre tenían una estructura esencialmente federalista. Lo notable de los elaborados intentos de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y otros anarquistas de mostrar cómo los acuerdos federalistas podrían ocuparse de una amplia variedad de funciones económicas es que ilustran el hecho de que el anarquismo no es sinónimo de desorganización. Como aclara el anarquista del siglo XX Voline:

No se trata de una cuestión de "organización" o "no organización", sino de dos principios diferentes de organización... Por supuesto, dicen los anarquistas, la sociedad debe estar organizada. Sin embargo, la nueva organización debe establecerse de forma libre, social y, sobre todo, desde abajo. El principio de organización no debe surgir de un centro creado de antemano para captar el todo e imponerse a él, sino que, por el contrario, debe provenir de todos lados para crear nodos de coordinación, centros naturales al servicio de todos estos puntos.

(citado en Guérin 1970: 43)

Por tanto, parece apropiado ver el federalismo no tanto como un tipo de anarquismo sino, como sugiere Walter, "como una parte inevitable del anarquismo" (Walter 1969: 175).

El colectivismo lleva los puntos antes mencionados un paso más allá y sostiene que la sociedad libre y justa sólo puede establecerse mediante una revolución obrera que reorganice la producción sobre una base comunitaria. Muchas figuras centrales del movimiento anarquista del siglo XX –en particular Bakunin y sus seguidores en la Primera Internacional– eran de hecho colectivistas. Se oponían tanto a la posición más reformista de los mutualistas y federalistas, por un lado, como a lo que veían como la posición revolucionaria autoritaria de los marxistas, por el otro.

Anarquismo y marxismo

Muchas de las ideas y principios centrales del anarquismo social se superponen con los del marxismo, quizás en ningún lugar más explícitamente que en el colectivismo, la forma de anarquismo más estrechamente asociada con el socialismo marxista en el sentido de que se centra en la lucha de clases

y en la necesidad de una revolución social. Sin embargo, existen diferencias cruciales entre los anarquistas y los marxistas y, de hecho, gran parte de la teoría política de Bakunin tomó la forma de un ataque a Marx. Específicamente, los anarquistas se opusieron a la propiedad central común de la economía y, por supuesto, al control estatal de la producción, y creían que una transición a una sociedad libre y sin clases sería posible sin ningún período intermedio de dictadura (ver Walter 1969: 176).

Fundamentalmente, los anarquistas consideran que la visión marxista del Estado como una mera herramienta en manos de la clase económica dominante es demasiado simple, ya que oscurece la verdad básica de que los Estados "tienen ciertas propiedades sólo porque son Estados" (Miller 1984: 82).). Al utilizar la estructura de un Estado para alcanzar sus objetivos, los revolucionarios, según el anarquismo, inevitablemente reproducirán todos sus rasgos negativos (el poder corruptor de la minoría sobre la mayoría, la autoridad y la legislación jerárquicas y centralizadas, etc.). Los anarquistas de la Primera Internacional eran muy escépticos (con, hay que decirlo, asombrosa previsión) acerca de la idea marxista de la "extinción del Estado".

Los anarquistas también argumentaron que la pretensión marxista de crear una teoría científica del cambio social conduce a una forma de elitismo en la que la "verdad" científica sólo es conocida por unos pocos elegidos, lo que justificaría los intentos de imponer esta verdad a las "masas"

sin ningún proceso crítico. Bakunin, en un discurso ante la Primera Internacional, atacó a Marx de la siguiente manera:

Tan pronto como se pronuncia una verdad oficial, descubierta científicamente por esa gran cabeza inteligente que trabaja sola, una verdad proclamada e impuesta al mundo entero desde la cumbre del Sinaí marxista, ¿para qué discutir algo?

(citado en Miller 1984: 80)

Por el contrario, un aspecto fundamental de la posición anarquista es la creencia de que la forma exacta que adoptará la sociedad futura nunca podrá determinarse de antemano; la creación de una sociedad libre y armoniosa es un proceso dinámico y constante de superación personal, organización espontánea y experimentación libre. De acuerdo con este punto de vista, los teóricos revolucionarios anarquistas insistieron en que la revolución en sí no estaba sujeta a comprensión científica y que su curso no podía determinarse de antemano, favoreciendo en cambio una imagen orgánica del cambio social. Como escribió Bakunin:

La revolución es un hecho natural y no el acto de unas pocas personas; no tiene lugar según un plan preconcebido, sino que es producida por circunstancias que ningún individuo puede controlar. Por lo tanto, no pretendemos trazar un plan para la futura campaña revolucionaria; dejamos esa tarea infantil a quienes

creen en la posibilidad y la eficacia de lograr la emancipación de la humanidad a través de la dictadura.

(Dolgoff 1972: 357)

Es en el contexto de esta posición que los anarquistas han refutado consistentemente las acusaciones de utopismo, acusaciones formuladas tanto por críticos de derecha como por marxistas ortodoxos. Este punto se analizará con mayor detalle en los siguientes capítulos.

El anarcocomunismo es la opinión de que los productos del trabajo deben ser de propiedad colectiva y distribuidos según el principio de "de cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades". Aquellos anarquistas – especialmente Kropotkin, Malatesta, Berkman y Rocker – que se proclamaron anarquistas comunistas compartían la crítica de los colectivistas al socialismo marxista, pero rechazaban el título de "colectivistas", se consideraban que presentaban una visión más amplia y radical, que implicaba la abolición total del sistema de salarios y precios. De hecho, la mayoría de los movimientos anarquistas revolucionarios han sido comunistas en términos de sus principios de organización económica; el ejemplo más notable son las comunas anarquistas establecidas durante la Guerra Civil Española.

El anarcosindicalismo es esa corriente de pensamiento anarquista que enfatiza la cuestión del trabajo y sostiene

que los sindicatos, como máxima expresión de la clase trabajadora, deberían formar la unidad básica de la reorganización social. Naturalmente, existe una superposición considerable entre la visión sindicalista y la forma colectivista o comunista de anarquismo, pero históricamente, el anarcosindicalismo como movimiento está estrechamente vinculado con el desarrollo del movimiento sindicalista (es decir, sindicalista revolucionario) francés de finales del siglo XIX. Como la posición anarcosindicalista enfatiza el control de la economía y los medios de producción por parte de los trabajadores, sus defensores han tendido a ser menos libertarianos en sus simpatías.

En resumen, está muy claro que personas con opiniones políticas bastante diversas se han llamado a sí mismos, en un momento u otro, anarquistas. De hecho, como señala Walter, no sorprende que "las personas cuyo principio fundamental es el rechazo de la autoridad tiendan a disentir perpetuamente" (Walter 1969: 172). Sin embargo, surgen algunos puntos generales, basados en el pasaje antes mencionado:

1 Todos los anarquistas comparten un rechazo de la dominación del Estado y sus instituciones; y al hacerlo ellos:

2 No rechacen la noción de organización u orden social *per se*;

3 No necesariamente consideran la libertad – específicamente, la libertad individual– como el valor principal y el objetivo principal del cambio social, y;

4 No proponen ningún 'plan' para la sociedad futura.

Como se discutió anteriormente, es el trabajo de los anarquistas sociales el que constituye la mayor parte del desarrollo teórico de la posición anarquista. Asimismo, creo que son estos teóricos los que ofrecen las ideas más interesantes sobre la relación entre educación y cambio social. Así, en lo que sigue, me referiré principalmente a la tradición del anarquismo social y las ideas filosóficas y educativas asociadas con él.

Sin embargo, al adoptar esta perspectiva, de ninguna manera deseo pasar por alto las tensiones y aparentes contradicciones dentro de la teoría anarquista. Estas tensiones son quizás una consecuencia histórica inevitable del hecho de que, como dice Joll:

Por un lado, son los herederos de todos los movimientos religiosos utópicos y milenarios que han creído que el fin del mundo está cerca y han esperado confiadamente que "las trompetas sonarán y seremos transformados, en un momento, en un abrir y cerrar de ojos. [...] Por otro lado, también son hijos de la Era de la Razón [...] Son las personas que llevan su creencia en la razón, el progreso y la persuasión pacífica hasta sus

límites lógicos. El anarquismo es a la vez una fe religiosa y una filosofía racional...

(Joll 1979: x)

De hecho, como argumentaré, son estas tensiones las que hacen que la tradición anarquista sea tan fascinante y rica en ideas filosóficas. Además, el proceso de intentar resolver y comprender estas tensiones es parte del proceso de dar sentido a las ideas anarquistas sobre educación.

Anarquismo, filosofía de la educación y sospechas liberales

A primera vista, tratar de construir una filosofía anarquista de la educación puede parecerle al lector una línea de investigación poco prometedora, o al menos una que, si bien tal vez sea de cierto interés académico, tiene poco que ofrecer en términos de valor práctico o filosófico.

Hay varias razones por las que esto puede ser así. Algunas de ellas se refieren a la viabilidad del anarquismo como ideología política, y otras se refieren más explícitamente a lo que se supone que son las implicaciones educativas de tal ideología.

En lo que respecta al primer grupo de preocupaciones, la mayoría de ellas implican, ya sea implícita o explícitamente, suposiciones sobre el supuesto utopismo de la posición anarquista.

Esta línea común de crítica, que abarca tanto las acusaciones de utopismo de los marxistas clásicos como el escepticismo de los teóricos liberales contemporáneos, puede dividirse en varias cuestiones distintas. La mayoría de los críticos han tendido a centrarse (a menudo implícitamente) en uno u otro de estos puntos.

1 ¿Son mutuamente compatibles los diferentes valores promovidos por la teoría anarquista? Muchos teóricos liberales contemporáneos, por ejemplo, que trabajan con la noción de autonomía personal, han argumentado que la libertad, en este sentido, es incompatible con el ideal de la comunidad anarquista. De manera similar, es casi un supuesto inherente a la posición neoliberal que la libertad individual y la igualdad social son mutuamente excluyentes. Es desde esta perspectiva que algunos críticos han argumentado que el anarquismo, como teoría política, carece de cohesión interna (ver Taylor 1982).

2 ¿Es factible la visión anarquista de la sociedad humana ideal dada la estructura de la naturaleza humana? Esta cuestión se puede dividir en dos cuestiones más: (a) La cuestión de la coherencia interna, es decir, ¿es el ideal social anarquista coherente con la naturaleza humana tal como la

entienden los anarquistas? y (b) La cuestión de la validez externa: ¿es factible el ideal social anarquista dado lo que sabemos sobre la naturaleza humana? Esta segunda línea de crítica inevitablemente toma la forma de un desafío a la visión anarquista de la naturaleza humana, una visión que, como se discutirá más adelante, se considera irrealmente optimista, en contraposición a la visión más pesimista, según la cual inherentemente los elementos egoístas y competitivos de la naturaleza humana no podían sostener una sociedad organizada según líneas anarquistas.

3 ¿Se puede implementar el anarquismo a gran escala en el mundo industrializado moderno? Esta línea de crítica se centra en los problemas de trasladar las ideas anarquistas sobre comunidades autónomas y libremente establecidas basadas en la ayuda mutua y formas no jerárquicas de organización social al mundo del capitalismo industrial, la economía global y las corporaciones multinacionales. En otras palabras, mientras que los dos puntos anteriores se refieren principalmente a la viabilidad de establecer y mantener una comunidad anarquista, este punto se refiere más al problema de las relaciones entre comunidades.

Como sugiere este breve resumen, la concepción anarquista de la naturaleza humana es la clave para comprender gran parte del pensamiento anarquista y, por tanto, para abordar las críticas al anarquismo como teoría política. Además, esta noción es un elemento importante en la posición anarquista sobre la educación.

Es más difícil articular las críticas al anarquismo desde una perspectiva educativa debido al simple hecho de que se ha escrito muy poco, desde un punto de vista filosófico sistemático, sobre las ideas educativas que surgen de la teoría anarquista.

A primera vista, hay muchas maneras en que la teoría anarquista podría tener implicaciones para nuestras ideas sobre la educación. Estas se refieren tanto al nivel político (es decir, preguntas sobre la provisión y el control de la educación), al nivel de contenido (es decir, preguntas sobre el currículo y los valores y objetivos subyacentes del proceso educativo) como a lo que podría entenderse como el metanivel (es decir, preguntas sobre la justificación moral de la educación *per se*). A pesar de la escasez de literatura filosófica sobre este tema, los comentarios hechos informalmente por filósofos de la educación al encontrarse con trabajos como el mío sugieren que sus sospechas, además de reflejar el amplio escepticismo antes mencionado con respecto a la viabilidad del anarquismo como programa político, reflejan problemas como los siguientes:

1 En primer lugar, el desafío anarquista a la idea de autoridad puede parecer en sí mismo que socava nuestros supuestos básicos sobre la legitimidad y el valor mismos de la educación como un esfuerzo humano intencional. Si los anarquistas rechazan la autoridad y las jerarquías, uno se pregunta si es posible desarrollar una teoría coherente de la

educación dentro del contexto de un compromiso con los ideales anarquistas.

Por tanto, el concepto de autoridad y su interpretación dentro de la tradición anarquista necesita ser examinado más a fondo, teniendo esta cuestión en mente.

En segundo lugar, el argumento central anarquista contra el Estado en sí mismo va en contra del ideal de provisión educativa universal, que se ha convertido en un supuesto implícito en casi todos los debates filosóficos contemporáneos sobre educación. Este desafío al ideal liberal de una educación universal, obligatoria y controlada por el Estado está implícito en la crítica anarquista del Estado centralista como modo de organización social y explícitamente argumentado en la obra anarquista, desde la época del clásico argumento de William Godwin contra el control del Estado de la educación en *Una investigación sobre los principios de justicia política*, de 1793. Por supuesto, el argumento anarquista a favor de la abolición del Estado centralista se basa en una comprensión y un compromiso con valores humanos específicos y, de manera conectada, con una visión específica de la naturaleza humana. Si se aceptan estos valores, el rechazo del Estado democrático liberal como marco óptimo para la organización social suscita entonces la pregunta de qué marco debe reemplazarlo y si esos mismos valores realmente serían mejor promovidos y preservados bajo acuerdos alternativos.

3 Aunque los anarquistas –como se discutirá más adelante– defienden un enfoque ampliamente libertario de la educación, sus compromisos normativos implican una visión –algunos dirían que es una visión utópica– de cambio social. Si la educación anarquista debe ser consistente con los principios anarquistas, entonces esto sugiere el siguiente dilema: o la educación en cuestión debe ser completamente no coercitiva y evitar la transmisión de cualquier conjunto sustancial de valores, en cuyo caso es difícil ver cómo se podría considerar que dicha educación promueve el cambio social deseado; o implica la transmisión explícita de un plan de estudios sustantivo sobre el orden social deseado, en cuyo caso parecería socavar el ideal libertario. En efecto, si la posición anarquista es en realidad libertaria, ¿no es moralmente problemática toda intervención educativa desde un punto de vista anarquista? Esta cuestión plantea problemas tanto internos como externos: el problema interno tiene que ver con la coherencia entre una agenda educativa sustantiva y una perspectiva ampliamente libertaria, mientras que el problema externo tiene que ver con la dificultad de acomodar una visión normativa –tal vez utópica– con el compromiso liberal con la autonomía.

Para abordar estas cuestiones a menudo interconectadas, es importante desenredar la red conceptual de conceptos educativamente relevantes en el pensamiento anarquista y comprender más plenamente la base del rechazo anarquista de la dominación estatal. Cabe entonces plantear la cuestión

de si se obtiene alguna perspectiva educativa cualitativamente diferente, o incluso alguna ventaja filosóficamente defendible, simplemente reemplazando el Estado por, por ejemplo, la comunidad.

Además, es importante aclarar la forma en que las ideas anarquistas sobre educación están conectadas con los valores e ideales anarquistas y así articular una conceptualización anarquista del papel de la educación en el logro de objetivos sociales

Un aspecto importante de este proyecto es la distinción, que se discutirá más adelante, entre la práctica educativa anarquista y otros enfoques ampliamente libertarios.

El objetivo de los siguientes capítulos, entonces, será explorar los fundamentos filosóficos de los conceptos centrales del pensamiento anarquista y articular la imagen de la educación que emerge de este pensamiento. Específicamente, abordaré la cuestión de si los anarquistas consideran la educación como un medio para lograr el fin político de establecer una sociedad anarquista.

En el curso de este análisis, intentaré establecer si la posición anarquista sobre la educación es significativamente diferente de otras posiciones y si puede arrojar alguna nueva luz sobre los debates filosóficos comunes sobre la naturaleza y el papel de la educación.

Como se mencionó anteriormente, no se puede comenzar a responder a ninguna de estas preguntas sin una comprensión detallada de la concepción anarquista de la naturaleza humana, una noción que es central tanto para las acusaciones de utopismo formuladas contra el anarquismo como para el papel asignado a la educación en el proceso del cambio social. De hecho, se podría argumentar que cualquier posición filosófica sobre la naturaleza y el papel de la educación en la sociedad implica, al menos, suposiciones sobre la naturaleza humana.

Un paso clave, entonces, será desentrañar la noción anarquista de la naturaleza humana y dar cuenta de los valores asociados con ella. Esta tarea es relativamente sencilla, ya que varios teóricos socialanarquistas destacados, en particular Kropotkin, y varios comentaristas anarquistas, han abordado la cuestión de la naturaleza humana de manera explícita y con cierta extensión en sus escritos.

Analizar las demás cuestiones educativas es una tarea algo más complicada. Los teóricos anarquistas que escribieron sobre educación lo hicieron de una manera poco sistemática y a menudo incompleta, por lo que este libro es en gran medida un proyecto de reconstrucción de su posición.

Es posible formular una pregunta más amplia que vincule ambos conjuntos de preguntas antes mencionados: ¿Tiene la cuestión de si el anarquismo es viable o no como ideología política alguna relación directa con su valor educativo? En

otras palabras, si se puede argumentar de manera convincente que la visión anarquista de una sociedad libre, igualitaria y armoniosa es irremediablemente irreal, ¿este hecho resta valor a su capacidad de funcionar como una fuerza animadora en el pensamiento y la práctica educativas? Espero sugerir algunas respuestas a esta metapregunta en el curso de la discusión sobre la perspectiva filosófica de la educación incorporada en la teoría anarquista.

Liberalismo y educación liberal

Con el fin de crear un marco coherente para esta discusión, la posición ampliamente conocida como teoría liberal de la educación constituirá mi principal punto de referencia para gran parte del siguiente análisis comparativo. Aparte de las consideraciones metodológicas, existen varias razones interconectadas por las que este enfoque tiene sentido. Primero, como expresa Anthony O'Hear (1981), muchas de las ideas centrales de la educación liberal se han vuelto tan comunes que son casi axiomáticas dentro del campo de la teoría y la práctica educativas. De hecho, el liberalismo como teoría política, como señalan muchos teóricos, ha alcanzado tal predominio, al menos en Occidente, que en cierto sentido, "desde los conservadores de la Nueva Derecha

hasta los socialistas democráticos, parece que ahora todos somos liberales" (Bellamy 1992: 1). Esto no debe sorprender si se considera que "los ideales y la política liberales dieron forma a los Estados y los sistemas sociales y económicos del siglo XIX, creando el marco institucional y los valores dentro de los cuales la mayoría de nosotros en Occidente seguimos viviendo y pensando" (*ibid.*). En la medida en que esto sea así, es cierto que los valores centrales de la teoría liberal subyacen a gran parte del discurso filosófico contemporáneo sobre el papel, los objetivos y la naturaleza de la educación, y la mayoría de los participantes en este discurso dan por sentado que la educación bajo consideración es la educación en un Estado liberal y controlada por él. Además, la propia teoría anarquista, como tradición del siglo XIX, a menudo se entiende de manera más interesante y constructiva cuando se la compara y contrasta con la otra tradición del liberalismo del siglo XIX, con la que está estrechamente relacionada. De hecho, algunos comentaristas (en particular Chomsky) sostienen que el anarquismo se entiende mejor como un desarrollo lógico a partir del liberalismo clásico. Examinaré este argumento en el curso de la siguiente discusión porque, si las ideas anarquistas pueden ser interpretadas como una variante del liberalismo, entonces puede ser posible construir una visión anarquista de la educación que pueda acomodarse dentro de ella y tal vez arrojar nueva luz sobre el paradigma de la educación liberal.

Con el fin de identificar algunos puntos de referencia útiles para una discusión posterior, pasaré ahora a un breve esbozo de algunas de las ideas centrales del liberalismo y la visión liberal de la educación.

Antes de intentar esbozar lo que se entiende por el término "educación liberal", puede ser útil presentar una breve discusión de algunos de los que generalmente se aceptan como supuestos básicos del liberalismo como teoría política e indicar cómo estos supuestos han llegado a convertirse en realidad y asociarse con ciertas ideas educativas.

Teoría liberal

Algunos teóricos afirman que el liberalismo no es, de hecho, una doctrina única y coherente, sino un 'conjunto diverso, cambiante y a menudo fragmentado de doctrinas que forman una "familia"..."' (Flathman 1998: 3). De hecho, dentro de esta "familia" se pueden establecer distinciones entre perspectivas bastante diferentes; por ejemplo, la distinción central entre liberalismo filosófico o neutralista (representado más notablemente en los últimos años por los trabajos de Rawls, Dworkin, Hayek y Nozick), versus lo que

Bellamy denomina "liberalismo comunitario" (como lo ejemplifica el trabajo de Walzer y Raz). Sin embargo, es posible identificar algunas ideas básicas o, como dice Andrew C. Gould, "aspiraciones" comunes a todas las variantes del liberalismo:

- 1 El compromiso con el gobierno parlamentario constitucional como forma preferida de gobierno político. Esta idea surgió del rechazo del monarquismo, que refleja la opinión de que la autoridad arbitraria de los monarcas y sus funcionarios debería ser reemplazada por procesos de toma de decisiones racionales y predecibles establecidos en leyes escritas.
- 2 El compromiso con las libertades individuales establecidas y protegidas por las constituciones.
- 3 La búsqueda de un interés propio ilustrado y la idea de que ese interés propio, si se persigue en el marco de los mercados libres, puede conducir al beneficio público. De manera relacionada, la expansión de los mercados suele ser uno de los objetivos de la teoría liberal, aunque casi todos los teóricos liberales contemporáneos reconocen la necesidad de cierta regulación del mercado.

(Gould 1999)

Meira Levinson, en su reseña de la teoría liberal contemporánea, ofrece una explicación similar a la de Gould, pero añade como compromiso liberal adicional: "Una aceptación –y más raramente, una asunción– del hecho del pluralismo profundo e irremediable en la sociedad moderna". (Levinson 1999: 9). John Kekes, escribiendo desde una posición más conservadora, ha expresado estas ideas liberales en términos negativos, argumentando que "esencial para el liberalismo es la crítica moral de la dictadura, el poder arbitrario, la intolerancia, la represión, la persecución, la anarquía y la supresión de los individuos por ortodoxias arraigadas". (Kekes 1997: 3).

Kekes, citando la clásica posición lockeana de que la única justificación razonable del gobierno es apelar al argumento de que los derechos individuales están mejor protegidos de lo que estarían bajo un acuerdo diferente, apoya la opinión de que las libertades y los derechos individuales son las unidades básicas de la teoría liberal. Si bien ciertos teóricos, en particular Kymlicka, han defendido una interpretación del liberalismo que, si bien defiende la libertad y la propiedad individuales, al mismo tiempo destaca el contexto cultural y comunitario que "proporciona el contexto para el desarrollo individual y que da forma a nuestros objetivos y nuestras capacidades para perseguirlos» (Kymlicka 1989: 253), sin embargo parece razonable aceptar que, en algún sentido básico, el liberalismo es una doctrina en la que, como dice Gould, «los individuos cuentan».

Por tanto, no es coincidencia que las opiniones liberales se asocien a menudo con la promoción del valor de la autonomía individual. De hecho, varios teóricos han sostenido que la autonomía es el valor central de las teorías liberales, incluso, como sostiene John White, dentro de la posición liberal neutralista (es decir, la posición que sostiene, con Dworkin, que el Estado debe ser neutral con respecto a diferentes concepciones de la buena vida), que "colapsa en un perfeccionismo oculto a favor de la autonomía" (White 1990: 24). Kekes también señala que "la importancia central que el liberalismo atribuye a los individuos se ve enormemente realzada por la idea de autonomía tal como la formuló Kant" (Kekes 1997), mientras que Meira Levinson llega incluso a argumentar que "los principios liberales dependen para su justificación de un apelar al valor de la autonomía individual". (Levinson 1999: 6). Así, el ideal del individuo autónomo –la persona que reflexiona y elige libremente entre una pluralidad de concepciones del bien– justifica el establecimiento de libertades y derechos y las instituciones destinadas a garantizar estos derechos y, según el argumento, se fomenta dentro del marco del Estado liberal. A esta visión a menudo se le suma la idea de que, al ejercer la autonomía, uno está en cierto sentido realizando su potencial esencial como ser humano, como lo expresa JS Mill en su clásica declaración del liberalismo:

Quien deja que el mundo, o su propia posición en él,

elija por él su plan de vida, no necesita otra facultad que la simia de la imitación. El que elige su plan por sí mismo, emplea todas sus facultades.

(Mill 1991: 65)

Por lo tanto, no sorprende que muchos filósofos de la educación, que escriben dentro de la tradición liberal, hayan optado por enfatizar la autonomía como un objetivo o valor educativo central, basándose en el argumento de que cada persona tiene derecho a determinar y perseguir sus objetivos y su propia visión de la buena vida. Este argumento conduce, a nivel de políticas, a la opinión de que, en el contexto de un Estado liberal, el sistema nacional de educación debe abstenerse de establecer programas prescriptivos dirigidos a una visión particular de la buena vida. En el nivel del contenido, tales puntos de vista a menudo asumen (ya sea explícitamente o no) una visión de la naturaleza humana que pone gran énfasis en las capacidades racionales consideradas necesarias para el ejercicio de la autonomía y construye currículos diseñados para fomentar estas capacidades.

Sin embargo, incluso si se acepta la posición, como sostienen Levinson y otros, de que la autonomía es un componente necesario de la teoría liberal contemporánea, esto no lleva, por supuesto, a la conclusión de que el liberalismo sea la única teoría política consistente con el valor de la autonomía. De hecho, la autonomía puede (y tal

vez, como sostiene John White, debería) justificarse como un valor humano por motivos independientes (por ejemplo, desde una perspectiva utilitaria, dentro de una visión kantiana de la moralidad, o por referencia a una noción de bienestar personal). Así, uno podría reconocer, junto con los liberales, el valor de la autonomía, pero cuestionar el marco del Estado democrático liberal y sus instituciones. De hecho, se podría argumentar, junto con los anarquistas, que los acuerdos sociales y políticos alternativos son más adecuados para la promoción y el mantenimiento de la autonomía. Para examinar esta posición, a continuación discutiré la comprensión anarquista de la autonomía, la compararé con la noción liberal y determinaré si la idea anarquista de la comunidad como unidad básica de organización social es consistente con el valor de la autonomía personal. ¿Un rechazo del marco del Estado liberal y democrático produce nuevas ideas sobre las cuestiones filosóficas que generalmente se asocian con el papel y la naturaleza de la educación dentro de un marco liberal?

Educación liberal

La idea de "educación liberal", como se sugirió

anteriormente, está lógicamente conectada con la idea de liberalismo *per se* en virtud del hecho de que los valores subyacentes de la educación asumida en este contexto se superponen con las aspiraciones liberales centrales. Además, la conexión tiene dimensiones históricas y políticas obvias, ya que la idea de una educación liberal y universal se desarrolló junto con el ascenso del liberalismo como teoría política. Sin embargo, es importante hacer referencia también al trabajo sistemático de destacados filósofos de la educación que, particularmente durante las décadas de 1960 y 1970, desarrollaron una explicación analítica coherente de la noción de "educación liberal". Además de los puntos antes mencionados, un examen de este relato arroja las siguientes ideas.

Los filósofos de la tradición liberal, desde Richard Peters en adelante, se han centrado en la idea de la no instrumentalidad como elemento central de la filosofía de la educación liberal. Como dice Peters, "tradicionalmente, la demanda de una educación liberal se ha presentado como una protesta contra la limitación de lo que se ha enseñado al servicio de algún fin extrínseco como la producción de bienes materiales, la obtención de un trabajo o el ejercicio de una profesión". (Peters 1966: 43). De manera similar, Paul Hirst, en su explicación clásica (Hirst 1972), señala que el ideal educativo liberal es esencialmente no utilitario ni vocacional. Hirst también enfatiza la idea de la mente y el desarrollo mental como características esenciales de la

educación liberal, lo que implica una concepción de la naturaleza humana que considera que el potencial humano consiste principalmente en el desarrollo de la mente.

Hablar de objetivos intrínsecos de la educación sería implicar que un objetivo particular "sería intrínseco a lo que consideraríamos que es la educación". Porque no llamaríamos "educada" a una persona que no se hubiera desarrollado en esa línea" (Peters 1966: 27). Así, por ejemplo, un objetivo como "desarrollar el intelecto" sería intrínseco en el sentido de que se puede decir que es un aspecto de lo que entendemos que es la educación, como concepto normativo. Por el contrario, decir que un objetivo de la educación es contribuir a la productividad de la economía es decir algo que va más allá del concepto de educación en sí y es, por tanto, "extrínseco" a ella. Esta visión clásica de la educación liberal ha sido objeto de muchas críticas en los últimos años (véase, por ejemplo, Kleinig 1982). De hecho, Levinson, en su reciente libro *The Demands of a Liberal Education*, desprecia bastante a Peters y su defensa de la idea de que el concepto de educación está lógicamente conectado con la idea de actividades intrínsecamente valiosas. Sin embargo, al afirmar que esta afirmación es simplemente errónea (Levinson 1999: 3), Levinson pasa por alto el punto, que es puramente analítico, a saber, que la idea que uno tiene de qué objetivos educativos valen la pena está inherentemente integrado en el concepto que uno tiene de educación, o, más

explícitamente, al concepto que uno tiene de lo que significa ser educado. Por supuesto, puede ser cierto, como han argumentado John White y otros, que la concepción de que la educación tiene objetivos intrínsecos (una concepción que subyace a gran parte de la tradición educativa liberal) esté en conflicto con la concepción de que la educación tiene objetivos extrínsecos (por ejemplo, objetivos económicos). Por ejemplo, se puede argumentar, aunque con cierto grado de simplificación, que objetivos específicos típicos de la tradición educativa liberal, como la autonomía, la reflexión, una comprensión amplia y crítica de la experiencia humana, etc., pueden muy bien entrar en conflicto con objetivos extrínsecos típicos de la educación (específicamente aquellos interpretados como objetivos "económicos"), por ejemplo, obediencia a la autoridad, formación especializada y conocimiento de habilidades específicas, y una actitud acrítica ante la realidad socioeconómica existente.

La tradición liberal-analítica en filosofía de la educación, a diferencia de la visión marxista, bastante más cínica, se basa, por supuesto, como señala John White (White 1982), en el supuesto de que es posible proporcionar una perspectiva lógica y "neutral" de lo que implica el concepto de "educación". Sin embargo, aunque esta empresa analítica ha sido objeto de muchas críticas en los últimos años, la distinción analítica entre objetivos extrínsecos e intrínsecos de la educación parece haber alcanzado prácticamente el estatus de ortodoxia en la filosofía contemporánea de la

educación y es sin duda útil como herramienta conceptual para resaltar ciertas diferencias en el énfasis entre las distintas posiciones sobre la naturaleza y el papel de la educación.

Paso ahora a una discusión de algunas ideas anarquistas clave, antes de pasar a examinar las implicaciones de estas ideas para la educación, especialmente en el contexto de la tradición liberal. Mi objetivo en esta discusión, de acuerdo con el análisis anterior, es establecer si la posición anarquista produce una perspectiva filosófica sobre la educación diferente de la encarnada en el pensamiento liberal. Esto requerirá abordar la cuestión de si el anarquismo puede o no ser interpretado como una extensión del liberalismo, o si es cualitativamente distinto del liberalismo. En consecuencia, seremos capaces de determinar si la posición anarquista implica o no un desafío a los valores básicos que subyacen a las ideas educativas liberales y si una consideración de esta tradición puede producir ideas filosóficas que contribuyan a nuestro pensamiento sobre las cuestiones educativas.

II. ANARQUISMO Y NATURALEZA HUMANA

Como vimos en el capítulo I, muchas de las críticas al anarquismo como ideología política viable y, por tanto, como base filosófica sólida para construir ideas sobre educación, giran en torno al concepto de naturaleza humana. Por lo tanto, este capítulo ofrece una exploración de la posición anarquista sobre la naturaleza humana, con miras a abordar estas críticas y comenzar a comprender el papel de la educación en el pensamiento anarquista.

Muchos críticos han descartado el anarquismo como una teoría política coherente o seria precisamente porque su visión de la naturaleza humana es, según ellos, poco realista o ingenua. Así, por ejemplo, Max Beloff (1975) afirma que los argumentos a favor del anarquismo

se basan en un malentendido fundamental de la naturaleza humana, en la suposición no demostrada de que, dada la ausencia total de limitaciones o, alternativamente, la abundancia material asegurada por el comunismo, las sociedades humanas podrían existir sin ningún elemento coercitivo, reconociéndose la libertad de cada uno como compatible con la libertad de todos.

De manera similar, Jonathan Wolff, en su explicación del anarquismo en su *Introducción a la filosofía política*, afirma que "confiar en la bondad natural de los seres humanos hasta tal punto parece extremadamente utópico" (Wolff 1996: 34).

Como veremos, declaraciones como estas se basan en una concepción errónea de la visión anarquista de la naturaleza humana y sus consecuencias para el ideal social anarquista. Para proceder con este análisis, entonces, es importante establecer exactamente en qué consiste la explicación anarquista de la naturaleza humana, cuál es su papel dentro de la teoría anarquista, cómo se compara con ideas conectadas dentro de la tradición liberal y las implicaciones educativas de este análisis.

En general, aquí nos centraremos en la forma en que se presenta la construcción de la naturaleza humana para respaldar una idea particular. Bikhu Parekh ha señalado que, aunque el concepto de naturaleza humana "es uno de los

conceptos más antiguos e influyentes de la filosofía occidental" (Parekh 1997: 16), ha habido poco acuerdo, a lo largo de la historia de la filosofía, sobre lo que realmente significa el término. En última instancia, Parekh ofrece una defensa de una definición minimalista de la naturaleza humana, enfatizando no sólo las constantes universales de la existencia humana sino las "formas en que se interpretan e incorporan creativamente al proceso de autoarticulación y autocomprensión humanas" (ibid., 26). Como tal, su definición desafía la suposición subyacente, común a todas las explicaciones clásicas de la naturaleza humana, de que existe una distinción bastante clara entre naturaleza y cultura, entre "lo que es inherente a los humanos y lo que ellos crean" (ibid.: 17.). Tiendo a estar de acuerdo con Parekh en que el concepto de naturaleza humana es inherentemente problemático y que confiar en él en discusiones filosóficas puede tener implicaciones indeseables debido a su tendencia a asumir una posición ahistorical y a negar el arraigo cultural de la experiencia y el carácter humanos. Sin embargo, lo importante en el contexto actual es el papel metodológico que ha jugado el concepto de naturaleza humana dentro de las posiciones filosóficas. Como señala Parekh, los filósofos lo han utilizado con tres propósitos: 'identificar o demarcar a los seres humanos; explicar el comportamiento humano; y prescribir cómo deben vivir y comportarse los seres humanos.' Son los propósitos segundo y tercero los que nos preocupan aquí de manera central.

En el contexto de la filosofía de la educación, Anthony O'Hear ha expresado una visión similar a la de Parekh al afirmar que "la naturaleza humana no es algo que simplemente se da". Es algo con lo que podemos hacer algo, a la luz de cómo nos concebimos a nosotros mismos y a los demás. Dada la comprensión que O'Hear hace de la filosofía de la educación como algo que implica esencialmente una reflexión sobre "los propios valores y el concepto de lo que los hombres [sic] deberían ser" (O'Hear 1981: 1) y los "ideales propios para la sociedad en su conjunto", por lo tanto, queda claro que la noción de una naturaleza humana común puede ser una herramienta conceptual útil en el sentido de que enfatizar rasgos, virtudes o potencialidades particulares como única y esencialmente humanas a menudo juega un papel metodológico importante en la evaluación filosófica de posiciones normativas particulares sobre la educación.

En la teoría anarquista, donde el ideal animador central es el de la sociedad libre, basada en la cooperación mutua, la descentralización y el autogobierno, se emplea el concepto de una naturaleza humana común para demostrar la viabilidad de este ideal social. Sin embargo, contrariamente a la opinión de muchos críticos (ver, por ejemplo, May 1994), los anarquistas, del mismo modo que no creen que la futura sociedad anarquista estará libre de todo conflicto social, de hecho no suscriben una visión simplista e ingenuamente optimista de las tendencias y características humanas.

Tampoco, como argumentaré, ignoran las complejidades filosóficas involucradas en la idea de una naturaleza humana común.

La naturaleza humana en la teoría social-anarquista

En su estudio detallado de las opiniones anarquistas sobre la naturaleza humana, Morland (1997) señala que tanto Proudhon como Bakunin, dos de los principales teóricos socialanarquistas, reconocieron que la naturaleza humana es innatamente doble, involucrando tanto un potencial esencialmente egoísta como un potencial sociable o altruista. Bakunin expresó pintorescamente esta idea: “El hombre tiene dos instintos opuestos, el egoísmo y la sociabilidad. Es a la vez más feroz en su egoísmo que las bestias más feroces y más sociable que las abejas y las hormigas (Bakunin, en Maximoff 1953: 147).

Una perspectiva similar surge del trabajo de Kropotkin, el teórico socialanarquista, quien, más que cualquier otro teórico dentro de la tradición, dedicó considerable energía al desarrollo de una teoría sistemática de la naturaleza humana. Gran parte de la obra de Kropotkin (principalmente su monumental tratado *Ayuda mutua*, que escribió antes de

identificarse con el movimiento anarquista) puede interpretarse como un intento de contrarrestar la versión extrema del darwinismo social a menudo presentada por teóricos como Huxley como justificación del sistema capitalista, elevando la libre competencia entre individuos a una virtud positiva (ver Hewetson, 1965). Kropotkin estaba ansioso por demostrar que la noción simplista de "supervivencia del más fuerte" era una interpretación engañosa de la teoría evolutiva, y que el propio Darwin había señalado las cualidades sociales del hombre como un factor esencial en su supervivencia evolutiva. Como han señalado los teóricos contemporáneos, "para la mayoría de nosotros, el darwinismo sugiere cualquier cosa menos communalidad y cooperación en la naturaleza" (Nisbet 1976: 364). Sin embargo, *El origen de las especies* está lleno de referencias a la "naturaleza social" del hombre, que, según Darwin, "lo ha impulsado desde el principio a vivir en comunidades muy unidas, siendo el impulso comunitario del individuo a menudo más elevado que su instinto de pura autoconservación", y sin el cual es muy probable que "la evolución del hombre, tal como la conocemos, nunca habría tenido lugar" (ibid.: 368). Al ignorar este claro énfasis del trabajo de Darwin, la posición denominada "darwinismo social" equivale, como señala Nisbet, a "apenas más que una celebración de la necesidad de la competencia y el conflicto en la esfera social" (ibid.: 364). En consecuencia, se puede ver la lógica de intentar establecer la cooperación como un principio fundamental de la naturaleza para celebrar y

promover el ideal anarquista de una sociedad basada en la cooperación y el comunismo².

Sin embargo, es en la obra anterior de Darwin, *El origen del hombre*, en la que Kropotkin se basa más en su propia obra, adoptando la explicación básica de Darwin de cómo

en innumerables sociedades animales, la lucha entre individuos separados por los medios de existencia desaparece, cómo la lucha es reemplazada por la cooperación, y cómo esa sustitución resulta en el desarrollo de facultades intelectuales y morales que

¹ En un interesante artículo basado en el trabajo de Daniel P. Todes, Stephen Jay Gould señala que Kropotkin no fue, como a menudo se supone, un pensador idiosincrásico, sino que fue parte de una crítica rusa bien desarrollada de Darwin y de los intérpretes contemporáneos de la teoría de la evolución. Esta tradición de crítica rechazó la afirmación malthusiana de que la competencia "debe dominar en un mundo cada vez más poblado, donde la población, al crecer geométricamente, inevitablemente supera a una oferta de alimentos que sólo puede aumentar aritméticamente" (Gould 1988: 3). "Rusia", señala Gould,

Es un país inmenso, subpoblado según cualquier medida de su potencial agrícola del siglo XIX. Rusia es también, en la mayor parte de su superficie, una tierra dura, donde es más probable que la competencia enfrente a un organismo contra el medio ambiente (como en la lucha metafórica de Darwin de una planta en el borde del desierto) que a un organismo contra otro en una batalla directa y sangrienta. ¿Cómo podría un ruso, con un fuerte sentimiento por su propio campo, ver el principio de superpoblación de Malthus como un fundamento para la teoría de la evolución? Todes escribe: «Era ajeno a su experiencia porque, sencillamente, la enorme masa terrestre de Rusia eclipsaba a su escasa población. Para un ruso, ver una población en inexorable aumento que inevitablemente agotaba los suministros potenciales de alimentos y espacio requería un gran salto de imaginación». (Ibidem.)

aseguran a la especie las mejores condiciones para la supervivencia.

(Kropotkin 1972: 28)

La posición de Kropotkin se basó no sólo en su lectura de Darwin sino en su propia y extensa investigación sobre el comportamiento animal que llevó a cabo con un colega zoólogo y que culminó con la publicación de *Mutual Aid* en 1902. Aunque algunos críticos han cuestionado aspectos de la metodología de Kropotkin, la investigación antropológica contemporánea parece apoyar su tesis básica de que el principio de cooperación social ha sido una característica de los seres humanos y de otras especies desde los tiempos más remotos, aparentemente antes de la primacía de la unidad familiar. El caso paradigmático de la prominencia de la "ayuda mutua" (término derivado del biólogo Karl Kessler; véase Morland 1997: 132) como factor en la evolución de las especies animales es el de las hormigas. La conclusión importante aquí es que, si bien puede haber luchas agresivas por la supervivencia entre especies, dentro de la comunidad de hormigas prevalece la ayuda mutua y la cooperación. Como dice Kropotkin: "Las hormigas y las termitas han renunciado a la "guerra hobbesiana" y son mejores por ello" (Kropotkin 1972: 36).

Kropotkin no niega la idea darwiniana del principio de lucha como principal impulso de la evolución. Pero enfatizó que hay dos formas que esta lucha puede tomar: la lucha de

un organismo contra otro por recursos limitados (el aspecto de la evolución enfatizado por Huxley) y el tipo de lucha que Darwin llamó metafórica: la lucha del organismo por sobrevivir en un entorno a menudo hostil. Como dice Gould,

Los organismos deben luchar para mantenerse calientes, para sobrevivir a los peligros repentinos e impredecibles de incendios y tormentas, para perseverar durante duros períodos de sequía, nieve o pestilencia. Estas formas de lucha entre el organismo y el medio ambiente se libran mejor mediante la cooperación entre miembros de la misma especie: mediante la ayuda mutua.

(Gould 1988: 4)

En términos de estos dos aspectos de la lucha por la existencia, Kropotkin considera en última instancia que el principio de ayuda mutua es más importante desde un punto de vista evolutivo, ya que es este principio el que "favorece el desarrollo de tales hábitos y caracteres que aseguran el mantenimiento y desarrollo posterior de la especie, junto con la mayor cantidad de bienestar y disfrute de la vida para el individuo, con el menor desperdicio de energía" (Kropotkin 1972: 30–31).

Como Morland resume las conclusiones de Kropotkin a partir de la riqueza de evidencia recopilada a partir de observaciones del mundo animal: "En pocas palabras, la vida

en sociedades asegura la supervivencia" (Morland 1997: 135).

Por supuesto, es muy problemático intentar sacar conclusiones sobre el comportamiento humano a partir de evidencias del reino animal. Sin embargo, el propio Darwin, cuyos métodos obviamente Kropotkin buscaba emular, argumentó que "lo que tan a menudo se encuentra entre los animales es [...] completamente universal entre los seres humanos" (Nisbet 1976: 368). Además, Kropotkin reunió una gran cantidad de pruebas, que citó a menudo más adelante en sus diversos escritos anarquistas, de la presencia de una propensión a la cooperación espontánea y la ayuda mutua dentro de la sociedad humana. De hecho, a los escritores anarquistas de hoy les gusta referirse a casos como el de la asociación de salvavidas, el sistema ferroviario europeo o el servicio postal internacional, como ejemplos de ayuda mutua y cooperación voluntaria en acción. Incluso dadas las limitaciones de tales ejemplos, parece que el punto que Kropotkin está planteando es puramente metodológico: si uno quiere defender la viabilidad de una sociedad anarquista, basta con indicar que la propensión a la cooperación voluntaria tiene algunas consecuencias históricas y evidencia evolutiva para que tal sociedad no sea completamente inviable. Además, como señala Barclay, "algunos critican el anarquismo porque su único cemento es algo del orden de la obligación moral o la cooperación voluntaria". Pero, en última instancia, "también la

democracia funciona en parte gracias al mismo cemento" (Barclay 1990: 130). Más adelante discutiré la cuestión de hasta qué punto Kropotkin y otros teóricos anarquistas confiaron en este "cemento" como fuerza principal para dar forma y mantener la sociedad anarquista, y hasta qué punto reconocieron la necesidad de marcos institucionales y reformas sociales.

Queda la cuestión de si Kropotkin veía el principio de ayuda mutua simplemente como un aspecto esencial de la psique humana. Morland sugiere que, a través del proceso evolutivo, la ayuda mutua se ha convertido en realidad en una especie de "impulso psicológico", básico para nuestra conciencia de nosotros mismos como seres sociales. De hecho, Kropotkin hace uso de la noción de instinto al insistir en que se refiere a algo mucho más básico que los sentimientos de amor y simpatía en su discusión sobre la sociabilidad como principio general de la evolución. "No es", escribe,

el amor al prójimo, al que muchas veces no conozco en absoluto, lo que me induce a coger un cubo de agua y correr hacia su casa cuando la veo en llamas; es un sentimiento o instinto mucho más amplio, aunque más vago, de solidaridad y sociabilidad humana lo que me commueve.

(Kropotkin 1972: 21)

Pero DeHaan (1965) ha sostenido que, si bien la teoría de Kropotkin puede describirse como una "teoría del instinto", las "tendencias" que menciona no tienen estatus ontológico, sino que deberían considerarse como una hipótesis. «Las leyes naturales», sostiene, «no están incrustadas en la realidad; son construcciones humanas para ayudarnos a comprender la naturaleza» (DeHaan 1965: 276). Es importante tener esto en cuenta cuando se analiza el siguiente paso en la tesis de Kropotkin, que es el argumento de que la ayuda mutua es la base de la moralidad y que sin ella, "la sociedad humana misma no podría mantenerse". Como señala Morland, sólo a través de la conciencia puede surgir y florecer la propensión a la ayuda mutua, una visión que contradice claramente la noción rousseauiana de una naturaleza humana presocial, a la que Kropotkin se oponía vehementemente. De hecho, al reconocer que la naturaleza humana es esencialmente contextualista, en el sentido de que la consideraban determinada no por ninguna esencia humana sino por el contexto social y cultural, Kropotkin y otros teóricos anarquistas parecían ser conscientes de los peligros de asumir lo que Parekh menciona. como la dicotomía entre cultura y naturaleza. En este sentido, estaban ciertamente lejos de la idealización rousseauiana del "estado de naturaleza" y de la crítica a la civilización moderna. La visión de Bakunin de la naturaleza humana también era, como señalan Morland y Ritter, contextualista, en el sentido de que rechazaba las nociones esencialistas de la naturaleza humana y asumía que los humanos eran al

mismo tiempo individuos y seres sociales. Cuál de estas dos vertientes de la naturaleza humana pasa a primer plano en un momento dado depende, creían los anarquistas sociales, del entorno social y cultural. Bakunin presenta esta visión como parte de su famosa crítica del Estado, implicando al mismo tiempo un rechazo total de la noción religiosa del pecado original, la visión rousseauiana de la naturaleza humana presocial y la idea del contrato social:

Al no comprender la sociabilidad de la naturaleza humana, la metafísica consideraba la sociedad como un agregado mecánico y puramente artificial de individuos, repentinamente reunidos bajo la bendición de algún tratado formal y secreto, celebrado libremente o bajo la influencia de algún poder superior. Antes de entrar en la sociedad, estos individuos, dotados de una especie de alma inmortal, gozaban de total libertad...

(Bakunin, en Woodcock 1977: 83)

Aceptar el supuesto teórico de que el hombre nace libre implica una antítesis entre el individuo libre y la sociedad, una posición que, según Bakunin, "ignora por completo la sociedad humana, el verdadero punto de partida de toda la civilización humana y el único medio en el que la personalidad y la libertad del ser humano pueden realmente nacer y crecer" (Bakunin, en Morris 1993: 87–88).

Incluso Godwin, un pensador anarquista anterior

generalmente considerado más en el lado individualista que en el lado social del continuum, compartía este rechazo de un concepto presocial o innato de la naturaleza humana. "Las acciones y disposiciones de los hombres", escribió en *Investigación sobre la justicia política*,

no son el resultado de ningún prejuicio original que traen al mundo a favor de un sentimiento o carácter en lugar de otro, sino que fluyen enteramente de la operación de circunstancias y eventos que actúan sobre la facultad de recibir impresiones sensibles.

(Godwin 1946: 26–27)

A la luz de esta discusión, está claro que los teóricos que sostienen, con Tony Kemp-Welch, que los orígenes del pensamiento anarquista "se pueden rastrear hasta la idea de Rousseau de que el hombre nace libre y de que las instituciones políticas han corrompido una naturaleza humana que de otro modo sería inocente y pura" (Kemp-Welch 1996: 26) están fundamentalmente equivocados y, por lo tanto, contribuyen a las ideas erróneas que rodean al anarquismo.

La naturaleza humana y el Estado capitalista

La posición anarquista, entonces, no implica una visión simple e ingenua de la naturaleza humana como esencialmente altruista. Kropotkin reconoció especialmente, junto con Darwin, la presencia de un impulso de dominación, y el tema que recorre constantemente su pensamiento es una concepción dialéctica de la tensión entre el principio de la lucha con los demás por la existencia y el de la ayuda mutua. A diferencia de Proudhon y Fourier, cuyas teorías económicas claramente influyeron en él, Kropotkin intenta situar sus ideas anarquistas en un contexto histórico más amplio.

Escribe: 'A lo largo de la historia de nuestra civilización se han enfrentado dos tradiciones contrarias, dos tendencias; la tradición romana y la tradición nacional; la imperial y la federal; la autoritaria y la libertaria...' (citado en Ward 1991: 85).

Continúa identificando al Estado con la tradición coercitiva y autoritaria, cuya antítesis es el tipo de formas voluntarias de organización social como los gremios, las cooperativas de trabajadores y las parroquias. Martin Buber, que sentía considerable simpatía por la filosofía social de pensadores anarquistas como Kropotkin y Proudhon, desarrolló esta distinción implícita entre el orden social y político, creyendo

que el camino a seguir pasaba por una reestructuración gradual de la relación entre ellos. Por supuesto, como lo reconoció Buber, la concepción de Kropotkin del Estado es demasiado estrecha, porque “en la historia no existe simplemente el Estado como una abrazadera que estrangula la individualidad de las pequeñas asociaciones; también está el Estado como marco dentro del cual pueden consolidarse” (Buber 1958: 39). Dadas las concepciones modernas como la de Nozick del Estado democrático liberal mínimo, la estrechez de la definición de Kropotkin es aún más evidente. Sin embargo, como continúa argumentando Buber, Kropotkin tenía razón al llamar la atención sobre el hecho de que el ascenso histórico del Estado centralista marcó un cambio fundamental en nuestra concepción de la naturaleza de las relaciones sociales: la idea del Estado soberano desplazando la primacía de la idea de la ciudad libre o diversas formas de contrato libre y confederación. El propio Buber se mantuvo optimista sobre la posibilidad de “una reconstrucción socialista del Estado como una comunidad de comunidades” (ibid.: 40), pero Kropotkin vio el principio de descentralización y asociación voluntaria como fundamental para el cambio revolucionario y cualquier estructura estatal como necesariamente antitético a este principio.

El discurso de Kropotkin sobre estas dos “tendencias” históricas contrarias se entrelaza con su discurso sobre los dos aspectos de la naturaleza humana, reflejando lo que

Morland describe como una "relación simbiótica" entre el progreso histórico y la naturaleza humana. Sin embargo, aunque, como se mencionó, la posición de Bakunin y Kropotkin sobre esta cuestión es contextualista, esto no significa que tales teóricos adoptaran una postura neutral hacia los dos aspectos opuestos de la naturaleza humana y la forma en que se manifiestan en un contexto social. Como muestra un examen de sus argumentos, Kropotkin asignó un estatus normativo a la vertiente altruista de la naturaleza humana y parecía considerarla dominante en cierto sentido. En un artículo particularmente poderoso escrito para *Freedom* en 1888, titulado "¿Somos lo suficientemente buenos?" Kropotkin se propone contrarrestar el argumento frecuentemente esgrimido de que "los hombres no son lo suficientemente buenos para vivir bajo un estado de cosas comunista" o, más bien, "se someterían a un comunismo obligatorio, pero aún no están maduros para el comunismo anarquista libre" (Kropotkin, en Becker y Walter 1988). A esto responde con la pregunta "¿pero son lo suficientemente buenos para el capitalismo?". Su argumento es que si las personas fueran natural y predominantemente amables, altruistas y justas, no habría peligro de explotación y opresión. Precisamente porque no somos tan compasivos, justos y providentes, el sistema actual es intolerable y debe cambiarse, ya que las instituciones actuales permiten que florezcan el "servilismo" y la opresión. Obviamente, la cuestión no es que las personas no tengan una propensión natural e intuitiva a la

justicia, el altruismo y la cooperación social, sino más bien que no tienen *sólo* esas propensiones. Si no fuera por la vena opuesta y egoísta de la naturaleza humana,

la propiedad privada del capital no sería ningún peligro. El capitalista se apresuraría a compartir sus ganancias con los trabajadores, y los trabajadores mejor remunerados con los que sufren desgracias ocasionales. Si los hombres fueran previsores, no producirían terciopelo ni artículos de lujo mientras falta comida en las cabañas; No construirían palacios mientras existieran barrios marginales [...]

(Ibidem.)

La única manera de suprimir, o al menos disminuir, los instintos "serviles" y competitivos de los que lamentablemente estamos dotados es cambiar la sociedad por medio de lo que Kropotkin llama "instrucción superior e igualdad de condiciones", eliminando así aquellas condiciones que "favorecen el crecimiento del egoísmo y la rapacidad, del servilismo y la ambición" (un estado de cosas que, subraya Kropotkin, es perjudicial tanto para los gobernantes como para los gobernados). La principal diferencia, sostiene Kropotkin en este texto, entre los anarquistas y aquellos que los descartan como soñadores utópicos y poco prácticos, es que "admitimos las imperfecciones de la naturaleza humana, pero no hacemos excepción con los gobernantes". Lo hacen, aunque a veces

de forma inconsciente...' (ibidem.). Es esta visión, según Kropotkin, la que está detrás de la justificación paternalista de las desigualdades inherentes al sistema estatal capitalista: es decir, que, si no fuera por unos pocos gobernantes sabios que las mantuvieran bajo control, las masas permitirían que sus instintos egoístas les harían salirse de control, lo que las conduciría a la depravación social y moral. Es en este contexto que podemos empezar a comprender el papel crucial y complejo de la educación en el pensamiento de Kropotkin.

Fomentar la propensión a la ayuda mutua

Así vemos que Kropotkin cree en última instancia en el poder de prevalencia de los aspectos altruistas de la naturaleza humana. Sostiene, a diferencia de Rousseau, que ni siquiera una sociedad corrupta puede aplastar la bondad humana individual; es decir, ni siquiera el Estado capitalista puede "eliminar el sentimiento de solidaridad humana, profundamente arraigado en la comprensión y el corazón de los hombres" (Becker y Walter 1988: 38). Sin embargo, reconoce que la gente "no se convertirá en anarquista por una transformación repentina". Por lo tanto, la explicación

contextualista de la naturaleza humana puede contribuir en gran medida a responder la pregunta de por qué la educación y las escuelas son necesarias tanto para ayudar a crear como para sostener una sociedad anarquista.

Un análisis del trabajo de Bakunin sobre el tema respalda esta visión, ya que Bakunin también suscribía una visión contextualista de la naturaleza humana, afirmando que la moralidad derivaba de la sociedad y, específicamente, de la educación. "Cada niño, joven, adulto e incluso el hombre más maduro", argumentó Bakunin, "es enteramente producto del entorno que lo alimentó y crió" (Maximoff 1953: 153).

Así, aunque hay dos aspectos innatos de la naturaleza humana, la forma en que se desarrollan las diferentes propensiones es función de las condiciones ambientales. Este es un punto clave para comprender el papel asignado a la educación por los anarquistas sociales, tanto para lograr como para sostener una sociedad justa organizada sobre principios anarquistas. Porque incluso si la revolución social tiene éxito, dada la noción contextualista de la naturaleza humana y el reconocimiento de su dualidad inherente, presumiblemente será necesario un proceso continuo de educación moral para preservar los valores sobre los que se constituye la sociedad anarquista.

Este punto, aunque junto con un innegable optimismo con respecto al poder educativo de la propia sociedad

revolucionaria en términos de suprimir los aspectos egoístas de la naturaleza humana, es evidente en el siguiente pasaje de Bakunin:

Probablemente habrá muy pocos bandidajes y robos en una sociedad donde cada uno viva en plena libertad para disfrutar de los frutos de su trabajo y donde casi todas sus necesidades serán satisfechas abundantemente. El bienestar material, así como el progreso intelectual y moral que son productos de una educación verdaderamente humana, al alcance de todos, casi eliminarán los crímenes debidos a la perversión, la brutalidad y otras enfermedades.

(Bakunin, en Dolgoff 1973: 371)

La frase "educación humana" presumiblemente se refiere tanto a aspectos procedimentales de la educación, como el clima escolar y las relaciones profesor-alumno, que los anarquistas insistieron en que no deberían ser autoritarios y estar basados en el respeto mutuo, como al contenido de la educación, específicamente su base moral. Ambos aspectos se abordarán en capítulos posteriores. También es interesante observar la demanda de Bakunin de un acceso equitativo y universal a la educación, una demanda que debe haber sonado mucho más radical en el contexto del siglo XIX en el que se escribieron estas palabras que para los teóricos liberales contemporáneos.

Los anarquistas sociales, entonces, creían claramente que una educación que promoviera y enfatizara sistemáticamente la cooperación, la solidaridad y la ayuda mutua, socavando así los valores subyacentes al Estado capitalista, alentaría el florecimiento de estas propensiones humanas innatas e inspiraría a las personas a formar alianzas sociales y Movimientos destinados a promover la revolución social. De hecho, Kropotkin a menudo anticipa las ideas expresadas por Berkman y otros anarquistas del siglo XX sobre el aspecto "aquí y ahora" de la filosofía anarquista; en otras palabras, que es estableciendo nuevos valores humanos y relaciones sociales (como las relaciones educativas) como se puede lograr la verdadera revolución social. Al mismo tiempo, la visión subyacente de Kropotkin sobre la naturaleza humana también ayuda a enfatizar la función esencialmente educativa de la sociedad anarquista, incluso una vez que el Estado ha sido desmantelado. Porque dada la inevitable presencia de instintos serviles y egoístas, los instintos opuestos necesitan un refuerzo constante. Kropotkin a veces parece sugerir que son las propias instituciones sociales las que harán este trabajo: crear condiciones de igualdad y justicia social bajo las cuales florecería la ayuda mutua. Pero, como señala Morland, sí reconoció que "el egoísmo y la autoafirmación sobreviven en la anarquía como la sociabilidad y la ayuda mutua perduran en el capitalismo" (Morland 1997: 170).

Morland y otros críticos parecen considerar en última

instancia este punto como la ruina de todo el sistema filosófico de Kropotkin, argumentando que conduce al inevitable uso de la coerción para mantener la futura sociedad anarcocomunista. Sin embargo, creo que el hecho de que surja esta cuestión, y los desacuerdos que la rodean, no restan fuerza al argumento anarquista básico. Más adelante discutiré las formas en que varios pensadores anarquistas han intentado llegar a un acuerdo con el problema de la inevitable presencia de competencia, dominio, luchas de poder y conflictos de intereses en la futura sociedad anarquista. Mientras tanto, en este contexto, parece haber buenos argumentos para afirmar, sobre la base del trabajo de Kropotkin, que es la educación, y no las sanciones y reglas sociales y morales como tales, lo que "proporcionaría el pegamento" para mantener junta la futura sociedad anarquista, reforzando los argumentos morales a favor del anarquismo y, simultáneamente, fomentando cualidades altruistas y cooperativas entre los individuos. Por supuesto, se podría contradecir esto diciendo que la educación, concebida de esta manera, no es más que otra forma de coerción, y que nos quedamos con algo muy similar a la visión clásica de la educación como transmisión cultural. Me ocuparé de este punto más adelante, en el contexto de la discusión sobre la educación como medio para el cambio social.

A la luz de la discusión anterior, es importante no darle demasiada importancia a la validez de los aspectos

evolutivos de la explicación anarquista de la naturaleza humana. Lo que es relevante, en el contexto actual, es el papel metodológico que desempeña esta explicación al enfatizar ciertos rasgos humanos considerados deseables y factibles para la transición y el mantenimiento de una forma de organización social no jerárquica y descentralizada. De hecho, muchos teóricos anarquistas, escribiendo desde una perspectiva antropológica, han tratado de defender la viabilidad de tal sociedad sin recurrir a una visión específica de la naturaleza humana. Harold Barclay, por ejemplo, en *People Without Government* (Gente sin gobierno), analiza una gran cantidad de datos históricos, antropológicos y etnográficos que, según él, demuestran que las anarquías (definidas como sociedades sin gobierno y sin Estado) son posibles, aunque en pequeña escala, y, de hecho, que desde un punto de vista histórico,

la anarquía no es de ninguna manera inusual [...] es una forma perfectamente común de gobierno u organización política. No sólo es común, sino que probablemente sea el tipo de gobierno más antiguo y el que ha caracterizado la mayor parte de la historia de la humanidad.

(Barclay 1990: 12)

Colin Ward, el anarquista británico de la segunda mitad del siglo XX, saca conclusiones similares de su análisis de experimentos contemporáneos en organizaciones sociales no jerárquicas. El ejemplo más famoso de tal práctica

anarquista en acción es el de la Comuna de París de 1871. Pero Ward también analiza experimentos sociales a pequeña escala, especialmente en las áreas de educación y atención médica, que apoyan la idea de una organización espontánea basada en la cooperación voluntaria. Cita a John Comerford, uno de los iniciadores del proyecto del Centro de Salud Pioneer en Peckham, al sur de Londres, en la década de 1940, quien concluyó que: "Por lo tanto, una sociedad, si se la deja a sí misma en circunstancias adecuadas para que se exprese, desarrolla espontáneamente su propia defensa y logra una armonía de acciones que el liderazgo superpuesto no puede emular" (Ward 1996: 33).

Así, el énfasis en el potencial benevolente de la naturaleza humana va de la mano con la fe en lo que Kropotkin llamó la teoría del "orden espontáneo", que sostiene que

Dada una necesidad común, un grupo de personas, mediante prueba y error, improvisación y experimento, creará un orden a partir de la situación; este orden será más duradero y estará más estrechamente relacionado con sus necesidades que cualquier tipo de autoridad impuesta externamente.

(Ward 1996: 32)

El ideal de la racionalidad

Por supuesto, tales posiciones y principios teóricos deben entenderse en el contexto histórico de la época en que los anarquistas sociales estaban desarrollando sus ideas. Como se desprende de este panorama, esta era fue, como señaló DeHaan, "la del optimismo ilimitado, la exaltación de la ciencia, el ateísmo y el racionalismo" (DeHaan 1965: 272).

En consecuencia, la visión anarquista de la naturaleza humana, junto con su énfasis en la capacidad humana de benevolencia, cooperación y ayuda mutua, otorga gran peso a la idea de racionalidad. De hecho, esta idea es una de las características centrales de la obra de William Godwin, comúnmente considerado como el primer teórico anarquista. Godwin, quizás más que cualquier otro pensador anarquista, parece haber depositado gran fe en el potencial humano para el pensamiento racional, creyendo que era debido a este potencial que los humanos podían ser convencidos, mediante argumentos racionales únicamente, del valor último del anarquismo como forma superior de organización social. Ritter ha criticado la posición de Godwin como una versión extrema del cognitivismo (Ritter 1980: 92) y, de hecho, los anarquistas posteriores, especialmente los de la escuela socialista, que no eran, como Godwin,

pensadores utilitarios, fueron mucho menos dogmáticos en su posición sobre la razón humana, a menudo reconociendo el papel de la emoción en la elección y acción humanas. Bakunin, por ejemplo, probablemente habría cuestionado el argumento de Godwin de que "la mente de los hombres no puede elegir la falsedad y rechazar la verdad cuando la evidencia se presenta de manera justa" (en Ritter 1980: 95). Sin embargo, como movimiento del siglo XIX, el pensamiento socialanarquista compartía el entusiasmo de la Ilustración por el método científico y la creencia en "las posibilidades de progreso moral y político a través del crecimiento del conocimiento" (Crowder 1991: 29). Así, Bakunin, como la mayoría de los anarquistas, ya fueran de la escuela individualista o comunista, creía que era a través de los poderes de la razón como los humanos podían avanzar a estados más elevados y avanzados de moralidad y organización social.

Aunque Morland sostiene que Bakunin finalmente rechazó el idealismo filosófico en favor de una posición materialista, otros estudiosos cuestionan este punto de vista. Miller, por ejemplo, sostiene, basándose en los escritos de Bakunin, que, en última instancia, siguió siendo un idealista hegeliano en el sentido de que su visión del progreso histórico implicaba una noción de la conciencia humana progresando a través de etapas sucesivas, cada una resolviendo las tensiones y contradicciones de las etapas anteriores. La historia humana, desde este punto de vista, es observada

como un proceso de humanización gradual, "mediante el cual los hombres emergen de su condición brutal y se convierten, a través de la influencia de las relaciones sociales, en seres morales" (Miller 1984: 71). La libertad, según esta concepción, es un concepto positivo que implica actuar de acuerdo con leyes que uno ha internalizado por medio del poder de la razón.

En consecuencia, muchos de los primeros experimentos anarquistas en educación asignaron al concepto de razón o racionalidad un lugar central en sus programas y currículos, y la organización internacional creada por Francisco Ferrer, un educador anarquista de principios del siglo XX (ver Capítulo VI) para coordinar dichos experimentos y proyectos se llamó "La Sociedad para la Educación Racional".

Al utilizar el término "racional", los primeros pensadores anarquistas claramente tenían en mente algo parecido a "científico", en el sentido de conformidad con las leyes de la lógica, la observación empírica y la deducción.

Es importante señalar que Bakunin, con su énfasis en la razón y la racionalidad humanas como elementos centrales para el progreso moral, menciona con frecuencia la "ignorancia de las masas". Sin embargo, como señala Ritter, la visión anarquista no es elitista. Los anarquistas, desconfiados de cualquier programa político que intentara manipular a las masas para lograr un cambio social, enfatizaron el aspecto esencial de la libre elección

espontánea y la experimentación para lograr el progreso social. Al igual que Godwin, los anarquistas posteriores vieron este proceso de educación racional como uno "a través del cual los individuos racionales eligen el anarquismo como el régimen que crean" (Godwin, citado en Ritter 1980: 96).

Desde un punto de vista educativo, esta posición tiene asociaciones obvias con el concepto humanista y liberal de educación, según el cual la clave para una sociedad más libre es un aumento general de la educación basada en los principios de la razón y la racionalidad. Esto, tal vez, refleja una conexión entre la perspectiva educativa del anarquismo como ideología política y la tradición liberal de la Ilustración que sustenta la idea de la educación liberal.

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los filósofos que escriben dentro de la tradición de la educación liberal ponen gran énfasis en la racionalidad y en el desarrollo de la mente como un componente esencial de la buena vida (ver Hirst 1972). Del mismo modo, la mayoría de los teóricos de la educación liberal asumen una forma de realismo epistemológico: una visión que, como dice Hirst, "la educación se basa en lo que es verdad". Estos puntos tienen conexiones obvias con la creencia de la Ilustración en el progreso y el mejoramiento humano a través de la expansión del conocimiento y la racionalidad, una creencia que, como acabamos de ver, era compartida por los pensadores anarquistas del siglo XIX.

La naturaleza humana en el liberalismo

¿Hasta qué punto se puede considerar que la visión anarquista de la naturaleza humana se superpone con la posición liberal? Aunque pocos teóricos contemporáneos emplean el término "naturaleza humana", es obvio que la teoría liberal, y particularmente la teoría educativa liberal, hace ciertas suposiciones sobre las capacidades o propensiones humanas. La pregunta "¿qué características del individuo considera el Estado liberal como importantes y dignas de estímulo?" (Levinson 1999: 9) es, en un sentido importante, una pregunta sobre la naturaleza humana. Los teóricos anarquistas, como se discutió anteriormente, optan por enfatizar el potencial humano para la benevolencia, la sociabilidad y la cooperación voluntaria, argumentando que estas virtudes son importantes y dignas de fomento y que se estimulan de manera más apropiada en una sociedad sin Estado y no jerárquica. ¿Se puede considerar que el liberalismo se basa en un énfasis metodológico similar en rasgos humanos particulares?

Es ciertamente cierto que al asignar una posición central a la autonomía, los liberales deben asumir al menos un

potencial humano de benevolencia, porque si tal potencial no existiera en absoluto, instituciones mucho más coercitivas que las del Estado liberal serían necesarias para garantizar las libertades individuales. Aunque es difícil encontrar un tratamiento sistemático de esta idea, parece estar respaldada por la literatura. Leroy S. Rouner, por ejemplo, en su libro sobre la naturaleza humana, ha señalado que la "visión positiva de la naturaleza humana" –es decir, la idea de que los seres humanos tienen una capacidad inherente para la bondad– "está profundamente arraigada en la tradición liberal", con la que la mayoría de nosotros nos identificamos' (Rouner 1997). Ritter también ha notado esta convergencia entre la visión liberal y la anarquista, pero va más allá, afirmando que la perspectiva liberal es, como la de los anarquistas, esencialmente dualista, implicando un rechazo de la idea de que "la malevolencia siempre es dominante en todas partes" y al mismo tiempo negando que la benevolencia sea el motivo universalmente dominante (Ritter 1980: 118). La visión contextualista de la naturaleza humana que suscribieron Proudhon, Bakunin y Kropotkin está, como dice Ritter, "claramente dentro de los límites de la psicología liberal" (*ibid.*).

Esta discusión sobre la naturaleza humana aborda una de las principales objeciones al anarquismo que planteé en el Capítulo I. Por lo tanto, establece que caracterizar la visión anarquista sobre la naturaleza humana sosteniendo

simplemente que "las personas son benignas por naturaleza y corrompidas por el gobierno" (Scruton 1982: 16) es engañosamente simplista. En consecuencia, muestra que si bien muchos liberales pueden ser escépticos sobre la viabilidad del anarquismo, este escepticismo no puede justificarse sobre la base de la afirmación de que la visión anarquista de la naturaleza humana es "utópica" o "ingenua".

Sin embargo, todavía podemos sentir algunos motivos de escepticismo con respecto a la viabilidad del anarquismo. Porque, se podría argumentar, mientras que la vida sin el Estado puede ser teóricamente posible, si aceptamos algo como la explicación antes mencionada de la naturaleza humana, todavía es dudoso que realmente podamos lograrla y sostenerla. En resumen, ¿qué va a reemplazar al Estado y qué, en ausencia de instituciones estatales, va a proporcionar el "pegamento" para mantener unida a esa sociedad? Abordar estas preguntas significa desentrañar la objeción anarquista al Estado para ver exactamente en qué consiste y tratar de determinar qué valores sustantivos se encuentran en el corazón de la teoría anarquista y qué papel desempeñan en la posición anarquista sobre el cambio y la organización social. En el curso de esta discusión también podremos desarrollar una mayor comprensión de la relación entre anarquismo y liberalismo, y de la naturaleza y el papel de la educación en el pensamiento anarquista.

III. ¿VALORES ANARQUISTAS?

El análisis anterior ha establecido que la comprensión anarquista de la naturaleza humana no es, como a menudo se percibe, unidimensional o ingenua, una impresión responsable de gran parte del escepticismo liberal respecto de la viabilidad del anarquismo.

El hecho de que la explicación anarquista de la naturaleza humana sea en realidad compleja y antiesencialista rescata al anarquismo, en mi opinión, de acusaciones de utopismo, al menos en lo que respecta a este punto. También contribuye en cierta medida a comprender el papel asignado a la educación en el pensamiento anarquista. Porque el hecho de que los anarquistas reconocieran que la naturaleza humana es esencialmente dual y está sujeta a la influencia contextual explica por qué consideran un papel crucial para la educación –y específicamente la educación moral– para

fomentar los aspectos benévolos de la naturaleza humana y así crear y sostener sociedades sin Estado.

Los anarquistas, entonces, no se hacen ilusiones sobre la presencia continua y potencialmente dañina de aspectos egoístas y competitivos del comportamiento y las actitudes humanas. Esto explica la necesidad de un proceso educativo continuo de algún tipo e indica que simplemente eliminar el Estado no será suficiente para crear un nuevo orden social. De hecho, como señala Ritter,

Los anarquistas muestran un aprecio, que rara vez se les atribuye, por la insuficiencia de la apatridia como marco para su sistema. En su opinión, la apatridia debe ir precedida y acompañada de condiciones que combatan las numerosas causas de las fricciones internas de la anarquía que la apatridia no puede vencer por sí sola.

(Ritter 1980: 138)

Al parecer, la mayoría de los anarquistas sociales reconocen que la educación es al menos uno de los principales facilitadores de tales "condiciones".

Sin embargo, el debate sobre estas cuestiones también conduce a conclusiones más generales con respecto a la educación. En general, se puede considerar que la visión anarquista contrasta con la visión marxista, según la cual los

humanos alcanzan su verdadera esencia en la etapa posrevolucionaria. Porque si uno combina las ideas anarquistas anteriores sobre la naturaleza humana con la insistencia anarquista, discutida en el Capítulo I, de que la forma final de la sociedad humana no puede determinarse de antemano, parece como si esta misma perspectiva arrojara una imagen creativa y una perspectiva mucho más abierta de la educación y su papel en el cambio social. Desde el punto de vista marxista, la educación es vista principalmente como el medio por el cual la vanguardia proletaria debe educar para que las masas alcancen una verdadera conciencia (de clase). Al parecer, una vez terminada la revolución, la educación ya no tendrá ningún papel, ya que, como escribe Lukács, el socialismo científico se establecerá "en una forma completa y definida, y entonces veremos una transformación fundamental de la naturaleza del hombre" (en Leer 1974: 150). El anarquismo, como se discutió, difiere de esta visión milenarista al sostener, primero, que las semillas de la sociedad sin Estado ya están presentes en la acción humana, posibilitadas por las cualidades morales humanas existentes; y, segundo, que debido a la visión contextualista de la naturaleza humana y la insistencia en que no existe una forma científicamente correcta de organización social, la educación es, y debe ser, constantemente continua. Según esta comprensión, la educación no tiene como objetivo lograr un objetivo fijo, sino mantener un proceso continuo de experimentación creativa, de acuerdo con los valores y principios morales, y

en el cual, como dice Read, "la responsabilidad de crear las condiciones de la libertad recae en el hombre" (*ibid.*: 146). Este punto será retomado nuevamente en capítulos posteriores.

Estos puntos, a su vez, llevan a cuestionar la naturaleza exacta de la objeción de los anarquistas al Estado. Como se discutió anteriormente, el anarquismo no puede reducirse a un simple rechazo del Estado. Además, si, como sugiere esta discusión, la objeción anarquista al Estado es instrumental, que no puede entenderse sin referencia a un conjunto de valores sustantivos, entonces cabe preguntarse: ¿qué son exactamente esos valores y en qué medida se conciben de manera diferente a, por ejemplo, los de la tradición liberal?

Como sugiere el capítulo anterior, la posición anarquista sobre la naturaleza humana, tanto en su énfasis en la racionalidad humana como en su perspectiva contextualista, está notablemente cerca de los supuestos subyacentes del liberalismo, reflejando el espíritu ilustrado común de ambos movimientos ideológicos. Esto arroja una luz interesante sobre la aparente disparidad entre anarquistas y liberales en cuanto al modo ideal de organización social y plantea la pregunta de qué explica, entonces, esta disparidad, si sus suposiciones sobre el potencial humano son tan similares. Alan Ritter resalta muy bien estas distinciones políticas:

El acuerdo entre anarquistas y liberales en psicología hace que el principal problema de su política sea el

mismo. Al negar que la malevolencia sea inerradicable, ambos descartan la autocracia como modo de organización. Porque sólo si la crueldad fuera generalizada y rampante será necesaria la autocracia para salvaguardar la paz. Al negar la posibilidad de una benevolencia universal, también descartan como inviables modos de organización que no ejercen ninguna fuerza cohesiva. Porque sólo si la bondad es el motivo primordial puede existir una sociedad completamente espontánea. Así, el problema de la política, tanto para los anarquistas como para los liberales, es describir un patrón de relaciones sociales que, sin ser autocrático, proporcione la fuerza cohesiva necesaria.

(Ritter 1980: 120)

La solución liberal a este problema es, por supuesto, aceptar el marco del Estado coercitivo pero limitar su poder para garantizar la máxima protección de la libertad individual. Los anarquistas rechazan rotundamente el Estado por considerarlo un marco incompatible con su concepción del florecimiento humano, parte de lo cual implica una noción de libertad individual; sin embargo, tienen que depender de cierta censura pública para asegurar la fuerza cohesiva y la supervivencia de la sociedad. Como señala Ritter (*ibid.*), los anarquistas "afirman el valor del entendimiento comunitario" pueden, a diferencia de los liberales, considerar que dicha censura tiene un efecto relativamente benigno sobre la individualidad.

Sin embargo, este punto no es tan sencillo como sugiere Ritter. Porque es cierto que para una persona comprometida en el proyecto comunitario de construir una sociedad social-anarquista, a partir de un compromiso con los valores de igualdad, solidaridad y libertad del control estatal de las instituciones sociales, aceptar un cierto grado de restricción de las libertades individuales, la libertad (por ejemplo, la exigencia de compartir los propios ingresos con la comunidad o de asumir responsabilidades relacionadas con servicios públicos como la recogida de basura o el cuidado de niños) no pueden percibirse como un gran sacrificio. Pero si la vida en comunidades anarquistas sin Estado se vuelve realidad, es muy posible que los individuos nacidos en tales comunidades lleguen a percibir esas aparentes restricciones externas, que de ninguna manera han elegido o instituido ellos mismos, como una imposición inaceptable.

Este problema, al parecer, está en el meollo del escepticismo liberal dominante respecto de la viabilidad de mantener una sociedad anarquista. Una respuesta, por supuesto, es argumentar que es precisamente debido a su conciencia de esta tensión que los anarquistas asignaron un lugar tan central a la educación. En otras palabras, para que una sociedad social-anarquista funcione, la educación (tanto formal como informal) tendría que continuar promoviendo y apoyando los valores sobre los que se fundó la sociedad. Además, debido a la visión anarquista de la

naturaleza humana, según la cual las comunidades anarquistas sociales sin Estado no necesitarían cambiar la naturaleza humana sino simplemente extraer cualidades y tendencias morales ya presentes, esta visión escapa a las acusaciones de "moldear el carácter" o la coerción por medio de la educación, procesos que son contrarios a la posición anarquista.

Otra respuesta, sin embargo, es argumentar que una vez que se han establecido comunidades anarquistas descentralizadas y sin Estado sobre una base federalizada y se han establecido prácticas e instituciones sociales para satisfacer las necesidades de dichas comunidades, dichas instituciones y las comunidades mismas, siendo cualitativamente diferentes a las estatales, tendrán una importante función educativa. Algunos anarquistas contemporáneos, como Illich³, de hecho, han adoptado esta

3 Illich, dada su preocupación por la pobreza y la justicia social y sus argumentos a favor de la necesidad de disminuir la dependencia de los individuos de las instituciones corporativas y estatales, es en muchos sentidos parte de la tradición anarquista. Sin embargo, su enfoque, al abordar principalmente los efectos institucionales del Estado moderno, es algo estrecho y conduce a un énfasis en la autonomía individual más que en formas ideales de comunalidad, lo que sugiere posibles tensiones teóricas con la posición social-anarquista. La crítica de Illich a la escolarización se centra en la estructura de la escuela moderna y su relación con el control y la autoridad. Ha argumentado específicamente que la escolarización en los estados industriales modernos está orientada principalmente a la formación de un tipo de carácter que puede ser manipulado por la sociedad de consumo y sus instituciones de autoridad (ver Spring, 1975: 26). Las escuelas, así concebidas, fomentan la dependencia que "crea una forma de alienación que

posición, pero la mayoría de los primeros anarquistas sociales, como se analizó anteriormente y se explorará en los capítulos siguientes, reconocieron explícitamente la necesidad de un sistema educativo formal de algún tipo después del periodo revolucionario.

Hay una considerable confusión en la literatura anarquista en torno a este punto; confusión que creo que es en gran medida resultado de la dificultad de los teóricos anarquistas para distinguir entre la vida dentro del Estado y la vida más allá del Estado. Esta cuestión se explora más a fondo en el curso de la siguiente discusión.

Autonomía en el anarquismo y el liberalismo

Gran parte de la crítica a la posición anarquista gira en torno a la afirmación de que existe una inconsistencia interna en la creencia de que se puede sostener una sociedad sin Estado caracterizada por la solidaridad, la igualdad social y la ayuda mutua y al mismo tiempo

destruye la capacidad de acción de las personas" (ibid.). Así, si bien Illich, con su crítica social radical, pertenece a la misma amplia tradición disidente que muchos pensadores anarquistas, su énfasis en los efectos de la escolarización en el individuo lo sitúa algo más cerca de la tradición libertaria que de la tradición educativa del anarquismo (social) discutida aquí (ver Capítulo VI).

preservar la autonomía individual. Para comprender más plenamente la respuesta anarquista a esta crítica, es importante examinar el papel asignado a la autonomía y la libertad individual dentro del pensamiento anarquista. Además, una discusión de estas nociones es un aspecto esencial del análisis de la posición anarquista sobre la educación, particularmente en relación con la educación liberal, donde la autonomía juega un papel central.

Como se mencionó anteriormente, la mayoría de los teóricos liberales de la educación citan la autonomía como un valor central, si no el principal, de la educación. De hecho, como lo expresaron Carr y Hartnett (1996: 47), 'en muchos sentidos, el principio movilizador detrás de la mayoría de las justificaciones teóricas para la educación liberal ha sido un compromiso con los objetivos y valores de la "autonomía racional"'. Algunos escritores de esta tradición, como Meira Levinson, vinculan específicamente el valor de la autonomía con el objetivo de sostener el Estado liberal. Patricia White, aunque no se centra específicamente en las implicaciones educativas del liberalismo como doctrina política, plantea un punto similar cuando sostiene que la razón fundamental de nuestros acuerdos políticos actuales (es decir, los del Estado democrático y liberal) es "proporcionar un contexto en el que las personas moralmente autónomas puedan vivir" (White 1983: 140) y que, por lo tanto, "los acuerdos educativos deben proporcionar las condiciones para el desarrollo y florecimiento de las personas autónomas"

(ibid.). Otros teóricos, sobre todo RS Peters y Paul Hirst, se refieren a una explicación analítica, supuestamente neutral, de la educación, definida como la iniciación en actividades valiosas o el desarrollo de la mente. Sin embargo, incluso en este segundo caso, son los valores liberales los que subyacen a la explicación. Además, en ambos casos, estos teóricos suelen asumir algo así como una explicación kantiana de la autonomía.

RS Peters, al resumir la noción de autonomía en el contexto de su discusión sobre educación, señala dos factores principales como centrales para la concepción kantiana de autonomía:

- 1 La idea de adoptar un "código o forma de vida propia, distinta de la dictada por otros", puede entenderse como la condición de autenticidad;
- 2 La reflexión racional sobre las reglas a la luz de principios universales.

(Peters 1998: 16)

Otra forma de captar esta visión de la autonomía es mediante la idea de la persona que se autolegisla. Esta noción, que es central en la visión kantiana, está igualmente relacionada con la idea de la capacidad humana para razonar. Wolff (1998) vincula esta explicación con la idea igualmente kantiana de responsabilidad moral,

argumentando que "todo hombre que posee libre albedrío y razón tiene la obligación de asumir la responsabilidad de sus acciones" (Wolff 1998: 13) y que sólo la persona actuando de esta manera puede ser descrita como una persona autónoma (*ibid.*).

Peters comenta que la idea de autonomía que implica actuar de acuerdo con un código que uno ha adoptado como resultado de una reflexión racional sobre consideraciones intrínsecas (en contraposición a recompensas, castigos, etc.), implica que el individuo sea "sensible a consideraciones que deben actuar como principios para respaldar las reglas" (Peters 1998: 23) y considerar estas consideraciones como razones para hacer las cosas.

Peters deja abierta la cuestión de cómo los niños adquieren tal sensibilidad, pero vale la pena señalar que la formulación kantiana original es aún más fuerte en su énfasis en esta idea, insistiendo en que para que una acción sea completamente autónoma debe realizarse por la voluntad y no por inclinación o por ningún motivo empírico como el miedo (ver Ritter 1980: 114). Sin embargo, incluso si se aceptan los argumentos de Levinson y otros que identifican la autonomía como una condición necesaria para mantener el Estado liberal y, por tanto, el desarrollo de la autonomía como un componente central de la educación liberal, no se sigue, por supuesto, que el Estado liberal sea el único, o incluso el mejor, marco para realizar y promover el valor de la autonomía personal.

Como se sugiere aquí, la autonomía puede defenderse como un valor en sí mismo, por ejemplo, dentro de un marco kantiano de moralidad. Desde una perspectiva educativa, entonces, la pregunta es si, dado el valor de la autonomía (junto con otras ideas liberales), uno puede de hecho apoyar una idea radicalmente diferente de educación y escolarización (una más compatible, por ejemplo, con la idea anarquista).

Desde un punto de vista político, el comentarista anarquista Paul Wolff ha sostenido que, si uno toma en serio el valor de la autonomía, "no puede haber resolución del conflicto entre la autonomía del individuo y la autoridad putativa del Estado" y que por lo tanto, "el anarquismo es la única doctrina política consistente con la virtud de la autonomía" (Wolff 1998: 12–13). Examinaré el argumento de Wolff con mayor detalle más adelante, pero en el contexto actual, vale la pena señalar que si uno lo acepta, puede pasar a cuestionar el supuesto análogo de que la educación liberal, concebida como educación universal y obligatoria por y en un Estado liberal, sea el mejor marco educativo para perseguir y promover el valor liberal central de la autonomía.

La pregunta que nos preocupa en este contexto es si la comprensión de la autonomía y el papel que se le asigna dentro del pensamiento anarquista es similar a la de la tradición liberal y qué relación tiene esto con la posición anarquista sobre la educación.

No hay duda de que los teóricos anarquistas clásicos que hemos estado considerando aquí, aunque quizás no proporcionaron una explicación sistemática de la noción de autonomía, suscribieron algo muy parecido a la noción descrita anteriormente. De hecho, un comentarista ha sostenido que para muchos anarquistas la libertad se concibe como autonomía moral (De George 1978: 92).

De todos los teóricos anarquistas que han escrito sobre el tema, es Godwin cuya explicación de la libertad y la autonomía se parece más obviamente a la explicación liberal kantiana esbozada anteriormente. Para Godwin, la persona libre no es simplemente aquella cuyas acciones no están limitadas por fuerzas externas, sino aquella que, antes de actuar, "consulta su propia razón, saca sus propias conclusiones y ejerce los poderes de su entendimiento" (Godwin, en Ritter 1980: 11). Además, esta formulación presupone una fe en la capacidad humana de racionalidad, que es básica en la posición de Godwin. Como señala Ritter, de este y otros relatos similares de otros pensadores anarquistas se deduce que las únicas restricciones aceptables a la libertad individual son aquellas que son resultado de la deliberación racional.

Otros pensadores anarquistas posteriores también parecen suscribir algo parecido a la noción liberal de autonomía en sus debates sobre la libertad. La explicación de Stanley Benn de la persona autónoma como alguien que no acepta simplemente "los roles que la sociedad le impone,

internalizando críticamente las costumbres recibidas, sino que está comprometido con una búsqueda crítica y creativa de coherencia" (Benn 1975: 109) parece estar siguiendo las opiniones expresadas por pensadores anarquistas como Bakunin, quien afirma:

La libertad es el derecho absoluto de todo ser humano a no buscar otra sanción para sus acciones que su propia conciencia, a determinar estas acciones únicamente por su propia voluntad y, en consecuencia, a deber únicamente a sí mismo su primera responsabilidad.

(Guerin 1970: 31)

Sin embargo, como señala Guerin, Bakunin sostenía que esta libertad individual podía realizarse plenamente "sólo complementándola con la de todos los individuos que lo rodean, y sólo a través del trabajo y la fuerza colectiva de la sociedad" (*ibid.*). Aunque insistió en que la membresía en la sociedad o en cualquiera de sus asociaciones es voluntaria, Bakunin estaba convencido de que la gente elegiría libremente pertenecer a una sociedad organizada sobre la base de la igualdad y la justicia social.

Así, aunque la autonomía es claramente un valor dentro del pensamiento anarquista, sería engañoso dar a entender, como hace De George (De George, 1978), que la comprensión anarquista de la libertad –especialmente para los anarquistas sociales– puede reducirse a algo parecido a

la noción liberal de autonomía individual. Fundamentalmente, la mayoría de estos pensadores intentaron desarrollar una explicación de la libertad ligada a una noción de justicia social, en el sentido de que la noción de libertad individual que defendían sólo tenía sentido en el contexto de una aplicación de la libertad política y social. Esta posición es particularmente evidente en la obra de Bakunin, quien argumentó:

Sólo puedo sentirme libre en presencia y en relación con otros hombres. En presencia de una especie animal inferior no soy ni libre ni hombre, porque este animal es incapaz de concebir y, en consecuencia, de reconocer mi humanidad. Yo mismo no soy libre ni humano hasta que reconozca la libertad y la humanidad de todos mis semejantes.

(Bakunin, en Dolgoff 1973: 76)

Como se sugirió en la discusión anterior sobre la naturaleza humana, Bakunin está planteando una cuestión antimetafísica sobre la libertad, centrándose en la experiencia subjetiva de la libertad individual en lugar de sugerir ninguna noción esencialista.

Así, en un pasaje claramente destinado a contrastar con la famosa afirmación de Rousseau de que "el hombre nace libre...", escribe:

El hombre primitivo, natural, se vuelve hombre libre, se humaniza y se eleva al estatus de ser moral [...] sólo en la medida en que toma conciencia de esta forma y de estos derechos en todos sus semejantes.

(Bakunin, en Dolgoff 1973: 156)

Entonces, para la mayoría de los anarquistas, la autonomía, aunque era un valor importante dentro de su ideología, no gozaba de ningún estatus privilegiado. Además, esta noción está, como se analizará más adelante (ver Capítulo IV), conceptualmente vinculada con los valores sociales igualmente importantes de solidaridad y fraternidad. Esta conexión conceptual permite a los teóricos anarquistas continuar estableciendo conexiones más importantes entre libertad e igualdad.

Conciencia recíproca

De hecho, algunos teóricos, entre ellos Walter y Ritter, han argumentado que la libertad individual, o autonomía, tiene un valor instrumental en la teoría anarquista, cuyo objetivo principal es lo que Ritter (1980) llama "individualidad comunitaria". Ritter basa su explicación de esta noción principalmente en la idea de Godwin de "conciencia recíproca", que, según se argumenta, proporciona los

fundamentos morales de la sociedad social-anarquista. La idea de "conciencia recíproca" implica una visión normativa de las relaciones sociales basadas en la cooperación y la confianza, en la que cada individuo percibe su libertad como necesariamente ligada al bien de la comunidad. Esta conciencia, que parece referirse principalmente a procesos psicológicos y emocionales, es evidentemente una de las cualidades que deben resaltarse y fomentarse mediante la educación. Esta actitud psicológica o emocional, a su vez, forma la base del ideal moral al que Ritter se refiere como "individualidad comunitaria".

Esta visión de que el principal objetivo del anarquismo social es la comunidad, o lo que Ritter llama "individualidad comunitaria", y no la libertad, encuentra mayor apoyo en los escritos de Bakunin.

Bakunin, como otros anarquistas sociales, estaba dispuesto a refutar lo que consideraba la premisa rectora de pensadores de la Ilustración como Locke, Montesquieu y Rousseau; es decir, que la individualidad y el bien común representan intereses opuestos. Bakunin escribe: "la libertad no es la negación de la solidaridad. La solidaridad social es la primera ley humana; la libertad es la segunda ley. Ambas leyes se compenetran entre sí y, siendo inseparables, constituyen la esencia de la humanidad" (Bakunin, en Maximoff 1953: 156).

Este pasaje es un escrito típicamente confuso por parte de

Bakunin, y no parece ofrecer ninguna explicación sobre lo que quiere decir con "la primera ley humana". Sin embargo, parece claro que Bakunin, como la mayoría de los pensadores anarquistas sociales, considera que la libertad individual está constituida por y en la interacción social. Bakunin insistió en que es la sociedad la que crea la libertad individual: "La sociedad es la raíz, el árbol de la libertad, y la libertad es su fruto". (Maximoff 1953: 165).

Significativamente, es esta posición la que permite a pensadores como Bakunin continuar estableciendo conexiones conceptuales entre libertad, solidaridad –o lo que Ritter llama "individualidad comunitaria"– e igualdad, de la siguiente manera: "Dado que la libertad es el resultado y la expresión más clara de La solidaridad, es decir, la reciprocidad de intereses, sólo puede realizarse en condiciones de igualdad [lo que Bakunin entiende, como se verá más adelante, igualdad económica y social]" (ibid.).

Sin embargo, todavía no está del todo claro qué estatus asigna Bakunin a las conexiones entre libertad e igualdad. Morland sugiere que Bakunin era de hecho un hegeliano a este respecto, y que su argumento de que el individuo sólo es verdaderamente libre cuando todos los que lo rodean son libres implica una noción de libertad omnipresente en un sentido hegeliano, en el que "toda dualidad entre individuo y sociedad, entre sociedad y naturaleza, se supera dialécticamente» (Marshall, citado en Morland 1997: 81).

Sin embargo, me inclino a pensar que la justificación de los argumentos de Bakunin sobre las importantes conexiones entre igualdad social y libertad surge más de una explicación psicológica que de una dialéctica hegeliana. Esto parece evidente en el pasaje de Bakunin antes mencionado, en el que sostiene que

La libertad de todo individuo humano es sólo el reflejo de su propia humanidad, o de su derecho humano a través de la conciencia de todos los hombres libres, sus hermanos y sus iguales. Sólo puedo sentirme libre en presencia y en relación con otros hombres.

(Bakunin, en Dolgoff 1973: 237)

Godwin también parece estar haciendo una observación psicológica al describir la autonomía individual como una forma de independencia mental y moral y al señalar que este tipo de libertad "apoya a la comunidad al atraer a las personas entre sí, lo que conduce a una especie de conciencia recíproca que promueve la confianza mutua, la solidaridad y el crecimiento emocional e intelectual" (Ritter 1980: 29).

Parece como si lo que Godwin tuviera en mente aquí fuera algo parecido a lo que comúnmente señalan los anarquistas individualistas, de que "sólo aquel que es lo suficientemente fuerte como para mantenerse solo es capaz de formar una asociación genuinamente libre con los demás" (Parker 1965:

3).

Los anarquistas sociales, aunque explícitamente antiindividualistas en sus puntos de vista, parecían suscribir una visión psicológica similar de las conexiones entre la libertad individual y los tipos de valores sociales necesarios para garantizar la vida en las comunidades. Junto a esta posición, invariablemente vincularon su discusión sobre la libertad con su insistencia en la mejora inmediata de las condiciones materiales de la sociedad. Como expresaron Goodwin y Taylor: "Mientras los liberales tradicionalmente ven el progreso hacia una mayor libertad y racionalidad en términos de "el progreso de la mente humana", los primeros socialistas concebían el progreso como situado en el contexto de circunstancias materiales reales" (Goodwin y Taylor, Taylor 1982: 147). Por supuesto, de la misma manera que la autonomía claramente no es conceptualmente anterior a otros valores dentro del pensamiento anarquista, es importante señalar aquí que tampoco todos los liberales están comprometidos a asignar a la autonomía una posición de importancia primordial. Hocking, por ejemplo (1926), ha sostenido que los objetivos anarquistas y liberales se superponen porque ambos consideran la libertad (entendida como la ausencia de coerción por parte del Estado) como el principal bien político. Sin embargo, como señala Ritter (1980), esta posición es engañosa no sólo porque ignora la visión de que, para muchos anarquistas, la libertad individual en este sentido es en realidad sólo un

medio para alcanzar el valor conceptual previo de la individualidad comunitaria, sino porque pasa por alto aspectos del pensamiento liberal en el que la libertad es instrumental (por ejemplo, el liberalismo utilitario).

Paternalismo liberal y libertarismo

El rechazo de los anarquistas sociales a la idea abstracta, rousseauiana, de la libertad presocial, y su insistencia en que la autonomía no es un aspecto natural y esencial de la naturaleza humana, sino algo que debe desarrollarse y nutrirse dentro del contexto de las relaciones sociales, no sólo los distingue y los diferencia de los pensadores liberales de la Ilustración temprana, sino que también explica en parte por qué, desde una perspectiva educativa, no adoptan una posición libertaria extrema, es decir, una objeción filosófica a toda intervención educativa en la vida de los niños. Reconociendo, junto con pensadores liberales posteriores como JS Mill, que la libertad individual está restringida por la racionalidad deliberativa, y siendo siempre conscientes del contexto social del desarrollo de la libertad humana, la mayoría de los pensadores anarquistas no tienen ningún problema en respaldar restricciones racionales a la

libertad individual incluso en el contexto de una sociedad post-estatal y anarquista. Desde un punto de vista educativo, la implicación de esta posición es que los anarquistas están de acuerdo con los liberales en aceptar algo así como la excepción paternalista al principio de daño de Mill en el caso de los niños.

En otras palabras, no adoptan la posición libertaria extrema de que la intervención educativa constituye una violación de la autonomía de los niños.

Esta posición puede verse más claramente en la obra de Bakunin, quien, al abordar la cuestión de los derechos de los niños y la provisión de educación, expresa puntos de vista que son sorprendentemente similares a la tradición liberal. El siguiente pasaje en particular refleja el desarrollo del pensamiento de Bakunin a partir de la tradición de la Ilustración:

Es derecho de todo hombre y mujer, desde el nacimiento hasta la infancia, al mantenimiento completo, al vestido, a la alimentación, a la vivienda, al cuidado, a la orientación, a la educación (escuelas públicas, primarias, secundarias, superiores, artísticas, educativas industriales), todo a expensas de la sociedad [] Los padres tendrán derecho a cuidar y orientar la educación de sus hijos, bajo el control último de la comuna, que conserva el derecho y la obligación de separar a los niños de padres que, con el ejemplo o

mediante tratos crueles e inhumanos, desmoralicen u obstaculicen de otro modo el desarrollo físico y mental de sus hijos⁴.

(Bakunin, en Dolgoff 1973: 112)

Incluso cuando reconoce que los propios niños tienen derechos y pueden en cierto sentido ser considerados agentes morales, de estos escritos se desprende claramente que Bakunin está lejos de adoptar una visión libertariaña extrema de los niños como seres autónomos responsables de determinar sus propios objetivos y procesos educativos.

No pretendemos que el niño deba ser tratado como un adulto, que se respeten todos sus caprichos, que cuando su voluntad infantil desacate obstinadamente las reglas elementales de la ciencia y del sentido común, debamos evitar hacerle sentir que está equivocado.

Decimos, por el contrario, que el niño debe ser educado y guiado, pero que la dirección de sus primeros años no debe ser ejercida exclusivamente por sus padres, que con demasiada frecuencia son incompetentes y que generalmente abusan de su autoridad. El objetivo de la educación es desarrollar al

4 El uso que hace Bakunin del término "derecho" aquí es particularmente interesante dados los debates actuales sobre la distinción entre "derechos" y "necesidades", y el consenso general sobre la relativa novedad del discurso sobre los derechos de los niños.

máximo las capacidades latentes del niño y permitirle cuidar de sí mismo lo más rápidamente posible. [...]

Hoy en día, los padres no sólo apoyan a sus hijos (es decir, proporcionándoles comida, ropa, etc.) sino que también supervisan su educación. Esta es una costumbre basada en un principio falso, un principio que considera al niño como propiedad personal de los padres. El niño no es de nadie, sólo se pertenece a sí mismo; y durante el período en que no puede protegerse y está expuesto a la explotación, es la sociedad la que debe protegerlo y garantizar su libre desarrollo. Es la sociedad la que debe apoyarlo y supervisar su educación. Al apoyarlo y pagar su educación, la sociedad sólo hace un "préstamo" anticipado que el niño reembolsará cuando sea adulto.

(Ibidem.)

Entonces, aunque se pueden encontrar algunos ecos del ideal liberal de autonomía dentro de la tradición anarquista, esta noción no juega un papel tan central dentro del pensamiento socialanarquista como lo hace dentro de la teoría liberal y, en conexión con ello, sobre las ideas liberales sobre educación.

Autonomía y comunidad: tensiones y preguntas

Sin embargo, incluso si la autonomía es sólo uno de varios objetivos interconectados dentro del pensamiento anarquista, sigue siendo importante intentar responder a la pregunta de su papel dentro de la posición anarquista sobre la educación. Específicamente, si la educación para la autonomía personal es un objetivo educativo común tanto para los teóricos liberales como para los anarquistas, ¿se aplicarían a la comunidad dentro del marco de una sociedad anarquista y sin Estado las mismas restricciones y principios liberales que se aplican al Estado como organismo educativo? Porque aunque los anarquistas rechazan el Estado y el control centralista asociado de las instituciones sociales, reconocen, sin embargo, como hemos visto, la necesidad de algún tipo de proceso educativo que, en ausencia de un Estado centralista, presumiblemente se llevaría a cabo al nivel de una comunidad.

Así, dada la aceptación anarquista del valor de la autonomía individual, entendida como la capacidad de tomar e implementar decisiones sobre la base de una deliberación racional, sin restricciones externas, aún se podría argumentar, basándose en el clásico argumento liberal a favor de la neutralidad (ver Dworkin 1978), que la

comunidad no tiene derecho a imponer versiones particulares de la buena vida a ninguno de sus miembros.

Para los anarquistas sociales, la unidad básica de organización social es la comuna, y la asociación dentro y entre las comunas se lleva a cabo sobre una base esencialmente federalista. Un elemento importante de este federalismo es el derecho a la secesión, cuestión que Bakunin destacó en varias ocasiones:

Cada individuo, cada asociación, cada comuna, cada región, cada nación tiene el derecho absoluto a la autodeterminación, a asociarse o no, aliarse con quien quiera y repudiar sus alianzas sin tener en cuenta los llamados derechos históricos.... El derecho de libre reunión, así como el derecho de secesión, es el primero y más importante de todos los derechos políticos.

(Morland 1997: 102)

Sin embargo, incluso si la secesión es una opción real, es bastante concebible que varias comunidades se organicen en torno a ideologías particulares y, por lo tanto, opten por educar a sus miembros de acuerdo con una visión sustantiva de la buena vida tal como se refleja en la organización y el espíritu de esa comunidad. En ausencia de cualquier otra restricción, es muy posible que ciertas comunidades de este tipo socaven el valor de la autonomía.

Michael Taylor, en su libro *Anarchy, Liberty and Community* (Taylor 1982), ha examinado con considerable detalle esta tensión potencial dentro de la teoría anarquista. Taylor reafirma el argumento liberal clásico de que para que un individuo sea autónomo, debe ser capaz de elegir críticamente entre valores, normas y formas de vida genuinamente disponibles, y que esa posibilidad de elección sólo existe dentro de una sociedad pluralista. Así, en las "comunidades primitivas y campesinas", con fuertes tradiciones y considerable homogeneidad en términos de estilos de vida y valores, no se puede decir que exista autonomía individual. Pero Taylor continúa señalando que, de hecho, para los miembros de tales comunidades, la autonomía simplemente no es un problema (y, de hecho, no es el problema en el que a menudo se convierte en las sociedades pluralistas) porque tales personas "se sienten como en casa en una sociedad coherente". (Taylor 1982: 161). Este punto de vista parece respaldar el argumento de Joseph Raz (Raz 1986) de que el bienestar individual no depende de la presencia de autonomía. Sin embargo, dado que para los teóricos anarquistas la autonomía, en el sentido de la libertad de elección individual, parece haber sido un valor central, uno debe preguntarse si los tipos de comunidades que buscaron crear apoyaban este valor.

Taylor sostiene que como las comunidades utópicas son siempre islas dentro de la sociedad en general, y como sus miembros son reclutados en esa sociedad, los valores del

mando "exterior" siempre estarán, en cierto sentido, presentes como opciones reales, al igual que la posibilidad de abandonar la comunidad, asegurando así la autonomía de los individuos dentro de ella. Pero si la revolución anarquista-socialista tiene éxito y el Estado es completamente desmantelado, la imagen que se obtiene es la de una sociedad futura compuesta por varias comunidades federadas que no serán radicalmente diferentes en términos de sus valores. Las prácticas sociales y los estilos de vida particulares pueden diferir de una comuna a otra, pero como se espera que todas las prácticas se ajusten a los principios de igualdad y justicia, tal como los conciben teóricos como Bakunin, es difícil ver cómo una comuna podría presentar una alternativa radicalmente desafiante a un individuo en otra comuna. Como ejemplo, se pueden citar los *kibutzim* de Israel que, aunque superficialmente diferentes entre sí (por ejemplo, en términos de los orígenes culturales y las costumbres de sus miembros, sus características físicas, su principal fuente de sustento, etc.), son sin embargo todos reconocibles instantáneamente como *kibutzim* en el sentido de que exhiben claramente características básicas comunes de organización social y valores subyacentes que los distinguen de la sociedad circundante.

¿Se puede, entonces, argumentar que un niño que crezca en una comuna anarquista después de la desaparición del Estado-nación sería menos autónomo que un niño que

crezca en un Estado democrático liberal? Creo que hay dos posibles respuestas a esto. Una es adoptar la postura de que los niños que crecen en una sociedad pluralista y democrática no son genuinamente autónomos, ya que sus elecciones están restringidas por su entorno y su educación. Así, por ejemplo, un niño que crece en un entorno completamente secular nunca podría tener realmente la opción de elegir de forma autónoma un modo de vida religioso. Sin embargo, este argumento no me parece muy serio; el hecho es que a veces sucede que estos niños rompen con sus orígenes y eligen estilos de vida radicalmente diferentes, adoptando valores que están completamente en desacuerdo con los de su educación. Y parece haber algunos fundamentos para afirmar que es la presencia misma de la alternativa, "en algún lugar allá afuera", lo que crea esta posibilidad de elección.

Una línea argumental más prometedora es la que conecta la discusión con la idea de las condiciones de libertad. No tiene sentido hablar de que alguien pueda ejercer la libertad, ya sea en el sentido de libertad negativa o en el sentido de autonomía, sin la satisfacción de condiciones materiales básicas. Me parece que esta es la clave para comprender el aparente problema de la autonomía dentro de las comunas anarquistas. Porque, como se argumentó anteriormente, la autonomía de los miembros individuales de una comuna puede parecer severamente restringida por la ausencia de versiones alternativas genuinas de la buena vida entre las

cuales elegir, ya sea dentro de la comuna o entre otras comunas. Sin embargo, los mismos valores que crean un alto grado de similitud entre comunas y entre miembros de la misma comuna –es decir, valores de igualdad económica y social– son aquellos valores que constituyen requisitos previos para el ejercicio de cualquier forma de libertad. Así, aunque se podría argumentar que la autonomía de un individuo particular puede estar limitada en una comuna, a diferencia de un Estado pluralista y democrático, habría menos miembros de la sociedad carentes de libertad efectiva que, desde este punto de vista, países con sociedades menos equitativas. Esto parece apoyar las tendencias esencialmente antiindividualistas de los anarquistas sociales, así como su insistencia en la mejora inmediata de las condiciones materiales de la sociedad. Como enfatizan Goodwin y Taylor, para los anarquistas,

[...] los valores de armonía, asociación, comunidad y cooperación no eran vagos ideales éticos que debían realizarse en algún momento indeterminado en el futuro mediante la flexibilización de las restricciones legales, el establecimiento de declaraciones de los derechos del hombre, y la obtención de reformas constitucionales-institucionales. Más bien, la utopía futura requería cambios bastante específicos (objetivos más que subjetivos) en la base material de la sociedad, cambios que sólo podían lograrse mediante la implementación de un plan general y colectivo (un plan

bastante detallado) de alguna descripción. Fue en este sentido que el propio término "socialismo" surgió en la década de 1830 como la antítesis del "individualismo" liberal.

(Goodwin y Taylor 1982: 147)

De todos modos, me inclino a estar de acuerdo con aquellos críticos del anarquismo que sostienen que esta tensión entre la autonomía personal y los posibles efectos coercitivos de la censura pública es el aspecto más preocupante de la ideología anarquista, y uno al que la mayoría de los anarquistas no han dado una explicación muy clara o una respuesta satisfactoria, aparte de la fe en que tales conflictos pueden y simplemente serán resueltos de manera justa en el clima moral y la libre experimentación que prevalecerán en la sociedad sin Estado.

Robert Wolff y el argumento desde la autonomía

Es importante entender que, al defender la autonomía como valor central (aunque con énfasis diferentes a los de la tradición liberal), los anarquistas no están simplemente yendo un paso más allá que los liberales al oponerse a todas

las formas de coerción. No es una variante de esta posición la que constituye la explicación filosófica de su objeción de principios al Estado. De hecho, es esta interpretación errónea del anarquismo la que, en mi opinión, se esconde detrás del intento de Robert Wolff de ofrecer una defensa filosófica de la posición anarquista (Wolff, 1998).

Vale la pena examinar aquí el argumento de Wolff, porque creo que su propia construcción ayuda a resaltar algunos de los puntos que quiero destacar en esta discusión sobre la diferencia de perspectiva entre anarquismo y liberalismo.

Wolff se propone establecer que existe una contradicción filosófica entre la autonomía individual y el Estado *de jure* – definido como una entidad que ejemplifica la autoridad *de jure*– y que el anarquismo es, por tanto, la única posición política compatible con el valor de la autonomía personal. La comprensión anarquista de la autoridad también tiene relación con el argumento de Wolff, como se analizará más adelante. Pero el punto esencial aquí es que, como señala Miller, el argumento de Wolff se basa en la premisa de que "la autonomía es el principal *desideratum* (deseo) moral" (Miller 1984: 27). Sin embargo, como sugiere la discusión anterior, esta premisa es cuestionable, no sólo dentro del liberalismo, sino también dentro de la propia teoría anarquista. Sin embargo, la mayoría de los comentaristas de Wolff no han cuestionado esta premisa, sino que han tratado de encontrar fallas en su argumento (véanse, por ejemplo, las discusiones en *American Philosophical*

Quarterly, IX, (4), 1972). Sin entrar en los detalles filosóficos del argumento de Wolff, lo que deseo señalar aquí es que, sea válido o no, sugiere una interpretación engañosa del anarquismo y, de hecho, oscurece la diferencia de perspectiva que distingue a los anarquistas de los liberales.

En cierto sentido, el argumento de Wolff, si es válido, demuestra demasiado. A los anarquistas no les preocupa refutar la validez del Estado *de jure* desde un punto de vista filosófico; su objeción al Estado, como se analizará más adelante, se basa en un análisis más complejo y concreto que el argumento conceptual de que entra en conflicto con la autonomía individual. De manera similar, muchos anarquistas –particularmente los anarquistas sociales– no estarían de acuerdo con Wolff en que "la marca definitoria del Estado es la autoridad, el derecho a gobernar" (Wolff 1998: 18). Más adelante discutiré con mayor detalle la objeción anarquista al Estado. Sin embargo, llegados a este punto, es importante entender cómo el aparente intento de Wolff de reducir el anarquismo a un argumento filosófico defendible está conectado con la discusión anterior sobre la multiplicidad de valores dentro del pensamiento anarquista.

Si bien intentar reducir cualquier ideología a un valor único y lógicamente anterior es, por supuesto, problemático, en el caso del anarquismo esto parecería especialmente así, ya que el anarquismo se opone en principio al pensamiento jerárquico. Como señala Todd May, el pensamiento anarquista implica un "rechazo de la filosofía política

estratégica", y la lucha social-anarquista se concibe "en términos de deshacerse por completo del pensamiento y la acción jerárquicos" (May 1994: 51). Así, la visión anarquista de la futura sociedad ideal como una red descentralizada, en la que "ciertos puntos y ciertas líneas pueden ser más audaces que otras, pero ninguno de ellos funciona como un centro del que emergen los demás poderes o al que regresan" (ibid.: 53) se refleja, sugeriría, en la posición filosófica de que ningún valor u objetivo puede considerarse lógicamente anterior o último. Esto no quiere decir que no haya conflicto entre valores dentro del pensamiento anarquista; de hecho, como hemos visto antes, los dos objetivos anarquistas interrelacionados de libertad individual y comunidad bien pueden estar en tensión bajo ciertas circunstancias. Estos conflictos no son dilemas conceptuales que deban resolverse mediante argumentos filosóficos, sino problemas sociales concretos que deben resolverse creativamente según lo exija la situación. Me parece que los intentos de Bakunin de pintar una imagen de esa red de valores interconectados como un todo coherente podrían leerse no sólo como un argumento filosóficamente confuso sino como un reflejo de esta postura antijerárquica.

Curiosamente, después de afirmar que la autonomía personal es lógicamente incompatible con el estado *de jure*, Wolff continúa sugiriendo que la democracia directa unánime (consenso) "es una solución genuina al problema de la autonomía y la autoridad" (Wolff 1998: 27). Como

señala Grenville Wall (Wall 1978: 276); Esta medida en sí misma es desconcertante ya que parece contradecir la premisa de que este conflicto es *lógicamente* irreconciliable. Sin embargo, aparte de este problema metodológico, este aspecto del argumento de Wolff también revela una concepción errónea similar del anarquismo. Wolff describe el ideal de democracia directa unánime como aquel en el que "cada miembro de la sociedad desea libremente cada ley que realmente se aprueba" (Wolff 1998: 23). Como la persona autónoma, tanto desde el punto de vista liberal como desde el anarquista, es aquella cuyas acciones están restringidas sólo por los dictados de su propia voluntad y razón, se deduce que en una democracia directa no tiene por qué haber conflicto entre "el deber de autonomía" y los 'órdenes de la autoridad' (*ibid.*). El uso que hace Wolff de la frase "el deber de la autonomía" revela su fuerte orientación kantiana y, nuevamente, es una representación inexacta de la visión anarquista, según la cual la autonomía es menos un "deber" que una calidad de vida a crear, a la que se aspira y forjada dinámicamente en un contexto social junto con otros valores sociales.

La imagen de Wolff de una democracia directa unánime, aunque descrita en términos puramente procesales, puede estar bastante de acuerdo con el ideal socialanarquista. Sin embargo, curiosamente, cuando se discute la posibilidad de esta solución teórica al dilema que propone (una solución que, como señala Wall, Wolff parece considerar inviable por

razones empíricas más que filosóficas), la unidad básica bajo consideración, para Wolff, sigue siendo la del Estado. Al parecer, reconoce el supuesto de que la democracia unánime "crea un Estado *de jure*".

Pero la cuestión es que los anarquistas se oponen al Estado por otras razones además de que encarna la autoridad *de jure*, por lo que incluso un Estado fundado en una democracia directa unánime, en el que la autonomía personal, si aceptamos el argumento de Wolff, podría florecer, seguiría siendo un Estado y sería objetable por otras razones importantes. Además de su compromiso positivo con valores específicos, que discutiremos más adelante, la objeción de los anarquistas al Estado surge, en gran parte, de su postura antijerárquica. Básico de esta postura es la opinión de que, como dice Woodcock,

Lo que caracteriza al Estado, además de su fundamento en la autoridad y la coerción, es la forma en que centraliza acumulativamente todas las funciones sociales y políticas, y al hacerlo las pone fuera del alcance de los ciudadanos cuyas vidas moldea.

(Woodcock 1977: 21)

En consecuencia, todos los anarquistas se refieren en su discusión sobre la organización social a una unidad básica de cooperación directa. Esta unidad, ya sea una comuna, un taller o una escuela, es, fundamentalmente, algo

cualitativamente distinto del Estado e inevitablemente mucho más pequeño que él.

Es por esta misma razón que las sugerencias creativas de Wolff para superar los obstáculos prácticos en el camino de la democracia directa en las sociedades contemporáneas socavan la idea anarquista que su argumento aparentemente pretende apoyar. La imagen de Wolff de una sociedad del tamaño de Estados Unidos equipada con "máquinas de votación en el hogar" que transmiten "a una computadora en Washington" y "comités de expertos" que recopilan datos y el establecimiento de una posición de "disidente público" "para garantizar que los puntos de vista disidentes e inusuales fueran escuchados" (Wolff 1998: 34–35) no podría estar más alejado del ideal social-anarquista en el que las funciones sociales se organizan desde abajo hacia arriba, en redes cooperativas basadas al nivel de la escala más pequeña posible, y donde "los contactos cara a cara deben sustituir a las órdenes remotas" (Woodcock 1977: 21).

Para resumir la discusión hasta ahora, parece que el anarquismo se superpone al liberalismo en su énfasis en la autonomía personal –aunque no asigna ninguna prioridad al valor de la autonomía personal– y en su reconocimiento del potencial benevolente de los seres humanos; además, comparte la postura esencialmente racionalista de la educación liberal y la fe en la razón humana como clave para el progreso. Aunque varios comentaristas (por ejemplo,

Bellamy, Ritter y Walter) han argumentado que el anarquismo no puede considerarse una extensión del liberalismo debido a su énfasis en la comunidad, este punto podría contrarrestarse con el argumento de que un énfasis en el valor de la comunidad es perfectamente consistente con el tipo de liberalismo defendido por teóricos como Kymlicka y Raz.

Los puntos esenciales en los que divergen los objetivos anarquistas y liberales parecen estar, en primer lugar, en el rechazo del anarquismo al marco del Estado y la jerarquía y, de manera relacionada, en su perspectiva sobre la posibilidad de lograr el cambio social deseado. La esencia de esta perspectiva distinta, me parece, está capturada en la observación de Ritter de que: "Redimir a la sociedad sobre la base de relaciones racionales y espontáneas, mientras se mata al leviatán que ofrece una protección mínima, ésta es la elección atrevida de los anarquistas" (Ritter 1980: 133).

IV. AUTORIDAD, ESTADO Y EDUCACIÓN

El anarquismo y el liberalismo, como hemos visto, comparten ciertos valores subyacentes importantes. Ahora tenemos que preguntarnos si esto significa que los fundamentos filosóficos y morales de la concepción anarquista de la educación son esencialmente diferentes de aquellos que forman la base de la idea de educación liberal.

Una vez más, la diferencia parecería girar no en la cuestión de la adhesión a ciertos valores y virtudes, como la autonomía, la racionalidad o la igualdad, sino en el diferente alcance y perspectiva del cambio social dentro del cual se entienden dichos valores, y el papel de la educación para lograr este cambio.

Fundamentalmente, a pesar de su énfasis inherente en la

propensión humana a la benevolencia y la cooperación voluntaria, y a pesar de sus convicciones racionalistas, parecería que los anarquistas sociales, con su análisis crítico de la sociedad capitalista y sus instituciones sociales, junto con su pragmática, en vista del ansia innata de poder potencialmente presente en todos, no podían, como Mill, o incluso Godwin, poner toda su fe en el ideal de la Ilustración del triunfo definitivo de la razón humana sobre las formas opresivas de organización social.

Así, Bakunin, un pensador típico de esta tradición, no se detuvo en la idea liberal de lograr el cambio social (o incluso el derrocamiento de regímenes opresivos) mediante la educación racional. Como pensador revolucionario, insistió en la abolición definitiva de todas las formas estructurales de autoridad que consideraba hostiles a la libertad individual y colectiva. “La revolución, en lugar de modificar las instituciones, las eliminará por completo. Por lo tanto, el gobierno será desarraigado, junto con la Iglesia, el ejército, los tribunales, las escuelas, los bancos y todas sus instituciones subordinadas» (Bakunin, en Dolgoff 1973: 358).

Sin embargo, como veremos, los experimentos para implementar principios social-anarquistas a nivel comunitario no implicaron la abolición de las escuelas, sino que, por el contrario, a menudo se centraron en el establecimiento de escuelas (si bien escuelas que eran radicalmente diferentes de las típicas escuelas públicas de

cada época). Fundamentalmente, estas escuelas fueron vistas no sólo como un medio para promover una educación racional y así alentar a los niños a desarrollar una actitud crítica hacia la jerarquía y el Estado capitalista y, con suerte, eventualmente socavarlos; más bien, las escuelas mismas fueron consideradas como instancias experimentales de la sociedad social-anarquista en acción. Entonces, no eran simplemente un medio para la revolución social sino una parte crucial del proceso revolucionario mismo.

Así, Bakunin y otros pensadores socialanarquistas del siglo XIX compartían ciertas suposiciones liberales sobre la naturaleza humana y una fe liberal en el poder educativo de las instituciones sociales, como se refleja en la afirmación de Bakunin de que: "es cierto que en una sociedad basada en la razón, la justicia y la libertad, en el respeto a la humanidad y en la completa igualdad, el bien prevalecerá y el mal será una morbosa excepción". (Bakunin, en Dolgoff 1973: 95).

Sin embargo, tales pensadores no creían que tal sociedad fuera posible dentro del marco del Estado, por liberal que fuera. El foco de su pensamiento y experimentación educativa, por lo tanto, estaba en el desarrollo de formas activas de interacción social que constituirían una alternativa al Estado. Sin embargo, al hacerlo, la conceptualización de la educación que informaba sus puntos de vista, como argumentaré más adelante, no era la de la educación como un medio para un fin, sino algo más complejo: la educación como uno de los muchos aspectos de

la interacción social que, si se lleva a cabo con cierto espíritu, podría ser en sí mismo parte del proceso revolucionario de socavar el Estado y reformar la sociedad sobre una base comunitaria.

Esto refleja el aspecto crucial del anarquismo social expresado por Paul Goodman de la siguiente manera: 'Una sociedad libre no puede ser la sustitución del viejo orden por un "orden nuevo"; es la extensión de esferas de acción libre hasta que constituyan la mayor parte de la vida social' (citado en Ward 1996: 18).

La objeción anarquista al Estado

A pesar de la discusión anterior, el rechazo de los anarquistas al Estado como un modo de organización social que consideran enemigo de la libertad y el florecimiento humanos plantea dos preguntas importantes: en primer lugar, ¿es el rechazo anarquista del Estado un rechazo principista de los Estados en cuanto *Estados*, o es un rechazo contingente, basado en el hecho de que el Estado-nación moderno típicamente tiene propiedades que los anarquistas consideran objetables? En segundo lugar, incluso si Wolff y otros comentaristas se equivocan al implicar que es la

noción de autoridad la que constituye el núcleo de la objeción anarquista al Estado como forma de organización social, la sospecha de jerarquización es, no obstante, un aspecto central de todo pensamiento anarquista. Es importante, entonces, particularmente en el contexto de la educación, determinar qué entienden los anarquistas por la noción de autoridad y las nociones relacionadas, y si su objeción a ella es filosóficamente coherente y defendible.

Aunque ciertos comentaristas, como Miller y Reichert, hablan de la "hostilidad hacia el Estado" del anarquismo (Miller 1984: 5) como su característica definitoria, implicando a menudo que esta hostilidad se basa en principios hacia el Estado como tal, muchos teóricos han reconocido los matices involucrados en esta hostilidad. Así, Richard Sylvan señala (Sylvan 1993: 216) que, si bien puede ser cierto que los anarquistas se oponen a todos los sistemas de gobierno existentes, esto depende "crucialmente del carácter de los sistemas estatales predominantes". De hecho, uno puede encontrar apoyo para esta interpretación en los escritos de los propios anarquistas sociales. Kropotkin, por ejemplo, afirmó, al final de su vida (citado en Buber, 1958), que lo que los anarquistas pedían era "menos representación y más autogobierno", sugiriendo una voluntad de llegar a un compromiso con ciertos elementos del sistema de Estado democrático.

Bakunin también dedicó gran parte de sus escritos contra el Estado a una exposición detallada de lo que consideraba

las características del Estado moderno. En "El Estado moderno examinado" (Dolgoff 1973: 210–217), cuyo título se presta a la interpretación sugerida por Sylvan, Bakunin esboza una lista de lo que considera los principales defectos del Estado. Los principales son el capitalismo, el militarismo y la centralización burocrática. Este análisis, junto con el considerable espacio que Bakunin y otros anarquistas del siglo XIX dedicaron a atacar la asociación entre el Estado y la Iglesia, sugiere que su objeción al Estado era, de hecho, una objeción a características particulares que consideraban propiedades inherentes del Estado. Sin embargo, se puede decir que la mayoría de estas características dependen de formas históricas particulares del Estado, y fueron especialmente destacadas en la evolución del modelo decimonónico del poderoso Estado-nación en cuyo contexto los anarquistas sociales estaban desarrollando su posición.

Por lo tanto, aparentemente no es lógicamente inconcebible que un sistema político que se autodenomina Estado pueda ser compatible con los principios anarquistas. De hecho, algunos anarquistas contemporáneos han sugerido que los cantones suizos son una aproximación cercana a los principios políticos anarquistas, aunque los anarquistas sociales probablemente los habrían criticado por sus políticas económicas injustas. El punto que Sylvan está planteando es que el Estado moderno *tal como lo conocemos* ha llegado a constituir "la forma arquista

paradigmática" (Sylvan 1993: 217) y como tal, es incompatible con los principios anarquistas.

Por lo tanto, no estoy de acuerdo con el argumento de Miller y otros de que quizás el rasgo definitorio central del anarquismo es su "hostilidad hacia el Estado". Esta hostilidad, de hecho, como se analizó anteriormente y como argumentaré más adelante a continuación, es instrumental; El núcleo crucial del anarquismo son, más bien, los valores positivos que propugna, y es el Estado como enemigo de esos valores, no el Estado como tal, lo que los anarquistas objetan. Miller sostiene que los anarquistas "hacen dos acusaciones contra el Estado: afirman que no tiene derecho a existir, y también afirman que trae consigo toda una serie de males sociales" (Miller 1984: 5). Pero yo diría que esta formulación es engañosa: la afirmación de que el Estado no tiene derecho a existir no es una afirmación independiente, *a priori*. Es a causa de sus "males sociales" que el Estado, según una definición particular, no tiene derecho a existir. No se trata, pues, de dos cargos, sino de uno y el mismo cargo.

Sin embargo, incluso si la hostilidad del anarquismo hacia el Estado es "contingente y consecuente [...], derivada de la conjunción de los rasgos definitorios del anarquismo junto con una caracterización teórica estándar particular del "Estado" (Sylvan 1993: 218), una debe preguntarse en qué consiste exactamente esta caracterización.

La mayoría de los teóricos políticos que escriben sobre este tema aceptan algo así como la definición clásica de Weber del Estado como una asociación que "reivindica con éxito el monopolio del uso legítimo de la fuerza física dentro de un territorio determinado" (ver Taylor 1982: 4–5).

Muchos anarquistas sociales parecen haber tenido en mente algo parecido a esta noción al formular su rechazo al Estado. Sin embargo, como se sugiere aquí, este rechazo se deriva más de lo que Sylvan llama "rasgos definitorios del anarquismo" que de cualquier caracterización teórica coherente. Este punto es quizás más evidente en los escritos de Bakunin, quien dedicó un espacio considerable (ver Dolgoff 1973: 206–208) a rechazar lo que él llama la "teología del Estado", es decir, la defensa de la idea del Estado por teóricos del contrato social como Rousseau. Sin embargo, de hecho, la mayor parte de la objeción de Bakunin se centra en características específicas que, según él, están lógicamente asociadas con el Estado. En primer lugar, sostiene, el Estado "no podría existir sin un organismo privilegiado" (*ibid.*). Aquí, la objeción de Bakunin surge de sus compromisos socialistas-igualitarios, siendo su convicción de que el Estado "siempre ha sido patrimonio de alguna clase privilegiada" (*ibid.*). Sin embargo, esto, por supuesto, es un punto empírico. Además, sostiene, el Estado moderno es "necesariamente un Estado militar" y, por tanto, "si no conquista, será conquistado por otros" (*ibid.*). Sin embargo, esto, nuevamente, parece ser un punto

empírico y, como sugieren casos como el de Suiza, es muy polémico.

En resumen, parece ser el capitalismo moderno y las desigualdades resultantes lo que constituye la base de la objeción de Bakunin al Estado. Aunque existen conexiones obvias entre la producción capitalista y la estructura del Estado-nación, es discutible si la primera es una característica necesaria de la segunda. Así, una vez más, parecería que la objeción anarquista al Estado, en este punto, es instrumental.

Autoridad

Por supuesto, como señala Taylor (1982), incluso si los anarquistas aceptaran implícitamente algo como la (aunque problemática) definición del Estado de Weber, no hay ninguna razón lógica por la que rechazar el Estado deba implicar un rechazo total de la autoridad o la censura. Sin embargo, la idea de autoridad está claramente vinculada conceptualmente a esta idea de Estado. Wolff, por ejemplo, sugiere una revisión de la definición de Weber de la siguiente manera: "El Estado es un grupo de personas que tienen y ejercen autoridad suprema dentro de un territorio

determinado o sobre una determinada población", argumentando que "la marca definitoria del Estado es la autoridad, el derecho a gobernar" (Wolff 1998: 18).

De hecho, algunos de los primeros escritores anarquistas refuerzan la impresión de que lo que los anarquistas objetan en el Estado es la idea de autoridad misma. Sébastien Faure, por ejemplo, en un artículo de *la Encyclopédie Anarchist* del siglo XIX (citado en Woodcock, 1977: 62), afirmó que lo que une a los anarquistas de todas las variedades es "la negación del principio de autoridad en las organizaciones sociales y el odio a todas las limitaciones en instituciones fundadas sobre este principio".

Sin embargo, aunque los anarquistas individualistas como Stirner a veces parecen defender una objeción filosófica a la autoridad *per se*, una lectura de los anarquistas sociales, junto con la de otros teóricos anarquistas que desarrollaron una explicación más cuidadosa de la autoridad, sugiere que no es la autoridad *per se*, se trata sólo de ciertos tipos de autoridad a los que los anarquistas se oponen y que consideran instanciados en el Estado moderno y sus instituciones.

Una de las explicaciones filosóficas más completas de la posición anarquista sobre la autoridad es la proporcionada por De George (1978), quien sostiene que la mayoría de los teóricos anarquistas eran muy conscientes del hecho de que algún tipo de autoridad es necesaria para que funcione la

organización social. Pero al rechazar el tipo de autoridad característica del Estado y sus instituciones, lo que los anarquistas afirmaban, según De George, era que

La única forma justificable de autoridad proviene en última instancia de abajo, no de arriba. La autonomía de cada individuo y de cada grupo inferior debe ser respetada por cada grupo superior. Los grupos superiores se forman para lograr la voluntad de los grupos inferiores y seguir siendo responsables ante ellos y receptivos a su voluntad.

(De George 1978: 97)

La elección de imágenes que hace De George aquí puede parecer extraña a la luz de la oposición anarquista a las jerarquías. Pero creo que el uso de los términos "superior" e "inferior" en el pasaje antes mencionado sirve para ilustrar la naturaleza puramente funcional de la autoridad en una sociedad social-anarquista. De hecho, una imagen más apropiada puede ser la de círculos concéntricos; En otras palabras, el grupo "inferior" sería el círculo interno más básico: el de la comunidad autónoma cara a cara, donde se establecerían acuerdos sociales para satisfacer las necesidades de esta comunidad. En caso de que surgieran necesidades que la propia comunidad no pudiera satisfacer, se crearía un círculo exterior que representaría la coordinación federada con otra comunidad (para fines comerciales, por ejemplo, o intereses comunes como el

transporte). Este círculo exterior tendría entonces autoridad funcional, puramente para los fines de la función para la que fue creado, hacia aquellos en el círculo interior. En teoría, podría haber una red infinita y elaborada de tales círculos, siendo el punto crucial que ninguno de ellos tendría autoridad absoluta; todos podrían ser desmantelados o reorganizados si no cumplieran sus funciones, y todos serían, en última instancia, justificables en términos de las necesidades de la unidad básica de la comunidad.

El punto al que se dirige De George en su análisis es que, de hecho, lo que los anarquistas rechazaban no es la autoridad sino el autoritarismo que, como señala De George, "comienza desde arriba y dirige a los de abajo en beneficio de los de arriba" (De George 1978: 98).

En resumen, el anarquista, sostiene De George, "es un escéptico en la arena política". "Insiste en la justificación completa de cualquier sistema político o jurídico antes de aceptarlo" (ibid.: 91). Esta demanda de "justificación" es, de hecho, una demanda de rendición de cuentas ante la unidad más pequeña posible de organización social, a la que cualquier sistema de reglas morales o legales debe responder.

Este análisis está respaldado por el análisis de Richard Sennet sobre los pensadores anarquistas del siglo XIX que, según él, "reconocieron el valor positivo de la autoridad" (Sennet 1980: 187). De hecho, sostiene Sennet, lo que

pretendían pensadores como Kropotkin y Bakunin era crear "las condiciones de poder en las que fuera posible hacer fálible a una persona con autoridad" (Sennet 1980: 188).

Los puntos anteriores también ilustran cómo la comprensión anarquista de lo que constituye la autoridad legítima está vinculada a la fe anarquista en la racionalidad humana –una fe que, a su vez, se refleja en el llamado a la “educación racional”; en otras palabras, una educación que no sólo era antiautoritaria, sino que animaba a los niños a aceptar el tipo de autoridad que era de naturaleza racional (véase el Capítulo VI). Quizás la explicación filosófica de la autoridad que más se acerca a lo que los anarquistas sociales tenían en mente en este contexto es la sugerida por Gerald Dworkin en su noción de "autoridad epistemológica" (Dworkin 1988: 45), es decir, la práctica de aceptar o consultar la autoridad de otros en asuntos no morales. Esta práctica, explica Dworkin, es esencialmente racional, por una variedad de razones prácticas y sociales.

A la luz de la discusión anterior, una puede comenzar a comprender el papel de la autoridad dentro del pensamiento anarquista y a apreciar la afirmación de que los anarquistas, de hecho, no se oponen a la autoridad *per se*, sino a "cualquier ejercicio de la autoridad que conlleve un beneficio", con ello el derecho a exigir a los individuos que hagan lo que no eligen hacer" (Wasserstrom 1978: 113). De hecho, incluso esta formulación es innecesariamente fuerte. Como hemos visto, lo que los anarquistas objetaban era la

idea de un *derecho absoluto* a ejercer autoridad. No tienen ningún problema en reconocer que los individuos u organizaciones pueden tener derecho a mandar a otros, pero ese derecho siempre debe ser temporal y siempre justificable en términos de las necesidades de la comunidad en cuestión.

Así como los anarquistas reconocen que siempre será necesaria alguna forma de organización social, también reconocen que se debe aceptar alguna forma de autoridad para que los acuerdos sociales funcionen. Los tipos de autoridad que serían aceptables (y tal vez necesarios) en una sociedad anarquista son los que De George llama "la autoridad de competencia", "autoridad epistémica" o "autoridad operativa". Miller (1984) hace una distinción similar al analizar el reconocimiento anarquista de lo que él llama "autoridad en cuestiones de creencias" y, de hecho, este punto se refleja en la literatura analítica sobre el tema, es decir, en la distinción, señalada por Richard Peters, entre autoridad *de jure* y autoridad *de facto* (Peters 1967: 84–85). El objetivo de esta distinción es que una persona puede poseer autoridad en virtud de "historia personal, credenciales personales y logros personales", incluido, en ciertos casos, el tipo de carisma asociado con figuras autoritarias. Sin embargo, esto es diferente de tener o reclamar autoridad en virtud de la posición que uno ocupa dentro de una estructura normativa reconocida. Los anarquistas, por supuesto, rechazan el tipo de autoridad que

se deriva únicamente de la posición de uno en un sistema social predeterminado; este es el tipo de autoridad a la que se refieren como "irracional". Sin embargo, si De George tiene razón al enfatizar que la principal objeción de los anarquistas era la autoridad impuesta desde arriba, presumiblemente los anarquistas tendrían que reconocer que ciertas formas de autoridad que están determinadas por los roles definidos dentro de los sistemas sociales o políticos serían legítimos, siempre que el sistema en cuestión fuera uno que se hubiera desarrollado orgánicamente, en otras palabras, desde abajo, en respuesta y de acuerdo con las necesidades de las personas y las comunidades. De hecho, la mayoría de los anarquistas reconocen que puede haber personas que sean *autoridades* en diversos ámbitos y sean aceptadas como tales. Para conectar este punto con la discusión previa sobre la racionalidad como un aspecto clave de la autonomía moral, parece que la racionalidad es el criterio predominante para los anarquistas al juzgar qué tipos e instancias de autoridad son legítimas. Bakunin expresó esta idea cuando afirmó: "Reconocemos, entonces, la autoridad absoluta de la ciencia. Fuera de esta única autoridad legítima, legítima porque es racional y está en armonía con la libertad humana, declaramos que todas las demás autoridades son falsas, arbitrarias y fatales" (en Maximoff 1953: 254).

Sin embargo, uno bien podría cuestionar esta idea, ya que es demasiado obvio que podría llevarnos a la peligrosa

posición de reverenciar ciegamente todo lo "científico", elevando así la ciencia, en cuanto ciencia, a la posición de una autoridad *incuestionable*. Sin embargo, el propio Bakunin parece haber sido muy consciente de este peligro y advirtió explícitamente contra la idea de lo que denominó "dictadura de los científicos" (Bakunin, en Maximoff 1953: 250), en la que toda la legislación sería confiada a la erudita academia de científicos. Tales sistemas serían, sostiene Bakunin, "monstruosidades" (*ibid.*), en primer lugar debido al hecho de que "la ciencia humana es siempre y necesariamente imperfecta", y en segundo lugar porque

una sociedad que obedece a una legislación que emana de una academia científica, no porque comprenda la razonabilidad de esa legislación (en cuyo caso la existencia de esa academia se volvería inútil), sino porque la legislación emana de la academia y se impone en nombre de la ciencia, por lo que sería venerada sin ser comprendida, implicaría que la sociedad sería una sociedad de brutos y no de hombres.

(*Ibidem.*)

Además, una academia científica, como cualquier organismo similar dotado de "poder absoluto y soberano", inevitablemente se corrompería moral e intelectualmente (*ibid.*).

Estos comentarios de Bakunin son indicativos de la esencia

de la objeción anarquista a ciertos tipos de autoridad, que tiene ecos en la distinción de Erich Fromm entre autoridad "racional" e "irracional". La característica clave de la autoridad racional es que, si bien se basa en la competencia, debe estar sujeta a un escrutinio y crítica constantes y, sobre todo, siempre es temporal.

Esta noción es particularmente destacada en la crítica de Bakunin a Marx y tiene conexiones importantes con la insistencia anarquista en la commensurabilidad de los medios y los fines de la revolución. Porque si el objetivo final es una sociedad libre de estructuras autoritarias y jerárquicas, entonces, como argumentó Bakunin, el propio movimiento revolucionario tiene que evitar tales estructuras y procesos. De hecho, fue este punto el que condujo a la amarga disputa entre los anarquistas y marxistas durante y después de la Primera Internacional. Bakunin argumentó, con deprimente precisión, que la idea marxista de que la clase trabajadora tomara el poder político conduciría a una dictadura del proletariado que sería sólo superficialmente diferente de la del Estado burgués, y se mostró escéptico respecto de la afirmación marxista de que tal acuerdo sería sólo transitorio. En opinión de Bakunin, la Internacional como "embrión de la sociedad futura" debe, según la posición anarquista, rechazar todos los principios asociados con el autoritarismo y la dictadura. Bakunin, como señala Morland, no fue tan ingenuo como para pasar por alto la tendencia natural de las personas en los movimientos

revolucionarios a asumir diferentes roles según diferentes propensiones y talentos, algunos inevitablemente mandan, inicián y dirigen, mientras que otros siguen. Pero el punto crucial en el pensamiento anarquista es que

no se debe permitir que ninguna función se petrifique y se fije, y no debe permanecer irrevocablemente unida a ninguna persona. El orden jerárquico y la promoción no funcionan de modo que el comandante de ayer pueda convertirse en un subordinado mañana. Nadie se eleva por encima de los demás, o si se eleva, lo hace sólo para retroceder un momento después, como las olas del mar que regresan para siempre al saludable nivel de igualdad.

(Bakunin, en Joll 1979: 91–92)

Es, entonces, esta noción de lo que Miller llama "autoridad funcionalmente específica" (Miller 1984: 57), la que subyace a la mayor parte del pensamiento anarquista sobre las estructuras sociales.

Esta aceptación, por parte de los pensadores anarquistas, de ciertos tipos de autoridad racional explica cómo pueden, aunque rechazan el Estado, reconocer coherentemente la legitimidad de ciertas reglas de organización social. Desde este punto de vista, los miembros de una comunidad anarquista bien pueden llegar a aceptar la necesidad de reglas sociales de algún tipo, pero tales reglas o sanciones no constituirían una infracción de la libertad personal de

uno, ya que esta libertad, como dice Bakunin, "consiste precisamente en esto: hace lo que es bueno no porque se lo ordenen, sino porque lo entiende, lo quiere y lo ama" (Ritter 1980: 23). La distinción que Bakunin hace entre sanciones sociales –que pueden tener un papel legítimo en la sociedad sin Estado– y el gobierno, que “coaccion a sus súbditos con órdenes en lugar de persuadirlos con razones” (*ibid.*), es posiblemente, como sugiere Ritter, la única defensa plausible de la reconciliación entre libertad y censura.

Obviamente, hay varias maneras en que la posición anarquista sobre la autoridad, y las ideas relacionadas aquí discutidas, pueden tener relación con las cuestiones educativas. En el contexto actual, el punto importante a señalar es que la aceptación anarquista de ciertos tipos de autoridad como legítimas es suficiente para rechazar la afirmación libertaria extrema de que la educación *per se*, concebida como una forma de interacción humana que necesariamente implica algún tipo de autoridad, sea moralmente ilegítima.

V. EL NÚCLEO POSITIVO DEL ANARQUISMO

La discusión anterior sugiere las siguientes conclusiones:

En primer lugar, lo que los anarquistas sociales objetan no es el Estado como tal, sino el Estado como exemplificación de una serie de características que consideran objetables por su infracción del desarrollo y florecimiento humanos, entendidos como valores que implican libertad, solidaridad y conciencia recíproca, que están inherentemente interconectados y son interdependientes.

En segundo lugar, y de manera relacionada, la postura anarquista no es, ante todo, anti-Estado o anti-autoridad, sino anti-jerarquía o antidominación, en el sentido de que todas las estructuras centralizadas y de arriba hacia abajo deben ser consideradas con sospecha, y las pequeñas

comunidades favorecidas como Unidades básicas de organización social. Como señala Woodcock:

En lugar de intentar concentrar las funciones sociales en la mayor escala posible, lo que aumenta progresivamente la distancia entre el individuo y la fuente de responsabilidad incluso en las democracias modernas, deberíamos empezar de nuevo desde la unidad de organización más pequeña posible, de modo que las reuniones cara a cara, los contactos puedan sustituir a los comandos remotos, y todos los involucrados en una operación puedan no sólo saber cómo y por qué sucede, sino también participar directamente en las decisiones sobre cualquier cosa que les afecte directamente, ya sea como trabajador o como ciudadano.

(Woodcock 1977: 21)

Esta perspectiva es apoyada por JP Clark quien, en su análisis (Clark 1978: 6) sostiene que "el anarquismo también podría definirse como una teoría de la descentralización". Una de las implicaciones de estos puntos es que el núcleo normativo del anarquismo no es negativo sino positivo. Ya he analizado la concepción anarquista de la ayuda mutua, que es esencial para el florecimiento del tipo de comunidades imaginadas por los anarquistas sociales. Esta noción es quizás el elemento más importante de este núcleo positivo. Como señala Ritter, para los anarquistas sociales,

en particular Kropotkin, que desarrollaron la teoría de la ayuda mutua desde una perspectiva histórica y antropológica, la benevolencia, entendida como "una reciprocidad generosa que nos hace uno con los otros, compartidos e iguales" (Ritter 1980: 57) es la "actitud mediadora de la anarquía" (*ibid.*).

Ritter señala que la noción de ayuda mutua (una noción en cierta medida anticipada por el ideal de Godwin de "conciencia recíproca", discutido anteriormente) respalda no sólo el ideal de la sociedad equitativa y cooperativa, tan central para los anarquistas sociales, sino también la noción de individualismo creativo, que es un tema común en la literatura anarquista, más notablemente –aunque no exclusivamente– entre los pensadores anarquistas más individualistas. El intento de combinar, en un ambiente educativo, actitudes de respeto mutuo y cooperación con la búsqueda de la creatividad individual y la libertad de expresión, es evidente en los experimentos educativos anarquistas estadounidenses discutidos en el Capítulo VI. La base teórica para esta conexión de la noción de ayuda mutua y la de individualismo creativo es el argumento de Ritter de que "el conocimiento de que uno puede confiar en este apoyo recíproco de los demás le da valor para seguir caminos únicos y creativos hacia el desarrollo personal" (Ritter, *ibid.*) apuntando una base principalmente psicológica para esta conexión.

Pero, como sugiere el rechazo instrumental del Estado por

parte de Bakunin, hay otros valores sustantivos conectados que forman el núcleo positivo de la posición anarquista y que no han sido discutidos en detalle en el análisis anterior. Esos valores centrales son: igualdad y fraternidad.

La igualdad

En general, la mayoría de los pensadores anarquistas parecen haber entendido la noción de igualdad en términos de justicia social distributiva, enfatizando las implicaciones sociales y económicas de esta noción, más que los aspectos legalistas. De hecho, los anarquistas sociales del siglo XIX – como todos los primeros socialistas – fueron muy críticos con los teóricos de la Revolución Francesa quienes, argumentaron, prometieron igualdad de derechos en términos de igualdad ante la ley pero descuidaron abordar los aspectos materiales de la desigualdad social.

Incluso Godwin, quien, como se mencionó anteriormente, era un pensador anarquista más cercano al extremo individualista que al socialista del espectro, se mantuvo firme en los males de la desigualdad social y económica. Como explica Ritter, Godwin vio la distribución desigual de la riqueza y sus efectos negativos sobre el carácter humano

y las relaciones comunitarias como la razón principal para la imposición de un gobierno legal y el establecimiento del Estado (Ritter 1980: 76). Junto al argumento fundamental de que la desigualdad económica es injusta porque niega a algunas personas los medios para una vida feliz y respetable (*ibid.*: 77) y da a los favorecidos "cien veces más comida de la que pueden comer y cien veces más ropa que la que pueden usar" (*ibid.*), Godwin también sostiene que la desigualdad daña el carácter humano, particularmente desde el punto de vista de la independencia racional que consideraba un valor supremo. Tanto los pobres como los ricos, en una sociedad estratificada, ven sus capacidades racionales minadas por el servilismo por un lado y la arrogancia por el otro (*ibid.*).

Godwin habla en términos de un asiento de bienes básicos al que todos los miembros de la sociedad tienen derecho sobre la base de una concepción de las necesidades esenciales de los individuos.

Más allá de esto, está dispuesto a aceptar cierta desigualdad, basada en el mérito. "Lo que realmente se debe desechar es eliminar en la medida de lo posible las distinciones arbitrarias y dejar intacto el campo de ejercicio para los talentos y la virtud" (Ritter 1980: 78).

Así, Godwin, aunque consciente de los efectos perjudiciales de la desigualdad para el ideal de la individualidad comunitaria, estaba lejos de respaldar el ideal

de los anarquistas sociales de "a cada uno según sus necesidades", que, según Guerin (Guerin 1970: 50), "debería ser el lema del comunismo libertario".

Como señala Ritter, los anarquistas sociales que sucedieron a Godwin intentaron gradualmente librar al anarquismo de sus "elementos antiigualitarios y meritocráticos" (Ritter 1980: 79). Kropotkin fue más lejos en este sentido, defendiendo una redistribución de la riqueza basada enteramente en la concepción de las necesidades y no en la contribución o el mérito. De hecho, al defender un suelo de necesidades básicas como base de la política socioeconómica, los anarquistas sociales estaban claramente más cerca del marxismo que del liberalismo clásico. La forma del anarquismo comunal de Kropotkin exigía "el derecho de todos a la riqueza, cualquiera que fuera la participación que hubieran tenido en su producción" (Ritter 1980: 81). De manera similar, los anarquistas sociales del siglo XX fueron muy críticos con la revolución bolchevique precisamente en relación con esta cuestión. Uno de los mayores errores de los bolcheviques, argumentó Alexander Berkman en *An ABC of Anarchism* (El ABC del anarquismo) en 1929, fue introducir una escala diferencial de racionamiento en el período posrevolucionario inmediato. "En un momento", afirma Berkman, "tenían hasta catorce raciones de alimentos diferentes" (Berkman 1995: 89), siendo las mejores raciones para los miembros y funcionarios del Partido. La inevitable desigualdad material

y las tensiones políticas que esta situación creó fueron, según los críticos anarquistas, sólo un síntoma del fracaso de los bolcheviques a la hora de basar su programa político en una comprensión de "las necesidades de la situación" (*ibid.*). Berkman, al igual que Guérin, sostiene que el principio de "a cada uno según sus necesidades" debe ser el principio rector detrás de la organización socioeconómica en la sociedad comunista.

En este contexto, es importante tener en cuenta, como señala Ritter, que no se puede considerar que ninguno de los anarquistas sostenga la tesis igualitaria radical, es decir, la tesis de que todos deben ser tratados por igual. Ritter cita el compromiso de Kropotkin con la necesidad como criterio de distribución como ejemplo de esto: "las necesidades", dice el argumento, "no pueden satisfacerse sin tratar a las personas de manera diferente" (Ritter 1980: 82). Así, como sostiene Ritter, mientras los anarquistas sociales buscan eliminar las desigualdades de rango y jerarquía, buscan aumentar las de tipo que sustentan el prototipo de diversidad social que consideran altamente valiosa y deseable.

Parece, entonces, que la comprensión anarquista de la igualdad es bastante cercana a la desarrollada dentro del liberalismo igualitario. Específicamente, Bakunin y otros anarquistas sociales parecen haber adoptado una visión similar a la noción de "bienes sociales primarios" de Rawls. Bakunin habla de la necesidad de "organizar la sociedad de

tal manera que cada individuo, hombre o mujer, encuentre, al nacer, medios casi iguales para el desarrollo de sus diversas facultades y la plena utilización de su trabajo" (Bakunin, en Maximoff 1953: 156). A pesar de el énfasis en esta concepción puede ser diferente del de Rawls, la perspectiva básica sobre la justicia social acerca a los anarquistas, aquí, mucho más a los liberales igualitarios que, digamos, a los utilitaristas, dado, por supuesto, que los anarquistas sociales pueden interpretar la noción de Rawls de "bienes sociales primarios" de manera algo diferente.

Algunos teóricos han criticado el liberalismo rawlsiano por no ofrecer directrices para una acción moral y justa a nivel interpersonal. Así, GA Cohen, por ejemplo, sostiene que la afirmación de Rawls de que ha proporcionado, en *Una teoría de la justicia*, una concepción integral de la justicia, es cuestionable, porque "una sociedad que es justa dentro de los términos del principio de diferencia [...] requiere no sólo *reglas coercitivas*, sino también un ethos de justicia que informe las decisiones individuales" (Cohen 2001: 128). Por lo tanto, sostiene Cohen, es cuestionable si "los ideales de dignidad, fraternidad y plena realización de la naturaleza moral de las personas" son realmente alcanzados por la explicación rawlsiana de la justicia (ibid.: 136). Este punto tiene conexiones importantes con la perspectiva anarquista, como se discutirá más adelante. Sin embargo, parece una crítica injusta a Rawls quien, en *Justice as Fairness, a Restatement* (La justicia como equidad, una reformulación),

afirma claramente que su teoría de la justicia pretende "no ser una doctrina moral integral sino una concepción política aplicable a la estructura de las instituciones políticas y sociales". (Rawls 2001: 12). De hecho, para el argumento de Rawls es crucial la distinción entre lo político y lo moral. Insiste en preservar el estrecho enfoque de su concepción de la justicia que, aunque se espera que gane el apoyo de un amplio consenso superpuesto, no puede, en este entendimiento, tener nada que decir sobre los "valores trascendentes –religiosos, filosóficos o morales"–, con los que pueda entrar en conflicto. En otras palabras, no puede "ir más allá de lo político" (ibid.: 37).

Los anarquistas, sin embargo, creo que rechazarían esta distinción entre lo político y lo moral, en parte porque no parten de la aceptación de un marco institucional –el de la democracia constitucional– como hacen Rawls y muchos otros teóricos liberales. Además, la mayoría de los anarquistas, como señala May (May 1994: 85), "consideran que lo político abarca todo el campo de las relaciones sociales"; en otras palabras, no aceptarían el enfoque de Rawls de la "estructura básica" de la sociedad como el único tema de deliberación política.

La explicación anarquista, que de ninguna manera puede considerarse como una explicación integral de la justicia distributiva, parece poner menos énfasis en las reglas y principios procesales para la gestión justa de los asuntos sociales y más en las cualidades morales necesarias, como

sugiere Cohen: mantener relaciones humanas conducentes a la justicia social. De hecho, es en parte por esta razón que la educación desempeña un papel tan importante en el pensamiento anarquista.

La concepción anarquista del valor de la igualdad tiene conexiones conceptuales obvias tanto con la idea de comunidad como con la visión de la naturaleza humana. Michael Taylor (Taylor 1982) sostiene que la igualdad se percibe como un valor importante para los anarquistas, pero es secundaria al bien básico de la comunidad. Siguiendo con su argumento central de que sólo en la comunidad se puede mantener el orden social sin el Estado, Taylor señala que la *comunidad* requiere un grado considerable de igualdad material básica para poder florecer. Porque "a medida que aumenta la brecha entre ricos y pobres, sus valores divergen, es probable que las relaciones entre ellos se vuelvan menos directas y multifacéticas, y el sentido de interdependencia que sustenta un sistema de reciprocidad se debilite" (ibid.: 95). Sin embargo, como él señala –y esto parece estar respaldado por los escritos de los anarquistas sociales–, es sólo la desigualdad flagrante la que socava la comunidad.

Como señala Taylor, este argumento va en contra del argumento liberal prevaleciente de que el Estado es necesario para garantizar una igualdad incluso aproximada; específicamente, que como "las acciones voluntarias de los individuos" inevitablemente perturban la igualdad material,

incluso la igualdad aproximada sólo puede mantenerse mediante la "continua interferencia del Estado en la vida de las personas" (*ibid.*: 96). El desarrollo neoliberal de este argumento es la afirmación de que, como tal interferencia viola claramente los derechos individuales (principalmente los derechos de propiedad), cualquier búsqueda de la igualdad económica debe ser secundaria a la defensa del valor básico de la libertad individual. Pero, como sostiene Taylor, este argumento se basa en ciertos supuestos sobre la naturaleza humana o, al menos, sobre lo que la gente hará voluntariamente en un determinado tipo de sociedad. La posición anarquista sobre la naturaleza humana, combinada con su fe en el potencial de una educación racional en un clima de solidaridad y ayuda mutua, conduce a conclusiones mucho menos pesimistas sobre la posibilidad de mantener acuerdos socioeconómicos relativamente equitativos en un mundo autónomo y sin Estado, que aquellas, por ejemplo, de Nozick, en su famoso experimento mental 'Wilt Chamberlain'¹⁵ (Nozick 1974: 161–164). Además, como

5 En este experimento mental, diseñado para ilustrar el argumento central de Nozick de que mantener un patrón de justicia distributiva implicaría restricciones inaceptables a la libertad de las personas para hacer lo que quieran con sus propios recursos, los miembros de una sociedad imaginaria pagan mucho dinero para observar una situación altamente deseada. Un talentoso jugador de baloncesto juega, lo que le lleva a acumular una gran riqueza. Según Nozick, aunque la distribución resultante de recursos es desigual, no puede considerarse "injusta" ya que surgió de una serie de intercambios voluntarios, de una situación inicialmente justa.

Wilton Norman «Wilt» Chamberlain (Filadelfia, 21 de agosto de 1936-Los Ángeles, 12 de octubre de 1999) fue un baloncestista estadounidense que

señala Taylor, en una sociedad diferente a la moderna e industrializada que supone Nozick, "donde la riqueza y el poder ya están distribuidos de manera desigual", las personas pueden elegir voluntariamente actuar de maneras que mantengan una distribución equitativa de la riqueza (*ibid.*: 100).). Taylor reconoce que incluso en comunidades que valoran la igualdad, ninguna acción emprendida para mantener la igualdad puede describirse como absolutamente "voluntaria", ya que, en ausencia de interferencia del Estado, siempre existen algún tipo de sanciones para asegurar la supervivencia de la igualdad relativa y, por tanto, de la comunidad. En resumen, aunque Taylor admite que es poco probable que la igualdad económica aproximada dure sin alguna forma de influencia contraria, esa no necesariamente tiene que ser proporcionada por el Estado.

En conclusión, los anarquistas sociales parecen haber creído genuinamente que la propensión humana natural a la ayuda y la benevolencia mutuas, si se fomentaba y promovía mediante relaciones e instituciones sociales, contribuiría en gran medida a asegurar la supervivencia de un grado relativo de igualdad material. Tanto este argumento como la versión moderada de Taylor revelan, una vez más, el importante papel de la educación en la sociedad anarquista. Porque la

disputó 14 temporadas en la NBA. Con 2,16 metros de altura, jugaba en la posición de pívot. es considerado por algunos especialistas como el jugador de baloncesto más dominante de todos los tiempos.

educación debe promover sistemáticamente los valores que apoyan el florecimiento de la comunidad y, como sostiene Taylor, la comunidad necesita igualdad y proporciona las condiciones para que sobreviva.

Es importante tener presente aquí el punto que señalé anteriormente al discutir la multiplicidad de valores dentro del pensamiento anarquista. Esto, en consonancia coincide con la postura antijerárquica del anarquismo de que ningún valor puede considerarse conceptualmente anterior dentro de este sistema de pensamiento, a pesar de los intentos de los teóricos, tanto dentro como fuera de la tradición anarquista, de defender tales explicaciones. Así, si bien la igualdad juega un papel importante en la crítica social de los anarquistas sociales, su pleno significado no puede captarse sin una comprensión de sus vínculos conceptuales con otros valores igualmente importantes, en particular el de la fraternidad. Así, mientras muchos anarquistas sociales hablan de las necesidades como base de la justicia distributiva, sería engañoso concluir que su concepción de la sociedad justa o del florecimiento humano se basa básicamente en las necesidades. En esto, tal vez, habrían estado de acuerdo con el comentario de Michael Ignatieff de que:

Definir lo que significa ser humano en términos de necesidades es empezar, ni por lo mejor ni por lo peor, sino sólo por el cuerpo y lo que le falta. Es definir lo que tenemos en común, no por lo que tenemos, sino por lo

que nos falta. Un lenguaje de las necesidades humanas entiende a los seres humanos como naturalmente insuficientes, incompletos, a merced de la naturaleza y de los demás. Es un relato que comienza con lo ausente.

(Ignatieff 1994: 57)

Lejos de suponer que algo estaba ausente, los anarquistas sociales, como se desprende de la discusión anterior sobre la naturaleza humana, trabajaron sobre el supuesto de que los seres humanos tienen una gran capacidad para una sensibilidad y acción fraternal y benévolas, y que la sociedad justa debe ser (y puede estar) respaldada por tales valores.

La fraternidad

El concepto relativamente poco teorizado de fraternidad – un concepto que Adam Swift describe como “pintoresco y políticamente incorrecto” (Swift 2001: 133) tiene, por supuesto, vínculos conceptuales con el de igualdad. De hecho, el propio Swift reconoce que “la desigualdad económica puede ser contraria a las relaciones fraternales en una sociedad” debido a la fragmentación y estratificación asociadas con altos niveles de desigualdad socioeconómica

(ibid.: 113–114). Como la define Patricia White en *Beyond Domination* (Más allá de la dominación), la fraternidad consiste en "sentir un vínculo entre uno mismo y los demás como iguales, como seres morales con las mismas necesidades básicas y un interés en llevar una vida propia" (White 1983: 72). White sostiene que esta actitud es necesaria entre los ciudadanos de una democracia participativa (en contraste con el servilismo y el clientelismo), pero también va más allá y señala el importante punto educativo de que la actitud de fraternidad puede ser una fuerza motivadora.

Si uno adopta la opinión de que la fraternidad es una "actitud", entonces presumiblemente, al igual que otras disposiciones morales como la gratitud, es algo que se puede aprender. De hecho, White parece adoptar esta opinión. En otras palabras, las personas desarrollan sentimientos fraternales al llegar a sostener ciertas creencias y actitudes sobre los demás. Por lo tanto, desarrollar tales creencias y actitudes es claramente una tarea de la educación. Además, como señala White,

En una democracia participativa plena, las actitudes fraternales sustentarán las instituciones de la sociedad y también estarán respaldadas por una estructura social que no permite grandes discrepancias en la proporción de bienes primarios entre los ciudadanos.

(Ibidem.)

Esto sugiere que la conexión conceptual entre fraternidad e igualdad puede funcionar en ambos sentidos: no sólo un grado relativamente alto de igualdad socioeconómica fomenta y apoya actitudes fraternales, sino que el mantenimiento institucional de dicha igualdad puede depender de un cierto grado de sentimiento fraternal. Es posible que algunos teóricos socialanarquistas hayan respaldado esta visión, aunque obviamente entenderían la noción de "democracia participativa" en un sentido más restringido que aquel en el que White parece estar usándola. Para los anarquistas, cualquier forma de democracia participativa que dependiera institucionalmente de un Estado centralizado y jerárquico debía ser vista con sospecha. Una democracia participativa "de pleno derecho" sólo podría existir, como parece implicar la visión socialanarquista, a nivel del taller, la comunidad o la escuela. De hecho, como sugiere la discusión anterior, es en estos niveles donde debemos centrar nuestro análisis de las cualidades educativas deseables. Y, de hecho, la insistencia anarquista en que las escuelas que fundaron fueran administradas como comunidades (ver Capítulo VI), en las que prevalecieran la solidaridad y el respeto mutuo, apoya la opinión de que las actitudes fraternales se "enseñaban", en tales entornos educativos, por medio del clima predominante y ayudó a sostener y fomentar los tipos de comunidades experimentales que se estaban creando como alternativa al Estado.

Pero los comentarios de White también llaman la atención sobre otro aspecto importante de la fraternidad en un contexto educativo. Parte de la objeción anarquista al Estado es precisamente que, como sostiene Kropotkin en su análisis de la ayuda mutua (ver Capítulo II), el sistema estatal capitalista socava precisamente aquellas actitudes fraternales que idealmente deberían apuntalar las instituciones sociales. Así, al no estar de acuerdo con White en que el Estado mismo podría apuntalar los tipos de actitudes fraternales esenciales para una democracia genuina, los anarquistas están admitiendo tácitamente que los procesos sociales a nivel comunitario –principalmente la educación– deben asumir una responsabilidad aún mayor en la promoción de estas actitudes.

White también señala, en respuesta a las críticas de la tradición liberal individualista, que esta noción de fraternidad no es de ninguna manera una amenaza a la individualidad y la libertad, ya que va de la mano con la tolerancia a la diversidad (algo muy defendido por los anarquistas), y "no conlleva exigencias de que las personas deban participar en proyectos comunitarios o disfrutar de pasar la mayor parte de su tiempo en compañía de sus amigos" (White 1983: 74).

Otra perspectiva teórica interesante sobre la noción de fraternidad proviene del trabajo de Eric Hobsbawm. En su artículo "Fraternidad" (Hobsbawm 1975), Hobsbawm sostiene que la razón por la que la fraternidad ha sido la más

descuidada por los teóricos de la tríada revolucionaria se debe en gran medida al hecho de que "si bien partes de lo que puede definirse como libertad [...] y partes de la igualdad pueden lograrse por medio de leyes u otras medidas específicas de reforma política, la fraternidad no puede traducirse tan convenientemente en una práctica ni siquiera parcial" (ibid.: 471), siendo más bien "una función de ciertos tipos de sociedad o movimiento". (ibid.).

Hobsbawm sostiene que la noción de fraternidad implica tanto "un ideal de la sociedad en su conjunto como una relación ideal entre personas para propósitos particulares: un programa y una técnica" (ibid.: 472). Sin embargo, esta distinción entre "programa" y "técnica" refleja precisamente el tipo de distinción cruda entre "medios" y "fines" a la que los anarquistas se oponían tanto, como es evidente en su crítica del marxismo (ver Capítulo IV). Para los anarquistas sociales, al conceptualizar el cambio social revolucionario, el "programa" y la "técnica" eran la misma cosa. Entonces, podría decirse que la visión social-anarquista de la buena sociedad es precisamente la conjunción de ambos aspectos de la fraternidad que Hobsbawm menciona –el ideal social y la forma ideal de relaciones– y, tal vez, la insistencia en que son uno y lo mismo. Las relaciones fraternales que son tan esenciales para construir comunidades funcionales para un propósito común son exactamente las que deberían apuntalar el ideal de una buena sociedad, desde el punto de vista social-anarquista. De hecho, es en este sentido que la

fraternidad puede considerarse un valor educativo fundamental, que implica tanto el ideal como la práctica necesarios para promoverla y apuntalarla.

Hobsbawm ofrece una explicación histórica del desarrollo de la noción de fraternidad, sugiriendo que "el pensamiento político liberal de la clase media siempre ha sido esencialmente individualista" (ibid.), considerando la fraternidad, por lo tanto, sólo como "un subproducto de los impulsos individuales" o el resultado de sistemas funcionalistas.

Además, sostiene, "las personas que más han utilizado y necesitado la fraternidad en las sociedades modernas son las que menos probabilidades tienen de escribir libros sobre ella; o si lo hacen, tienden a ser esotéricos, como la mayor parte de la literatura masónica' (ibid.). Ilustrativo de este punto es el hecho de que la fraternidad siempre ha sido considerada como un valor básico del movimiento obrero, pero no es, como tal, un aspecto articulado de la teoría política.

De hecho, Hobsbawm afirma que la tríada revolucionaria –"Igualdad, Libertad, Fraternidad"– se derivó históricamente casi con certeza de los masones. La noción masónica de fraternidad encarnaba, según Hobsbawm, la idea de "una relación voluntaria de ayuda mutua y dependencia, que implica que cada miembro puede esperar la ayuda ilimitada de los demás cuando la necesite"

(Hobsbawm 1975: 472), y por tanto implicaba un "cierto tipo de cooperación social" (ibid.). Esta noción está notablemente cercana a la noción de ayuda mutua de Kropotkin, aunque sin la perspectiva histórica y evolutiva de Kropotkin sobre sus manifestaciones políticas y sus conexiones conceptuales a diferentes tipos de organización social. Como señala Hobsbawm, es esencial para esta idea de ayuda mutua que "no se mida en términos de dinero o igualdad mecánica o intercambio recíproco" (ibid.) y, por lo tanto, tenga incorporada la noción de parentesco. Más pertinente, sostiene que esta noción invariablemente tiene "connotaciones de comunismo", ya que "las obligaciones de la hermandad artificial frecuentemente implicaban compartir, o al menos el libre uso, de toda la propiedad entre "hermanos" (ibid.).

Tanto el análisis de White como el de Hobsbawm llaman la atención sobre el fuerte aspecto ético de la fraternidad, y también sobre su aspecto emocional, un aspecto que parece algo descuidado en el tratamiento anarquista de la noción.

Hobsbawm señala que, aunque teóricamente descuidado, el código fraternal ha sobrevivido hasta cierto punto en organizaciones revolucionarias, sindicatos y algunos partidos políticos, donde tiene una función esencial. Sin embargo, como parte de un programa político, es, como él señala, "menos claro y codificado" y ha desempeñado un papel generalmente menor en los programas políticos, donde se utiliza más a menudo para propagar la idea de la

"hermandad de los pueblos", en contraposición a los vínculos más estrechos del nacionalismo y el patriotismo. Curiosamente, Hobsbawm apenas menciona programas socialanarquistas en su relato histórico. Esta omisión es particularmente sorprendente dadas las observaciones generales de Hobsbawm sobre el papel desempeñado por la noción de fraternidad después de la Revolución Francesa, cuando expresaba, como él dice, "parte de lo que los hombres esperaban encontrar en una nueva sociedad" (Hobsbawm 1975: 472). Una sociedad fraternal, escribe Hobsbawm, en una descripción que parece una paráfrasis de Kropotkin:

no era simplemente un sistema en el que los hombres se trataban unos a otros como amigos, sino que excluía la explotación y la rivalidad; y no organizar las relaciones humanas a través del mecanismo de un mercado, o quizás de autoridades superiores. Así como la esclavitud es lo opuesto a la libertad y la desigualdad a la igualdad, el sistema competitivo del capitalismo es lo opuesto a la fraternidad.

(Ibidem.)

Así, para los anarquistas sociales, la fraternidad y las nociones relacionadas de ayuda mutua, benevolencia y solidaridad no sólo eran consideradas características reales y destacadas de la vida humana en sociedad, sino que se les asignaba un estatus normativo como base de la sociedad

ideal sin Estado. En este contexto también se puede ver el significado adicional de la insistencia anarquista en las comunidades pequeñas y cara a cara como unidades básicas de la organización social. Mantener las unidades e instituciones sociales lo más pequeñas posible no sólo tiene la función de facilitar formas de organización social descentralizadas y no jerárquicas y evitar estructuras burocráticas opresivas, sino que también es claramente esencial para asegurar el florecimiento de la fraternidad. Porque sólo en comunidades pequeñas se puede mantener el sentido básico de solidaridad y fraternidad hacia los demás. Es el anonimato y la falta de comprensión interpersonal lo que no sólo exacerba la injusticia socioeconómica sino que también facilita el fenómeno de los aprovechados que muchos teóricos citan como un problema inevitable de las sociedades sin Estado.

Curiosamente, a este respecto, muchos teóricos liberales –sobre todo Rawls– parecen partir del supuesto de una comunidad de individuos racionales no caracterizados por sentimientos fraternales. De hecho, las "circunstancias de la justicia" de Rawls se definen necesariamente de esta manera, lo que lleva a algunos críticos del liberalismo rawlsiano, como Michael Sandel (1982), a señalar que la justicia sólo se vuelve relevante en ausencia de sentimientos como la fraternidad y el beneficio. Sandel cita a Hume, quien comentó: "Aumenta en un grado suficiente la benevolencia de los hombres, o la generosidad de la naturaleza, y harás

inútil la justicia, al proporcionar en su lugar virtudes mucho más nobles y bendiciones más favorables" (*ibid.*, 32). Quizás el exponente más abierto de la opinión de que tales "virtudes más nobles" tienen una base en la naturaleza humana y, en consecuencia, pueden sustentar una sociedad sin Estado equitativa y que funcione bien, fue Joseph Proudhon, quien se anticipó a Kropotkin al defender un "instinto social" que es anterior a cualquier explicación formal de la justicia social:

Practicar la justicia es obedecer al instinto social; hacer un acto de justicia es hacer un acto social... el hombre está movido por una atracción interna hacia su prójimo, por una simpatía secreta que le hace amar, felicitar, compadecerse; de modo que, para resistir esta atracción, su voluntad debe luchar contra su naturaleza.

(Proudhon, en Edwards 1969: 226–227)

Este sentido de las virtudes sociales como fundamento de la organización social y, si no socavando por completo la prioridad de la justicia, al menos dando lugar a una comprensión diferente de lo que puede significar la justicia, es captado por Kropotkin en el siguiente pasaje:

No es el amor, ni siquiera la simpatía, lo que fundamenta la sociedad en la humanidad; es la conciencia, aunque sea sólo en la etapa de un instinto de solidaridad humana. Es el reconocimiento inconsciente

de la fuerza que cada hombre toma prestada de la práctica de la ayuda mutua; de la estrecha dependencia de la felicidad de todos con respecto a la felicidad de todos; y del sentido de justicia o equidad, que lleva al individuo a considerar los derechos de todos los demás individuos como iguales a los suyos propios. Sobre esta base amplia y necesaria se desarrollan los sentimientos morales aún más elevados.

(Kropotkin 1972: 22)

Este pasaje también refleja la visión anarquista de que la vida en las comunidades cooperativas no sólo está sustentada por las virtudes sociales, sino que en sí misma constituye una importante fuerza educativa para fomentar y mantener estas virtudes. Sandel, en su crítica a Rawls, brinda más apoyo al argumento de que la insistencia anarquista en las comunidades pequeñas implica consideraciones morales normativas, así como consideraciones funcionales relacionadas con la prioridad de los valores sociales. Como señala, podemos imaginar fácilmente organizaciones de gran escala como el Estado moderno que satisfacen los requisitos de las circunstancias de la justicia, pero "*podemos fácilmente imaginar una gama de asociaciones más íntimas o solidarias en las que los valores y los objetivos de los participantes coinciden lo suficiente como para que las circunstancias de la justicia prevalezcan en un grado relativamente pequeño*" (Sandel 1982: 30–31).

Aunque Rawls, por supuesto, reconoce la importancia social de los vínculos interpersonales y de los sentimientos de afecto, solidaridad, etc., no incluye tales sentimientos como parte de las motivaciones de las personas en su suposición original, de lo que son, como observa Sandel, 'individuos teóricamente definidos' (Sandel 1982: 147). Cabría esperar encontrar personas con sentido de justicia que actuaran de acuerdo con esos sentimientos "una vez que se levanta el velo de la ignorancia", como comenta Sandel, pero no pueden formar parte de los fundamentos teóricos sobre los que se construye la sociedad justa. Sin embargo, como señaló Hume, las "virtudes más nobles" de la benevolencia y la fraternidad, si se incrementaran, harían la justicia, si no totalmente irrelevante, al menos teóricamente menos central.

Desde el punto de vista anarquista, la fraternidad y las virtudes sociales conectadas no sólo son fomentadas por la vida en comunidades pequeñas y cara a cara, sino que al mismo tiempo son necesarias para la estabilidad de dichas comunidades, como ha comentado Michael Taylor.

Obviamente, como señala McKenna, "es menos probable que uno luche dentro de una comunidad o haga la guerra con otra comunidad si considera que las personas de esa comunidad están conectadas consigo mismas" (McKenna 2001: 61).

De manera similar, no tiene sentido, como miembro de tal

comunidad, socavar los proyectos de otras personas o producir algo de calidad inferior, porque "en algún momento el producto inferior volverá a ti" (ibid.).

¿Valores liberales? ¿Valores anarquistas?

Tanto la discusión sobre la naturaleza humana como la discusión anterior sobre los valores centrales del anarquismo social parecen sugerir que el anarquismo, como ideología, no está tan alejado del liberalismo como podría haber parecido en un principio y, de hecho, se superpone con los valores liberales en aspectos importantes. La diferencia parece residir principalmente en lo que Ritter llama el "salto audaz" de los anarquistas de suponer que una sociedad que encarna, lo más plenamente posible, las virtudes de la autonomía individual, la igualdad social y la ayuda mutua, puede sostenerse sin el apoyo institucional y la mediación del estado.

De esta discusión también emerge otra conclusión importante: si la estabilidad de una sociedad social-anarquista descansa tan claramente en la presencia de estas virtudes sociales, y si no ha de haber una estructura estatal para mantenerla, entonces Parece que la educación,

y en particular la educación moral, tiene un papel importante que desempeñar. ¿Qué forma debe adoptar entonces esa educación en una sociedad anarquista? Hay dos maneras de abordar esta cuestión. Una es construir, sobre la base de la teoría anarquista, un argumento filosófico para un proceso educativo diseñado para fomentar y mantener los tipos de comunidades ideales imaginadas por los anarquistas sociales. Otro enfoque es observar relatos reales de experimentos educativos realizados por anarquistas a lo largo de los años y determinar si dicha práctica es consistente con los principios anarquistas y preguntarse de qué manera (si es que se concibió) desempeña un papel en el logro del cambio social deseado. En los siguientes capítulos, emplearé ambos enfoques en un intento tanto de ilustrar ejemplos de práctica educativa por parte de anarquistas como de discutir la perspectiva filosófica de la educación detrás de dicha práctica.

Educación para las virtudes sociales

Dada la importancia central asignada a las virtudes sociales para sostener una sociedad anarquista, se deduce que una

educación moral que fomente esta actitud seguramente debe formar la base de toda educación anarquista. Sospecho, también, que la mayoría de los pensadores anarquistas son conscientes del hecho, mencionado en el capítulo anterior, de que el problema de cómo mantener una comunidad descentralizada y sin Estado sin recurrir a un cierto grado de censura pública sigue siendo uno de los principales problemas teóricos del anarquismo. El papel central desempeñado por los programas educativos en gran parte de la literatura anarquista parece ser, entre otras cosas, un reconocimiento implícito de la necesidad de superar este problema, aunque también, por supuesto, resulta de la perspectiva contextualista de los anarquistas sobre la naturaleza humana, como se analiza en el capítulo II. Y, por supuesto, como señalan Goodwin y Taylor, como el ideal de los anarquistas sociales de una sociedad basada en los principios de autogobierno y democracia participativa, en la que hubiera muy pocas reglas para los adultos, a menudo se basaría en el supuesto de que habría una "educación moral masiva de los niños" (Goodwin y Taylor 1982: 45).

La expresión más clara de esta idea en la literatura anarquista se encuentra en el ensayo de Kropotkin, "El anarquismo: su filosofía e ideal" (Kropotkin 1897), en el que afirma: "Cuando nos preguntamos por qué medios se puede mantener un cierto nivel moral en una sociedad humana o animal, sólo encontramos los siguientes medios: la

represión de los actos antisociales; la enseñanza moral y la práctica misma de la ayuda mutua» (ibid.: 23).

Siguiendo una línea de pensamiento similar, Kropotkin continúa escribiendo sobre la importancia de la "enseñanza moral" como:

especialmente aquello que se transmite inconscientemente en la sociedad y resulta del conjunto de las ideas y comentarios emitidos por cada uno de nosotros sobre hechos y acontecimientos de la vida cotidiana. Pero esta fuerza sólo puede actuar sobre la sociedad bajo una condición: la de no verse atravesada por una masa de enseñanzas inmorales contradictorias resultantes de la práctica de las instituciones.

(Ibidem.)

Estos pasajes revelan tanto el papel central asignado a la educación moral en el pensamiento anarquista como la visión anarquista de que si las instituciones sociales han de cumplir su papel educativo tanto antes como después del desmantelamiento del Estado, ellas mismas deben encarnar principios anarquistas.

En una nota más siniestra, el pasaje antes mencionado también insinúa, en su referencia a "la represión de "actos antisociales" el reconocimiento de la necesidad de alguna forma de lo que Ritter llama "censura pública". Por

supuesto, uno puede imaginar ciertas versiones relativamente benignas de la "censura pública", como la práctica de la "vergüenza", que recientemente ha despertado un renovado interés teórico a través del desarrollo de teorías de la justicia reintegrativa. Sin embargo, uno no puede dejar de sentir que, dada esta elección de frase, Ritter y otros pueden estar justificados al temer que el valor de la autonomía individual pueda estar seriamente amenazado en una comunidad social-anarquista.

He argumentado aquí que un intento de tomar en serio la perspectiva anarquista sobre el cambio social no sólo nos impulsa a pensar en la educación de una manera diferente, sino también que hay un núcleo sustantivo, principalmente moral, en los programas educativos concebidos desde una perspectiva específicamente anarquista.

Por supuesto, la educación es sólo uno de los canales a través de los cuales los anarquistas buscaron crear una realidad social alternativa a la que, según ellos, es característica de las relaciones sociales constituidas por el Estado. Como señala Bookchin:

La sensibilidad, la ética, las formas de construir la realidad y la individualidad deben cambiarse por medios educativos, mediante una política de discurso razonado, experimentación y expectativa de fracasos repetidos de los cuales debemos aprender, si la humanidad quiere

alcanzar la autoconciencia, finalmente necesita emprender la autogestión.

(Bookchin 1990: 189)

Las preguntas que deben abordarse ahora son cómo esta perspectiva podría traducirse en políticas y prácticas educativas, y cómo podría reflejarse el núcleo normativo de los valores anarquistas discutidos aquí en el contenido de programas educativos específicos. Ésta es la tarea de los dos capítulos siguientes.

VI. EL ANARQUISMO VA A LA ESCUELA

A la luz del perfil del anarquismo discutido, el papel de la educación en el pensamiento anarquista puede parecer más confuso que nunca. Por un lado, dada la aversión anarquista a los programas y la demanda de experimentación constante en el esfuerzo por mejorar la sociedad, puede parecer bastante razonable argumentar que eliminar por completo las escuelas y la educación formal sería un paso crucial hacia la creación de una sociedad anarquista. De hecho, la insistencia de los anarquistas en que los individuos sean "agentes activos que creen las posibilidades de su propio futuro" (McKenna 2001: 52) parece exigir que cualquier educación sea ampliamente libertaria, permitiendo, en la medida de lo posible, libertad para la experimentación creativa, el pensamiento crítico y la resolución activa de

problemas. Esta visión es también, por supuesto, una consecuencia de la insistencia anarquista en que los medios para lograr la revolución social sean consistentes con sus fines.

Sin embargo, por otro lado, la discusión anterior sobre el núcleo sustantivo del anarquismo sugiere que cualquier práctica educativa consistente con estos valores no puede adoptar coherentemente una posición libertaria, en el sentido de una actitud *de laissez-faire* hacia la educación de los niños. Aunque los términos "educación anarquista" y "educación libertaria" a menudo se combinan (sobre todo por los propios escritores que simpatizan con la tradición anarquista, como John Shotton o Michael Smith, cuyo libro sobre el tema se titula *The Libertarians and Education*), Es importante distinguir entre la posición libertaria y la posición anarquista. Uno de los puntos que deseo defender aquí es que, aunque muchos anarquistas pueden ser descritos como libertarios, la tradición educativa anarquista es distinta de la tradición comúnmente descrita como "educación libertaria".

El término "libertario" se utiliza para referirse, en términos generales, a todos los enfoques educativos que rechazan los modelos tradicionales de autoridad docente y de estructura escolar jerárquica, y que defienden la máxima libertad para cada niño dentro del proceso educativo (incluido, en su versión extrema, la opción de optar por no participar en este proceso por completo. En la siguiente discusión, usaré el

término "educación anarquista" para referirme específicamente a una tradición de práctica y teoría educativa que, argumentaré, aunque parece superponerse con ideas libertarias en ciertos aspectos, es significativamente diferente de la corriente principal de la tradición libertaria. En consecuencia, me centraré en las descripciones de escuelas que se establecieron y funcionaron con un compromiso explícitamente anarquista, mencionando enfoques educativos libertarios no anarquistas simplemente para resaltar el contraste que quiero hacer entre estos dos términos.

Por ejemplo, muchos relatos de educación libertaria que, como se mencionó, incluyen educadores tanto anarquistas como no anarquistas en sus descripciones, citan los experimentos educativos de Tolstoi en la década de 1870 como uno de los primeros intentos de educación libertaria. A menudo se describe a Tolstoi como un anarcopacifista o un anarquista cristiano, y aunque su énfasis en la responsabilidad y la libertad individuales lo coloca a cierta distancia de los anarquistas sociales, compartía sus objeciones al Estado, la Iglesia y la propiedad privada. Sin embargo, no formó parte del movimiento anarquista y, como señala Michael Smith (Smith 1983: 64), su compromiso con la pedagogía no coercitiva surgió de un principio educativo y moral más que político. El principal argumento de Tolstoi –expresado elocuentemente en su ensayo “Educación y Cultura” (en Weiner 1967)– era que

"para que la educación fuera efectiva tenía que ser gratuita" (Smith 1983: 64). Al formular sus ideas educativas, Tolstoi parecía estar impulsado más por preocupaciones morales sobre la interferencia en el desarrollo de los niños que por una visión del tipo de sociedad que le gustaría ayudar a crear.

Por supuesto, ciertos teóricos dentro de la tradición libertaria, por ejemplo Stephen Cullen (Cullen, 1991), y hasta cierto punto AS Neill (ver más abajo), han argumentado (ciertamente con respecto a la educación moral) que cualquier forma de educación es un tipo de coerción y como tal no tiene cabida en una sociedad verdaderamente libre. La alternativa podría ser algo así como las "redes de aprendizaje" de Ivan Illich (ver Illich 1971), relaciones educativas establecidas sobre una base contractual, o una reconcepción según las líneas sugeridas por la visión de Carl Bereiter, donde, aunque la sociedad no pueda sufrir ningún cambio estructural radical, se ha abandonado toda pretensión de "educar" a la gente por considerarla moralmente inaceptable (Bereiter 1974). En tales casos, lo que efectivamente sucede es que la propia sociedad se convierte en la fuerza educadora. En el caso de Bereiter, no está claro cómo va a suceder esto, ya que no se compromete explícitamente con principios políticos particulares, mientras que en el caso de Illich, hay más pistas sobre el tipo de sociedad que le gustaría ver. Una en la que las instituciones "convivenciales" reemplazan a las instituciones

coercitivas del Estado: una visión similar a la anarquista social original, pero sin el compromiso igualitario o la elaboración de principios económicos.

Sin embargo, como lo demuestra el gran volumen de literatura anarquista dedicada a cuestiones educativas y los esfuerzos invertidos por los activistas anarquistas en proyectos educativos, los anarquistas sociales, a diferencia de los teóricos anteriores, parecían estar de acuerdo en que las escuelas, y la educación en general, son un aspecto valioso del proyecto de cambio social, en lugar de proponer eliminarlos por completo junto con el resto de la maquinaria de la burocracia estatal.

Por supuesto, hasta cierto punto, esto es una conclusión lógica de la concepción anarquista de la naturaleza humana. Si, como se ha sostenido a menudo, los anarquistas creían que la naturaleza humana es naturalmente benevolente, que los niños tienen en algún sentido una capacidad innata de altruismo y ayuda mutua (las virtudes consideradas necesarias para sostener una sociedad social anarquista), entonces, se podría argumentar, sería suficiente con acabar con las instituciones represivas del Estado; en ausencia de tales estructuras coercitivas y jerárquicas, estas cualidades humanas positivas florecerían, sin necesidad de ninguna intervención adicional. Cualquier aprendizaje necesario con fines prácticos podría lograrse mediante algún tipo de red informal como la propuesta por Illich. Sin embargo, dada la creencia anarquista, analizada en el Capítulo II, de que la

naturaleza humana implica un aspecto altruista y otro egoísta, y que son los factores ambientales los que determinan cuál de estos aspectos dominará en un momento dado, los anarquistas claramente no podrían abandonar los procesos de educación y la socialización al puro azar.

Esto no quiere decir que ciertos escritores anarquistas no sugieran a menudo un enfoque libertario de la educación; por ejemplo, Emma Goldman, quien, al visitar la escuela anarquista libertaria de Sebastian Faure en Francia a principios del siglo pasado, comentó:

Si la educación realmente significa algo, debe insistir en el libre crecimiento y desarrollo de las fuerzas y tendencias innatas del niño. Sólo de esta manera podemos esperar un individuo libre y eventualmente también una comunidad libre que haga imposible la interferencia y la coerción del crecimiento humano.

(Goldman 1906)

Sin una comprensión del contexto ideológico del anarquismo, y particularmente de la visión anarquista contextualista de la naturaleza humana, estos comentarios de Emma Goldman podrían interpretarse como un llamado a una reconceptualización de la educación; una perspectiva que reemplazaría la comprensión estrecha de la educación como un sistema formal que se lleva a cabo en las

instituciones, por una visión más amplia de cómo la sociedad debería educar a sus miembros. Sin embargo, como se analizó anteriormente, la visión contextualista de la naturaleza humana contribuye en gran medida a explicar la necesidad de un programa sustancial de educación. Y, de hecho, lo que Goldman y muchos otros anarquistas involucrados con teorías y experimentos educativos a lo largo de los años tenían en mente era un proceso de educación planificado conscientemente que iba a ocurrir en lugares que, aunque tal vez muy diferentes de las escuelas tradicionales de la época, sin embargo, eran sin duda tipos de escuelas.

Sin embargo, ¿cómo eran esas escuelas? En otras palabras, ¿qué es la "educación anarquista" en su manifestación práctica?

Al plantear esta pregunta, no puedo evitar recordar una conversación que tuve hace algún tiempo con Colin Ward, el anarquista británico contemporáneo, quien comentó, tal vez con un toque de ironía: "No existe tal cosa como una "educación anarquista". Simplemente hay diferentes tipos de experimentos educativos que los anarquistas han apoyado y en los que han participado. Este comentario es importante porque nos recuerda uno de los principios esenciales del anarquismo, a saber, que no existe una teoría o doctrina única sobre la forma correcta de organización social, incluida la educación.

También indica la necesidad de responder a la pregunta de por qué los anarquistas siempre han simpatizado con tipos particulares de práctica educativa.

Sin embargo, creo que existe una perspectiva anarquista particular sobre la educación y los experimentos educativos que han sido llevados a cabo a lo largo de los años por personas que se alinean con esta perspectiva y comparten, a pesar de sus diferencias, características importantes y fundamentales. Estas características, a su vez, deben entenderse en el contexto del anarquismo como ideología política. Por lo tanto, para responder a la pregunta "¿qué es la educación anarquista?", teniendo en cuenta la reserva antes mencionada, es necesario examinar tanto los experimentos educativos llevados a cabo a lo largo de los años por personas comprometidas con los principios anarquistas como las ideas teóricas detrás de estos experimentos. El objetivo de este capítulo es describir algunos proyectos educativos típicos, iniciados en distintos contextos históricos, culturales y políticos, y con diversos grados de éxito, que comparten características clave que, como sostendré más adelante, son únicas en el sentido de que están lógicamente conectadas a un conjunto de creencias específicamente anarquistas. La cuestión de la lógica de esta conexión y las posibles tensiones entre la teoría y la práctica se discutirán más adelante.

Este capítulo no pretende proporcionar un relato histórico integral del desarrollo del movimiento por la educación

anarquista. Esto ya lo han hecho, con admirable detalle, Paul Avrich en su fascinante estudio sobre el movimiento escolar moderno en los Estados Unidos (Avrich 1980), y Michael Smith en su estudio sobre las ideas educativas libertarias (Smith 1983), por nombrar dos obras centrales en el campo. A continuación, me baso en gran medida en estos trabajos, con el objetivo de pintar un cuadro de cómo sería una escuela anarquista típica, como base para la discusión filosófica posterior. Además, me baso en relatos de primera mano de alumnos y profesores sobre la vida en escuelas y comunidades anarquistas. Como, aparte de los libros antes mencionados, la documentación disponible sobre tales proyectos es a menudo incompleta, los experimentos educativos aquí descritos se han seleccionado en gran medida sobre la base de la riqueza y calidad de los relatos de primera y segunda mano que están fácilmente disponibles para el público lector inglés.

La Escuela Moderna, Barcelona, 1904–1907

Uno de los primeros intentos sistemáticos de traducir las ideas anarquistas en la práctica educativa tuvo lugar en España a principios del siglo XX, en medio de un clima de

grave malestar social, altos niveles de analfabetismo y un sistema de escuelas públicas completamente dominado por la religión católica. El movimiento anarquista era relativamente fuerte en España en ese momento, y Francisco Ferrer, un político radical desde hacía mucho tiempo, estuvo activo en círculos anarquistas tanto en Francia, donde vivió exiliado durante varios años, como a su regreso, a su Barcelona natal. Mientras estuvo en Francia, Ferrer se había interesado en los experimentos en educación libertaria, particularmente los de Paul Robin y Jean Grave, ambos teóricos influyentes de la educación libertaria y estaba familiarizado con las ideas educativas del socialista utópico Fourier. Se convenció de que "una nueva sociedad sólo puede ser producto de hombres y mujeres cuya formación mental y social haya sido completada, lo que los convertiría en encarnaciones de nuevos ideales y concepciones sociales" (Kelly 1916). El 8 de septiembre de 1901, Ferrer, con el generoso apoyo financiero de una comprensiva mecenas, inauguró la Escuela Moderna en Barcelona. Al final del primer año, el número de alumnos había aumentado de 30 a 70 y, en 1905, estaban matriculados 126 alumnos.

En su prospecto, Ferrer declara: 'Les enseñaré sólo la simple verdad. No les meteré un dogma en la cabeza. No les ocultaré ni un ápice de hecho. No les enseñaré qué pensar sino cómo pensar.' (Avrich 1980: 20).

Esta actitud era típica de los primeros educadores

anarquistas, que enfatizaban la naturaleza "racional" de la educación que proponían, que contrastaban con la enseñanza dogmática de la Iglesia, por un lado, y la educación "política" nacionalista del estado capitalista, por el otro. De hecho, Ferrer fundó más tarde la Liga para la Educación Racional de los Niños, que se convirtió en un foro importante para el intercambio de ideas anarquistas y libertarias sobre educación. La Escuela Moderna era mixta (un hecho que parece haber sido percibido por las autoridades como una amenaza mayor que cualquiera de sus otras características) y también era bastante heterogénea en términos de los antecedentes socioeconómicos de sus alumnos.

Otro aspecto importante de la escuela fue la ausencia de calificaciones, premios y castigos. 'Habiendo admitido y practicado', escribió Ferrer,

la coeducación de niños y niñas, de ricos y pobres, es decir, habiendo partido del principio de solidaridad y de igualdad, no estamos trabajando para crear una nueva desigualdad. Por tanto, en la Escuela Moderna no habrá recompensas 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 para hacer a otros infelices con una conciencia de incapacidad y fracaso.

(Ferrer 1913: 55)

Si bien Ferrer reconoció que en el caso de la enseñanza de un oficio o de habilidades específicas que requieren condiciones especiales puede ser útil que el profesor utilice pruebas o exámenes para seguir el progreso de un alumno, dejó claro que, si no favorecen el desarrollo personal de los alumnos, tales dispositivos no tenían ningún papel que desempeñar en el tipo de educación que él defendía. En uno de los primeros boletines emitidos por el colegio, Ferrer señalaba que, a pesar de algunas dudas iniciales, los padres de los niños del colegio fueron poco a poco aceptando y valorando este planteamiento, y continuó señalando que "los rituales y las solemnidades que acompañan a los exámenes convencionales en las escuelas" parecían, en efecto, servir al único propósito "de satisfacer la vanidad de los padres y los intereses egoístas de muchos profesores, y para torturar a los niños antes del examen y enfermarlos después" (ibidem.).

No había un horario rígido en la escuela y los alumnos podían entrar y salir cuando quisieran y organizar sus propios horarios de trabajo.

Aunque simpatizaba con el antiintelectualismo de Rousseau, Ferrer no despreciaba del todo el "aprendizaje mediante libros", pero ponía gran énfasis en el "aprender haciendo" y, en consecuencia, gran parte del plan de estudios de la escuela consistía en formación práctica, visitas a museos, fábricas y laboratorios, o excursiones para estudiar geografía física, geología y botánica.

"Supongamos", escribe Ferrer, "que en una villa. A algunos metros del umbral de la escuela, la hierba brota, las flores florecen; los insectos zumban contra los cristales de las ventanas de las aulas; ¡Pero los alumnos estudian historia natural en libros! "

(Ferrer 1909: 2)

Esta insistencia en el papel de la formación práctica y la experiencia en el plan de estudios también reflejaba una idea educativa anarquista central que Ferrer deseaba poner en práctica, a saber, la idea de "educación integral". Este concepto implicaba esencialmente una comprensión de la estructura de clases de la sociedad capitalista reflejada en la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual. Recibió un tratamiento teórico considerable por parte de varios teóricos socialanarquistas, en particular Kropotkin, y fue un elemento crucial de la perspectiva anarquista sobre la educación. Ofreceré una discusión más detallada de esta noción y sus fundamentos teóricos en el Capítulo VII.

Ferrer también se mostró inflexible en la necesidad de que los profesores tengan una total "independencia profesional". Criticando el sistema por el cual se considera al educador como un funcionario público, un "servidor oficial, estrictamente esclavo de regulaciones minuciosas, de programas inexorables" (*ibid.*), proclamó que el principio del aprendizaje libre y espontáneo debería aplicarse no sólo al alumno, sino al maestro. "Aquel que está a cargo de un

grupo de niños y es responsable de ellos, es el único que debe estar capacitado para decidir qué hacer y qué no hacer" (ibid.).

Los principios abiertamente antidogmáticos detrás del plan de estudios de Ferrer, y su aparente fe en su capacidad para crear un plan de estudios que no reflejara nada más que la verdad científica y racional, se revelan en la historia de la biblioteca de la escuela. La víspera de la inauguración de la escuela, Ferrer recorrió las bibliotecas de Francia y España en busca de libros de texto adecuados para su escuela. Para su horror, informa, no encontró ni uno solo. El dogma religioso de la Iglesia, por un lado, se correspondía con el dogma "político" (es decir, patriótico) del Estado, por el otro. Así, abrió la escuela sin un solo libro en la biblioteca y envió un llamamiento a destacados intelectuales de toda Europa para encargar libros de texto que reflejaran los últimos descubrimientos científicos. Para ello instaló una imprenta en el recinto escolar y contrató a un equipo de traductores. Las obras finalmente aprobadas para su inclusión en la biblioteca de la escuela incluían, citando a Avrich, textos sobre "las injusticias relacionadas con el patriotismo, los horrores de la guerra y la iniquidad de la conquista" (Avrich 1980: 23), junto a títulos como *El compendio de la historia universal*, *Los orígenes del cristianismo* y *La pobreza: su causa y su cura*, los niños leen regularmente un cuento de hadas utópico de Jean Grave, *Las aventuras de Nono*, en el que, como dice Ferrer, "el más feliz futuro es contrastado de

manera ingeniosa y dramática con las sordidas realidades del orden actual" (ibid.).

Por lo tanto, sería un error suponer que Ferrer creía ingenuamente que podía proporcionar una educación que, a diferencia de la de la Iglesia y el Estado, fuera políticamente neutral. Como dijo en su folleto: "El objetivo de la escuela racionalista debe ser mostrar a los niños que habrá tiranía y esclavitud mientras un hombre dependa de otro" (Avrich 1980: 24). En consecuencia, se animó a los niños a valorar la hermandad y la cooperación y a desarrollar un agudo sentido de justicia social, y el plan de estudios contenía un claro mensaje anticapitalista, antiestatista y antimilitarista. Otro ejemplo de este compromiso es la enseñanza del esperanto, que fue vista como una forma de promover la solidaridad internacional.

En resumen, Ferrer veía su escuela como un embrión de la futura sociedad anarquista; como prueba de que, incluso dentro de la sociedad autoritaria que lo rodeaba, una alternativa era posible. Esperaba que la escuela fuera nada menos que "la vanguardia" de la revolución socialanarquista. Su énfasis en la educación "racional" y "científica" reflejaba el ideal de progreso de la Ilustración que, como se analizó anteriormente, apuntalaba gran parte del pensamiento anarquista. Sin embargo, al mismo tiempo, su insistencia en que la escuela misma sea un microcosmos de la sociedad anarquista, en el sentido de constituir una comunidad basada en la solidaridad y la igualdad, parece ir

un paso más allá del ideal humanista liberal de que el camino hacia el progreso moral está en una iluminación intelectual gradual. Aunque evidentemente permitía a los niños y a los profesores mucha más libertad de la que era común en las escuelas de la época, Ferrer claramente no era un libertario, como lo ilustra la agenda sustantiva de la escuela. Esto refleja el punto teórico señalado anteriormente de que la postura anarquista implica algo más que simplemente eliminar el Estado mediante el establecimiento de medios alternativos de organización social; implica un compromiso normativo, sustantivo y continuo con un conjunto de valores y principios. Una implicación educativa de este punto es que una forma implícita o explícita de educación moral sustenta todos los aspectos del proceso educativo y del currículo anarquista.

En estas circunstancias, no es de extrañar que las autoridades españolas vieran a la Escuela Moderna y al propio Ferrer como una amenaza. Aunque Ferrer no estuvo directamente involucrado en la actividad anarquista durante los años de la escuela, y de hecho se veía a sí mismo ante todo como un educador, sus simpatías anarquistas eran obvias, y la escuela estaba constantemente bajo vigilancia y con frecuencia era denunciada por las autoridades clericales como un nido de subversión. En 1906, tras años de acoso oficial, fue cerrada. El propio Ferrer fue arrestado en agosto de 1909 bajo cargos falsos de instigar el levantamiento masivo, los disturbios contra la guerra y la huelga general

que habían sumido a Barcelona en la violencia tras la guerra colonial española en Marruecos. A pesar de los intentos de intervención de la comunidad liberal internacional, Ferrer fue declarado culpable en un juicio amañado y condenado a muerte por un pelotón de fusilamiento.

La muerte de Ferrer, el 13 de octubre de 1909, como era de esperar, desató una ola de protesta internacional y es probablemente, como señala Avrich, la razón por la que él, más que nadie, se convirtió en el representante más famoso del movimiento educativo anarquista. A raíz de su ejecución, los activistas anarquistas y entusiastas de la educación libertaria en todo el mundo se sintieron impulsados a establecer proyectos educativos diseñados para continuar y promover las ideas de Ferrer. El movimiento Ferrer más extenso y duradero surgió en los Estados Unidos, y ahora me centraré en el estudio de una escuela típica de este movimiento.

La Escuela Ferrer, Nueva York y Stelton,

1911–1953

La Escuela Ferrer de Nueva York (o, como más tarde se la conoció, la Escuela Moderna) obviamente tomó como

inspiración el credo educativo de Ferrer, y sus miembros fundadores estaban convencidos de que la práctica educativa racional y libertaria era la que más probabilidades tenía de promover las ideas anarquistas. Así, el folleto de 1914–1915 para la escuela dice:

La Escuela Moderna ha sido establecida por hombres y mujeres que creen que en un niño educado de manera natural, libre de los dogmas y convencionalismos del adulto, se puede confiar en que en su vida posterior se enfrentará a la injusticia y la opresión.

(Kelly 1916)

En consecuencia, los principios organizativos básicos de la escuela eran muy similares a los de la escuela de Barcelona, a saber, la coeducación, un énfasis en el "aprender haciendo", una pedagogía antiautoritaria y una ideología fuertemente anticapitalista, antiestatista y antireligiosa. Sin embargo, el grupo de Nueva York parece haber tomado la idea de la escuela como una vanguardia de la revolución socialista-anarquista y como un microcosmos de una sociedad alternativa organizada sobre bases cooperativas y no jerárquicas, más avanzadas que las propuestas de Ferrer. Creían que para que los niños desarrollaran una comprensión adecuada de ideas como la justicia, la igualdad y la cooperación, debían experimentarlas de primera mano de la manera más completa posible. De este modo:

Sostenemos que los niños no aprenden ni pueden aprender el significado de los deberes o derechos en un sistema económico compuesto por amos y esclavos. Por eso los niños de las escuelas públicas y la gran mayoría de los niños mimados por sus padres, ignorantes o ciegos no saben nada claro ni de derechos ni de deberes. ¿Dónde pueden los niños, o cualquier otra persona, aprender el significado de los derechos y deberes? En un modo de vida genuinamente cooperativo. Una vida cuyos productos todos comparten justamente y cuyo trabajo todos comparten justamente. Esto apunta inevitablemente a una escuela que se base en una cooperación completa e inclusiva.

(Kelly 1916: 4–5)

En consecuencia, una característica clave de la escuela de Nueva York era el jardín comunitario, donde los niños aprendían a planificar, plantar, cuidar y recolectar plantas en comunidad.

Además, todo el mantenimiento y el trabajo doméstico en las instalaciones de la escuela era compartido cooperativamente por los niños y el personal. De hecho, la escuela de Nueva York también sirvió como una especie de centro comunitario, que ofrecía una amplia gama de cursos de educación para adultos, conferencias públicas y reuniones sociales, y como centro de actividad política. En 1915, persiguiendo aún más su ideal de vida comunitaria, el

grupo anarquista de Nueva York compró una extensión de tierra agrícola en Stelton, Nueva Jersey, donde se propusieron fundar una colonia anarquista. La escuela, que se trasladó allí, se convirtió en un punto focal de la colonia. Aquí la comunidad intentó poner en práctica sus ideales sociales anarquistas, trabajando la tierra y compartiendo la administración de los asuntos comunitarios. Un elemento clave de su ideología, que se reflejó en la escuela, fue la idea de romper con la distinción entre "trabajo mental" y "trabajo manual", un tema que, como se mencionó anteriormente, fue retomado repetidamente por los teóricos anarquistas (ver Capítulo VII) y que se puede ver en la insistencia de Ferrer en la educación integral. La justificación de este enfoque fue, ante todo, política: como escribe Harry Kelly

La maldición de la sociedad capitalista existente es su parasitismo. Permite que personas ociosas e inútiles vivan de los productos de los miembros útiles. Ninguna sociedad debe ser tolerante con los que no sean trabajadores. En la Escuela Moderna todos son trabajadores.

(Kelly 1916: 5)

El ideal anarquista de una sociedad socialista y comunal también enfatizaba la necesidad de una continuidad natural entre el mundo de la escuela y el de la comunidad. Este ideal fue más factible en la práctica una vez que la escuela se

mudó a Stelton, donde muchos de los maestros y padres involucrados en la escuela también eran miembros activos de la colonia, y los niños naturalmente combinaban el trabajo escolar con el trabajo en la comunidad.

Los educadores involucrados en el experimento vieron la creación de la comunidad alrededor de la escuela como algo naturalmente conectado con el llamado libertario a una pedagogía más espontánea y centrada en el niño. Así, en un argumento que anticipa la crítica de la institucionalización de la educación por parte del Estado capitalista expresada por los desescolarizadores unos 50 años después, Elizabeth Ferm, una influyente profesora de Stelton, afirma:

El pastoreo de niños en centros infantiles ha hecho necesario controlar y regular sus actividades. Como el niño no comprende la razón por la que está reunido con tantos niños y adultos extraños, uno de los primeros problemas del maestro es cómo adaptarlo lo más rápida y agradablemente posible a un grado o grupo donde parezca caber. No hay tiempo para dejar que el niño se adapte lentamente y encuentre su propio lugar.

(Ferm 1949: 11)

Sin embargo, parecería que el entusiasmo de los educadores anarquistas como Ferm por la pedagogía centrada en el niño surgía más de una simpatía general más que cualquier llamado a desafiar radicalmente la práctica

educativa convencional y, por lo tanto, constituir una alternativa a las escuelas controladas por el Estado, a partir de argumentos teóricos cuidadosamente elaborados. Además, a principios del siglo XX, el movimiento educativo progresista o centrado en el niño fue anunciado como el enfoque más "científico" de la educación, lo que explica en parte su atractivo para los educadores anarquistas. Al igual que los anarquistas europeos, los anarquistas estadounidenses asociados con la fundación de la escuela Ferrer (entre ellos destacados activistas como Emma Goldman, Alexander Berkman y Harry Kelly) se veían a sí mismos y a la educación que promovían como esencialmente "racionales" y "científicas", en contraste con lo que consideraban creencias dogmáticas y supersticiosas que prevalecían en el sistema estatal. Así afirmó Kelly, en un editorial titulado "El significado de la educación libertaria":

Nuestro objetivo en el Colegio Ferrer es liberar tanto al niño como al adulto de los falsos convencionalismos y supersticiones que hoy entorpecen el progreso. Creemos que estas supersticiones operan principalmente en los campos de la industria, la religión y el sexo, por lo que dirigimos especialmente nuestra atención a esos tres temas. [...] No somos dogmáticos en el sentido de que enseñamos cualquier ismo o punto de vista excluyendo a otros. Creemos que todo ser humano tiene derecho a elegir su filosofía de vida.

(Kelly 1913)

De hecho, la sospecha de los anarquistas hacia cualquier cosa claramente sistematizada y prescriptiva, junto con su perspectiva social revolucionaria, llevó al grupo de Nueva York a ser muy crítico incluso con algunos teóricos de la educación progresista, como Montessori y Pestalozzi. Haciendo hincapié en la diferencia entre el enfoque anarquista-libertario y el del sistema Montessori, otro editorial de la revista *Modern School* afirma:

Ferrer, librepensador y revolucionario social, trata la escuela como un factor esencial en la lucha por una nueva sociedad; Montessori, una católica romana y reformadora social, considera la escuela como un medio para preparar al niño para la sociedad actual, ciertamente una sociedad imperfecta, pero que mejora gradualmente [...] El trabajo de Montessori indica que ella no desea para la sociedad mucho más que medidas correctivas para sus males. Varias veces en su libro escribe que el yugo de la esclavitud se vuelve más suave de siglo en siglo. Es la voz del conservador que se encoge ante la idea de un plan más amplio y que considera la existencia prolongada de las cosas tal como son con completa ecuanimidad. Ferrer no es así. No le basta con aligerar el yugo de siglo en siglo. Exige su eliminación total.

(Kerr 1913)

El autor continúa concluyendo que para desarrollar en los

niños una visión objetiva e ilustrada de la sociedad y un compromiso con el cambio social deseado, es esencial eliminar todo lo "político" (término considerado equivalente a "patriótico") o la educación religiosa del plan de estudios. El ideal era que "cada alumno pasaría de ella a la vida social con la capacidad de ser su propio maestro y guiar su vida en todas las cosas" (Avrich 1980: 75). Entonces, en teoría, el plan de estudios de la Escuela Moderna de Nueva York y Stelton iba a ser menos prescriptivo que el ofrecido por Ferrer, que, como se discutió, contenía mensajes explícitamente antiestatistas y anticapitalistas. En la práctica, sin embargo, la Escuela Moderna estadounidense estuvo lejos de ser apolítica, tanto en términos del programa de estudio formal como en términos de la interconexión entre la escuela y la comunidad, lo que llevó a la participación de alumnos y profesores en mitines de trabajadores, reuniones políticas, etc.

En resumen, parece haber habido cierta confusión entre los educadores anarquistas en cuanto a hasta qué punto una pedagogía libertaria podría combinarse con un currículo sustantivo y un espíritu escolar. A pesar de su simpatía general por la idea de una educación centrada en el niño, sus reservas acerca de este enfoque reflejan claramente su creencia en la necesidad de un cambio social radical y su convicción de que tal cambio sólo podría ser logrado por personas "cuya educación ha formado" [...] a valorar y practicar las ideas de libertad, igualdad y fraternidad" (Kelly

1916: 51). Es un grave fracaso del trabajo de los educadores anarquistas el que hayan hecho pocos intentos sistemáticos de proporcionar una explicación teórica de la relación entre la práctica pedagógica centrada en el niño y sus propios objetivos y valores anarquistas. Sin embargo, sugeriría que el énfasis, en sus escritos y en su práctica, en las expresiones de la idea básica formulada en la cita antes mencionada, refuerza la impresión de que lo que dio a estos proyectos su identidad distintiva no fue su adhesión a prácticas educativas particulares sino su moral subyacente y visión política.

Así pues, aunque la filosofía educativa de las escuelas Ferrer de Nueva York y Stelton estaba, en cierto sentido, centrada en el niño, esto se entendía en un sentido mucho más amplio que el desarrollado en los trabajos de Dewey y Montessori. De hecho, los fundadores de la escuela afirmaron (Kelly 1914) que la idea de que profesores altamente capacitados implementaran el método Montessori con el aparato apropiado era nada menos que "una contradicción de la idea racional de educación", que consideraban esencialmente relacionada con el desarrollo espontáneo del niño:

Un niño normal tiene una actividad caprichosa, y espasmódica. A menos que esté bajo control, no persistirá en el uso de juguetes didácticos o cualquier aparato de juego educativo [...] El método Montessori presupone que los niños estén interesados en construir

escaleras correctas, en discriminar entre tonos de un color. Se da por sentado que los pequeños deberían aprender a ser económicos en sus movimientos; que deberían estar tranquilos y ordenados; que deberían persistir, que deberían aprender a aguantar.

(Kelly 1914)

Aunque reconoce que esta inhibición de los instintos del niño a menudo puede no ser consciente por parte de los educadores Montessori, el autor cita los peligros físicos y psicológicos de dicha práctica, que, según él, obstaculizan el crecimiento emocional y el pensamiento independiente.

En comparación, la Escuela Moderna no tenía una estructura, plan de estudios ni horarios rígidos, sino que mantenía "el orden que consideramos necesario" (*ibid.*), basándose en el principio anarquista del orden natural, es decir, un orden evolucionado desde abajo, en contraposición al orden natural, impuesto desde arriba. En esto, los educadores anarquistas estaban adoptando una postura contra lo que consideraban el orden esencialmente autoritario de la escuela convencional: un autoritarismo que se refleja y se refuerza en todas las prácticas sociales del estado capitalista. Esta postura también refleja la idea anarquista básica de que el modo ideal de organización social es uno no jerárquico y descentralizado, en el que cualquier sistema de autoridad y reglas es funcional y temporal.

Vale la pena señalar que otras escuelas anarquistas establecidas tras la ejecución de Ferrer adoptaron un enfoque algo más sistemático de las cuestiones pedagógicas. Así, Mathew Thomas ha demostrado, en su estudio histórico de las escuelas anarquistas en Gran Bretaña entre 1890 y 1916 (Thomas 2004), que los organizadores de la Escuela Moderna Internacional establecida en Londres en 1906 adoptaron un método de enseñanza froebeliano. Creyendo que la teoría del desarrollo de Froebel estaba en consonancia con la visión anarquista del desarrollo espontáneo del niño, los educadores involucrados en este proyecto no tuvieron ningún problema en "enseñar según la edad y la etapa", como sugirió Froebel.

La convicción de los educadores del Colegio Ferrer, y más tarde del Stelton, de que lo que hacían era impartir una educación ante todo racional y científica, queda atestiguado en varias anécdotas divertidas sobre la interacción con los niños.

En una ocasión, por ejemplo (descrita en Ferm 1949), una maestra informa que un niño pequeño corrió hacia ella desde la cocina para decirle: "¡Las patatas están listas!". Ante lo cual, el niño se enfrenta a una serie de interrogatorios: "¿Cómo lo sabes?", "¿Los probaste?", "¿Qué te hace pensar eso?". –todos diseñados para alentar a los niños a apreciar la diferencia entre hechos y juicios, a desarrollar sus habilidades para pensar de manera racional,

a confiar en la observación y la verificación empírica; en resumen, a hacerlos "científicos".

Aunque no había un horario formal en la Escuela Moderna, las lecciones se ofrecían siguiendo los lineamientos de materias académicas bastante tradicionales, y los niños eran libres de asistir a ellas cuando lo desearan. Las clases que se ofrecen se enumeran en el folleto de la siguiente manera:

Inglés, Historia, Geografía, Fisiología, Biología, Astronomía. Grandes palabras, estas, pero no tenemos otras para usar y emplearlas aquí significa que los jóvenes normales quieren saber qué son las estrellas, cómo son la tierra, el suelo y el mar y cómo ellos mismos fueron hechos.

(Kelly 1916)

En la mayoría de estas clases, los niños trabajaban en grupo, con muy poca enseñanza formal por parte del maestro. Sin embargo, un maestro describió cómo, *en el caso de la aritmética*, "el sistema individual de investigación" parecía prevalecer, a diferencia de las otras clases, donde el trabajo en grupo era la norma. Al parecer, los alumnos, de mutuo acuerdo, habían llegado a un acuerdo mediante el cual comenzaban a "hacer sumas" individualmente al llegar a clase por la mañana. "En caso de emergencia extrema", escribe el autor,

o si su facultad de perseverancia no funciona tan bien como de costumbre, se recurre al maestro o a algún otro alumno para que le ayude a salir de un apuro. Pero el sentimiento general es que es mucho mejor "quedarse estancado", volver atrás y ver dónde está la dificultad. Cualquier cosa que se pueda decir contra esta lucha solitaria en el campo de la aritmética, ciertamente desarrolla poderes de iniciativa y perseverancia.

(Ibídem.)

En resumen, los fundadores y, en gran medida, los profesores de la Escuela Ferrer de Nueva York y más tarde de Stelton, al igual que el propio Ferrer, no hicieron ninguna pretensión de neutralidad política en la educación. Consideraron que lo que estaban haciendo era un intento importante de desafiar lo que consideraban fuerzas conservadoras que actuaban en todos los aspectos del sistema estatal y de promover el desarrollo de un tipo de sociedad radicalmente diferente. Al igual que la Escuela Moderna de Barcelona, la escuela de Nueva York atraía principalmente a padres de clase trabajadora, muchos de los cuales ya estaban involucrados en movimientos sociales radicales y que se oponían a los valores que se promovían en las escuelas públicas. Al defender la necesidad de una escuela moderna en un país como Estados Unidos, donde hay educación pública gratuita, Stewart Kerr (1913) presenta el clásico argumento anarquista contra la educación estatal: "Las clases dominantes en todas partes [...] utilizan la

escuela, a menudo inconscientemente, como un medio para mantenerse en el poder, para mantener las cosas como están". La Escuela Moderna, en cambio,

es conscientemente dinámica, pretende cultivar la actitud crítica del espíritu, factor indispensable en cada paso adelante que el mundo ha dado jamás. El propósito declarado de la escuela pública es preparar al niño para su entorno. El orden del entorno no se cuestiona [...]. Es función de la Escuela Moderna despojar al sistema social de sus falacias económicas y exponer su sórdido egoísmo.

(Ibidem.)

El estudio de Thomas sugiere que los educadores anarquistas de otros lugares pueden haberse sentido algo más incómodos que Kelly y sus colegas estadounidenses con la idea de que la educación promovida en sus escuelas pudiera interpretarse como otra forma de adoctrinamiento. Thomas sugiere que hubo cierta controversia en las escuelas británicas "sobre la naturaleza politizada de la materia" (Thomas 2004: 428). Sin embargo, el relato de Thomas simplemente sirve para subrayar las importantes diferencias entre los anarquistas sociales, que constituían la mayor parte de los involucrados en las escuelas analizadas aquí, y los anarquistas individualistas que, siguiendo a Stirner, "rechazaron todo el concepto de escuela como una afrenta a la autonomía del niño" (ibid.). Lo que caracterizó a quienes

participaron en el movimiento escolar anarquista fue su "creencia en el potencial transformador de las escuelas alternativas" (ibid.).

Aunque duró más que la mayoría de los experimentos de vida comunitaria, la colonia Stelton, y con ella la escuela, estuvo en declive desde finales de la década de 1920 en adelante y finalmente se desintegró en 1953. Avrich cita tanto el impacto de la Depresión como la brecha creada en la comunidad entre anarquistas y leninistas durante la Primera Guerra Mundial como las principales razones de su desaparición.

Antes de la guerra, los radicales de diferentes tendencias todavía podían discutir sobre sus diferencias, todavía podían tener sus diferentes grupos y teorías y, sin embargo, estar de acuerdo sobre un enemigo común, el capitalismo, y ser amigos; incluso podían fundar colonias juntos. Pero después de la guerra y la Revolución Rusa, esto se volvió cada vez más difícil.

(Ben Liberman, en Avrich 1980: 327)

Ben Lieberman, un ex colono, señala la ruptura final en una fecha algo posterior, citando al estalinismo como la razón decisiva de la ruptura de la comunidad (ver Avrich, ibid.).

El Centro y Escuela Walden, Berkeley, 1956-

Aunque el Centro y Escuela Walden todavía existe, no parece estar asociado explícitamente con el movimiento anarquista y, de hecho, no hace ninguna referencia al anarquismo (o incluso a la educación libertaria) en su prospecto o declaración de misión. El sitio web de la escuela (<http://www.walden-school.net>) la describe como "una escuela primaria progresista basada en las artes y dirigida por profesores". Aquí se entiende que el término "progresista" se refiere al hecho de que las clases son de edades mixtas, no hay calificaciones ni exámenes estandarizados y hay un énfasis en las artes y el aprendizaje experiencial. Sin embargo, incluyo esta escuela en la presente discusión ya que su grupo fundador original compartía puntos de vista anarquistas (ver Fundación Walden 1996: 21), y la documentación que describe los primeros años de la escuela proporciona un valioso ejemplo de un intento de traducir las ideas del pensamiento anarquista a la práctica educativa.

La idea de establecer el Centro y Escuela Walden surgió de la larga asociación y amistad de un grupo de anarquistas, comunistas y pacifistas comprometidos, la mayoría de los cuales habían estado activos en luchas sindicales,

movimientos contra el reclutamiento, y varias otras causas sociales. Al convertirse en padres, varios miembros del grupo, reacios a enviar a sus hijos a las escuelas públicas disponibles, que consideraban que reflejaban un conflicto cultural "entre las necesidades humanas y las estructuras sociales", y atraídos por la idea de la vida comunitaria (muchos de ellos ya habían tomado parte en experimentos de vida comunitaria), desarrollaron la idea de fundar y administrar su propia escuela, que iba a ser no sólo "un medio para educar a los niños en un ambiente más libre, sino también un centro para la educación y la acción en la comunidad de adultos de la que éramos parte" (*ibid.*: 25). Aunque no todos los miembros fundadores pertenecían al movimiento anarquista, todos, según el testimonio de varios miembros del grupo, "compartían la filosofía anarco-pacifista que dio forma a la escuela" (*ibid.*: 65).

Como activistas políticos a lo largo de las décadas de 1940 y 1950, muchos miembros del grupo fundador habían experimentado cambios marcados en su pensamiento político, que evolucionó, según un testimonio, "desde la creencia del siglo XIX de que el cambio revolucionario sería posible durante nuestra vida, hasta la admisión de un largo camino por recorrer" (*ibid.*: 21). Por tanto, su agenda y sus actividades políticas eran algo menos revolucionarias que las de los anarquistas involucrados en la Escuela Moderna a principios del siglo XX. Por supuesto, esto tuvo que ver en gran medida con el cambio del contexto político dentro del

cual operaban, tanto a nivel macro como a nivel de lo que realmente estaba sucediendo en las escuelas públicas en ese momento. Sin embargo, la mayoría del grupo todavía se consideraba continuador de una línea de pensamiento anarquista y sentía, de acuerdo con esta tradición, que "si el cambio revolucionario no era inminente, debía haber acciones que pudiéramos tomar y que señalaran las posibilidades inherentes en las relaciones anarquistas" (*ibid.*). De hecho, algunos de los miembros fundadores, antes de mudarse a California, habían tenido algún contacto con maestros y colonos en Stelton.

El proceso de llegar a un acuerdo conjunto sobre el programa y la estructura de la escuela se consideró como un ejercicio filosófico experimental mediante el cual el grupo puso a prueba sus ideas educativas a la luz de su filosofía y "se esforzó por construir la forma, tanto funcional como educativa, que más reflejase nuestras opiniones anarquistas/pacifistas" (*ibid.*: 24).

La forma que tomó este proceso inicial es en sí misma un ejemplo de principios anarquistas puestos en práctica: desconfiados de la tendencia de las ideas a convertirse en ideología, de los principios en dogmas y de las "actitudes cuidadosamente elaboradas" en lemas, los fundadores se mostraron reacios a documentar las innumerables discusiones y debates que precedieron y acompañaron los primeros años de la escuela, y evitaron crear un programa o folleto escrito. Esta sospecha hacia las constituciones,

dogmas y modelos de instituciones y prácticas es, por supuesto, un hilo básico común a todos los anarquistas, que creen que establecer tales modelos socavaría el compromiso con la libertad, el progreso y la perfectibilidad humanos.

Otro principio político del anarquismo puesto en práctica en estas sesiones fundacionales, así como en las reuniones periódicas de padres y maestros a lo largo de los años, fue el rechazo de la creencia democrática en el gobierno de la mayoría, cuya adhesión, según David Koven, había tenido uno de los fundadores de la escuela. Destruyeron coaliciones de padres y maestros que en otras escuelas independientes los fundadores de las cooperativas habían utilizado para "impulsar su sesgo marxista" (Walden Foundation 1996: 28). Lo que Koven y sus colegas buscaban, por el contrario, era una forma de práctica de gestión diaria que "impediría la creación de una burocracia que podría dictar la vida en la escuela" (Walden Foundation 1996: 27). Por lo tanto, toda la toma de decisiones tenía lugar sólo después de que el grupo había llegado a un consenso. Además, para evitar que el grupo fundador se volviera "aburrido y satisfecho de sí mismo", se acordó que cada nuevo profesor o familia tenía derecho a participar en el proceso de toma de decisiones después de haber estado en la escuela durante un período inicial de 1 a 2 años. El compromiso con el consenso significaba que ninguna nueva acción o política propuesta a la que algún miembro de la

comunidad escolar objetara podría llevarse a cabo hasta que la objeción de principio hubiera sido escuchada y discutida y se hubiera alcanzado un compromiso viable. Por supuesto, la insistencia en el consenso no excluye en modo alguno la posibilidad de luchas de poder y, además, como atestiguaron los fundadores, dirigir la escuela de esta manera significaba que el proceso de toma de decisiones era lento y laborioso. Sin embargo, sentían que era un elemento esencial de sus compromisos anarquistas y parecían convencidos de que aseguraba a la comunidad, en un grado considerable, contra las luchas de poder por el control de la escuela y el desarrollo de una minoría ambiciosa que buscarse el poder.

Lo que es de particular interés en este contexto es que todos los fundadores insistieron en que la escuela no iba a ser una "cooperativa de padres y maestros". Aunque los padres fundadores describieron la filosofía básica de la escuela, sintieron firmemente que en el día a día los maestros debían estar a cargo, ya que la continuidad esencial para una buena educación no podría ocurrir si los maestros estuvieran constantemente funcionando según el capricho de los padres. En última instancia, creían los fundadores, la educación era una preocupación de los maestros y los niños y, por lo tanto, "los padres podían armar un escándalo, pero al final, las decisiones se tomaban a nivel maestro-niño" (*ibid.*: 79), y muchas decisiones se tomaban por los propios niños.

Como dice el Cuarto Borrador de la Declaración de Filosofía (el único documento sobreviviente de los primeros años de la escuela):

"No visualizamos al profesor como un técnico que produce en masa según el plan de otra persona, sino como una fuerza sensible y creativa en innumerables momentos de la experiencia de aprendizaje" (ibid.: 10).

Otro principio anarquista básico que se tradujo a la práctica educativa en Walden es la creencia en las pequeñas comunidades como unidades óptimas de organización social. Esta creencia se refleja no sólo en la organización de la comunidad en torno a la escuela (que dependía en gran medida de los contactos personales, el apoyo mutuo y la amistad como base para el compromiso con éste y otros proyectos) sino también en el principio pedagógico de que el tamaño de las clases debe ser limitado. Finalmente se acordó que 15 niños sería el número máximo de niños por clase con el fin de promover un entorno de aprendizaje ideal para los niños, uno en el que el maestro pudiera ser receptivo y sensible a las necesidades individuales y pudiera relacionarse con los niños a nivel personal.

De acuerdo con estos principios anarquistas de organización social, la escuela en efecto no tenía una autoridad central y, por lo tanto, cada maestro era autónomo y era responsable de determinar los procedimientos, desarrollar los planes de estudio y

programas de planificación, ayudados en este proceso, por supuesto, por las discusiones en curso con otros miembros del personal y la junta directiva.

Lo sorprendente, sin embargo, en el contexto de este énfasis en la libertad, es que, en contraste con muchos relatos de experimentos en educación anarquista (en particular los discutidos anteriormente), hay muy poca mención en los relatos de Walden de la noción de libertad del niño individual. Por supuesto, se mencionan con frecuencia principios generales diseñados para promover la libertad del niño; por ejemplo, "No creemos en el simple adoctrinamiento, ni siquiera por el bien mayor" (*ibid.*), y de la visión de una escuela que ayudaría a los niños a "pensar de forma independiente, les daría todas las herramientas para una existencia creativa. [...] Sería secular, no tendría héroes, ni presidentes, ni iconos" (*ibid.*: 40). Asimismo, varios de los fundadores señalan una conexión explícita entre los principios anarquistas y la práctica pedagógica en la noción de que "las necesidades de los niños, más que las necesidades del Estado", deberían ser los motivos impulsores detrás de la práctica educativa. Sin embargo, hay muy poca mención de la forma en que estas ideas se reflejaron en la vida cotidiana de la escuela. No está nada claro, por ejemplo, cuál era la posición de Walden sobre la cuestión de la asistencia obligatoria, cuya abolición suele ser un principio central de las iniciativas educativas anarquistas. Denny Wilcher, uno de los fundadores originales, testifica

que "ningún maestro obligó jamás a un niño a asistir a clases estructuradas" (Walden Foundation 1996: 79), pero el énfasis en la filosofía de la escuela parece estar más en un compromiso con el desarrollo individual y necesidades emocionales e intelectuales del niño, que con el principio de no coerción *per se*. De hecho, la aparente renuencia de la escuela a hacer de la falta de asistencia una opción central y viable para los niños se sugiere por el hecho de que, desde el principio, intentaron abordar este problema creando espacios en el plan de estudios en los que dicha práctica fuera legítima. "Los miércoles", como describe Wilcher, "no había escuela en absoluto y los grupos e individuos hacían lo que les interesaba" (Walden Foundation 1996: 78), y a otro padre y maestro fundador, Alan MacRae, se le atribuye haber inventado el "Hookey Day", que se celebraba el primer día de primavera, cuando todo el colegio, incluidos los padres, iban al parque a jugar.

Otro punto en el que Walden parece diferir de las iniciativas educativas anarquistas de finales del siglo XIX y principios del XX es su énfasis en las artes y la creatividad en general. A diferencia de escuelas como la Ferrer School de Nueva York o la Modern School de Stelton, donde se ponía gran énfasis en la racionalidad y los enfoques "científicos", los primeros años en Walden se caracterizaron por un énfasis en la danza, la música y las artes plásticas, y los momentos culminantes del año escolar eran siempre las fastuosas producciones de diversos dramas musicales en las

que colaboraban padres, profesores y niños. Este énfasis podría haberse debido en parte al hecho de que muchos de los fundadores eran bailarines, músicos o artesanos cualificados profesionales, y trajeron sus habilidades en estos campos a la escuela cuando se involucraron como profesores. Pero también parece haber habido un compromiso explícito con el papel de la creatividad artística en la creación del tipo del entorno educativo y, de hecho, el tipo de sociedad imaginada por los fundadores. Las clases en la escuela tomaron la forma de una confederación de grupos, cada nuevo niño era admitido no en la escuela sino en un grupo particular, y cada grupo se comprometía a participar en una cantidad significativa de música, danza y artes y manualidades que, según Wilcher, "eran vistos como elementos básicos, no como lujos" (Walden Foundation 1996: 79).

Muchas de las características antes mencionadas, en particular el énfasis en las artes, han perdurado a lo largo de los años y son claramente un elemento esencial de la identidad de la escuela. Sin embargo, varios miembros fundadores, al reflexionar, a mediados de la década de 1980, sobre el desarrollo de la escuela a lo largo de los años, expresaron la opinión de que el espíritu político de la comunidad escolar había cambiado considerablemente. El actual organismo matriz parecía, en palabras de uno de los miembros fundadores, estar "más interesado en el éxito" y menos abierto a ideas radicales sobre educación y sociedad.

Esta sensación puede confirmarse con un vistazo a los comentarios publicados recientemente sobre la escuela en la red local de padres en Internet, donde los testimonios entusiastas sobre el entorno único de la escuela suelen contener comentarios como: "los estudios actuales muestran que este tipo de entorno es excelente para desarrollar habilidades matemáticas de razonamiento superior". Un lector cínico puede concluir que, si bien el Centro y Escuela Walden todavía demuestra clara y admirablemente un énfasis en la creatividad, un compromiso con la toma de decisiones colectiva y una atmósfera de respeto mutuo entre maestros y niños, la filosofía disidente radical sobre la que se fundó lo ha hecho todo pero ha sido reemplazada por una aquiescencia en la carrera dominante por el logro académico y la acreditación. Sin embargo, Koven concluyó en 1987 (Walden Foundation 1996: 33): "Cuando pienso en Walden funcionando durante casi treinta años sin un director o autoridad central, me siento lleno de asombro y alegría. Aquí hay una verdadera afirmación de nuestra visión anarquista".

En resumen, Walden, en sus inicios, parece haberse diferenciado de experimentos educativos anarquistas anteriores principalmente en que no se veía a sí mismo tanto como una vanguardia de la revolución anarquista, o un paso hacia el desarrollo del tipo de personas capaces de lograr y sostener la sociedad libre del futuro, sino, sobre todo, como un experimento en la vida humana. La idea subyacente

parece ser un compromiso con el anarquismo como "forma de vida". Como tal, la Escuela Walden parecería ser un reflejo menos claro de la ideología política de los anarquistas sociales discutidos en los capítulos anteriores, aunque se hace eco de muchas ideas anarquistas centrales. Una forma de resaltar estas diferencias entre Walden y los experimentos establecidos por los anarquistas del siglo XIX y principios del XX es en términos de cómo la comunidad escolar percibía la relación entre la escuela y la sociedad en general. En el caso de los primeros anarquistas sociales, está bastante claro que la escuela pretendía ser no sólo un microcosmos de una alternativa social al Estado, sino también una vanguardia de la revolución social anarquista. La escuela, en otras palabras, tenía dos funciones revolucionarias: crear una generación de personas capaces de sentar las bases de la futura sociedad anarquista, a través de un proceso de educación moral e involucrarse en un activismo social y político crítico y servir como ejemplo para la sociedad circundante de cómo ese futuro alternativo era posible. En el caso de Walden, por el contrario, uno tiene la impresión de que los fundadores de la escuela vieron su escuela menos como una vanguardia revolucionaria y más simplemente como un experimento social, que servía principalmente para recordar al mundo exterior que las alternativas son posibles.

Otras escuelas anarquistas

Como se documenta en varios relatos excelentes, ha habido escuelas explícitamente anarquistas probablemente desde mediados del siglo XIX. En particular, Paul Robin, Sébastien Faure y Madeline Vernet, quienes fundaron escuelas libertarias innovadoras en Francia a finales del siglo XIX y principios del XX, estuvieron asociados, hasta cierto punto, con el movimiento anarquista. (Ver Shotton 1993 y Smith 1983.) Durante el mismo período en Gran Bretaña, hubo varios experimentos en educación anarquista, siguiendo líneas más socialistas o socialanarquistas (para una descripción de estos, ver Shotton 1993 y Thomas 2004). Sin embargo, las escuelas anarquistas suelen estar excluidas de los relatos históricos de la escolarización radical. En su explicación de la educación owenista, por ejemplo, Stewart y McCann hacen la sorprendente afirmación de que las escuelas owenistas establecidas en Gran Bretaña a mediados del siglo XIX

fueron las únicas instituciones educativas populares en el siglo XIX que fueron diseñadas específicamente para producir un cambio en la sociedad cambiando el carácter del conocimiento dado a los individuos que lo componen y a través de su influencia en la sociedad misma.

(Stewart y McCann 1967: 91)

Summerhill: un experimento no anarquista

La descripción antes mencionada puede sugerir que la famosa Escuela Summerhill, el proyecto educativo libertario más longevo, fundada en Leiston, Suffolk en 1921 por el fallecido AS Neill, es un candidato natural para su inclusión en este relato. De hecho, desde un punto de vista estructural, existen muchas similitudes entre la práctica cotidiana en Summerhill y la de las escuelas anarquistas aquí descritas. Summerhill, al igual que las escuelas anarquistas, no tiene horarios ni planes de estudios rígidos, la enseñanza es informal, los niños son libres de entrar y salir cuando quieran (siempre que permanezcan dentro de los terrenos de la escuela, un compromiso que Neill se vio obligado a hacer para cumplir con la Ley de Educación Obligatoria), y Neill siempre rechazó los roles tradicionales de autoridad docente. De manera similar, los escritos de Neill, que continúan informando las políticas y prácticas de la escuela, están llenos de referencias a la libertad individual del niño y descripciones condenatorias de las prácticas autoritarias de educación infantil.

Una de las pocas diferencias que saltan a la vista a nivel

estructural tiene que ver con los principios abiertamente democráticos involucrados en la administración de Summerhill. En contraste con la sospecha anarquista del gobierno de la mayoría como sistema político (como lo evidencia anteriormente el ejemplo de la Escuela Walden), Summerhill siempre ha enfatizado su carácter democrático, tanto en el nivel de políticas como en el funcionamiento diario de la escuela. En el contexto de Summerhill y escuelas similares (como la Escuela Democrática Israelí de Hadera, que sigue el modelo de Summerhill), la noción de democracia parece haber recibido una interpretación muy estrecha, enfatizando sobre todo el principio del gobierno de la mayoría. La reunión escolar, por ejemplo, una de las características clave de la vida en Summerhill, es una asamblea donde todos los miembros de la comunidad escolar (tanto el personal como los niños) tienen igual voz y donde todas las decisiones se toman mediante votación democrática.

Sin embargo, aparte de este ejemplo obvio, las diferencias entre Summerhill y escuelas libertarias o "libres" similares, por un lado, y las escuelas anarquistas, por el otro, pueden no ser inmediatamente evidentes. Sin embargo, creo que son cruciales. Para comprender su importancia, es necesario examinar los compromisos filosóficos e ideológicos que informaron los principios educativos y la práctica de estos dos enfoques diferentes. Una consideración del trasfondo filosófico de las ideas educativas anarquistas, como se

discutió en los capítulos anteriores, muestra que estos dos tipos de escuela superficialmente similares reflejan de hecho posiciones muy diferentes.

En primer lugar, y quizás de manera crucial, Neill concebía la libertad en un sentido psicológico principalmente individual. Sus principales influencias intelectuales fueron las de la tradición psicoanalítica, especialmente la obra de Wilhelm Reich y, más tarde, Homer Lane. Así, aunque crítico con la sociedad existente, creía que el camino hacia un mundo mejor pasaba por una reforma gradual a nivel individual: una especie de terapia de masas, en cierto sentido, mediante la cual alcanzaríamos gradualmente una sociedad de autoconsciencia con personas desinhibidas, emocionalmente estables y felices. En contraste, la noción de libertad detrás de la posición anarquista es, junto con otros conceptos como los de libertad y cooperación, no, como dice Smith, "un concepto abstracto, libre de contexto", sino uno que conlleva "connotaciones políticas concretas" (Smith 1983: 17). La comprensión anarquista de la libertad en el contexto de la educación implica, como se analiza en el capítulo IV, no sólo un sentido claro de, como señala Smith, "de qué deben ser liberados los alumnos" (ibíd.: 87), sino también un ideal positivo bien pensado.

Por el contrario, en *A Dominie Dismissed*, uno de los primeros libros de Neill, que es una historia semiautobiográfica basada en sus años como joven profesor en la Escocia rural, describe su insatisfacción con el estado

actual de la sociedad: "Obviamente, la civilización actual está completamente equivocada. "Pero", podría gritar un domine, "¿se puede definitivamente culpar a la educación primaria por eso?" Yo respondo "¡Sí, sí, sí!"' (Neill, citado en Hemmings 1972: 24). Así, Neill, a diferencia de los anarquistas, no parecía creer que el principal objetivo de la reforma social fuera un cambio social amplio y estructural. Más bien, previó un proceso de transformación social mediante el cual la práctica educativa, reformada según las líneas que él sugirió, podría remediar los males de la sociedad. Curiosamente, Neill se hizo eco de muchas ideas anarquistas en su énfasis en la necesidad de eliminar la autoridad como base de las relaciones en la familia, la escuela y el lugar de trabajo. Quedó muy impresionado por el trabajo de Homer Lane en Little Commonwealth, la comunidad autónoma experimental para jóvenes delincuentes. El autogobierno, argumentó Neill, no sólo sirve para eliminar los efectos negativos de la autoridad, sino que también "genera altruismo", como lo atestiguan los experimentos de Homer Lane y otros (Hemmings 1972: 30).

Sin embargo, Neill se mantuvo firme en su posición apolítica (incluso se podría argumentar que relativa) como educador. "La vida es tan difícil de entender", comentó en una entrevista para *The New Era* (citado en Hemmings 1972: 35), "que personalmente no puedo pretender establecer los valores educativos relativos de nadie". Como comenta Hemmings, Neill parecía creer genuinamente que "los niños

deben determinar sus propios valores, tanto en la cultura como en la moralidad" (ibid.). Esto está muy lejos de la postura política comprometida de los educadores anarquistas que, aunque creen en el valor educativo de permitir el diálogo libre y crítico y fomentar el pensamiento creativo e independiente por parte de los alumnos, no tienen reparos en expresar sus propias convicciones ideológicas, y de hecho diseñaron un plan de estudios y un clima escolar que reflejarían los valores implícitos en estas convicciones. Porque la "neutralidad en la escuela", declararon los anarquistas fundadores de la Escuela Moderna, "no puede ser más que hipocresía", y continuaron afirmando:

No debemos ocultar, que en la escuela, despertaríamos en los niños el deseo de una sociedad de personas verdaderamente libres y verdaderamente iguales [...], una sociedad sin violencia, sin jerarquías, y sin privilegios de ningún tipo.

(Ferrer 1909: 6)

Neill, aunque comenzó su vida profesional como profesor, desarrolló una creciente fascinación por la psicología freudiana al principio de su carrera y, de hecho, se describió a sí mismo en varias ocasiones como un psicólogo más que como un pedagogo. Su prefacio a *The Problem Child* (Neill: 1926) comienza con las palabras: "Desde que dejé la educación y me dediqué a la psicología infantil..." y, ya en

1922, en *A Domine Abroad*, afirma: "Me ha llegado como una sorpresa repentina el hecho de que ya no estoy interesado en enseñar. Enseñar inglés me aburre muchísimo. Todo mi interés está en la psicología" (Hemmings 1972: 48).

Como señala Hemmings, el acuerdo de Neill con la idea de Homer Lane de la "virtud original" –reflejada en su insistencia en que toda instrucción moral pervierte la bondad innata del niño– entraña ciertas dificultades filosóficas cuando se compara con su aparente relativismo moral. La posición de Neill sobre esta cuestión también está sorprendentemente en desacuerdo con el rechazo de los anarquistas a la visión romántica y rousseauiana de una naturaleza humana presocial y naturalmente benigna, y con su insistencia en que la naturaleza humana es en realidad doble y contextualista.

Una declaración más explícita de los puntos de vista de Neill sobre la sociedad y el individuo se puede encontrar en su comentario, en *The Problem Child*, de que "cuando los intereses individuales y sociales chocan, se debe permitir que los intereses individuales tengan prioridad" (Neill 1926: 216). Esto sugiere que Neill no compartía la visión socialanarquista de que los seres humanos eran esencialmente sociales por naturaleza y de la imposibilidad de hablar de la autorrealización individual aislada del contexto social.

Hemmings llega incluso a sugerir, basándose en los comentarios de Neill sobre la primacía de los intereses individuales y la necesidad del niño de crear su propia cultura y valores, que

Tal insistencia en la libertad individual llevó a Neill a evitar una consideración seria de las consecuencias sociales de su educación: estaba dispuesto a dejar que éstas evolucionaran a su manera. En el nivel individual, estaba diciendo que si las emociones eran correctas, el intelecto se cuidaría de sí mismo, y en lo que respecta a la estructura social, parecía suponer que, dados individuos emocionalmente sanos, se podía dejar que su cultura se desarrollara con seguridad.

(Hemmings 1972: 109)

Smith también señala que en Summerhill no hay "ningún intento sistemático de introducir la discusión sobre los valores políticos [...] ni ningún intento real de promover los valores cooperativos" (Smith 1983: 100).

De hecho, esta opinión está respaldada por mis propias impresiones sobre visitas actuales a Summerhill. Da la impresión de ser un grupo animado de niños felices y seguros de sí mismos que, como se imagina, pueden llegar a ser individuos felices, pero completamente egocéntricos. Como lo atestigua el relato de un nuevo maestro sobre la oposición que encontró por parte del personal de la escuela

a su propuesta de desarrollar un proyecto de PSE (Programa Sectorial de educación) que involucrara a niños de la ciudad local, hay pocos intentos de abordar cuestiones sociales más amplias o de confrontar las actuales situaciones sociales de la realidad política. De hecho, existe la sensación (una vez más, esto está respaldado por los comentarios de los padres en la escuela) de que la escuela ha creado una pequeña isla, en la que Summerhill, y el tipo superior de educación que representa, se considera ajeno a la realidad del resto del mundo. Mientras que los anarquistas asociados con las escuelas descritas anteriormente siempre estuvieron profundamente involucrados en el entorno social y político en el que vivían, y parecían sentirse en cierto sentido parte de algo más grande, en contraste, como señala Hemmings (Hemmings 1972: 174), para los niños y profesores de Summerhill, la escuela misma representa la "sociedad real y presente: los conflictos y demandas de la sociedad "exterior" están al margen de su experiencia".

Este contraste se refleja también en la forma en que Summerhill llevó a cabo recientemente su batalla contra la amenaza de cierre por parte del gobierno actual, tras una inspección condenatoria de la OFSTED⁶. En lugar de abordar las implicaciones sociales más amplias de la amenaza del gobierno centralista a una escuela alternativa y ampliar el

6 OFSTED significa Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Oficina de Estándares en Educación, Servicios y Habilidades para Niños. [N. d. t.]

apoyo a su campaña interactuando con otros grupos (como escuelas integrales en dificultades en áreas desfavorecidas, maestros y padres frustrados) que sentían su autonomía y sus derechos igualmente amenazados, la comunidad escolar eligió centrar su campaña en la validez particular de la filosofía educativa de Neill y su derecho a defender esta filosofía frente a la del establishment educativo principal. Los educadores anarquistas, aunque en realidad aspiran a crear una comunidad que representa una forma particular de organización social y una forma de vida diferente de la típica de la sociedad circundante, se ven a sí mismos como constantemente comprometidos con el mundo exterior; en un proceso continuo de interacción con él en su esfuerzo por lograr el cambio social que consideran tan esencial. Como sugiere Hemmings, lo que Neill realmente buscaba era una apreciación de la libertad individual por sí misma (Hemmings 1972: 73), muy lejos de los anarquistas sociales, que ven la libertad, en el sentido aquí descrito, como un aspecto inherente a la creación de una sociedad basada en la ayuda mutua, la igualdad socioeconómica y la cooperación.

Escuelas anarquistas versus educación libertaria

En resumen, aunque muchos escritores, entre ellos Smith (1983), Shotton (1993) y Spring (1975), incluyen a

Summerhill y escuelas similares bajo el amplio título de "educación libertaria", creo que hay una diferencia significativa entre las escuelas filosóficas y La perspectiva política detrás de estos experimentos en educación alternativa y la de las escuelas anarquistas discutidas anteriormente. Parecería que los experimentos educativos anarquistas son únicos en el mundo de la educación "progresista", "libertaria" o "libre", no en términos de su práctica pedagógica sino en términos de las ideas y motivaciones sustantivas detrás de ellos. Estas ideas sólo pueden captarse en el contexto del compromiso anarquista de socavar el Estado mediante la creación de formas alternativas de organización y relaciones sociales.

Como se discutió anteriormente, la visión anarquista de la naturaleza humana no como predominante o innatamente "buena" o "mala", sino determinada en gran medida por el contexto social, contribuye en gran medida a explicar el papel central que los pensadores anarquistas a lo largo de los siglos han asignado a los experimentos en educación, y particularmente al contenido moral y a la forma de estos experimentos.

Por el contrario, es de hecho la posición libertaria asociada con experimentos educativos como el de Summerhill la que formula el tipo de suposiciones optimistas o ingenuas sobre la naturaleza humana que a menudo se atribuyen erróneamente al anarquismo. John Darling señala este punto en su análisis de los "teóricos del crecimiento"

(Darling, 1982), donde cita a Neill, quien supone que los niños son "naturalmente buenos" y que llegarán a ser "buenos seres humanos si no están lisiados y frustrados" en [su] desarrollo natural por las interferencias (Neill, citado en Darling 1982: 68).

La imagen de las escuelas anarquistas típicas esbozada anteriormente, entonces, tiene dos propósitos: primero, deja muy claro que los anarquistas no suscribieron la opinión de que se puede eliminar la educación, o incluso las escuelas, por completo, pero parecían estar de acuerdo en que las escuelas, y la educación en general, son un aspecto valioso del proyecto de cambio social, y no simplemente otro aspecto objetable de la maquinaria de la burocracia estatal.

En segundo lugar, distingue la visión anarquista de la visión libertaria pura en que hay algo moralmente objetable en el intento mismo de los educadores de transmitir creencias sustanciales o principios morales a los niños.

Aunque los educadores anarquistas a menudo han simpatizado con los experimentos educativos libertarios como el de Summerhill, sugiero que esto no se debe a un compromiso subyacente con el mismo conjunto de valores y principios, sino más bien porque, como señala Colin Ward,

El puñado de personas que han tratado de poner en práctica sus ideas de educación "libre" siempre se han

sentido tan asediados por la divertida hostilidad del sistema educativo institucionalizado, por un lado, y por la simpática prensa popular, por el otro, que [...] han tendido a cerrar filas y minimizar sus diferencias.

(Ward 1990: 15)

Aunque, como dice Ehrlich, "en una sociedad anarquista, la función social de las escuelas y el potencial de la educación serían muy diferentes" (Ehrlich 1996: 15), creo que la observación planteada por Morland sobre el pensamiento de Bakunin, a saber, que "Existirá alguna forma de escolarización después de la abolición de los mecanismos estatales" (Morland 1997: 113), generalmente es cierto para los anarquistas sociales.

Cómo y quién dirigiría tales escuelas, de acuerdo con el compromiso de los anarquistas con la libre experimentación y su aversión a los programas, debe dejarse a la discreción de las comunas individuales. El siguiente pasaje de Bakunin proporciona una ilustración más de esta idea, junto con el apoyo al punto antes mencionado, de que los anarquistas sociales, a diferencia de muchos educadores libertarios o anarquistas individualistas, consideraban la educación como un bien social importante y eran reacios a dejarla en manos de los demás.

Es la sociedad, no los padres, la responsable del mantenimiento del niño. Una vez establecido este

principio creemos que debemos abstenernos de especificar la manera exacta en que debe aplicarse; de lo contrario, se correría el riesgo de intentar lograr una utopía. Por lo tanto, la aplicación debe dejarse a la libre experimentación y debemos esperar las lecciones de la experiencia práctica. Sólo decimos que *frente* al niño, la sociedad está representada por la comuna, y que cada comuna tendrá que determinar qué es lo mejor para la educación del niño; aquí tendrían vida en común; allí dejarían a los niños al cuidado de la madre, al menos hasta cierta edad, etc.

(Bakunin, en Dolgoff 1973: 372)

Sin embargo, este pasaje de Bakunin se refiere claramente a la educación en la realidad post-estatal, es decir, una vez establecida la sociedad social-anarquista. Aunque, como se discutió anteriormente, la visión anarquista de la naturaleza humana explica la necesidad de un proceso continuo de educación moral junto con la función educativa de las instituciones sociales regidas por principios anarquistas, muchos anarquistas fueron teóricamente vagos sobre la cuestión del papel de la educación en la transición a la sociedad anarquista.

De hecho, la mayoría de los escritores anarquistas sobre educación no logran distinguir entre la etapa de la vida dentro del Estado y la etapa teórica de la vida más allá del Estado. Tal fracaso es responsable de una gran confusión y,

de hecho, explica en gran medida el entusiasmo de muchos simpatizantes anarquistas por experimentos educativos como el de Summerhill que, si bien podría decirse que está en consonancia con los vagos comentarios de Bakunin sobre las formas de educación aceptables en la futura sociedad anarquista, no proporcionan, como se discutió, el núcleo moral sustancial necesario para promover y sostener dicha sociedad. Sin embargo, en otro sentido, esta misma elusividad de distinguir entre estas dos etapas teóricas refleja en sí misma un aspecto importante de la perspectiva anarquista sobre la educación y uno en el que, sugiero, difiere de la visión liberal dominante, así como de la marxista. Este punto será retomado nuevamente en los siguientes capítulos.

Medios y fines en la educación.

La imagen de la educación que surge de esta discusión es entonces compleja y dialéctica, en la que la educación para las virtudes sociales es necesaria para sostener comunidades cooperativas sin Estado y, a su vez, se ve reforzada por la experiencia cotidiana de la vida en dichas comunidades. Sin embargo, se puede insistir todavía, ¿cómo

vamos a ir de *a* a *b*? Dado que hoy nos enfrentamos a la realidad omnipresente y, a todos los efectos, permanente del Estado liberal y sus instituciones, ¿cómo se espera que los educadores con simpatías anarquistas utilicen la educación como uno de los muchos medios para promover sus objetivos?

Esta cuestión tiene un aspecto tanto teórico como práctico. En el nivel teórico, tiene que ver con cómo conceptualizamos la relación entre medios y fines.

La distinción entre medios y fines ha recibido considerable atención en la tradición de la filosofía de la educación liberal-analítica. Richard Peters argumentó en "*¿Debe un educador tener un objetivo?*" (Peters 1959), que el aspecto inherentemente normativo del concepto "educación" no debería inducirnos a pensar en la educación en términos de un modelo "como construir un puente o emprender un viaje" (Peters 1959: 123), donde todas las experiencias y procesos que conducen al fin declarado se consideran medios para lograrlo. Así, aunque hablar de educación implica inevitablemente juicios de valor, el modelo simple de medios–fines, según Peters, puede darnos "una imagen equivocada de la forma en que los valores deben entrar en la educación" (*ibid.*).

Sin embargo, lo que Peters desea evitar aquí es una noción de objetivos que implique un modelo simple de medios–fines y, por tanto, una aparente voluntad de

emplear cualquier medio necesario para lograr el fin declarado. Da como ejemplo lo que llama un "objetivo muy general", el objetivo político de la igualdad, y sostiene que el tipo de personas que lo consideran un objetivo importante, atraídos por la imagen de una sociedad sin desigualdades, a menudo defienden todo tipo de drásticas medidas para lograrla. Por otro lado, según Peters, la noción de igualdad, cuando se emplea como un "principio de procedimiento", produciría medidas mucho más moderadas y liberales; por ejemplo, la insistencia en que "cualesquiera que sean los planes que se propongan, no deben ser introducidos de una manera que infringiría su principio procesal" (Peters 1959: 127). El segundo tipo de reformador, como señala Peters, no tendría ninguna "imagen concreta que lo atraiga en su viaje" (*ibid.*).

Sin embargo, criticaría a Peters en este punto, porque los "objetivos" del tipo que él tiene en mente son a menudo importantes para proporcionar lo que Noam Chomsky ha llamado una "visión animadora" (Chomsky 1996: 70) de la actividad humana, en particular de la educación. Es la forma en que uno piensa en tal objetivo y el uso imaginativo que hace de él, más que su naturaleza general, lo que determina si puede convertirse o no en un factor constructivo en los esfuerzos educativos de uno, o en uno restrictivo y potencialmente peligroso. Las "imágenes" positivas y sustantivas (de un mundo sin pobreza, de una sociedad sin distinciones de clase y riqueza) suelen ser valiosas para

inspirar a las personas a actuar positivamente para mejorar sus vidas y las de los demás. El hecho de que siempre exista el riesgo de que los objetivos sean interpretados rígidamente no es un argumento en contra de tener "objetivos concretos" como tales, sino en contra de intentar imponerlos sin ninguna evaluación crítica o sensibilidad a las condiciones existentes. Como señala John Dewey, es cuando los objetivos "se consideran literalmente fines de la acción en lugar de estímulos directivos para la elección presente" que quedan "congelados y aislados" (Dewey 1965: 73).

Fundamentalmente, para Dewey, los medios no pueden determinarse de antemano y están en constante interacción con el objetivo que, lejos de ser un punto fijo en la distancia, es constantemente parte de la actividad presente; no "un fin o término de la acción", sino algo que dirige los pensamientos y deliberaciones de uno y estimula la acción; "Los fines son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad y que se emplean para dar a la actividad un significado añadido y dirigir su curso posterior". (Dewey 1964: 72) Además, el "objetivo" original se revisa constantemente y nuevos objetivos "siempre surgen a medida que nuevas actividades ocasionan nuevas consecuencias" (Dewey 1964: 76).

Esta idea deweyana contribuye en cierta medida a captar lo que creo que es la perspectiva anarquista sobre la relación entre educación y cambio social. Para esta perspectiva es crucial la idea de que, si bien los objetivos y las metas

desempeñan un papel importante en el proceso educativo, no lo hacen en el sentido de fines y medios. Así, críticas como la de Erin McKenna, de que "la visión anarquista carece de un método desarrollado de cambio" (McKenna 2001: 65) me parecen caer en la trampa de asumir un modelo simplista de fines-medios. Este modelo, según el cual los procesos educativos se consideran simplemente como un medio para lograr fines sociales o políticos, es una herramienta inadecuada para comprender la posición anarquista.

Dije antes que la cuestión de cómo llegar de *a* a *b* tiene un aspecto tanto teórico como práctico. Espero que estas observaciones sobre la conceptualización de fines y medios contribuyan de algún modo a abordar el aspecto teórico. Volveré a abordar estos temas en el debate que sigue. En lo que respecta al aspecto práctico, puede ser útil examinar esta cuestión examinando, en el próximo capítulo, una cuestión específica de política educativa. Espero que contrastar el tratamiento liberal de un tema político particular con el tratamiento anarquista del mismo ilustre estos puntos teóricos sobre la forma en que los objetivos y visiones anarquistas pueden reflejarse en los procesos educativos y sobre las diferencias generales de perspectiva entre el anarquismo y el liberalismo.

VII. EDUCACIÓN PARA UNA SOCIEDAD ANARQUISTA

Formación profesional y visiones políticas

Como sugiere la discusión anterior, muchas ideas y experimentos anarquistas en educación surgieron de la creencia, informada por la visión anarquista de la naturaleza humana, de que un aspecto clave del proceso revolucionario involucraba nutrir y desarrollar aquellas cualidades morales consideradas necesarias para crear y sostener una sociedad anarco-socialista. En otras palabras, el énfasis en los esquemas educativos anarquistas no estaba tanto en intentar crear un modelo alternativo preconcebido de organización social sino en sentar las bases para la evolución natural de tal modelo mediante el fomento de las actitudes que lo sustentan, junto con el experimento de crear un microcosmos de la sociedad anarquista. Esta perspectiva

sustenta los experimentos en educación anarquista descritos en el Capítulo VI, pero a menudo no está articulada, por lo que sólo analizando las ideas filosóficas e ideológicas del anarquismo como teoría se puede apreciar la singularidad de tales experimentos en el mundo de la educación libertaria.

Como se sugirió anteriormente, el modelo de medios-fines es insuficiente para captar la relación entre educación y cambio social dentro del pensamiento anarquista. Sin embargo, el cuadro pintado en el capítulo anterior de algunas escuelas anarquistas típicas, junto con la sugerencia de una explicación más desarrollada de la educación moral, responde, hasta cierto punto, a la pregunta práctica de "¿Qué debe hacer un educador anarquista para potenciar la educación moral para que la posibilidad de una sociedad anarquista esté un poco más cerca? El presente capítulo intenta responder a esta pregunta desde un ángulo diferente, pero relacionado, a saber: "¿Qué debería hacer el formulador de políticas anarquista o el teórico de la educación –de acuerdo con la teoría anarquista– para acercar un poco la posibilidad de una sociedad anarquista?"

Al centrarme en una cuestión educativa particular con importantes implicaciones políticas, espero resaltar un poco más claramente lo que he descrito como la perspectiva anarquista y contrastarla con otras perspectivas, en particular la marxista y la liberal. Con este objetivo en

mente, discutiré el tema de la educación vocacional, que es especialmente pertinente debido a la importante idea anarquista de la educación integral. Como revelará la siguiente discusión, la cuestión del papel de la formación profesional dentro del currículo escolar, al igual que otras cuestiones educativas, desde un punto de vista anarquista sólo puede entenderse dentro de un contexto político amplio. Por lo tanto, esta discusión conducirá a un mayor desarrollo de la idea del contenido moral y político de la educación anarquista, y lo vinculará con el tema general de la perspectiva anarquista sobre la relación entre educación y cambio social. En consecuencia, este capítulo consta de dos secciones interrelacionadas. En la sección sobre “Educación Vocacional: Teoría y Práctica”, analizo la forma en que se entiende la noción de educación vocacional tanto dentro de la tradición anarquista como en el trabajo de dos filósofos contemporáneos de la educación, Christopher Winch y Richard Pring, quienes han desarrollado rigurosos enfoques filosóficos explicativos de esta noción en el contexto de la tradición educativa liberal. En la sección sobre “El contenido moral y político de la educación”, examino el contenido moral y político que, sostengo, juega un papel crucial en la educación anarquista y que, en consecuencia, subraya la perspectiva distintiva que ofrece la posición anarquista.

Educación vocacional: teoría y práctica

Educación integral

La noción anarquista de educación integral –es decir, una educación que combina formación intelectual y manual– fue una característica importante de todas las escuelas anarquistas, en particular la Escuela Moderna de Barcelona (ver Capítulo VI) y los experimentos educativos de Paul Robin en Francia (ver Smith 1983: 18–61). Pero el principal exponente teórico de esta idea fue Kropotkin quien, en "Brain Work and Manual Work" (Trabajo mental y trabajo manual, Kropotkin 1890) y en *Fields, Factories and Workshops Tomorrow* (Campos, fábricas y talleres, Kropotkin 1974), expuso el ideal de una sociedad en la que, en lugar de la actual "perniciosa distinción" entre "trabajo mental" y "trabajo manual", que refleja las divisiones entre una clase "trabajadora" y otra "educada", todas las niñas y niños, "sin distinción de nacimiento", deberían recibir una "educación completa". La teoría de Kropotkin se basó en el supuesto, compartido por la teoría marxista, de que la actividad (como aspecto central de la vida humana y elemento del bienestar personal) debe distinguirse del

trabajo (que, en la sociedad capitalista, se convierte simplemente en una mercancía) para ser vendido por un salario. Sin embargo, quizás lo más importante es que las opiniones de Kropotkin estaban guiadas por la creencia en la igualdad social como una meta valiosa y alcanzable y el ideal de una sociedad basada en la cooperación mutua y la fraternidad.

Desde esta perspectiva, el análisis de Kropotkin de los estados capitalistas industrializados y sus desigualdades inherentes lo convenció de que es el propio sistema capitalista el que divorcia el trabajo manual del trabajo mental y crea así la falsa dicotomía entre ambos y las desigualdades asociadas en el estatus social. La única manera de romper estas divisiones era proporcionar una educación en la que, en palabras de Proudhon, "el trabajador industrial, el hombre de acción y el intelectual sean todos uno" (Edwards 1969: 80). De hecho, a finales del siglo XIX, esta idea se había convertido en un principio establecido del pensamiento educativo socialista revolucionario.

Esto se refleja en que uno de los primeros actos de la Comuna de París fue establecer una Comisión Educativa comprometida a brindar a todos los niños de la comunidad una educación integral. La idea, tal como la describe Edwards en su relato de la Comuna, "expresaba el deseo de aprender un oficio útil y al mismo tiempo escapar de la especialización causada por la división del trabajo y la

consiguiente separación entre clases educadas y no educadas" (Edwards 1971, citado en Smith 1983: 273).

Así, la noción de educación integral implica algo más que una simple ruptura, en el nivel práctico, de las tradicionales distinciones académico-vocacionales; es decir, no se propone simplemente garantizar que todos los niños abandonen la escuela con un oficio útil y conocimientos teóricos apropiados para que puedan convertirse en miembros plenamente participantes de la economía productiva. Los supuestos teóricos detrás de esta noción son, ante todo, políticos. Los programas de educación integral en este sentido fueron vistos como un elemento esencial de experimentos educativos como los de Paul Robin, en Francia, donde la escuela pretendía crear un entorno que encarnara un compromiso con la igualdad social y la creencia de que las comunidades se rigen por los principios de la educación mixta, y que la libertad frente a la coerción, el respeto por el niño individual y el autogobierno podrían formar la vanguardia de la revolución socialista. Así, en la escuela para huérfanos de Paul Robin, Cempuis, la educación intelectual se consideraba como esencialmente complementario al entrenamiento manual y físico. Preguntas, problemas y necesidades surgieron de la práctica cotidiana en los talleres, pero no de forma mecánica y sobreprogramada [...] Si el entrenamiento manual se realizara de la manera correcta, el niño querría conocer más sobre los principios que hay detrás de esto (Smith 1983: 34).

La motivación política detrás de este enfoque, entonces, era explícita y era una parte intrínseca del proyecto de sentar las bases de la revolución socialanarquista. Al igual que la defensa teórica de los sistemas de educación politécnica establecidos en la Unión Soviética inmediatamente después de la revolución y en la China comunista, una de las principales razones para creer en el valor de una educación que implicara encuentros reales con el mundo del trabajo fue que alejar a los niños de este mundo en un ambiente académico los aislaría de la experiencia que yacen en la base de la conciencia social y política. Tanto Marx como Mao defendieron explícitamente la visión de que "combinar trabajo con estudio mantendría a los jóvenes en contacto con aquellas verdades morales y políticas que eran parte de la conciencia de la clase trabajadora" (Smith 1983: 52). Aunque Kropotkin se centró menos en la lucha de la clase trabajadora y en cambio enfatizó las necesidades de una sociedad industrial compleja y el valor de la organización social cooperativa, este tema se puede encontrar en muchos escritos anarquistas sobre el contenido del plan de estudios escolar, ilustrado, por ejemplo, en los escritos educativos de Francisco Ferrer (ver Capítulo VI).

Los primeros pensadores anarquistas sociales eran muy conscientes de las realidades de la creciente industrialización que estaban presenciando y del hecho de que estaban educando a los trabajadores. Sostenían, como

Proudhon, que "el trabajo que hacía un hombre era algo de lo que estar orgulloso; era lo que daba interés, valor y dignidad a su vida" (Smith 1983: 25). De este modo,

Una educación divorciada del mundo del trabajo, es decir, una educación enteramente libresca o de escuela primaria en su concepción, carecía de valor desde el punto de vista de los niños corrientes de clase trabajadora. Por supuesto, una educación que iba demasiado lejos en la otra dirección, que educaba a los niños simplemente para que sirvieran de carne para las fábricas, era igualmente inaceptable. Lo que se necesitaba era una educación que preparara al niño para el mundo laboral pero que también le diera cierto grado de independencia en el mercado laboral.

(Ibid.)

El concepto anarquista de educación integral, además de reflejar el ideal social anarquista, también implicaba una noción importante de bienestar personal. Se esperaba que el desafío social-anarquista a la división típica del trabajo en la sociedad ayudaría a evitar la sensación de monotonía que implica trabajar en una ocupación durante toda la vida. Se consideraba que esto reflejaba lo que los anarquistas llamaban el "principio organizativo fundamental de diversificación" (ibid.: 19), que a su vez era visto como una consecuencia de la necesidad humana esencial de diversidad.

Pero, de manera crucial, los programas educativos anarquistas también implicaron un compromiso con la educación política y moral, en el sentido de desafiar los valores dominantes del sistema capitalista –por ejemplo, el sistema salarial, el mercado competitivo, el control de los medios de producción–, etc., además de fomentar las virtudes sociales. Así, mientras desafiaban el sistema existente y trataban de minimizar sus efectos dañinos sobre los futuros trabajadores, los educadores anarquistas sociales nunca perdieron de vista la nueva realidad radical que querían crear y que, según creían, estaba completamente dentro del alcance de las capacidades y aspiraciones humanas. Es en este sentido que representan un cambio de perspectiva con respecto al pensamiento dominante sobre estas cuestiones.

Es interesante contrastar la perspectiva social anarquista sobre la educación vocacional tanto con la marxista como con la liberal. Por supuesto, debido a que los marxistas se centran en la dimensión de clase como básica para todas las nociones de lucha y resistencia social, ven la necesidad de educar a una vanguardia revolucionaria proletaria. Por lo tanto, tradicionalmente se preocupan por la educación de los trabajadores. Específicamente, el papel de la educación desde una perspectiva marxista es, sobre todo, llevar la conciencia política de clase al trabajador (un papel que, según Lenin, sólo podría ser desempeñado desde afuera, por un educador ilustrado) (ver Bantock 1984: 242).

Bantock sugiere que el entusiasmo marxista por la educación integral (es decir, una educación que combinara la formación académica y vocacional) fue un resultado, ante todo, de su posición ambientalista, es decir, del hecho de que son las influencias ambientales (entre ellas la educación) y no las capacidades naturales las que influyen en el potencial humano. Por lo tanto, rechazaron como burguesas ideas como las pruebas de inteligencia. La actitud marxista hacia la educación vocacional también está informada por la crítica del trabajo como mercancía en el sistema capitalista y la convicción de que el proceso de trabajo debería ser "una actividad intencionada llevada a cabo para la producción de valores de uso, para la adaptación de sustancias naturales a las necesidades humanas" (ibid.: 229).

Si bien los anarquistas comparten con los marxistas muchos supuestos sobre la naturaleza del trabajo en la sociedad capitalista, la perspectiva anarquista sobre el cambio social y el papel del Estado conduce a una concepción muy diferente de la educación vocacional, como lo mostrará la siguiente discusión. De manera similar, esta perspectiva anarquista distintiva puede ilustrarse mediante un contraste con las percepciones comunes de la educación vocacional dentro de la tradición liberal.

La fraternidad como componente de la educación integral

Como se mencionó anteriormente, ciertos comentaristas han sugerido que, de hecho, es la fraternidad, más que la libertad o la igualdad, lo que debería considerarse como el principal objetivo del anarquismo social. Sin embargo, como sugiere la discusión anterior, creo que tales ejercicios filosóficos para establecer la prioridad teórica de cualquier objetivo o valor dentro del pensamiento anarquista son elusivos. Por supuesto, se podría hacer una observación general sobre la incommensurabilidad de los valores dentro de las teorías políticas, como lo ha discutido Isaiah Berlin con referencia al liberalismo. Sin embargo, en el caso del anarquismo, este punto filosófico general es particularmente destacado ya que, creo, es en parte un reflejo de la postura de antidominación de los pensadores anarquistas. Así, la antipatía anarquista hacia las jerarquías estructurales y permanentes en la organización social y política podría leerse como análoga a una sospecha general hacia el pensamiento jerárquico cuando se trata de conceptos y valores.

A pesar de las observaciones antes mencionadas, es cierto que, como se analiza en el capítulo VI, la fraternidad puede considerarse como un objetivo educativo importante para los anarquistas.

Los experimentos educativos descritos en el Capítulo VI ilustran cómo las cualidades morales implicadas en la actitud de la fraternidad, que son un requisito esencial para la creación y el mantenimiento de comunidades anarquistas sociales, fueron promovidas en gran medida a través de lo que llamaríamos "clima escolar" –en otras palabras, a través del hecho de que la escuela misma estaba dirigida como un microcosmos de una comunidad social-anarquista en ciernes.

Geoffrey Fidler, basándose en investigaciones sobre el trabajo de los educadores anarquistas y libertarios franceses de finales del siglo XIX y principios del XX, ha defendido una conexión conceptual entre la fraternidad y la idea anarquista de educación integral.

La noción de educación integral, como se describió anteriormente, se desarrolló principalmente a partir del objetivo anarquista de romper las divisiones de clases de la sociedad capitalista eliminando la distinción entre trabajo intelectual y manual. Pero, sostiene Fidler, en su análisis de los experimentos franceses de educación anarquista a principios del siglo XIX,

En el corazón de la educación libertaria "integral" se encuentra la necesidad de realizar una adhesión igualitaria, voluntaria y "correcta" a los acuerdos mutuos de la comunidad fraternal. Esto es interpretado como "natural" y "espontáneo" en el sentido particular de

autorrealización expresado sucintamente por *Les Temps Nouveaux* [la revista de educación libertaria, editada por Sebastian Faure].

(Fidler 1989: 46)

Lo que Fidler parece sugerir aquí es que la crítica de los anarquistas a la sociedad capitalista giraba principalmente en su objeción a las desigualdades socioeconómicas creadas por la división del trabajo en dicha sociedad. Por lo tanto, al postular una sociedad ideal, consideraron crucial que no se produjera tal división, tanto por un compromiso con la igualdad social como por una noción de bienestar individual conceptual y psicológicamente conectado con el bienestar de la comunidad (ver la discusión sobre Bakunin y la libertad, en el Capítulo IV). Sin embargo, una sociedad así no podría crearse ni mantenerse sin promover y alimentar la propensión humana (ya presente, pero a menudo suprimida por las instituciones y valores capitalistas) a la benevolencia, la ayuda mutua y la fraternidad.

De hecho, Fidler, en un pasaje que recuerda la discusión de Ritter sobre la "conciencia recíproca" como fundamento moral de la sociedad social anarquista, habla de la educación anarquista como, en el fondo, un esfuerzo por "despertar el instinto social". Esto debía lograrse, como lo ilustran los proyectos educativos discutidos en el Capítulo VI, en gran medida a través del clima de la escuela y el ejemplo moral de los maestros de quienes se esperaba que exhibieran lo

que Kropotkin consideraba el principio moral último del anarquismo, es decir, "tratar a los demás como uno desea que lo traten a uno mismo" (Fidler 1989: 37).

Fidler sostiene que esta perspectiva anarquista, mejor reflejada en el trabajo de Kropotkin y Reclus, supone una aportación distintiva al mundo de la educación libertaria, en el sentido de que la noción de educación integral se consideraba, sobre todo, desde una luz esencialmente moral, como "un medio para lograr la forma consciente o ética de la fraternidad" (Fidler 1989: 35). Los anarquistas sociales involucrados en tales experimentos educativos, según Fidler, "enuncian un utopismo práctico al afirmar su compromiso con principios morales aparentemente irreales como vehículo para propósitos realistas de persuasión, educación y orientación en la conducta actual" (*ibid.*).

El énfasis anarquista en las cualidades morales necesarias para sostener una sociedad caracterizada por una ruptura de las distinciones manuales-intelectuales y sus desigualdades resultantes, entonces, es parte de su visión radical de la posibilidad de una sociedad sin Estado. Como tal, parece más ligada a una visión política específica que a la idea general de educación politécnica. Sin embargo, muchos teóricos dentro de la tradición liberal también se han ocupado de los problemas conceptuales involucrados en la distinción tradicional académica/vocacional, y es importante entender cómo el tratamiento anarquista de esta distinción difiere del liberal.

Reconceptualizando la distinción académica–vocacional

En los últimos años, algunos filósofos de la educación han planteado desafíos filosóficos a la aparente dicotomía entre educación académica y vocacional. En particular, Richard Pring ha abogado por una ampliación y reformulación del ideal liberal para abrazar la idea de relevancia vocacional, junto con "inteligencia práctica, desarrollo personal [y] relevancia social y comunitaria" (Pring 1995: 195). De manera similar, Christopher Winch ha desarrollado una concepción detallada y rica de la educación vocacional, que abarca preocupaciones sobre el "bienestar moral y espiritual" junto con nociones de bienes económicos y políticos (Winch 2000)⁷. La motivación de Pring para esta reconceptualización parece ser principalmente los ataques recientes que ha sufrido la visión liberal tradicional –en particular la afirmación de que excluye a muchas personas de la “conversación liberal”– y la amenaza a los valores educativos liberales por parte de aquellos que, en respuesta a tales ataques, intentan reducir los objetivos educativos al lenguaje de la "eficiencia" o a fines económicos limitados. En

7 Aunque otros filósofos contemporáneos de la educación han abordado estas cuestiones (por ejemplo, Williams 1994 y White 1997), estas dos obras de Pring y Winch representan el tratamiento filosófico más sustancial del campo de la educación vocacional en los últimos años.

contraste, la principal motivación de Winch parece ser la sensación de que a la cuestión de la educación vocacional no se le ha dado el tratamiento filosófico serio que merece, presumiblemente en parte debido al predominio de la concepción liberal tradicional.

Richard Pring critica con razón la tendencia a hablar de educación liberal como si fuera, conceptualmente, diametralmente opuesta a la educación vocacional. Sin embargo, su principal crítica es que esto implica que

lo vocacional, adecuadamente enseñado, no puede ser en sí mismo liberador: un camino hacia esas formas de conocimiento a través de las cuales una persona se libera de la ignorancia y se abre a nuevas imaginaciones, nuevas posibilidades: el artesano que encuentra deleite estético en el objeto de su oficio, el técnico que ve la ciencia detrás del artefacto, el profesor reflexivo que da sentido teórico a la práctica.

(Pring 1995: 189)

En otras palabras, la crítica de Pring no es una crítica externa desde una perspectiva sociopolítica (una perspectiva que, como muestra la discusión anterior, caracteriza todo el pensamiento anarquista sobre la educación), sino que proviene de la propia esfera educativa. Sostiene que la educación vocacional, al igual que la concepción tradicional de la educación liberal, puede ser

intrínsecamente valiosa y estar conectada a una sensación de bienestar personal y, por lo tanto, no debería separarse conceptualmente de manera tan rígida.

La concepción de libertad a la que apela Pring aquí es la misma concepción que se encuentra en el centro de la explicación liberal clásica de la educación desde Platón en adelante, es decir, la idea de la educación como liberadora en el sentido de liberar la mente. Esta impresión se ve reforzada por el papel que Pring asigna al trabajo de Oakeshott en su discusión sobre el modelo de educación que forma el trasfondo de su análisis. En la idea de Oakeshott de la educación como conversación, la libertad se concibe como una liberación de la mente de preocupaciones concretas y cotidianas; la educación liberal, en este sentido, implica una "invitación a desenredarse del aquí y ahora de los acontecimientos y compromisos actuales, a desligarse de las urgencias de lo local y lo contemporáneo..." (Oakeshott, citado en Pring 1995: 186). Como señala Pring, esta concepción particular de la educación liberal, al centrarse en el mundo de las ideas, "ignora el mundo de la práctica: el mundo de la industria, del comercio, de ganarse la vida..." (*ibid.*). Sin embargo, al argumentar que, en nuestra reconceptualización del ideal liberal, es este "arte de la reflexión" lo que debemos preservar, Pring, al parecer, sigue suscribiendo una noción básicamente liberal de lo que significa ser libre.

En el pensamiento anarquista, por el contrario, la

preocupación por los aspectos concretos de la justicia social, la distribución de bienes y el bienestar material de la comunidad está siempre en la vanguardia del pensamiento y la práctica educativos. La libertad se entiende, ante todo, como libertad efectiva frente a toda forma de opresión. Así, para los anarquistas, el énfasis, al romper la distinción académico-vocacional, no está en fomentar una reflexión crítica y objetiva en la esfera de la formación vocacional para crear artesanos más reflexivos y más desarrollados intelectualmente, sino en allanar el camino para la libertad concreta del trabajador de las restricciones del Estado capitalista, entre otras cosas, aboliendo la división entre trabajadores manuales y no manuales.

Por supuesto, en la época en que Kropotkin escribía, las divisiones sociales entre "trabajadores cerebrales" y "trabajadores manuales" de las que habla eran mucho más evidentes y claras de lo que son hoy. Los primeros pensadores socialistas no podrían haber predicho los desarrollos socioeconómicos del capitalismo tardío, en el que la categoría tradicional de "trabajador" ya no es una clase social tan claramente demarcada. Sin embargo, el punto importante a comprender en este contexto se refiere precisamente a esta relación entre los objetivos educativos y la realidad económica y social existente. Para Pring, Winch y muchos otros escritores en este campo, es evidente que se reconoce que la estructura de la economía, el mercado laboral y las instituciones sociales y políticas en las que

tienen lugar esos debates educativos están sujetas a una evaluación crítica por parte de los estudiantes y la ciudadanía activa, pero no es la aspiración a reformarlas radicalmente lo que constituye la base de la filosofía y la teoría de la educación. Esto puede parecer una diferencia sutil y, de hecho, es importante no subestimar la presencia, dentro de la teoría liberal, de una tradición de investigación y reforma críticas, y de la idea de que los ciudadanos configuran activamente la sociedad. Pero, especialmente dentro del contexto de la filosofía liberal de la educación que, a lo largo de los años, se ha preocupado cada vez más por la educación en el Estado liberal, este supuesto de la inevitabilidad del Estado como marco básico distingue a los pensadores de esta tradición de los anarquistas sociales radicales, a pesar de su acuerdo sobre ciertos aspectos y valores subyacentes. Incluso teóricos como Winch y Pring, cuyos análisis presentan un desafío radical a los parámetros conceptuales tradicionales de la educación liberal, todavía operan dentro de estos supuestos básicos sobre la inevitabilidad del Estado liberal.

Como se argumentó anteriormente, aunque la aspiración a reestructurar radicalmente la organización social y política está en el corazón del pensamiento anarquista, la principal preocupación de los educadores anarquistas no es promover directamente un modelo específico de buena sociedad, sino crear un entorno que fomente el desarrollo de las propensiones y virtudes humanas necesarias para

crear y sostener nuevas formas de organización social que permitan superar el Estado. Así, la escuela, para los educadores anarquistas, es vista principalmente como un microcosmos de una de las muchas formas posibles de sociedad anarquista; un experimento en formas comunitarias y no jerárquicas de interacción humana donde, de manera crucial, junto con una crítica rigurosa de la sociedad capitalista existente, las relaciones interpersonales que constituyen la interacción educativa se basan en el papel normativo asignado a las cualidades humanas de benevolencia, ayuda mutua y cooperación social.

Pring y otros escritores de tradición liberal señalan la importancia de fomentar actitudes críticas en los alumnos, pero debido a la perspectiva del Estado liberal que informa su trabajo, su discusión parece carecer de la visión normativa que guía a los educadores anarquistas. De hecho, ya sea por un compromiso explícito con la autonomía o por el respaldo a alguna versión de neutralidad liberal, los educadores liberales a menudo se muestran reacios a hablar en términos que no sean los generales de proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para hacer juicios críticos y tomar decisiones de vida. Al defender, por ejemplo, la ruptura de la distinción entre educación y formación, Pring señala que una misma actividad podría ser a la vez "educativa" y "formativa" (*ibid.*). Pero, una vez más, el aspecto político y moral está completamente ausente de esta discusión. Uno puede, como dice Pring, cambiar los

enfoques vocacionales de la educación para aspirar a educar a personas "ampliamente liberales y críticas" a través de la actividad de capacitarlas; pero esto en sí mismo no cuestiona la forma en que conceptualizamos la sociedad; las distinciones socioeconómicas básicas seguirían siendo válidas, incluso si uno aspirara a tener trabajadores educados.

Todo esto no quiere decir que teóricos como Pring y Winch pasen por alto el contexto político y económico de la política educativa.

De hecho, una contribución importante de tales críticas al ideal tradicional de la educación liberal es la afirmación de que no tiene plenamente en cuenta la importancia de abordar, al nivel de los objetivos educativos, las necesidades de la sociedad y la economía. Como dice Pring, "hay un contexto político y económico en la educación que debemos tomar en serio" (Pring 1995: 22).

Gran parte del trabajo de Winch se ha dedicado a desarrollar una descripción detallada de este punto, basándose en la noción de capital social. Partiendo del supuesto de que toda educación apunta al desarrollo y la realización personal, Winch desarrolla la idea de un "vocacionalismo liberal", que abarca la educación cívica y profesional, lo que implica un concepto de educación vocacional que es a la vez mucho más rico y más amplio que la concepción instrumentalista y basada también en la teoría

del capital social, implica una definición de trabajo productivo mucho más amplia que la influyente desarrollada por Adam Smith y más tarde por Marx.

Al insistir así en que la educación vocacional no debe limitarse conceptualmente a la "preparación para producir mercancías, o incluso necesariamente para el empleo remunerado", sino que involucra aspectos tales como la responsabilidad cívica, las habilidades cognitivas, las prácticas sociales y el desarrollo espiritual, el análisis de Winch puede, a primera vista, parecer estan completamente en sintonía con la aspiración anarquista de romper con la estrecha delimitación de la educación vocacional, en contraposición a la académica.

Sin embargo, en la teoría social anarquista, el contexto político y económico está definido por un conjunto normativo de valores, cuyas implicaciones concretas exigen una reestructuración radical de nuestros acuerdos e instituciones sociales.

Los escritores dentro de la tradición liberal comúnmente se refieren a las "tradiciones liberales de educación" (Pring 1995: 9) en contraposición a las "tradiciones utilitarias de formación" (*ibid.*). El objetivo de los análisis de Winch y Pring es romper estas distinciones para proporcionar una concepción más amplia de lo que significa, dentro de una concepción liberal de la buena sociedad, ser educado. Sin embargo, el conflicto a resolver, para el anarquista, no es el

que existe entre "aquellos que ven el objetivo de la educación como la excelencia intelectual (accesible a unos pocos) y aquellos que ven su objetivo como la utilidad social (y por lo tanto accesible a la mayoría") (Pring 1995: 114) –un conflicto que Pring considera como 'el más importante y el más difícil de resolver' (*ibid.*)– sino el que existe entre nuestra visión de qué tipo de sociedad tenemos y qué tipo de sociedad queremos tener. Desde este punto de vista, la educación es un proceso inherentemente normativo y, fundamentalmente, una forma de interacción y relación humana. Sin embargo, como tal, no es simplemente un medio para lograr nuestros ideales políticos, sino parte del proceso para descubrir, articular y experimentar constantemente con estos ideales, en el curso del cual esas cualidades humanas particulares asignaron un papel normativo a nuestro concepto de la sociedad, la buena sociedad, y que necesitan ser continuamente reforzadas, articuladas y traducidas en la práctica educativa.

Así, aunque la mayoría de los anarquistas sociales probablemente estarían de acuerdo con Winch en que "es importante mantener una visión muy amplia de la "preparación para el trabajo" (Winch 2000: 163), irían más allá de su punto conceptual de que en "una sociedad que ve el desarrollo de los individuos, la fuerza económica y las instituciones civiles estrechamente relacionados, sería natural intentar lograr un equilibrio combinando la educación liberal, vocacional y cívica" (*ibid.*: 191). Porque a

los anarquistas sociales no les preocupa simplemente insistir en que cualquier discusión sobre la educación en la sociedad debe tener en cuenta estas cuestiones, sino que están motivados por la creencia de que hay algo radicalmente incorrecto en la sociedad actual y que reconceptualizar la educación y comprometerse con políticas educativas normativas específicas y prácticas, es una forma de cambiarlo.

Sería engañoso caracterizar la visión liberal tradicional o el tipo de vocacionalismo liberal promovido por Winch como visiones carentes de aspiraciones de mejora o de reforma social.

Sin embargo, parece cierto que ambos puntos de vista (como se evidencia en el trabajo de los autores citados) asume que el camino a seguir pasa por ampliar y profundizar los aspectos democráticos de nuestras instituciones sociales, con la creencia de que esto contribuirá al bienestar personal y fortalecerá el tejido moral de la sociedad.

El supuesto no escrito detrás de gran parte de este trabajo es que la estructura básica del Estado liberal no está en sí misma sujeta a debate. Así, Winch, si bien está claramente comprometido con la democracia y con una mayor democratización de las instituciones sociales, evita cuidadosamente hacer pronunciamientos normativos sobre el modo preferido de organización social. De hecho, da fe de esta posición al principio del libro, al definir el tipo de

liberalismo que suscribe como "el tipo contingente y no fundamental descrito por Gray como "agnóstico" o "disputado"" (Winch 2000: 2).

De la misma manera, no se puede acusar a los teóricos liberales de la educación vocacional de insensibilidad ante los aspectos morales y políticos del tipo de valores educativos que promueven. Pring, por ejemplo, menciona el aspecto moral de la concepción de utilidad social. Sin embargo, analiza esto en el sentido estricto de la promoción de virtudes (como la iniciativa empresarial) que se consideran esenciales para ayudar a los estudiantes a funcionar de manera más positiva en el mundo del trabajo y los negocios.

De manera similar, al abogar por una ampliación y elaboración de los conceptos a menudo vagos de desarrollo personal y florecimiento empleados en los documentos de política educativa, Pring esboza un concepto filosófico de lo que significa ser una persona. Al discutir los aspectos morales de este concepto, se refiere a dos sentidos en los que se es moral: 'Implica la capacidad de asumir responsabilidad por las propias acciones y la propia vida. Por otro lado, indica la conveniencia de ser tratado así, de que se le dé la oportunidad de asumir responsabilidad y de respetarla en los demás' (Pring 1995: 126–127). Esto parece, en contraste con la perspectiva anarquista, implicar una idea bastante pasiva de lo que es ser moral; deja de lado por completo la idea del sujeto como creador de la realidad

social, o como involucrado en el proyecto en curso de hacer del mundo un lugar mejor. Es cierto que Pring, en el curso de su discusión, enfatiza la noción de la persona como un "animal social" (*ibid.*: 132) y se refiere a la tradición griega de que la verdadera vida humana requiere la participación en la vida política de la sociedad y del Estado (*ibid.*: 133). Sin embargo, no se puede evitar la sensación de que, desde esta perspectiva, la "vida social y política" no se ve principalmente, como lo es para los anarquistas, como algo esencialmente maleable y sujeto a una experimentación constante, y a menudo radical.

Winch también señala la importancia de la educación moral. Pero esto, nuevamente, se refiere a las virtudes que requieren los trabajadores como personas que interactúan con otras; en otras palabras, el lugar de trabajo se considera como un lugar esencial para la validación de opciones de vida, para la adquisición de habilidades técnicas en condiciones en las que deben ser aplicadas seriamente, para formar a los jóvenes en los valores, disciplinas y virtudes que se valoran en un contexto ocupacional particular y para hacerlas conscientes de las ramificaciones sociales de la ocupación elegida. (Winch 2000: 79)

Es en este contexto que Winch aboga por el papel de las escuelas a la hora de preparar a las personas para esa toma de decisiones, y por la continuación de este aspecto moral de la educación en el mundo del lugar de trabajo. Una vez más, se da a entender que este mundo está simplemente

"ahí fuera". En otras palabras, no es en el metanivel donde las cuestiones morales y políticas parecen entrar en los debates sobre objetivos educativos, sino en el nivel de implementación de programas educativos dentro de una estructura social ya aceptada.

De modo que tanto Winch como Pring, aunque rechazan la concepción estrecha de la educación vocacional como "preparación para el mundo del trabajo", todavía parecen permanecer en gran medida dentro de la tradición que considera "el mundo" –por muy ricamente teorizado que esté– como algo que simplemente está fuera de lugar en la educación, y para el que sistema educativo y sus graduados deben preparar y adaptar, en lugar de crearlo o cambiarlo⁸.

Educación y estructura socioeconómica: ¿causa o efecto?

En general, aunque la mayoría de los filósofos de la tradición liberal reconocen ahora la relación entre las ideas

⁸ Gran parte de la literatura sobre el tema de la globalización en contextos educativos parte de suposiciones similares: se nos dice que la economía se está moviendo en ciertas direcciones, creando ciertos cambios en el mercado laboral, y la educación debe seguir el mismo camino preparando a los niños para "un futuro incierto", "capacidades laborales flexibles" o "empleo inseguro" (véase, por ejemplo, Burbules y Torres 2000: 28).

educativas y las cuestiones políticas y económicas, a menudo se da a entender que esta relación es unidireccional: la educación debe encajar con las tendencias económicas y políticas, en lugar de, como han sostenido tradicionalmente los disidentes radicales, oponerse a ellas y pretender algo diferente.

El peligro, para Pring, es que la educación, al aferrarse a los ideales liberales tradicionales, pueda "desconectarse del mundo social y económico que debería iluminar" (Pring 1995: 123). Se trata, en efecto, de una crítica bienvenida y de una reevaluación importante del ideal liberal tradicional. Sin embargo, revela el contraste central entre esto y la visión anarquista mucho más radical que, en lugar de simplemente "iluminar" el mundo social y económico, busca cambiarlo radicalmente. Así, si bien la conclusión general de Winch parece estar a favor de la idea de que "los ideales educativos, morales y económicos están vinculados, tanto conceptual como causalmente" (Winch 2000: 134), la cuestión interesante aquí es en qué dirección va la causalidad. Para los anarquistas sociales, "la política, y en realidad la economía, está subordinada a la moralidad" (Adan 1992: 175). Aunque uno sospecha que tanto Winch como Pring simpatizarían con esta observación, es difícil encontrar apoyo explícito para ella en sus escritos sobre educación vocacional.

Otro ejemplo interesante de esta diferencia de perspectiva proviene del reciente libro de John White, *Education and the*

End of Work (White 1997). Al criticar los análisis teóricos dominantes sobre el papel y la naturaleza del trabajo en la sociedad, White, si bien cuestiona los puntos de vista influenciados por el marxismo sobre la centralidad del trabajo para la vida humana, reconoce, de una manera que puede parecer en sintonía con la explicación anarquista discutida anteriormente, que "cualquier explicación razonable de la educación debería hacer centrales los objetivos relacionados con el trabajo" (*ibid.*: 16), y continúa abordando la cuestión de cómo los padres, profesores y responsables políticos deben concebir la relación entre educación y trabajo. Esta pregunta, afirma, no puede responderse en abstracto. 'Si pudiéramos ver en el futuro cómo serán las cosas en 2050 o 2100, estaríamos en mejor situación. Pero el futuro del trabajo es radicalmente incierto' (*ibid.*: 69). White pasa luego a analizar dos escenarios posibles: uno que implica la "continuación del *status quo*" con respecto al predominio de lo que él llama trabajo heterónomo en sociedades como Gran Bretaña; el otro implica una "transformación hacia una sociedad en la que el trabajo heterónomo sea menos dominante". Curiosamente, el propio White reconoce las implicaciones de este enfoque según el cual se puede considerar que la educación tiene una función principalmente reactiva, y señala un punto importante (un punto que está en consonancia con la perspectiva anarquista) de que "la educación puede ayudar a crear futuros sociales así como a reflejarlos" (*ibid.*: 78). Sin embargo, a pesar de estos importantes puntos generales, el

enfoque del análisis de White es mucho más limitado: el papel del trabajo en la vida de los individuos. Así, en la medida en que cuestiones sociales como la igualdad desempeñan un papel en su obra, lo hacen en el contexto de nociones como "igualdad universal de respeto", destinada a promover el objetivo de ayudar a todos a conseguir los medios para una vida de bienestar autónomo. Aunque White reconoce que este ideal liberal implicará con toda probabilidad una política de inversión educativa en los menos favorecidos, cualquier reestructuración social involucrada es secundaria al objetivo educativo de fomentar la capacidad de los niños para convertirse en adultos autónomos. La preferencia de White por una sociedad en la que la laboriosidad ya no se considere un valor moral central y en la que haya una reducción del trabajo heterónomo y una percepción social y cultural más pluralista del trabajo es, en última instancia, el resultado de este ideal y no, como en el caso anarquista, el reflejo de una visión de un tipo particular de sociedad.

La revolución socialanarquista: dentro del Estado y más allá del estado

Estas cuestiones pueden aclararse aún más con referencia a la distinción (una distinción que, como ya hemos

mencionado, los teóricos anarquistas comúnmente no suelen hacer) entre la etapa prerrevolucionaria y posrevolucionaria, o, más exactamente, entre la vida dentro del Estado y la vida tras superar el Estado. Esta no es una distinción puramente temporal porque, desde el punto de vista anarquista, la revolución social es un esfuerzo continuo. Por tanto, no se puede hablar de una distinción clara entre la realidad prerrevolucionaria y posrrevolucionaria. Sugiero, sin embargo, que es útil distinguir entre la vida en una sociedad social-anarquista sin Estado y la vida dentro del Estado.

Así, por ejemplo, es muy posible, por supuesto, que una vez que la revolución social-anarquista tenga éxito y la sociedad esté organizada de tal manera que se satisfagan las necesidades básicas y los acuerdos comunales hayan asegurado relaciones económicas relativamente estables, entonces tenga sentido hablar del tipo de "vocacionalismo liberal" con el que Winch simpatiza; en otras palabras, la educación, además de proporcionar una sólida base intelectual y moral, "alentará a los jóvenes a elegir ocupaciones entre aquellas que la sociedad considera valiosas" (Winch 2000: 31). Sin embargo, dentro del Estado nación, donde, según la crítica anarquista, las desigualdades están arraigadas y se reflejan, entre otras cosas, en la división del trabajo y la economía de mercado, tales "elecciones" no pueden tomarse libremente porque están dictadas por las necesidades económicas del Estado que, por

definición, son contrarias a la libertad y el florecimiento humanos.

Además, incluso si se logra desmantelar el Estado, dado el compromiso anarquista con la perfectibilidad y la experimentación constante, y teniendo en cuenta la concepción contextualista de la naturaleza humana, es importante que la comunidad continúe brindando una educación que mantenga una actitud crítica hacia la sociedad e instituciones existentes y fomente actitudes de fraternidad y ayuda mutua.

Los puntos antes mencionados sobre la perspectiva anarquista sobre la educación pueden sugerir que los anarquistas estaban excesivamente preocupados por cuestiones sobre el bien social, pasando por alto la cuestión de la realización y el bienestar personal. De hecho, Richard Pring señala que el aparente conflicto entre educación liberal y utilidad social "refleja una división más profunda entre la búsqueda del bien individual y la búsqueda del bienestar social" (Pring 1995: 121). Pero esto también presupone una manera particular de mirar al individuo. En la ética anarquista, como se analizó anteriormente, la libertad y el bienestar individuales se crean y sostienen en el contexto de la interacción social. No se puede hablar sistemáticamente del bien individual sin tener en cuenta el contexto social. De hecho, en la visión anarquista de la moralidad, el individuo y el bien moral están conceptual y lógicamente vinculados (ver Adan 1992: 49–60). Muchos

teóricos anarquistas, sobre todo Bakunin, estaban preocupados por desarrollar una defensa conceptual de "la identidad intrínseca entre el individuo y el bien común" (Adan 1992: 56). Su concepción de la comunidad como unidad social básica es

un conjunto de todos, cuya función es hacer posible la más plena realización del bien común; es decir, la creación de condiciones para la actualización personal en grado ilimitado [...]. El individuo es un todo en sí mismo y el bien que logra es también un bien objetivo, no meramente subjetivo y, por tanto, en cierto modo, la actualización de la sociedad en su conjunto.

(Ibid.)

En el nivel político de diseñar programas educativos específicos que ayudarían a los niños a ingresar al mundo laboral, el análisis de Winch señala varios puntos importantes, algunos de los cuales tienen conexiones interesantes con la visión anarquista. Pero nuevamente, desde un punto de vista anarquista, estos puntos son principalmente relevantes para la educación más allá del Estado. Por ejemplo, en su discusión sobre la cuestión de la transparencia de los mercados, Winch señala que toda la educación vocacional para que se considere un éxito depende en cierta medida de la especulación sobre la disponibilidad de determinados puestos de trabajo en el mercado laboral. Pero, como él mismo explica,

en el nivel de adquisición de habilidades, el mercado laboral es a menudo un mercado de futuros, en el que se negocian productos cuyo valor sólo se aclarará en algún momento en el futuro [...] Se está, en efecto, apostando a que una inversión actual valdrá la pena dentro de dos o tres años.

(Winch 2000: 128)

La imagen implícita de la vida económica detrás de estas observaciones es la de la esfera económica como algo que, como dice John White (White 1997: 78), "refleja" más que "crea" la educación. Los educadores anarquistas como los analizados en el capítulo VI, impulsados por el deseo de reemplazar el sistema estatal capitalista con lo que consideran un modelo social moralmente superior, asumen una imagen muy diferente. Una expresión abierta y, tal vez, bastante extrema de esta visión proviene de Harry Kelly, en su descripción del propósito de la Escuela Moderna de Nueva York a principios del siglo XX (ver Capítulo VI). El movimiento educativo anarquista implica, sostiene Kelly, "la idea de hacer que toda la industria sea cooperativa", de lo que se sigue que "es inconcebible que la educación en su evolución futura no tome en algún momento el control y posesión completos de la industria mundial" (Kelly 1916: 53). Por siniestro que esto pueda parecer, creo que el punto principal de los comentarios de Kelly no es la propuesta de ninguna táctica revolucionaria para tomar el control de la superestructura estatal capitalista, sino más bien la idea de

que las estructuras socioeconómicas, los valores morales y los ideales educativos están todos ligados en el proyecto normativo de construcción de políticas y procesos educativos. Con esto, Kelly se hacía eco de la creencia de Kropotkin de que el modelo socioeconómico social anarquista es

de absoluta necesidad para la sociedad, no sólo para resolver las dificultades económicas, sino también para mantener y desarrollar costumbres sociales que pongan a los hombres en contacto unos con otros; [se] debe buscar para establecer relaciones entre los hombres tales que el interés de cada uno sea el interés de todos; y sólo esto puede unir a los hombres en lugar de dividirlos.

(Kropotkin 1897: 16)

En consecuencia, si bien los proyectos educativos anarquistas desarrollados dentro de la realidad del Estado (capitalista) buscaban encarnar, en su estructura y gestión diaria, los principios y la práctica de la vida comunitaria, sus efectos a largo plazo, los programas de educación vocacional también encarnaban la esperanza de que el "mundo exterior" para el que estaban preparando a sus hijos fuera (en gran parte como resultado de este trabajo de base moral) muy diferente del actual.

Educación y mercado

Winch señala que en la teoría económica neoclásica el supuesto es que los mercados son "transparentes", en el sentido de que todos los participantes en el mercado tienen acceso a información sobre precios, calidad, oferta y demanda. Pero, como señala (Winch 2000: 128), "esto es evidentemente falso", y ahora se admite mucho más ampliamente, particularmente gracias a la influencia de la escuela de economía "austriaca", que los mercados no son completamente transparentes, que filtran información y dependen del conocimiento local y tácito de compradores y vendedores para su funcionamiento exitoso.

En el caso de los mercados laborales, aunque puede haber profesionales disponibles para asesorar a los novatos (por ejemplo, los alumnos que siguen programas de educación vocacional) "todavía es muy probable que no haya información suficiente para tomar una decisión informada cuando la disponibilidad de empleos depende de factores macroeconómicos más amplios que la mayoría de la gente no estará en condiciones de comprender" (ibid.: 129).

En una sociedad anarquista, el mercado se gestionaría siguiendo líneas cooperativas, un punto que, como los

teóricos anarquistas deseaban subrayar, no era hostil a la competencia.

De hecho, como ha sostenido el economista anarquista Stephen P. Andrews, 'la competencia en sí misma no es socialmente negativa. [...] La competencia económica, correctamente empleada, conduce al crecimiento de un sistema perfectamente equilibrado de cooperación social' (en Adan 1992: 190). El término "empleado correctamente" aquí presumiblemente se refiere a un clima de individuos que cooperan en libertad sobre la base de una sólida educación moral. Pero aparte de este punto, el punto de vista de Winch sobre la transparencia del mercado puede ser relevante en la realidad de la sociedad anarquista más allá del Estado, y de hecho sugiere que las economías de pequeña escala, como la de la comuna anarquista, serían más conducentes a dicha transparencia que los mercados del Estado capitalista, debido no sólo a la simple cuestión del tamaño sino también al compromiso anarquista con el autogobierno participativo y las formas de organización social desde abajo.

Entonces, aunque Winch está de acuerdo con elementos de la crítica anarquista al afirmar que los jóvenes están

potencialmente a merced de un mercado que puede no tener una demanda particular de sus habilidades y conocimientos en una etapa de la vida en la que, por definición, y de acuerdo con una explicación bien

establecida de cómo funcionan los mercados, están en una mala posición para tomar decisiones racionales en el mercado laboral y formativo.

(Winch 2000: 130)

Su solución a este problema es encontrar formas de vincular la demanda y la oferta de mano de obra para que la educación vocacional pueda proporcionar con éxito a los estudiantes empleos en el mercado.

No ve estos problemas como características inherentes del capitalismo de mercado que sólo puedan remediarse mediante un cambio político y social radical.

De manera similar, Winch sostiene convincentemente que

para la educación profesional, es importante mantener una visión muy amplia de la "preparación para el trabajo" que no sólo abarque las diferentes formas de empleo remunerado, sino también el trabajo doméstico y voluntario. También de la renuencia que he argumentado que uno debería tener a elevar indebidamente el valor de algunas ocupaciones y denigrar otras según el gusto y preferencia personal, se deduce que una sociedad que desea continuar desarrollando diversas corrientes no sólo de habilidades, sino también de valor y su visión de la vida, debe adoptar una actitud generosa en la oferta de formación

profesional, de modo que permita el desarrollo adecuado de una amplia variedad de ocupaciones.

(Ibíd.: 163)

Pero la denigración y las preferencias a las que se refiere Winch pueden ser, de hecho, como dirían los anarquistas, en gran medida resultado de las características estructurales inherentes de nuestra sociedad. Si este es el caso, entonces, nuevamente, sólo una reconceptualización radical de nuestras instituciones sociales podría abordar adecuadamente estas cuestiones.

Hemos visto, entonces, cómo la concepción anarquista de la educación integral rompe las distinciones tradicionales entre el ideal liberal y el vocacional, no sólo desde un punto de vista conceptual, ni tampoco desde el punto de vista de la creación de un objetivo educativo más amplio para los estados liberales modernos, sino como parte del desafío radical al orden político existente.

Cuando se trabaja dentro de las limitaciones de la vida dentro del Estado, la tarea del educador anarquista es sentar las bases para la transición a una comunidad anarquista, autónoma y equitativa. Se puede iniciar este proceso, como sostienen Kropotkin, Ward y otros, en la escala más pequeña posible, desafiando los valores dominantes y fomentando la propensión humana a la ayuda mutua, la cooperación y el autogobierno. De hecho, como se analizó en capítulos

anteriores, la revolución anarquista es conceptualizada por la mayoría de los anarquistas sociales no como un desmantelamiento violento del sistema actual para reemplazarlo por uno radicalmente nuevo, ni, como en el caso del marxismo, como una revolución-remodelación de las tendencias y actitudes humanas, sino como el proceso de creación de una nueva sociedad a partir de las semillas de aspiraciones, tendencias y predisposiciones ya presentes en la acción humana. Como enfatiza Kropotkin, los fundamentos de la sociedad anarquista son, ante todo, morales y, por lo tanto, no se puede evitar la conclusión de que el énfasis del proceso educativo debe estar en fomentar aquellas actitudes éticas que pueden promover y sostener una sociedad anarquista viable. Por supuesto, parte de este proceso implica adoptar una actitud crítica hacia las prácticas y acuerdos institucionales y políticos actuales, con énfasis en las manifestaciones de opresión e injusticia social. Pero esta postura crítica debe fomentarse en un clima que refleja los valores de solidaridad e igualdad.

Otro ingrediente esencial en este proceso educativo es la ausencia de planes fijos para la organización futura; en otras palabras, aunque se debe animar a los alumnos a reflexionar sobre cuestiones sociales y políticas amplias y a cuestionar los acuerdos institucionales actuales y futuros, desde el punto de vista anarquista no se les debe manipular para que defiendan una forma específica de organización social, sino que se les debe alentar a que se vean a sí mismos, ante todo,

como potenciales innovadores y creadores sociales. Por supuesto, la cuestión de si los proyectos educativos anarquistas discutidos aquí lograron de hecho evitar tal manipulación, está abierto a debate. Sin embargo, el punto crucial de tales esfuerzos educativos es alentar a los alumnos a comprender la idea anarquista central de que la sociedad y la vida política son maleables y potencialmente sujetas a mejoras constantes, en lugar de un telón de fondo fijo para consumidores o espectadores pasivos. Es en este contexto que la idea de educación integral juega un papel tan importante. Así, aunque para los anarquistas sociales el objetivo de crear una forma diferente de organización social permanece en el nivel de una aspiración, sin delineaciones fijas, las cualidades morales necesarias para sostener tal sociedad están claramente determinadas y basadas en la solidaridad y la ayuda mutua.

La escasez y las circunstancias de la justicia

La discusión antes mencionada tiene interesantes conexiones conceptuales con la discusión de la noción rawlsiana de las circunstancias de la justicia. Porque las circunstancias de la justicia que forman el punto de partida

del liberalismo rawlsiano no sólo suponen la ausencia de vínculos interpersonales fraternales como base para la acción humana (ver Capítulo V) y, por tanto, para las decisiones tomadas bajo un velo de ignorancia, sino que también hacen suposiciones sobre el nivel de escasez de recursos. Kropotkin, por el contrario –el principal teórico de la economía anarquista– desarrolló una noción de una economía global basada en el supuesto de que hay suficientes recursos disponibles, a escala global, para satisfacer todas las necesidades básicas, rechazando así el supuesto de escasez fundamental que sustentan tanto la economía política clásica como el tipo de teorías económicas neoclásicas que cita Winch. Kropotkin, como analiza Knowles (2000), fue mordaz en su crítica de la forma en que las ideas malthusianas habían permeado la teoría económica. "Pocos libros", observó, "han ejercido una influencia tan perniciosa sobre el desarrollo general del pensamiento económico" (*ibid.*: 30), y describió esta influencia de la siguiente manera:

Este postulado permanece, sin discusión, en el trasfondo de todo lo que la economía política, clásica o socialista, tiene que decir sobre el valor de cambio, los salarios, la venta de fuerza de trabajo, la renta, el intercambio y el consumo. La economía política nunca supera la hipótesis de una oferta limitada e insuficiente de lo necesario para la vida, la da por sentada. Y todas las teorías relacionadas con la economía política mantienen

el mismo principio erróneo. Casi todos los socialistas también admiten el postulado.

(Ibíd.: 30)

En contraste, sostiene Knowles, “la fuerza impulsora de la economía política de Kropotkin surgió de su percepción de la necesidad de satisfacer las necesidades de todos; lograr el “mayor bien para todos”, proporcionar una medida de “riqueza y comodidad” para todos” (ibid.).

De manera similar, al argumentar que el bienestar podría garantizarse en parte asegurando que todos los miembros de la sociedad no trabajaran más de cinco horas al día, Kropotkin afirmó estar presentando un desafío importante al pensamiento económico dominante (al que se refirió como "la metafísica llamada economía política"), y que había ignorado tales aspectos de la economía en la vida del trabajador: "pocos economistas, hasta ahora, han reconocido que éste es el dominio apropiado de la economía" (ibid.).

En resumen, la discusión anterior respalda la idea de que, para los anarquistas sociales, los principios económicos y el mundo del trabajo estaban, en un sentido importante, subordinados a los principios morales, y que es la imagen moral de una estructura social ideal la que subyace a la visión anarquista de la educación como algo crucialmente entrelazado con la realidad socioeconómica.

El contenido moral y político de la educación

Eliminar el control estatal de las escuelas

Los pasos políticos reales necesarios para traducir esta reconceptualización política radical en la práctica educativa nos devuelven, naturalmente, a la objeción anarquista central al Estado. Parte del proceso necesario de emancipación de los trabajadores, para los anarquistas sociales, implicaba sacar la educación del control del Estado. Proudhon, Godwin y otros teóricos anarquistas tempranos consideraban la educación como un factor clave para crear la emancipación intelectual y moral, muy en la línea del ideal liberal tradicional. Sin embargo, en su opinión, en las escuelas controladas por el Estado esto era prácticamente imposible. Entonces, el primer paso tenía que ser eliminar el control estatal de la educación. Esta medida, en sí misma, por supuesto, no sería suficiente a menos que la educación ofrecida fuera sustancialmente diferente, en términos morales, de la tradicional; es decir, a menos que, como se analizó anteriormente, desafiará los instintos competitivos y autoritarios y, en cambio, alentara valores de ayuda mutua, cooperación y autogestión.

Proudhon, uno de los primeros teóricos anarquistas en

desarrollar el concepto de educación integral, imaginaba que la escuela se convertiría en algo así como un taller. Fundamentalmente, insistió en que el sistema educativo debe, como otros aspectos de la sociedad, descentralizarse, de modo que la responsabilidad de la creación y gestión de las escuelas recaiga en los padres y las comunidades y esté estrechamente vinculada a las asociaciones de trabajadores locales (véase Smith 1983: 26). En esto, Proudhon articuló, quizás más que cualquier otro teórico anarquista, la idea de la necesaria intimidad entre la escuela y el trabajo. Sostenía algo similar a la concepción marxista del trabajo como central para el bienestar humano, e insistía en que la educación debería ser politécnica, permitiendo a los estudiantes dominar una variedad de habilidades, incluido el conocimiento teórico que implicaban, y sólo más tarde especializarse. Pero el ideal de Proudhon parece surgir en gran medida de una imagen romántica de la sociedad preindustrial. Traducir esta concepción de la escuela como taller a nuestra propia sociedad sería muy problemático. Los "vínculos con el mundo del trabajo" que Proudhon imaginó serían más probablemente vínculos con grandes corporaciones y compañías financieras, involucrando valores capitalistas de mercado, más que las asociaciones con pequeños gremios de artesanos y trabajadores que formaban parte de la visión romántica que Proudhon imaginó.

Este problema simplemente ilustra, una vez más, el hecho

de que si bien la descentralización y el consiguiente debilitamiento del poder estatal son objetivos clave de los programas anarquistas, no pueden lograrse sin sentar las bases morales y políticas, es decir, sin fomentar valores capaces de sostener una sociedad verdaderamente apátrida y descentralizada. Para una discusión más detallada de este punto, con referencia a las propuestas actuales para sacar la educación del control estatal, ver el Capítulo VIII.

Para resumir lo argumentado hasta ahora y conectar estos puntos con la discusión sobre la perspectiva con la que comencé este capítulo; abordar el pensamiento educativo (así como económico) desde una visión de cómo sería la sociedad ideal, y plantear preguntas sobre cuán factible es esta visión, por qué es deseable, cuán diferente es de la actual y cuál es la transición, implicaría que parte del propio debate educativo-filosófico, se situase bajo una luz muy diferente. Desde el punto de vista del compromiso con los principios anarquistas, bien puede ser que las principales conclusiones de esta discusión sean que se necesita poner mucho más énfasis en el fomento de valores particulares, con el objetivo de crear un ambiente educativo que refleje estos valores: solidaridad, ayuda mutua, sensibilidad ante la injusticia, etc. Pero incluso si uno no está de acuerdo con estas conclusiones normativas específicas, aún puede apreciar el punto general de que reconceptualizar la relación entre la filosofía de la educación y el pensamiento político de manera que ambos interactúen de una manera que

suponga que las preguntas sobre la forma futura de la sociedad sean importantes, sigue abierto al debate, y que lo aborden los niños, los profesores y los padres como personas implicadas, puede añadir perspectiva a dicho debate. Como mínimo, pueden ayudarnos a rearticular, reexaminar e imbuir de mayor relevancia algunos de los mismos valores (como la libertad, el pensamiento crítico y la justicia) que tan a menudo asumimos que se encuentran en el centro del pensamiento liberal.

Educación para el cambio social

Espero que la discusión antes mencionada sobre la educación vocacional haya ayudado a resaltar la forma en que los programas y las políticas educativas anarquistas reflejan la convicción de que existe un núcleo sustancial y positivo de valores morales que es el ingrediente crucial en cualquier proceso educativo dirigido a transformar la sociedad de acuerdo con la visión de una comunidad sin Estado. En particular, los educadores anarquistas estaban preocupados por identificar y fomentar las virtudes sociales que, según creían, reforzaban tanto la viabilidad como la deseabilidad de su ideal.

Este análisis ilustra cómo la dimensión política del

pensamiento anarquista se refleja en todos los niveles del proceso educativo, no en términos de imponer un plan o formar una vanguardia revolucionaria, sino en términos de crear conciencia sobre las posibilidades radicales de cambio político y la visión de una sociedad radicalmente diferente de la nuestra, en la que no sólo nos preocupe educar a los trabajadores, sino también creer que las distinciones entre trabajadores y no trabajadores desapareceran.

El aspecto utópico del anarquismo ya está implícito en estos comentarios, y deseo profundizar en cómo se refleja en el plan de estudios mediante una discusión sobre la educación política. Esta discusión está relacionada con la idea de educación vocacional en varios aspectos importantes.

Roy Edgley (1980) presenta la tensión entre las aspiraciones liberales de acabar con las desigualdades sociales basadas en clases y la realidad sociopolítica de manera bastante deprimente, sugiriendo que los estudiantes se "preparan para el trabajo manual, al menos en parte, al fracasar en el proceso predominantemente mentalista de las escuelas" (ibid.: 9). Edgley se basa en la descripción que hace DH Lawrence del "minero descontento" que, debido al "mito de la igualdad de oportunidades" que impregna el sistema educativo liberal, no puede ser más que un fracasado a sus propios ojos. Si, la educación, sostiene Edgley, debe tomar en serio el objetivo de preparar a los estudiantes para el mundo laboral,

debe garantizar que exista al menos una coincidencia aproximada y relativa en las habilidades entre su producción estudiantil y los niveles de habilidades de los puestos de trabajo de la estructura ocupacional. Eso significa que la educación debe reproducir, en los niveles de habilidades de sus estudiantes, las grandes desigualdades, en particular las desigualdades de clase, de esa estructura ocupacional. Ante tal tarea, el compromiso de la educación con la justicia social y la igualdad, parte esencial de su idealismo liberal, se entiende entonces en términos de igualdad de oportunidades. Los puestos de trabajo de clase alta y media y sus calificaciones educativas asociadas se consideran bienes escasos que deben distribuirse como premios a la tradicional manera burguesa, mediante la competencia, y aunque los competidores deben terminar en forma desigual, la educación cumple con su ideal moral al garantizar empezar en igualdad y competir de forma justa.

(Ibíd.: 8)

Es, sostiene Edgley, extremadamente improbable que la educación pueda eliminar las desigualdades hasta tal punto y, por lo tanto, la igualdad de oportunidades representa, en la tradición educativa liberal, "un compromiso infeliz entre los ideales liberales de la educación y la realidad de una sociedad con la división del trabajo estructurada en clases" (ibid.: 9).

La respuesta anarquista a este escenario deprimente es postular una realidad ideal en la que la división del trabajo estructurada en clases (que, según los anarquistas, es resultado del Estado y del sistema capitalista moderno) simplemente no existe, para argumentar que tal realidad social alternativa *podría* existir y construir una explicación de los tipos de propensiones humanas necesarias para sustentar tal realidad. Entonces, la educación debe centrarse en fomentar tales propensiones y en proporcionar formación tanto académica como vocacional para preparar a los niños para ser los creadores de esa realidad social. Sin embargo, este enfoque por sí solo puede parecer ingenuo y, claramente, debe complementarse con alguna forma de educación política, de modo que los estudiantes comprendan la crítica de la sociedad existente y tengan las herramientas analíticas necesarias para forjar nuevas formas de organización social. Una comprensión similar caracteriza algunas posiciones liberales más críticas y, de hecho, una posible salida a la deprimente conclusión de Edgley es el tipo de educación política radical formulada por Patricia White.

Edgley defiende, basándose en gran medida en el trabajo de Patricia White, un papel radical para la educación política. Tal como White teoriza esta idea, la educación política debería tener como objetivo la educación para la acción y no "simplemente la producción de políticos de sillón" (citado en Edgley 1980: 13). Específicamente, la educación política

debería enfatizar los procesos democráticos, mediante los cuales, a través de la experiencia, se alentaría a los alumnos a transformar democráticamente las instituciones sociales en estructuras menos autoritarias y más democráticas.

Aunque Edgley, en gran parte debido a su aceptación de alguna versión de la teoría marxista de la reproducción, cree que White es demasiado optimista con respecto al poder de la educación política para democratizar las instituciones y prácticas sociales, reconoce el potencial de este tipo de enfoque educativo. Y si bien el análisis de White se centra en la democratización de la sociedad, la concepción anarquista va más allá al defender una transformación completa de la organización social, en la que, junto con el papel desempeñado por el clima escolar, la estructura escolar y otras formas informales en que los valores socialanarquistas se reflejen en la práctica educativa, es evidente que la educación política sistemática debe desempeñar un papel importante. Una educación así, además de fomentar una actitud crítica y una apreciación de los principios democráticos (ambos aspectos que White respaldaría), daría un paso más al alentar a los estudiantes a reflexionar sobre la posible construcción de futuros sociales radicalmente diferentes.

Las descripciones de las escuelas anarquistas en el Capítulo VI sugieren que los educadores anarquistas a menudo asignaban a algo así como la educación política un papel clave en sus planes de estudio. Por ejemplo, en la escuela de

Ferrer, la formación profesional a la que se sometían los estudiantes iba acompañada de análisis del sistema de clases y un intento de comprender críticamente el funcionamiento del mercado capitalista. Pero para que la educación política como materia curricular distintiva tenga algún significado exclusivamente anarquista, debe reflejar el elemento utópico del pensamiento anarquista. La perspectiva liberal se centra en la noción de autonomía y, desde aquí, en pedir una mayor democratización del lugar de trabajo, la escuela y otras instituciones sociales. La perspectiva anarquista, por el contrario, implica no sólo la hipótesis de que una sociedad sin Estado es posible y puede sostenerse sobre la base de principios comunitarios y no jerárquicos, sobre la base de capacidades y propensiones humanas ya presentes, sino también, de manera crucial para la educación, la esperanza utópica de que el mismo ejercicio imaginativo de alentar a la gente a conceptualizar la forma exacta de esta sociedad, y a comprometerse y experimentar constantemente con sus principios y manifestaciones, sea en sí misma una parte central del proceso revolucionario. Es aquí –en esta práctica de imaginar un mundo radicalmente diferente del nuestro y de atreverse a creer en su posibilidad– donde el papel de la educación política ocupa un lugar central.

Aunque no hay un tratamiento sistemático de tal programa para la educación política en los relatos históricos de los proyectos educativos anarquistas discutidos aquí, ni

en los trabajos teóricos sobre educación de los principales teóricos anarquistas, la educación política, de una forma u otra, claramente impregna todos los aspectos del esfuerzo educativo anarquista. Ya fuera visitando las fábricas como hizo la escuela de Ferrer o plantando su propio huerto y gestionando los productos en la escuela de Stelton, se animó a los alumnos a desarrollar una conciencia crítica de los problemas y complejidades del Estado existente y especular sobre modos alternativos de organización socioeconómica. Es interesante, sin embargo, considerar un intento más específico de traducir el elemento utópico e imaginativo del pensamiento anarquista en una práctica pedagógica concreta. Un ejemplo de tal intento lo ofrece un pequeño folleto publicado por una editorial anarquista independiente, titulado *Diseña tu propia utopía* (Bufe y Neotopia 2002). Aunque hay poca o ninguna referencia en los escritos de los teóricos anarquistas sobre cómo se podrían emplear métodos y programas educativos específicos para implementar ideas anarquistas en un contexto educativo, creo que esta propuesta podría servir como modelo para la educación política tanto dentro como fuera del Estado-nación.

El programa sugerido en este folleto ofrece un modelo para una discusión en el aula en el contexto de la educación política, basado en un patrón de formulación de preguntas, donde cada pregunta respondida (por el grupo o individualmente) conduce, mediante una consideración de

varias opciones e implicaciones, a formular más preguntas. Plantear y responder las preguntas a lo largo del camino exige un tratamiento riguroso y honesto de los compromisos y valores normativos y un experimento mental mediante el cual uno se ve obligado a confrontar las posibles implicaciones prácticas de sus valores.

El patrón es partir no de las instituciones actuales del Estado liberal, sino de una discusión abierta, en el curso de la cual se articulan valores y se consideran principios, junto con un examen crítico de las implicaciones y justificación de los principios bajo discusión. Por supuesto, un enfoque educativo de este tipo requiere un cierto grado de sofisticación y probablemente sería más adecuado para niños mayores que ya tienen cierta comprensión de conceptos sociales y políticos básicos. Sin embargo, podría incorporarse creativamente a un programa de educación política que implique la familiarización con conceptos políticos junto con el pensamiento utópico imaginativo.

El programa comienza con la cuestión del alcance: se pide a los estudiantes, como primer paso, que consideren si su utopía sería una utopía global, un Estado nación, una aldea, una ciudad, una biorregión o algún otro tipo de comunidad internacional (*ibid.*: 3), antes de pasar a hacer preguntas sobre los objetivos de su utopía. Esta pregunta en sí misma ya abre la discusión para dar cabida a ideas teóricas mucho más amplias que las que normalmente se abordan en los cursos de educación política o ciudadanía. Las recientes

recomendaciones de la QCA sobre la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, por ejemplo, lo más parecido a la educación política en el currículo británico, se centran en la idea de fomentar el conocimiento, la comprensión y las habilidades necesarias para "el desarrollo de los alumnos como ciudadanos activos" (QCA 1998.: 2). Aunque es difícil encontrar fallas en esta idea como objetivo educativo general, la perspectiva desde la cual se formula es claramente la de comprender y reforzar el sistema político actual en lugar de cuestionarlo radicalmente. Esto no quiere decir que el programa se centre exclusivamente en el Estado, ya que recomienda específicamente "una conciencia de los asuntos mundiales y cuestiones globales" (*ibid.*: 22) junto con una "comprensión de las prácticas e instituciones democráticas" (*ibid.*). Sin embargo, creo que el elemento lúdico de los experimentos mentales utópicos sugeridos por la perspectiva anarquista podría enriquecer este proceso de "comprensión" y "desarrollo de habilidades y conocimientos".

En el experimento utópico anarquista, se pide a los estudiantes que especulen sobre la viabilidad de estructuras políticas distintas del Estado y su relación entre sí, no como un ejercicio informativo sino imaginativo. Por supuesto, el documento QCA, así como varios autores sobre educación para la ciudadanía (ver, por ejemplo, Fogelman 1991) enfatizan la necesidad de un papel activo y participativo por parte de los futuros ciudadanos y otorgan considerable

importancia al "empoderamiento de los estudiantes" (Lynch y Smalley). 1991: 171).

Sin embargo, los experimentos mentales utópicos añaden una dimensión valiosa a la idea de empoderar a los estudiantes a través de "experimentos en democracia activa" (*ibid.*), en el sentido de que simplemente considerar los tipos de preguntas propuestas aquí puede "ayudarnos a comprender que las actuales condiciones sociales, políticas y los sistemas económicos son invenciones humanas y que nosotros, colectivamente, tenemos el poder de cambiarlos" (Bufo y Neotopia 2002: 1). El programa anarquista esbozado en el folleto continúa preguntando: "¿Cuáles serían los valores fundamentales de vuestra utopía?" y, curiosamente, "¿Elegirían los individuos sus propios objetivos y valores o sus objetivos y valores serían los de su ideología utópica?", una pregunta que allana el camino para una discusión sobre el ideal liberal, las ideas de libertad comunitaria e individual y otras cuestiones relacionadas.

Más adelante en el transcurso del ejercicio, a los estudiantes se les presentan preguntas sobre el contenido específico de su utopía y se les anima a pensar en sus implicaciones. Por ejemplo, '¿Cuáles serían los derechos y deberes de los miembros de la utopía?'; '¿Se limitaría el número de hijos por padre?', '¿Cuál sería su proceso de toma de decisiones?', '¿Cómo se organizaría la producción y distribución?' y '¿Variarían los roles de hombres y mujeres?'

Creo que un enfoque educativo de este tipo podría constituir una alternativa atractiva y estimulante (o al menos un complemento) a la enseñanza convencional de cuestiones políticas y morales que, como han señalado muchos escritores sobre la utopía (véase el capítulo VIII), fomenta el pensamiento creativo y crítico sobre la utopía y nuestra realidad social y política. Es evidente que un programa de educación política en este sentido tendría que ser pensado con más detalle y con mucha cautela. Como se mencionó, los propios teóricos anarquistas sociales no proporcionan tal explicación sistemática. Sin embargo, creo que este tipo de enfoque resume un aspecto importante de la postura educativa anarquista y es valioso por derecho propio incluso dentro de un sistema educativo estatal.

Educación moral: el eslabón perdido

En conclusión, la idea anarquista de educación integral puede, en la superficie, parecerse mucho a nociones como el "vocacionalismo liberal" de Winch, que desafía la distinción académica/vocacional común y amplía nuestra comprensión del trabajo *productivo* y su conexión con el bienestar individual. Sin embargo, he argumentado que lo

que diferencia la perspectiva anarquista de la liberal es, en primer lugar, su visión política radical –una visión que depende de la lucha por la posibilidad de una sociedad organizada en comunidades sin Estado, autónomas y equitativas– y, de manera relacionada, el entendimiento de que si bien la forma precisa de tales comunidades es indeterminada, los valores morales que las sustentan tienen validez tanto descriptiva como normativa y necesitan ser reforzados por el proceso educativo.

Hay que decir, en esta etapa, que este argumento a favor de la centralidad de algún tipo de educación moral es en gran medida una reconstrucción de escritos a menudo indirectos y no sistemáticos de una variedad de fuentes anarquistas.

Aunque la prominencia de nociones como solidaridad, fraternidad y ayuda mutua impregna todo el trabajo social-anarquista sobre educación, es difícil encontrar una explicación sistemática de cómo estas nociones deben incorporarse a un programa coherente de educación moral. De hecho, las referencias a la pedagogía y a programas educativos concretos son pocas y espaciadas en la literatura anarquista, en gran parte debido a la creencia de que dichos programas serían y deberían ser determinados por profesores y estudiantes particulares de acuerdo con las necesidades específicas de la comunidad. El siguiente relato de Bakunin (en Dolgoff 1973: 373–375) es uno de los pocos intentos de establecer un programa de este tipo, basado en

lo que Bakunin consideraba tres etapas esenciales de la educación⁹:

Etapa 1 (5-12 años): En esta etapa, el énfasis debe estar en el desarrollo de las facultades físicas, en el curso del cual se desarrollará "espontáneamente" "la cultura de la mente". No habrá instrucción formal como tal, sólo "observación personal, experiencia práctica, conversaciones entre niños o con personas encargadas de la enseñanza".

Etapa 2 (de 12 a 16 años): aquí se introduce al niño en "las diversas divisiones del conocimiento humano" y también se le imparte formación práctica en un oficio o profesión. Esta etapa implica una enseñanza más metodológica y sistemática, junto con lecturas y debates comunitarios, uno de los efectos de lo cual sería reducir el peso atribuido al profesor individual. Esta etapa es, en esencia, el comienzo del aprendizaje del niño en una profesión, y Bakunin especifica que, desde las primeras etapas, las visitas a las fábricas, etc., deben formar parte del plan de estudios, lo que lleva al niño junto con los estudios teóricos a elegir finalmente un oficio para especializarse.

La segunda etapa de Bakunin es notablemente similar a la idea de Winch sobre el vocacionalismo liberal, y su discurso sobre las "ramas del conocimiento" se refiere claramente a

⁹ Curiosamente, Bakunin parece no haber reconocido la existencia de ningún tipo de proceso educativo antes de los cinco años.

algo muy parecido a la idea liberal de iniciación en las disciplinas.

Sin embargo, como se ha dicho, este programa educativo debe entenderse en el contexto de una visión política mucho más radical en su alcance que la liberal, y una ambición de que esta visión pueda acercarse un poco más mediante la organización misma y el funcionamiento cotidiano del proceso educativo a encarnar los valores morales que la sustentan. Precisamente cómo se deben incorporar estos valores en el proceso educativo, más allá de los medios informales de las relaciones entre alumnos y maestros, la gestión escolar descentralizada, las prácticas no coercitivas en el aula y la experimentación constante (todo lo cual es evidente en las escuelas anarquistas analizadas en el Capítulo VI) no está, como se mencionó, claro en la literatura. Dada la comprensión anarquista de la naturaleza humana y el consiguiente reconocimiento de que será necesaria alguna forma de educación moral, incluso en la sociedad posrevolucionaria, para asegurar el florecimiento de las virtudes sociales, creo que la falta de claridad sobre este tema es, quizás, la debilidad central de la posición anarquista sobre la educación. Construir una explicación sistemática de la educación moral es, por tanto, una tarea clave para el educador anarquista. La idea anarquista de la escuela como un microcosmos de la sociedad ideal, y el énfasis en la relación directa y en el "aprender haciendo", junto con el claro reconocimiento del papel educativo de las

instituciones y prácticas sociales, sugieren que tal explicación podría ser aristotélica en su concepción. Desafortunadamente, sin embargo, la tarea de construir tal explicación está más allá del alcance de este libro.

VIII. ¿QUÉ TIENE DE GRACIOSO EL ANARQUISMO?

La tarea del filósofo anarquista no es demostrar la inminencia de una Edad de Oro, sino justificar la existencia de su posibilidad.

(Read 1974: 14)

La perspectiva social-anarquista sobre la educación, como he argumentado, se sustenta en una visión específica y sustantiva del bien. Si bien la creencia anarquista en la posibilidad de una sociedad sin Estado implica un desafío radical a la visión liberal dominante, la visión de cómo podría ser esta sociedad se basa en valores que, como se analizó en los capítulos anteriores, no están reñidos con algunos

valores liberales. De hecho, se podría argumentar, como lo ha hecho Noam Chomsky, que la tradición socialanarquista es la "verdadera heredera de la tradición liberal clásica de la Ilustración" (en Guérin, 1970: xii). Además, esta tradición quizás rearticula el elemento utópico del pensamiento liberal clásico.

Zygmunt Bauman, por ejemplo, describe el proyecto liberal como "una de las utopías modernas más potentes" en su promoción de un modelo de buena sociedad, y sostiene que, en el momento de su inicio, puede haber significado un "gran salto adelante" (Bauman 1999: 4).

A pesar de las observaciones antes mencionadas, parece haber una tensión entre la agenda de la educación anarquista, tal como se refleja en los programas y currículos desarrollados por los educadores que trabajan dentro de la tradición anarquista (ver Capítulo VI) y la de lo que generalmente se conoce como educación liberal. Específica y peculiarmente, el anarquismo como postura educativa parece casi demasiado normativo y demasiado abierto para ser aceptable para el educador liberal. Las opiniones explícitamente antiestatistas, anticapitalistas e igualitarias propugnadas por los educadores anarquistas e incorporadas en sus planes de estudio (ver Capítulo VI) huelen demasiado a dogma, tal vez, para aquellos con sensibilidades liberales. Sin embargo, al mismo tiempo, la insistencia en la indeterminación de la sociedad futura, la exigencia de una experimentación libre y constante y la fe en el poder de las

comunidades para establecer sus propias prácticas educativas son ideas arriesgadas para muchos liberales que, como Eamonn Callan (1997), y Meira Levinson (1999), ven el sistema educativo estatal formal no sólo como un bien social importante sino también como un garante esencial de las libertades liberales, la justicia social y la estabilidad política.

Sin embargo, como muestra la discusión anterior, los valores subyacentes de la posición anarquista no están reñidos con los de la liberal. Aunque puedan asignarles un estatus normativo y metodológico diferente, pocos liberales se inclinarían a rechazar valores como la libertad, la igualdad, la fraternidad o la solidaridad.

Neutralidad liberal, educación y Estado liberal

¿Por qué, entonces, la noción de "educación anarquista" parece, en el mejor de los casos, ridícula y, en el peor, amenazadora, desde un punto de vista liberal? Yo diría que esto es así porque en los últimos años la "educación liberal" se ha convertido en sinónimo de educación en un Estado liberal. Muchos escritores combinan las dos cosas sin pensar, y la cuestión de la relación entre ellas rara vez es el centro del debate. Así, por ejemplo, Eamonn Callan, Meira

Levinson y Alan Ryan han escrito recientemente importantes trabajos sobre educación y liberalismo en los que, si bien discuten ostensiblemente las implicaciones de la teoría liberal para las ideas educativas, en realidad se preocupan por esbozar el papel de la educación estatal en el sistema liberal. Alan Ryan, por ejemplo, en *Liberal Anxieties and Liberal Education* se refiere, al comienzo de su análisis, a la educación liberal como "el tipo de educación que sostiene una sociedad liberal" (Ryan 1998: 27). Sin embargo, en el transcurso del libro, entra en una discusión sobre "educar a los ciudadanos" (*ibid.*: 123), asumiendo claramente el marco del Estado liberal. Un proceso similar ocurre en los escritos de varios otros teóricos.

La relación entre el liberalismo como sistema de valores y el Estado liberal como sistema de organización política rara vez, o nunca, es examinada, ya sea por los filósofos de la educación o por los teóricos liberales en general.

De hecho, la mayoría de los teóricos parecen suponer, junto con Patricia White, no sólo que el Estado liberal es, a todos los efectos, el único marco posible disponible, sino que teóricamente, en gran medida, según el influyente argumento del economista Nozick (ver Nozick 1974) es un mal necesario, y que si no existiera, "tendríamos que inventarlo" –o regresar a él al menos gradualmente (White 1983: 8).

"La mayoría de los filósofos políticos de las últimas

"generaciones", comenta Mitrany (en Sylvan 1993: 215) "tienen lo que los psicoanalistas podrían llamar una 'fijación por el Estado'". Esto no es menos cierto en el caso de los filósofos de la educación. Pero las implicaciones teóricas de combinar "liberalismo" con "Estado liberal" son particularmente trascendentales en el caso de la educación, y giran sobre todo en la noción de neutralidad.

Tal como fue desarrollada de manera más famosa e influyente por Rawls, la noción liberal de neutralidad dicta que el Estado debe ser neutral con respecto a las concepciones del bien. Sin embargo, es importante entender que el liberalismo, como posición ideológica, no es en sí mismo "neutral" –ya que, de hecho, sería lógicamente imposible que tal posición fuera neutral–. Así que no hay nada neutral en la postura liberal misma. Pero una vez que se supone que "liberalismo" significa "Estado liberal", la demanda de neutralidad se traduce lógicamente en una demanda de que los individuos y las comunidades sean libres de perseguir sus propias concepciones del bien dentro de un marco político y de instituciones que les permitan prosperar e interactuar de la manera más justa y equitativa posible, absteniéndose de cualquier discriminación basada en concepciones del bien posiblemente contrapuestas. Esta es, en esencia, la base de la defensa que hace Rawls del "liberalismo político" (véase Rawls, 1996). Si se supone entonces que la educación es una de las instituciones centrales del Estado liberal, esta posición se traduce en la

exigencia de que la educación en el Estado liberal debería ser, a lo sumo, un facilitador para la búsqueda de la autonomía individual y el desarrollo de las virtudes cívicas. Idealmente, se considera que estas coexisten felizmente con varias visiones integrales del bien diferentes, incluso contradictorias.

Por supuesto, la tesis de la neutralidad ha sido criticada de manera importante por los teóricos liberales y, en particular, por los filósofos de la educación, en los últimos años. Así, tanto Eamonn Callan como Meira Levinson abogan por una visión mucho más sustantiva del papel de la educación en el Estado liberal que la tradicionalmente derivada del liberalismo político de Rawls. De manera similar, Robert Reich señala, en su crítica de la idea de neutralidad liberal, que el establecimiento mismo de un sistema escolar financiado por el estado no es neutral:

En la era moderna, no existe ninguna institución social, salvo quizás los impuestos, que intervenga más directa y profundamente en las vidas de los ciudadanos que las escuelas... es una fantasía que doce años de educación de cualquier tipo puedan dejar atrás, como sugiere Rawls, todas las doctrinas integrales "intactas".

(Reich 2002: 40)

De hecho, Reich sostiene que la neutralidad es teórica y prácticamente imposible, y que las demandas de la teoría

liberal para la educación cívica (principalmente en lo que respecta al fomento de la autonomía) conducen inevitablemente a la demanda de un proceso de educación no neutral, lo que a su vez tiene efectos sobre la diversidad y otros aspectos de la sociedad. Reich señala que "estos efectos no son consecuencias desafortunadas sino el objetivo del Estado liberal" (*ibid.*: 42). Sin embargo, este argumento no hace más que reforzar mi afirmación anterior sobre la combinación entre liberalismo y Estado: en el análisis de Reich, similar a los de Callan y otros, es el Estado como tal el que tiene "objetivos" –no el liberalismo, ni siquiera los "liberales"–. un punto que parece respaldar el argumento anarquista de que una vez que se establece un Estado, éste adquiere vida (y objetivos) propios, lo que puede, según el argumento, tener poco que ver con las verdaderas necesidades y aspiraciones de las personas y comunidades.

Reich y otros teóricos de la tradición liberal parecen poco conscientes de la combinación que hacen entre liberalismo y Estado liberal; en un momento están hablando de las demandas de la teoría liberal, y al siguiente entran en una discusión sobre las demandas del Estado, lo cual, cuando una se detiene a pensar en ello, es algo completamente diferente. Como ya hemos dicho, no hay nada inherentemente neutral en el liberalismo; pero esta cuestión a menudo se pasa por alto. Tal vez al haberse convertido en la doctrina política dominante en el mundo

industrializado moderno, y que de hecho refleja la organización social y política real en gran parte de este planeta, el liberalismo parece haber perdido su fuerza motivadora. Sus elementos normativos a menudo toman la forma de directrices para mejorar o restringir las regulaciones o prácticas actuales, o para tomar decisiones dentro del marco existente, no para construir prácticas radicalmente nuevas. Dado este predominio del liberalismo como teoría y sistema, la principal narrativa asociada con esta tradición, como señala Bauman (1999), se ha convertido en la de "no tener alternativa". La idea de que el Estado liberal es, si no el mejor de todos los mundos imaginarios, al menos en realidad el mejor disponible en términos realistas y que llegó para quedarse, fomenta, como señala Bauman, cierto grado de apatía política.

Richard Flathman ha sugerido otra razón para la fusión de la educación liberal con la educación en el Estado liberal, argumentando que la concepción de la educación liberal como no específica en el sentido de no ser vocacional, ni profesional ni preprofesional: "recuerda aquellas versiones del liberalismo político y moral que promueven su neutralidad hacia o entre concepciones alternativas del bien" (Flathman 1998: 139).

Así, de manera análoga al Estado liberal, que es agnóstico con respecto a concepciones particulares de la buena vida, el plan de estudios educativo liberal "busca nutrir habilidades y comprensiones consideradas valiosas para una

generosa (aunque tampoco ilimitada) variedad de carreras o llamamientos" (ibidem).

Pero, ¿qué sucede si se desmonta esta combinación? ¿Qué sucede, si, mientras nos aferramos a lo que se puede describir en términos generales como valores liberales, se elimina por completo al Estado de la ecuación?

En los últimos años, varios escritores han experimentado teóricamente con la idea de sacar la educación del control estatal. De hecho, no necesitamos el anarquismo para empujarnos a reflexionar sobre cómo sería la educación sin el Estado. Los teóricos que trabajan ampliamente dentro de la tradición liberal han cuestionado el papel del Estado en el control y la determinación de los fines, políticas y procesos educativos. Y, característicamente, aquellas personas que, en tales debates, se ponen claramente del lado del control estatal de la educación, lo hacen por una convicción cuidadosamente argumentada de que males sociales como la desigualdad socioeconómica y las privaciones pueden minimizarse mejor mediante un enfoque centralizado y un sistema controlado que dejando las cosas al azar o a la iniciativa local. Así, Patricia White, por ejemplo, en *Beyond Domination* (White 1983: 82), afirma, sobre la base de tales convicciones, que contra los argumentos a favor de la devolución total del control educativo "no hay argumentos morales, pero sí prácticos y políticos".

El Estado mínimo y los valores sociales.

Por el contrario, pero partiendo de la misma actitud cuestionadora, James Tooley, en *Reclaiming Education* (Tooley 2000), presenta un experimento mental que supuestamente lleva a la conclusión de que los objetivos educativos podrían lograrse mejor mediante la empresa privada sin el control del Estado. La cuestión aquí es que resolver la cuestión de si los sistemas educativos controlados por el Estado pueden o no lograr mejor lo que podrían interpretarse como objetivos liberales, incluido el objetivo de la igualdad social, es en gran medida una cuestión empírica. Aunque Tooley sostiene, de manera bastante convincente, que el Estado no ha hecho hasta ahora un gran trabajo en la eliminación de las desigualdades socioeconómicas a través del sistema educativo, queda por establecer (y a primera vista parece bastante dudoso) si una educación gratuita en un sistema educativo de mercado como el que él defiende podría funcionar mejor. Aunque Tooley documenta evidencia que sugiere que en áreas donde las corporaciones privadas han asumido funciones educativas, tales corporaciones "pueden ofrecer equidad o igualdad de oportunidades" (ibid.: 64, énfasis mío), no ofrece ningún argumento para convencer al lector de que la alternativa del sector privado *promoverá* la igualdad

socioeconómica en ausencia de control estatal. De hecho, el propio análisis de Tooley sobre la forma en que a menudo hay felices coincidencias entre los motivos de lucro de los proveedores privados de educación y la mejora de las oportunidades para los miembros desfavorecidos de la sociedad (ver Tooley 2000: 109–110) simplemente refuerza la impresión de que en una sociedad de libre mercado, cualquier mejora de este tipo sería en gran medida una cuestión de suerte, una situación que probablemente no satisfaría a nadie genuinamente comprometido con la igualdad socioeconómica.

Fundamentalmente, en el contexto de las ideas anarquistas, incluso en el trabajo de los defensores de eliminar el control estatal de la educación, en particular el de Tooley, todavía se supone que el Estado está en algún lugar al fondo, aunque en un papel que tal vez se acerque a la noción de Nozick del Estado mínimo. (ver Nozick 1974).

Sin embargo, la noción nozickiana de Estado que asumen tantos escritores neoliberales está en sí misma mucho más cerca de la imagen individualista y asocial de los individuos que de la imagen que subyace tanto a la posición socialanarquista como a la liberal igualitaria.

Es importante señalar que Nozick formula sus argumentos en el contexto de las críticas antiestatistas no de los anarquistas sociales, sino de los libertarianos (anarcocapitalistas) contemporáneos como Murray

Rothbard y Ayn Rand, entusiastas partidarios de la economía de libre mercado y críticos de la economía de espíritu social colectivista.

El argumento de minarquistas como Nozick contra tales libertarianos y anarcocapitalitas asume la misma imagen de la naturaleza humana que forma el trasfondo de la posición individualista. Se argumenta que son los aspectos egoístas supuestamente inevitables de la naturaleza humana los que conducirán al conflicto, por lo que se necesitará algún tipo de Estado mínimo para prevenir el desorden y mantener la armonía.

El valor normativo de las virtudes sociales, junto con la visión contextualista de la naturaleza humana tan central para el pensamiento socialanarquista, están completamente ausentes tanto de la posición libertaria como de la neoliberal y, por lo tanto, no desempeñan un papel en el análisis de Tooley, que se basa en gran medida en el trabajo de los teóricos neoliberales.

De manera similar, la visión de la educación que Tooley extrae de esta perspectiva, es decir, que los servicios que normalmente presta el Estado podrían ser proporcionados de manera mucho más eficiente y mucho más moral por parte de la empresa privada, ignora la acusación, compartida tanto por los anarquistas sociales como por los marxistas, de un sesgo sistemático, en términos de concentración desigual de la riqueza, inherente a la

estructura de las relaciones capitalistas de mercado. Los anarquistas sociales, por el contrario, ven la actividad del mercado como una relación social y, por tanto, sujeta a control por obligaciones morales.

Por muy radical que pueda parecer la posición de Tooley, entonces, la pregunta que plantea no es: ¿qué tipo de sociedad queremos? sino la algo menos radical de: dado el tipo de sociedad que tenemos, ¿qué tipo de educación deberíamos tener? El supuesto detrás de tales ejercicios intelectuales parece ser en gran medida el supuesto liberal básico que constituye la conclusión del trabajo de Rawls: el ideal del Estado liberal como un marco generalmente justo para negociar entre concepciones conflictivas de la buena vida, gestionar los asuntos públicos con el mínimo coerción y maximización de la libertad individual. Como se mencionó anteriormente, a las virtudes sociales tan centrales para el pensamiento anarquista (y para gran parte del liberal) no se les asigna ningún papel normativo en la conceptualización del proceso educativo de Tooley. El hecho de que Tooley combine el término "educación" con el de "aprendizaje" a lo largo de su discusión en *Reclaiming Education*¹⁰ es indicativo de su falta de voluntad para abordar los aspectos inherentemente normativos de la educación, como lo es el

10 Aunque el libro trata ostensiblemente sobre educación, las iniciativas privadas que Tooley describe con tanto entusiasmo en realidad parecen estar más preocupadas por la adquisición de habilidades y capacitación (ver Tooley 2000: 102-112) que por la educación en un sentido amplio.

hecho de que los términos "moral" o "ético" o "educación moral" no aparezcan ni una sola vez en su discusión. Si Tooley quiere dar a entender que se puede permanecer "neutral" con respecto a los fundamentos morales e ideológicos de la sociedad impulsada por el mercado que él imagina, este proyecto se ve socavado tanto por el hecho de que, como ha argumentado Ruth Jonathan, los "mercados libres en la educación" están lejos de ser neutrales y, de hecho, "la educación es la única práctica social donde las fuerzas ciegas del mercado no son la expresión de la libertad liberal, sino su némesis" (Jonathan 1997: 8–9), como muestra el entusiasmo confeso de Tooley por las agendas políticas conservadoras y de nueva derecha.

En resumen, aunque a primera vista puede parecer que Tooley y críticos similares del control estatal de la educación están expresando una posición similar a la de los anarquistas sociales, esto está lejos de ser verdad. Es posible que estén socavando el poder institucional del Estado, pero no lo hacen por un compromiso con una visión positiva de un acuerdo social alternativo basado en la justicia, la igualdad y la ayuda mutua, sino más bien por algo bastante contrario (y potencialmente peligroso), la noción de que a las personas se les permita dar la espalda a la sociedad tan lejos como sea posible.

Esta crítica al trabajo de Tooley toca un problema más general que planteé en la Introducción, relacionado con el trabajo filosófico sobre temas educativos, a saber, el de

disociar la discusión de conceptos y temas educativos de su contexto político y social. Tooley reconoce, en su *Disestablishing the School*, que sus argumentos están dirigidos en gran medida a "aquellos que quisieran hacer algo para mejorar las desventajas e injusticias educativas" (Tooley 1995: 149). Sin embargo, si bien los argumentos de Tooley sugieren que la actividad voluntaria *puede* abordar tales desventajas, esto es algo muy diferente, como se mencionó anteriormente, de intentar diseñar el programa educativo y político que los *abordará*. Sin embargo, quisiera señalar además –y de hecho esta es una de las ideas centrales de la perspectiva anarquista sobre la educación– que no existen las “desventajas educativas” *per se*. No se pueden abordar cuestiones de desventaja, justicia social y distribución sin considerar el contexto político más amplio en el que ocurren.

Por supuesto, la confusión que rodea al tono simuladamente anarquista de propuestas como la de Tooley también indica la necesidad de una articulación más cuidadosa del núcleo positivo del anarquismo social, un proyecto al que, espero, haya contribuido este trabajo. Porque en períodos históricos y lugares donde el Estado representaba una entidad monolítica y opresiva, asociada con la represión de las libertades liberales (como, por ejemplo, en España a principios del siglo pasado, cuando Francisco Ferrer creó la Escuela Moderna), las políticas sociales, las aspiraciones anarquistas y las visiones de

modelos alternativos se reflejaron en la propia oposición al Estado. En muchos sentidos, el acto de sacar procesos sociales, como la educación, del control del Estado, parecía en sí mismo una declaración radical de fe en una alternativa. Sin embargo, cuando el Estado en cuestión es un Estado liberal, el mero hecho de eliminar esferas de acción del control estatal no es, en sí mismo, suficiente para plantear un conjunto alternativo de valores. Los anarquistas sociales contemporáneos tal vez tengan que ser mucho más cuidadosos y mucho más explícitos que sus homólogos del siglo XIX al afirmar qué es exactamente lo que objetan en los acuerdos políticos actuales, y cómo su modelo de buena sociedad y sus medios para lograrla son diferentes y superiores a los del discurso dominante (liberal). Así, por ejemplo, muchos activistas anarquistas contemporáneos dan por sentado, debido a la oposición anarquista tradicional a los monopolios estatales, que se deben apoyar las iniciativas educativas comunitarias o administradas de forma independiente. Sin embargo, como sugiere el análisis de Summerhill en el capítulo VI, los valores y objetivos implícitos en tales iniciativas pueden no siempre estar en consonancia con los del proyecto social anarquista.

Entonces, para usar la terminología rawlsiana, se podría decir que, desde el punto de vista anarquista, una concepción integral del bien no es un aspecto dado del florecimiento individual, del cual diferentes versiones deben ser negociadas por un sistema político neutral, sino más bien

algo constantemente perseguido y creado, y cuya búsqueda, fundamentalmente, es un proyecto colectivo y de final abierto. Por supuesto, como ha argumentado Will Kymlicka (Kymlicka 1989), una sociedad liberal debería ser aquella en la que las personas no sólo tengan la libertad y las capacidades para perseguir concepciones existentes del bien, sino también una en la que las personas sean libres de formar, construir y revisar constantemente tales concepciones. En el anarquismo social, tal vez, la diferencia es que la concepción del bien es, en un sentido importante, aunque quizás no exclusivamente, una concepción a la que se llega a través de un proceso comunitario de experimentación.

El educador anarquista no puede argumentar que la escuela debe proporcionar meramente habilidades básicas o actuar para facilitar la autonomía de los niños y abstenerse de inculcar concepciones sustantivas del bien. Porque, desde el punto de vista anarquista, la escuela es parte de la misma comunidad que participa en la lucha radical y un proyecto permanente de transformación social, mediante una búsqueda activa y creativa del bien. Este proceso, que sólo puede llevarse a cabo mediante un compromiso experimental y comunitario, en el diálogo y en el compromiso con los valores sociales, es al mismo tiempo una manera de establecer las bases morales de una sociedad autónoma y descentralizada y un experimento para crear dicha sociedad. Desde esta perspectiva social-anarquista,

no existe ningún "otro lugar" donde los niños obtengan los valores sustanciales que necesitan para prosperar. Si los valores que reciben de casa entran en conflicto con los de la escuela, entonces esto es parte del proceso de creación social, no un problema que deba negociarse elaborando un marco teórico formal que invoque nociones como la neutralidad liberal. Así, mientras Flathman, Callan, Levinson y otros se preocupan por abordar la cuestión de si "las concepciones cívicas, democráticas y otras específicamente políticas de la educación son vocacionales más que académicas y si tales concepciones son apropiadas para un régimen liberal" (Flathman 1998: 146), suponen que sabemos y aceptamos en qué consiste exactamente un régimen liberal. Sin embargo, desde una perspectiva anarquista, es precisamente este "régimen" el que estamos en el proceso de intentar superar

Entonces, si eliminamos por completo de la ecuación el supuesto del marco del Estado liberal, la pregunta "¿cómo debemos educar?" se ve despojada de su exigencia de neutralidad. En otras palabras, primero hay que preguntarse es quién es el que educa, en lugar de asumir que será el Estado (liberal), antes de poder preguntar qué valores informarán el proceso educativo. Esto explica el aspecto normativo de las ideas educativas anarquistas, un aspecto que, como se ha argumentado, parece estar en desacuerdo con el proyecto liberal, pero sólo lo es si se acepta la combinación entre liberalismo y Estado liberal.

Por supuesto, una posible objeción a este argumento sería que los anarquistas, en efecto, simplemente reemplazan la noción de Estado por la de sociedad, de modo que los problemas, para los liberales, siguen siendo los mismos. Los anarquistas sociales, sin embargo, responderían a esta crítica con una defensa de la distinción cualitativa entre Estado y sociedad. Esta distinción quizás esté mejor articulada por Martin Buber, quien tenía considerable simpatía por la visión anarquista de que "la transformación social comienza con la comunidad y, por lo tanto, es principalmente un objetivo social más que político" (Buber, en Murphy 1988: 180).

Para los anarquistas, las relaciones sociales gobernadas por el Estado (incluido un Estado comunista) son esencialmente diferentes de aquellas constituidas por formas espontáneas de cooperación social, y esto se debe en gran medida a su naturaleza jerárquica. Así, aunque la mayoría de los liberales no sostienen ninguna definición esencialista del Estado, y tal vez podrían argumentar que una comuna anarquista federada comparte las mismas funciones que el Estado liberal y, por lo tanto, está sujeta a las mismas consideraciones teóricas, los anarquistas no estarían de acuerdo. La posición anarquista es que las -funciones jerárquicas y centralizadas son características inherentes del Estado capitalista moderno que, una vez reemplazadas por un sistema de comunidades descentralizado, autónomo y orgánicamente establecido,

conducirían a tipos cualitativamente diferentes de relaciones sociales, permeando todos los niveles de la interacción social

Esta es la idea detrás de la famosa observación de Gustav Landauer de que

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 contrayendo otras relaciones, comportándonos de manera diferente.

(citado en Ward 1991: 85)

Tácticas revolucionarias: el anarquismo social y el marxismo

La postura anarquista antijerárquica también indica una diferencia importante entre la perspectiva social-anarquista y la del marxismo, con implicaciones obvias para la teoría y la práctica educativas. Como se mencionó anteriormente, los anarquistas no consideran la lucha revolucionaria para cambiar la sociedad como una progresión lineal, en la que

hay un único punto de referencia –los medios de producción– y una única lucha. Como dice Todd May, en el marxismo hay "un único enemigo: el capitalismo" (May 1994: 26), por lo que el foco del pensamiento revolucionario marxista está en la clase como unidad principal de la lucha social. El pensamiento anarquista, por el contrario, implica una comprensión mucho más táctica y multidimensional de en qué consiste la revolución social. De manera relacionada, un pensador anarquista, a diferencia de un marxista tradicional, no puede ofrecer respuestas abstractas y generales a cuestiones políticas fuera de la realidad social. Entonces, en el anarquismo, como dice Colin Ward, "no hay una lucha final, sólo una serie de luchas centradas en una variedad de frentes" (Ward 1996: 26).

Las implicaciones de este contraste para la educación son significativas y están conectadas con la visión despectiva de Marx sobre los anarquistas y otros socialistas "utópicos". Porque en la idea misma de que puede haber algo constructivo y valioso en plantear un ideal de una sociedad diferente cuya forma final esté determinada no por el progreso histórico predecible, sino por la experimentación humana, constantemente abierta a revisión, los anarquistas rechazan la idea materialista marxista básica y la suposición de que la conciencia está determinada por las condiciones materiales de vida, específicamente por las relaciones de producción. La posición anarquista implica que, al menos hasta cierto punto, la vida puede estar determinada por la

conciencia, posición que también explica el optimismo inherente al entusiasmo anarquista por la educación como aspecto crucial del programa revolucionario.

Desde el punto de vista marxista, hasta que las relaciones de producción mismas cambien radicalmente, "la posibilidad de una realidad alternativa no sólo es imposible, sino literalmente impensable" (Block 1994: 65), ya que nuestras estructuras de pensamiento están determinadas por la realidad relación base/superestructura. Sin embargo, en el anarquismo es "pensable" una realidad alternativa; de hecho, en cierto sentido ya está aquí. Como deja claro la discusión de la posición anarquista sobre la naturaleza humana, la capacidad humana para la ayuda mutua, la benevolencia y la solidaridad se refleja en formas de relaciones sociales que existen incluso dentro del Estado capitalista, y cuyo potencial para el cambio social no se vuelven inviable por las relaciones capitalistas de producción. Son estas capacidades las que, desde el punto de vista anarquista, necesitan ser fortalecidas y construidas, un proyecto que puede emprenderse sin un programa sistemático para el cambio revolucionario o un plan para el futuro, sino forjando modos alternativos de organización social en ámbitos como la escuela y el lugar de trabajo.

Gran parte del trabajo de la teoría educativa radical de los últimos años se basa en alguna variante de la teoría marxista de la reproducción, según la cual "todas las prácticas en la superestructura pueden ser vistas como productos de una

base determinante, y sólo tenemos que examinar los productos por sus componentes, que deben discernirse fácilmente en la infraestructura económica" (Block 1994: 65). Así, los teóricos de la reproducción consideran que las escuelas y la educación se derivan básicamente de la base económica, que inevitablemente reproducen. Como señala Block, esta idea conduce a la visión marxista generalmente pesimista de la educación, según la cual el propio sistema permite que existan incluso escuelas alternativas, aunque marginales y, por lo tanto, continúa reproduciendo las normas sociales y estructuras económicas dominantes.

La perspectiva anarquista, como se mencionó, implica no sólo subvertir las relaciones económicas de la base, sino conceptualizar un marco socioeconómico que no esté estructurado de manera jerárquica. La pirámide del análisis marxista del capitalismo no está simplemente invertida, sino abolida. Así, por ejemplo, en el marxismo, el estatus de las definiciones dominantes de conocimiento –como se refleja, por ejemplo, en el plan de estudios escolar– es cuestionable porque está determinado por el injusto sistema de clases, que refleja el poder material de la clase dominante. Sin embargo, en la teoría anarquista, lo que hace que un currículo nacional o un conjunto de conocimientos sea objetable es el simple hecho de que está determinado por cualquier organización central, jerárquica y de arriba hacia abajo. Para el anarquista, incorporar el "conocimiento de la clase trabajadora" o el de grupos culturales o sociales

excluidos al currículo escolar de un sistema educativo estatal sería igualmente sospechoso: el problema es que existe un currículo y un sistema escolar nacional absolutos.

Así, aunque los anarquistas comparten la insistencia marxista en que las desigualdades estructurales de la sociedad deben ser abolidas, creen que este proyecto puede emprenderse a un nivel micro; en esto comparten, tal vez, la fe en el poder emancipador de la educación común a muchos teóricos liberales.

Metas y visiones

Estos comentarios pueden llevar a una a creer que el enfoque anarquista del cambio social es más fragmentario y táctico que estratégico. De hecho, Todd May sostiene que ocurre lo contrario, afirmando que los anarquistas, ante la necesidad de adoptar una posición estratégica o táctica, deben optar por la primera debido a su visión del poder y su ética humanista (May 1994: 63–66). Sin embargo, creo que ambas lecturas son demasiado estrechas. Lo que de hecho sugiere la perspectiva anarquista es que uno puede ser, y de hecho debe ser, a la vez táctico y estratégico; lo que May llama la "ambivalencia anarquista" entre una postura

puramente estratégica y otra puramente táctica es de hecho una especie de realismo pragmático, resumido por Chomsky en su argumento de que:

En el mundo actual, creo, los objetivos de un anarquista comprometido deberían ser defender algunas instituciones estatales del ataque contra ellas, mientras intenta al mismo tiempo abrirlas a una participación pública más significativa y, en última instancia, desmantelarlas para dar forma a una sociedad mucho más libre, si se logran las circunstancias apropiadas. Bien o mal (y eso es una cuestión de juicio incierto), esta postura no se ve socavada por el aparente conflicto entre objetivos y visiones. Este tipo de conflicto es una característica normal de la vida cotidiana, con la que de alguna manera intentamos vivir, pero de la que no podemos escapar.

(Chomsky 1996: 75)

Así, si bien ciertos elementos del anarquismo – notablemente su insistencia en las mejoras sociales “aquí y ahora”– pueden recordar la caracterización de Popper de la “ingeniería social fragmentada”¹¹ (Popper 1945: 157–163),

11 La “ingeniería utópica” o platónica u holística se contrapone a lo que Popper llama “ingeniería gradual” o fragmentaria, a la que considera adecuada (y hasta buena) para transformar la sociedad. El problema de la ingeniería utópica consiste en que busca cambiar a la sociedad en su conjunto y en que pretende que la conducta humana se adapte a “ideales” inamovibles,

la perspectiva socialanarquista de hecho se extiende a ambos lados del contraste de Popper entre ingeniería social utópica e ingeniería social fragmentada. Es, como espero haber demostrado, utópico en el sentido de que se aferra a una visión radical de la sociedad; sin embargo, no es estrictamente utópico en el sentido de Popper, ya que no tiene un modelo fijo y el compromiso con la experimentación constante está integrado en su visión de la sociedad ideal. Es 'fragmentado' en el sentido de que aboga por una forma de reestructuración gradual, como en el comentario de Paul Goodman, citado en el capítulo IV: 'Una sociedad libre no puede ser la sustitución del viejo orden por un "nuevo orden"; es la extensión de esferas de acción libre hasta que constituyen la mayor parte de la vida social' (Ward 1996: 18). Y, como creo que dejan claro los proyectos de los educadores anarquistas y la crítica anarquista de la teoría revolucionaria marxista, también es fragmentario en el sentido de Popper de que se ocupa de "buscar y luchar contra los males más grandes y urgentes de la sociedad" en lugar de buscar y luchar por su mayor bien último" (Popper 1945: 158).

De hecho, Chomsky expresa algo parecido a esta idea al resumir la postura anarquista de la siguiente manera:

En cada etapa de la historia, nuestra preocupación debe ser desmantelar aquellas formas de autoridad y

que para Popper son las Formas platónicas. [N. d. t.]

opresión que sobreviven de una época en la que podrían haber estado justificadas en términos de la necesidad de seguridad, supervivencia o desarrollo económico, pero que ahora contribuyen (en lugar de aliviar) al déficit material y cultural. De ser así, no habrá una doctrina de cambio social fijada para el presente y el futuro, ni siquiera, necesariamente, un concepto específico e inmutable de las metas hacia las cuales debería tender el cambio social.

(Chomsky, en Guerin 1970: viii)

Esta perspectiva, al igual que el enfoque gradual de Popper, "permite experimentos repetidos y reajustes continuos" (Popper 1945: 163).

Sin embargo, al mismo tiempo, el enfoque anarquista se diferencia de lo que Popper caracteriza como ingeniería social fragmentada en el sentido de que no se refiere simplemente a "modelos para instituciones individuales", sino que ve en el acto mismo de reestructurar las relaciones humanas dentro de tales instituciones (la escuela, el lugar de trabajo), un acto creativo de compromiso con la reestructuración de la sociedad en su conjunto.

La utopía anarquista, entonces, aunque contempla "la reconstrucción de la sociedad en su conjunto" (Popper 1945: 161), no es utópica en el sentido de Popper, ya que no es un "intento de realizar un Estado ideal, utilizando un modelo de

sociedad" en su conjunto, [...] lo que exige un gobierno fuerte centralizado de unos pocos' (ibid.: 159). Y si bien el tipo de reestructuración social previsto por los anarquistas sociales no es simplemente, como Popper caracteriza la ingeniería utópica, "un paso hacia un ideal distante" (ver la discusión sobre medios y fines en el Capítulo VI), tampoco es "una realización de un compromiso gradual". Crear, por ejemplo, una comunidad escolar basada en principios social-anarquistas es a la vez un paso hacia el ideal y una encarnación del ideal mismo.

El anarquismo, para continuar con esta línea de pensamiento, tal vez sea mejor concebirlo no tanto como una teoría –en el sentido racionalista de Popper– sobre cómo puede organizarse la sociedad sin un Estado, sino como una aspiración a crear tal sociedad y, fundamentalmente, la creencia de que tal sociedad puede surgir, de hecho, no mediante una revolución violenta o una modificación drástica de la naturaleza humana, sino como un proceso orgánico y espontáneo, cuyas semillas ya están presentes en las propensiones humanas.

Teniendo en cuenta estos puntos, se puede argumentar que el anarquismo, en cierto sentido, necesita los componentes teóricos del liberalismo para llevarlo más allá de la etapa de aspiración a la de posibilidad política. Por ejemplo, el trabajo analítico llevado a cabo dentro de la tradición liberal sobre nociones clave como autonomía, derechos individuales, consentimiento y justicia

proporciona valiosas herramientas teóricas para resolver los detalles del proyecto anarquista. Sin embargo, no es esta teorización la que constituye el núcleo del anarquismo sino la aspiración misma. En educación, esto es de crucial importancia. Si bien el anarquismo tal vez tenga poco sentido sin el marco teórico de la tradición liberal (una tradición de la cual, siguiendo a Chomsky, puede ser una continuación), también se podría argumentar que el liberalismo necesita del anarquismo, o algo así como la visión social-anarquista, para recordar las aspiraciones detrás de la teoría.

Dentro de estas aspiraciones está, de manera crucial, la creencia de que las cosas podrían ser diferentes de manera radical, si tan sólo nos permitiéramos tener fe en la capacidad de las personas para recrear las relaciones e instituciones sociales; una especie de perfectibilidad que, si bien aprecia los valores liberales tradicionales, nos empuja más allá de los límites de la teoría liberal normal.

En este contexto, los comentarios de MacIntyre (MacIntyre 1971) de que el liberalismo es esencialmente "negativo e incompleto", siendo una doctrina "sobre lo que no puede justificarse y lo que no debe permitirse" y que, por tanto, "ninguna institución, ninguna práctica social, puede inspirarse únicamente o incluso principalmente en el liberalismo", parecen tener sentido.

Utopismo y filosofía de la educación.

He argumentado que parte de la razón por la cual la educación anarquista es, a primera vista, objetable para los filósofos dentro de la tradición liberal, es debido a la fusión común entre el liberalismo como conjunto de valores y el Estado liberal como marco dentro del cual perseguir esos valores. He argumentado que esta combinación podría explicar por qué los aspectos normativos y sustantivos de la educación anarquista parecen problemáticos para quienes desean preservar alguna forma de liberalismo político. Sin embargo, también hay quienes objetan el ideal político del anarquismo –el de la sociedad sin Estado– simplemente porque es irremediablemente utópico y, por lo tanto, argumentarían que es inútil tratar de construir una filosofía de la educación en torno a este ideal. Como se mencionó en la Introducción, la acusación de utopismo es una de las críticas más comunes al anarquismo y, en mi opinión, plantea varias cuestiones filosóficas interesantes. A continuación, intentaré abordar esta acusación y abordar algunas de estas cuestiones.

Martin Buber fue uno de los primeros en notar cómo el concepto de *utopía* había sido victimizado por el marxismo en el curso de su lucha política contra otras formas de socialismo y movimientos de reforma social.

En su lucha por lograr el dominio de su idiosincrásico sistema de socialismo, Marx empleó la "utopía" como término último de peyoración para condenar todos los sistemas sociales "prehistóricos" (es decir, premarxianos) como acientíficos y utilitarios, en contraste con los sistemas supuestamente científicos, carácter inevitable de su sistema de materialismo histórico.

(Fischoff, en Buber 1958: xiii)

De hecho, a mediados del siglo XIX, la posición socialanarquista podía percibirse como una discusión sobre el disputado terreno intelectual del Estado-nación en desarrollo; su utopismo, para Marx, radicaba en su rechazo de la posición materialista. Sin embargo, ahora que el Estado nación es un hecho establecido en nuestra vida política, y que los argumentos teóricos que justifican su existencia se dan tan por sentados que rara vez se cuestionan, la distancia entre la visión anarquista y la del Estado liberal dominante es cada vez mayor. Como se analizó anteriormente, aunque los filósofos de la educación dedican una gran cantidad de energía a la articulación, el análisis y la crítica de los valores liberales y sus implicaciones educativas, el marco dentro del cual se supone que operan estos valores rara vez es tema de debate. Es, entonces, el cuestionamiento anarquista de este marco lo que constituye su desafío radical.

Por supuesto, la acusación de que el anarquismo es

utópico tiene algo de verdad si se acepta la explicación clásica de Mannheim, según la cual "utópico" describe: "todas las ideas situacionalmente trascendentes que de alguna manera tienen un efecto transformador en el orden social histórico existente" (Mannheim 1991: 173).

Pero hay un sentido importante en el que el anarquismo definitivamente no es utópico o, al menos, lo es en un sentido positivo, más que peyorativo. Isaiah Berlin ha caracterizado las utopías de una manera que, como señala David Halpin (Halpin 2003), es altamente restrictiva y problemática y no logra captar el papel constructivo de las utopías como "facilitar nuevas ideas para el mundo" (*ibid.*) que Halpin y otros teóricos desean preservar. Sin embargo, la caracterización de Berlin es útil aquí, ya que indica una perspectiva crítica típica del pensamiento utópico y, por lo tanto, sirve para resaltar el contraste con el anarquismo. Berlin afirma:

La principal característica de la mayoría (quizás de todas) las utopías es que son estáticas. Nada en ellas se altera, porque han alcanzado la perfección: no hay necesidad de novedad ni de cambio; nadie puede desear alterar una condición en la que se cumplen todos los deseos humanos naturales.

(Berlín 1991: 20)

Esto contrasta claramente con la visión anarquista de la

sociedad futura, por dos razones. Primero, debido a la concepción anarquista de la naturaleza humana, la mayoría de los teóricos anarquistas no se hacen ilusiones sobre la posibilidad de una sociedad sin conflictos, es decir una sociedad que, como en la descripción que hace Berlin de la utopía, "vive en un estado de pura armonía" (*ibid.*), más bien, lo que prevén es una forma particular de resolver conflictos. Como afirma William Reichert,

Los anarquistas no suponen ni por un minuto que los hombres alguna vez vivirían en armonía [...]. Sostienen, sin embargo, que la solución de los conflictos debe surgir espontáneamente de los propios individuos involucrados y no ser impuesta por una fuerza externa como el gobierno.

(Reichert 1969: 143)

En segundo lugar, es intrínseco a la posición anarquista que la sociedad humana esté en constante cambio; no existe una forma única, finita y fija de organización social; el principio central del pensamiento anarquista es el del esfuerzo, la mejora y la experimentación constantes.

La República de Platón. Como señala Dewey, la utopía de Platón sirve como respuesta final a todas las preguntas sobre la buena vida, y el Estado y la educación están construidos para traducirla inmediatamente en realidad. Aunque Platón, dice Dewey,

cambiaría radicalmente el estado existente de la sociedad, su objetivo era construir un Estado en el que el cambio no tuviera lugar posteriormente. El fin último de la vida estaría fijado; dado un Estado enmarcado con este fin, ni siquiera los detalles menores deben ser alterados. [...] La educación correcta no podría existir hasta que existiera un Estado ideal, y después de eso la educación se dedicaría simplemente a su conservación.

(Dewey 1939: 105–106)

Esto, nuevamente, contrasta claramente con la visión anarquista.

Por supuesto, la naturaleza utópica de la explicación de Platón no resta valor a su valor filosófico. Todo esto sugiere que la "viabilidad" de cualquier visión política no debería constituir, por sí sola, una razón para descartarla como base para un debate filosófico serio. De hecho, muchos escritores sobre utopías han enfatizado el elemento transformador del pensamiento utópico, argumentando que el estudio de las utopías puede ser valioso ya que libera el pensamiento creativo, impulsándonos a examinar nuestras ideas preconcebidas y fomentando la especulación sobre formas alternativas de conceptualizar y hacer las cosas que muchas veces damos por sentadas.

Políticamente hablando, se ha argumentado que "el utopismo ofrece así un programa específico y una esperanza

inmediata de mejora y, por tanto, desalienta la quietud o el fatalismo" (Goodwin y Taylor 1982: 26).

Así, como dice David Halpin en su análisis de la descripción de Fourier del siglo XIX de la utópica *Tierra de la Abundancia*, donde pollos enteros asados descendían del cielo,

Fourier no imaginaba concretamente una sociedad cuyos miembros serían alimentados mágicamente. Más bien, mediante el uso de imágenes gráficas, buscaba movilizar entre sus lectores el compromiso con una concepción de la vida social en la que estar adecuadamente alimentado se consideraba un derecho humano básico.

(Halpin 2001: 302)

Hay otros aspectos del utopismo, específicamente en el contexto anarquista, que están asociados con la sospecha o la burla de las posiciones anarquistas por parte de los teóricos liberales. Porque si bien muchos teóricos liberales y neoliberales parecen receptivos a la idea de la utopía como un proyecto individual o egoísta, la fe de los anarquistas en las virtudes sociales y su visión de una sociedad sustentada por estas virtudes implican una utopía que es necesariamente colectiva. La visión de Nozick del Estado minimalista, por ejemplo, es claramente utópica en el sentido general descrito anteriormente. Sin embargo, como señala Barbara Goodwin, la naturaleza utópica del Estado

mínimo de Nozick reside no en la calidad de las comunidades individuales (todas las cuales atraen a algunas personas y no a otras), sino en que cada individuo tenga el poder de elegir y experimentar con el Buen Vivir. Utopía es poder elegir entre utopías (Goodwin y Taylor 1982: 82). La visión anarquista, tanto en su insistencia en la centralidad de las virtudes sociales como en su compromiso normativo con estas virtudes, parece exigir que extendamos la "utopía de las utopías" de Nozick a algo mucho más amplio y sustantivo. De hecho, muchos liberales estarían de acuerdo en que la falta de esa visión sustantiva es en parte culpable de los aspectos individualistas y a menudo alienantes de la sociedad capitalista moderna. Así, por ejemplo, Zygmunt Bauman ha hablado de nuestra era como una época caracterizada por "la privatización de las utopías" (Bauman 1999: 7), en la que los modelos de "la buena vida" están cada vez más separados de los modelos de la buena sociedad. Quizás el tipo de utopismo inherente al pensamiento socialanarquista pueda ayudarnos a modificar esta situación.

Al mismo tiempo, se puede decir que la postura utópica anarquista evita las acusaciones de totalitarismo que tanto preocuparon a Popper y a Berlin debido a dos puntos importantes: primero, el hecho de que, incorporada en su visión, está la demanda de experimentación constante, y la insistencia en que la forma final de la sociedad humana no puede determinarse de antemano. En segundo lugar, la

insistencia, basada en la visión de la naturaleza humana y la conceptualización asociada del cambio social, en que la sociedad futura debe construirse no transformando radicalmente las relaciones y actitudes humanas, sino a partir de las semillas de las tendencias sociales existentes. De hecho, esto contrasta con la visión marxista, donde, como señala Bauman, "el intento de construir una sociedad socialista es un esfuerzo por emancipar la naturaleza humana, mutilada y humillada por la sociedad de clases".

El rechazo anarquista de los programas, si bien podría decirse que rescata a los anarquistas de las acusaciones de totalitarismo, al mismo tiempo puede percibirse como filosófica, y quizás psicológicamente, algo amenazante, como señala Herbert Read. La idea de que, "el futuro dejará sus propias huellas, y no necesariamente serán azules" (Read 1974: 148), puede dar lugar a una sensación de inseguridad. Sin embargo, tal inseguridad tal vez sea un precio necesario a pagar si uno quiere embarcarse en el proyecto genuinamente creativo y desafiante de reconstruir la sociedad, o incluso reconstruir la filosofía política y social.

De hecho, se ha argumentado que gran parte del trabajo dominante en teoría política, especialmente en la tradición liberal, se lleva a cabo a la sombra de lo que podría verse como otro aspecto de la "sensación de inseguridad" provocada por el carácter abierto de proyectos utópicos como el anarquismo social. Bonnie Honig sostiene elocuentemente esta visión en su *Political Theory and the*

Displacement of Politics (Teoría política y desplazamiento de la política):

La mayoría de los teóricos políticos son hostiles a las perturbaciones de la política. Quienes escriben desde diversas posiciones (republicanas, federales y comunitarias) convergen en el supuesto de que el éxito reside en la eliminación de un régimen de disonancia, resistencia, conflicto o lucha. Limitan la política (conceptual y territorialmente) a las tareas jurídicas, administrativas o regulatorias de estabilizar sujetos morales y políticos, construir consenso, mantener acuerdos o consolidar comunidades e identidades. Suponen que la tarea de la teoría política es resolver cuestiones institucionales, hacer que la política sea correcta y terminada de una vez, para liberar a los sujetos modernos y sus conjuntos de acuerdos de conflicto político e inestabilidad.

(Honig 1993: 2)

En una cultura académica dominada por esta perspectiva, no sorprende que una posición como el anarquismo social, que desafía al sistema político dominante con una visión radicalmente diferente y sostiene que esta visión, si bien es accesible, no puede ejemplificarse plenamente en teoría o por programas revolucionarios, sino que deben ser el resultado de una experimentación libre y espontánea, rara vez se toma en serio. Sin embargo, como han comentado

Noam Chomsky y Paul Goodman, este tipo de utopismo no está tan alejado de la tradición liberal. Paul Goodman (Goodman 1952: 18–19) sostiene que la cultura estadounidense ha perdido el espíritu de pragmatismo encarnado en el pensamiento de James y Dewey. En un clima donde, dice, "los expertos planifican en términos de una estructura inmutable, una conveniencia pragmática que todavía quiere considerar la estructura social como plástica y cambiante llega a considerarse "utópica"".

Richard Rorty también ha señalado las conexiones entre el tipo de utopismo encarnado en la visión anarquista social y el pragmatismo de Dewey y otros pensadores. Su análisis de esta idea capta, para mí, el valor de esta perspectiva para nuestro pensamiento educativo. Rorty sostiene que lo que distingue al pragmatismo es que 'sustituye las nociones de "realidad", "razón" y "naturaleza" por la noción de un futuro humano mejor' (Rorty 1999: 27). Si bien no se puede decir de ninguna manera que el anarquismo social del siglo XIX, como tradición de la Ilustración, haya rechazado las nociones de razón, realidad y naturaleza, creo que, sin embargo, hay aquí una idea importante en términos del papel de la esperanza utópica en el pensamiento del anarquismo social.

La visión anarquista de lo que Fidler llama "despertar el instinto social" es el papel clave de la educación, y la insistencia de Kropotkin en que el "principio fundamental del anarquismo" (en Fidler 1989: 37) consiste en "tratar a los

demás como uno desea ser tratado", me parece en consonancia con el argumento de Rorty de que el progreso moral, para los pragmáticos, "es una cuestión de sensibilidad creciente" (Rorty 1999: 81). Tal sensibilidad, explica Rorty, significa "ser capaz de responder a las necesidades de grupos de personas cada vez más inclusivos" y, por lo tanto, implica no "superar lo sentimental hasta lo racional", sino más bien expandirse hacia afuera en una "simpatía cada vez más amplia" (ibidem). Esta imagen, que Rorty describe como un "cambio de metáforas de distancia vertical a metáforas de extensión horizontal" (Rorty 1999: 83) también me parece en sintonía con el rechazo de los anarquistas a las estructuras jerárquicas y la imagen de la sociedad anarquista ideal como una red interconectada de poderes más que una estructura jerárquica piramidal. Además, sostiene Rorty, este elemento de esperanza utópica y "disposición a sustituir la certeza por la imaginación" (ibid.: 88) enfatiza la necesidad de un compromiso activo por parte de los agentes sociales, articulando un deseo y una necesidad de "crear nuevas formas de ser humano y un nuevo cielo en la tierra para que estos nuevos humanos lo habiten, por encima del deseo de estabilidad, seguridad y orden' (ibid.).

La noción de Rorty de "reemplazar la certeza con la esperanza" me parece muy pertinente para la discusión antes mencionada sobre el anarquismo social y, especialmente, para las implicaciones de una consideración de los aspectos utópicos de la posición anarquista social para

la forma en que pensamos sobre la educación. Un aspecto de este punto es que el aspecto utópico –en el sentido de estar radicalmente alejado de la realidad tal como la conocemos– de una teoría no debería ser en sí mismo una razón para rechazarla. Incluso el fracaso evidente de aquellos proyectos utópicos que han sido intentos desastrosos no deben llevarnos a rechazar las esperanzas utópicas que subyacen en ellos. Como dice Rorty,

El valor inspirador del *Nuevo Testamento* y del *Manifiesto Comunista* no disminuye por el hecho de que muchos millones de personas fueron esclavizadas, torturadas o muertas por personas sinceras y moralmente serias que recitaban pasajes de uno u otro texto para justificar sus actos.

(Rorty 1999: 204)

Podría decirse que el proyecto anarquista es menos propenso a un fracaso tan estrepitoso porque, en primer lugar, si uno acepta su explicación de la naturaleza humana, esta explicación sugiere que el tipo de sociedad que los anarquistas sociales buscan establecer no va completamente en contra de la corriente humana existente.

Además, como se discute aquí, la idea de intentar implementar este proyecto a gran escala, por medios violentos si es necesario, es completamente incompatible con los principios anarquistas. Porque la otra cara de lo que

Ritter llama el "salto audaz" de los anarquistas es el hecho de que, como señaló Buber, el anarquismo social

desea un medio acorde con sus fines; se niega a creer que al confiar en el futuro "salto" tengamos que hacer ahora exactamente lo contrario de lo que buscamos; cree más bien que debemos crear aquí el espacio *ahora* posible para aquello por lo que nos esforzamos, para que pueda llegar a su cumplimiento; no cree en el salto posrevolucionario, pero sí en la continuidad revolucionaria.

(Buber 1958: 13)

Independientemente de que uno esté convencido o no de estos argumentos socialanarquistas, me parece que el argumento de Rorty de que las esperanzas y aspiraciones encarnadas en esta posición pueden constituir "la única base para una vida que valga la pena" (Rorty 1999: 204) es un argumento convincente. En lo que respecta a la filosofía de la educación, puede ser cierto que intentar construir una posición sobre el papel y la naturaleza de la educación en torno a la noción de esperanza podría llevar a descuidar la necesidad de elaborar principios claros de procedimiento y distinciones conceptuales. Sin embargo, esta noción tal vez pueda insertar un elemento más optimista y motivador en proyectos educativos caracterizados por una preocupación a menudo primordial por formular principios procedimentales.

Además, la perspectiva de iniciar debates sobre cuestiones educativamente relevantes, como hacen los anarquistas sociales, desde una posición de esperanza (en otras palabras, adoptar la posición de que una sociedad radicalmente diferente es deseable y alcanzable) puede tener claras implicaciones políticas. Por ejemplo, los argumentos a favor de la igualdad de oportunidades en la educación (estatal), tal como los exponen los teóricos liberales, a menudo implican una suposición velada de que la desigualdad socioeconómica es una característica inevitable de nuestra vida. Así, Harry Brighouse sostiene (1998) que las oportunidades educativas no deberían verse afectadas por cuestiones de estatus socioeconómico o antecedentes familiares. Al hacerlo, asume, como él mismo admite fácilmente, "que las recompensas materiales en los mercados laborales serán significativamente desiguales" (Brighouse 1998: 8). Sin embargo, si tomara en serio la aspiración de crear una sociedad en la que ya no hubiera divisiones socioeconómicas o de clases, podría verse llevado a poner un énfasis muy diferente en el tipo de educación que deberíamos brindar (por ejemplo, una que enfatizara una actitud crítica hacia el *status quo* político y la promoción de ciertos valores morales considerados cruciales para sostener una sociedad igualitaria y cooperativa).

Patricia White ha discutido la noción de esperanza social en su artículo de 1991, "Hope, Confidence and Democracy" (White 1991), donde señala el poderoso papel motivacional

que desempeñan las esperanzas compartidas "en relación con el futuro de las comunidades". Sin embargo, aunque reconoce la necesidad de tal esperanza social en nuestra propia sociedad democrática, White admite que "la democracia liberal no está en el negocio de ofrecer visiones de un futuro hacia el cual todos los ciudadanos están marchando" (White 1991: 205). Obviamente, una visión así socavaría el compromiso liberal con un futuro abierto y con el valor del pluralismo. Sin embargo, sobre la base del análisis antes mencionado, parece que el tipo de esperanza utópica asociada con el anarquismo puede encajar con la descripción de White de una posible salida a este problema liberal, a saber,

que es posible abandonar la idea de que el objeto de la esperanza debe ser unitario e inevitable y defender una noción de esperanza donde, hablando en términos generales, esperar es desear fuertemente que algún estado de cosas deseable, que no tiene por qué ser inevitable y es no imposible, pero en cuyo camino hay obstáculos, se cumplirá.

(Ibidem.)

En términos de cómo conceptualizamos la educación, lo que sugiere la discusión anterior es que la interacción entre nuestras esperanzas (o nuestras metas estratégicas) y nuestros objetivos tácticos no es un conflicto que debe decidirse de antemano, sino una tensión interesante que en

sí misma debe abordarse como parte de la práctica educativa. En ciertos contextos, las decisiones tácticas pueden tener sentido y, por lo tanto, el tipo de cambio y acción educativos promovidos puede no parecer muy radical, pero la esperanza, como objetivo a largo plazo, siempre está ahí, y aunque sea sólo, como dice Chomsky, una "visión", esta visión tiene una tremenda fuerza motivadora para quienes participan en la educación.

Entonces, tomar en serio la perspectiva social-anarquista puede ayudarnos a pensar de manera diferente sobre el papel de las visiones, los sueños, las metas y los ideales en el pensamiento educativo. Sugiere que tal vez deberíamos pensar en la educación no como un medio para un fin, ni como un fin en sí mismo, sino como uno de los muchos ámbitos de las relaciones humanas, en los que la relación entre la visión y las formas en que se traducen en realidad es fundamental experimentar constantemente. La filosofía de la educación, tal vez, podría verse como parte de este proceso.

CONCLUSIÓN

La fe en el poder de la inteligencia para imaginar un futuro que sea la proyección de lo deseable en el presente e inventar los instrumentos para su realización es nuestra salvación. Y es una fe que debe ser alimentada y articulada: sin duda una tarea suficientemente grande para nuestra filosofía.

(Dewey 1917: 48)

Espero, en la discusión anterior, haber avanzado de algún modo hacia la construcción de cómo sería una filosofía anarquista de la educación. Hay ciertas ideas importantes que se pueden extraer de mi análisis, tanto con respecto a la

importancia del anarquismo como ideología política como con respecto a la filosofía y la práctica educativas.

Situar el anarquismo: una reevaluación

Primero, en el transcurso de los capítulos anteriores, espero haber disipado algunos conceptos erróneos comunes sobre el anarquismo como teoría política, especialmente en lo que respecta a su posición sobre la necesidad de orden social y autoridad y su concepción de la naturaleza humana. Sobre todo, he sostenido que la visión anarquista de la naturaleza humana no es ingenuamente optimista, sino que más bien abraza un enfoque realista y contextual de las virtudes y capacidades humanas. Las implicaciones de esta idea forman los aspectos centrales de la posición anarquista sobre la educación; es decir, que la intervención educativa sistemática en la vida de los niños, por parte de las instituciones sociales, es necesaria para sostener el tejido moral de la sociedad, y que esta educación debe ser, ante todo, una empresa moral.

En segundo lugar, creo que de mi análisis se desprende claramente que los valores y aspiraciones que sustentan el pensamiento socialanarquista son –tal vez

sorprendentemente— bastante cercanos a aquellos que informan la tradición liberal. La afinidad del anarquismo con el liberalismo, así como con diversas corrientes del socialismo, sugiere que tal vez deberíamos ampliar nuestra comprensión del liberalismo más allá de las limitaciones del Estado liberal. No es necesario rechazar los valores liberales para cuestionar aspectos dominantes del marco político que tan a menudo damos por sentado. La cuestión de qué queda del liberalismo si eliminamos al Estado de la ecuación es filosóficamente desconcertante, pero sugiero que el desafío de tratar de responderla puede ser en sí mismo un ejercicio valioso para reexaminar y rearticular nuestros valores (liberales) e incitarnos a pensar en las implicaciones políticas y el alcance de estos valores.

Especificamente, examinar las implicaciones de los valores subyacentes del anarquismo social, en el contexto comparativo de los valores liberales, puede llevarnos a rearticular el aspecto utópico de la tradición liberal. En términos más generales, creo que los filósofos, y especialmente los filósofos de la educación, necesitan examinar y articular constantemente los supuestos normativos detrás de sus ideas educativas. Si, como muchos teóricos liberales, hacemos concesiones conscientes en nuestro tratamiento filosófico de nociones educativas como la "igualdad" (compromisos que implican una aquiescencia con las estructuras políticas existentes), al menos deberíamos articular nuestras razones para tales

compromisos y la forma en que reflejan nuestros ideales sustantivos. Cuestionar el marco político dentro del cual comúnmente formulamos tales ideas puede ser una forma de impulsarnos a participar en ese proceso de articulación.

El anarquismo sigue siendo un cuerpo de ideas difuso y a menudo frustrante, y no pretendo haber resuelto las tensiones teóricas y prácticas que implica. Específicamente, la acusación de que la censura social socavará la libertad individual en una sociedad anarquista sigue siendo preocupante (elocuentemente descrita en el relato de ciencia ficción de Ursula Le Guin sobre una colonia anarquista, *The Dispossessed* (Los desposeídos 1974)). De manera similar, uno tiene que preguntarse si el anarquismo, con su comprensión ilustrada del progreso y el inevitable triunfo de los valores socialistas seculares, está teóricamente equipado para abordar las cuestiones contemporáneas de la vida en sociedades pluralistas, especialmente la cuestión del pluralismo de valores. Debo admitir que los argumentos de Noam Chomsky y otros de que no se pueden resolver tales tensiones teóricas de antemano, sino que deben resolverse mediante la experimentación, me parecen una respuesta insatisfactoria a este problema.

A pesar de estas tensiones teóricas, he sugerido que tanto la práctica educativa como la filosofía de la educación pueden ser actividades más desafiantes y motivadoras si están guiadas por una esperanza utópica; una visión

normativa, no sólo de la buena vida (una frase comúnmente empleada por los filósofos de la educación), sino de la buena sociedad, por muy alejada que parezca de donde nos encontramos ahora.

Por supuesto, no hay nada exclusivo del anarquismo en la idea de una sociedad ideal. De hecho, el liberalismo político, es en muchos sentidos una teoría ideal y un modelo para la sociedad ideal. Conduce a conclusiones sobre los tipos de prácticas y procesos institucionales que permitirán a los individuos vivir juntos en lo que se concibe como el modelo político óptimo, es decir, el Estado liberal. El modelo del anarquismo es igualmente ideal pero elimina el Estado. Al igual que el liberalismo, parte de intuiciones sobre el valor moral de ciertos atributos y valores humanos, pero su modelo es sorprendentemente diferente del que tenemos hoy.

Para el anarquismo, la sociedad ideal es algo que debe crearse. Y la educación es principalmente una parte de esta creación; Implica un desafío radical a las prácticas e instituciones actuales, pero al mismo tiempo una fe en la idea de que los seres humanos ya poseen la mayoría de los atributos y virtudes necesarios para crear y sostener una sociedad diferente, por lo que no necesitan someterse a ningún proceso transformación radical o acabar con una conciencia "no auténtica".

¿Una filosofía anarquista de la educación?

En mi Introducción, planteé la cuestión de si un examen de las ideas anarquistas podría producir una filosofía de la educación integral, coherente y única. Como lo indican los comentarios antes mencionados, creo que si bien mi análisis sugiere que el anarquismo quizás no ofrece una teoría sistemática de la educación, sí tiene implicaciones significativas sobre cómo conceptualizamos la educación y los objetivos educativos, sobre cómo abordamos las cuestiones educativas en la política y la práctica y cómo hacemos filosofía de la educación.

En lo que respecta a la práctica educativa, hay varias debilidades en la explicación anarquista. Principalmente, la escasa atención prestada por los escritores anarquistas sobre educación al tema de la pedagogía expone esta explicación a cuestiones teóricas sobre el enfoque pedagógico más apropiado y abre la puerta a prácticas pedagógicas cuestionables, como lo atestiguan algunos graduados de la escuela Stelton, quienes sugieren (ver Avrich 1980) que las prácticas docentes reales de ciertos profesores en las escuelas anarquistas estaban lejos de ser

anticoercitivas. De hecho, el estatus mismo de la conexión entre la ideología anarquista y la pedagogía no coercitiva aún exige un tratamiento teórico cuidadoso. Además, toda la cuestión de la relación profesor-alumno, tanto en sus dimensiones psicológicas como políticas, está poco teorizada en la literatura sobre educación anarquista y libertaria. Aunque la explicación anarquista de la autoridad llega hasta cierto punto a situar y justificar teóricamente esta relación, es evidente que hay mucho más que podría decirse sobre el tema. De manera similar, y quizás lo más importante dado su papel central en la creación y el mantenimiento de la sociedad ideal, el desarrollo de enfoques y métodos específicos de educación moral está profundamente ausente en el trabajo anarquista sobre educación. Aunque he insinuado la forma que podría adoptar tal programa de educación moral y he subrayado su papel crucial, no puedo emprender el proyecto de construirlo aquí.

A pesar de estas debilidades en el marco teórico de la práctica educativa anarquista, creo que mi análisis establece que la educación anarquista es una tradición distintiva en el mundo de lo que a menudo se denomina vagamente "educación radical". Como tal, difiere en aspectos importantes tanto de las posiciones libertarias extremas como de varios aspectos del movimiento de escuela libre, tanto en su contenido como en la conceptualización de la educación que encarna.

Por encima de todo, he sostenido que una perspectiva anarquista puede ayudarnos a ver las cuestiones sobre la relación entre educación y cambio social desde una nueva perspectiva.

Aunque el hecho de que los anarquistas no distingan de manera sistemática entre la vida social dentro y fuera del Estado es la causa de mucha confusión respecto del papel de la educación en la promoción y el sostenimiento de la transformación social, espero haber avanzado en cierta medida hacia esta distinción y aclarar su significado filosófico.

Al mismo tiempo, creo que parte del atractivo del anarquismo, y de hecho su singularidad como perspectiva de la educación, reside en su capacidad de trascender el modelo de medios/fines y de percibir cada encuentro educativo como un momento de esfuerzo, a través de la experimentación creativa, de crear algo mejor, y de celebrar y reforzar lo valioso de tal encuentro.

No puedo encontrar mejor manera de ilustrar esta idea que a través de una analogía con un caso muy particular de educación, a saber, la relación entre padres e hijos. Como padres, somos constantemente conscientes del aspecto futuro de la relación con nuestros hijos. La pregunta de quiénes serán y cómo resultarán es un factor constante en nuestra interacción con ellos, nuestras preocupaciones y nuestras motivaciones y objetivos para las decisiones que

tomamos con respecto a ellos. Sin embargo, interpretar esta relación como reducible enteramente a este aspecto educativo intencional sería, seguramente, no entender el punto. Porque nuestra interacción con nuestros hijos es también una relación mutuamente desafiante y estimulante en términos de quiénes ellos –y nosotros– somos ahora. Lo que hace que esta relación sea tan compleja es el hecho de que implica una interacción y tensiones constantes entre el presente y el futuro; entre nuestros deseos y esperanzas para nuestros hijos, nuestra visión de un futuro ideal en el que desempeñarán un papel y nuestro intento de comprender quiénes son; entre nuestros esfuerzos por respetar sus deseos y nuestro ineludible deseo de moldear esos deseos; entre nuestros propios ideales para el futuro y los desafíos que les plantean las complejidades del presente. Si bien la forma en que criamos a nuestros hijos a menudo depende de nuestros compromisos, valores y aspiraciones, es igualmente cierto que estos valores y compromisos son constantemente desafiados y cuestionados por la experiencia de criarlos. En cierto sentido, este modo de interacción inherentemente confuso, desafiante y creativo resume la esencia de la perspectiva anarquista sobre la educación. Al rechazar así las distinciones simplistas entre fines y medios, metas y visiones, sugiere una cierta postura antijerárquica no sólo en su modelo de sociedad ideal sino también en nuestros propios patrones de pensamiento.

Además, la postura anarquista sobre la relación entre

educación y cambio social tiene importantes implicaciones prácticas. Para el anarquista, la utopía, como se ha dicho, no es un modelo para la sociedad futura. Por lo tanto, el foco de la educación no está en implementar aspectos de esta utopía, sino en fomentar las actitudes y virtudes necesarias para sostenerla, junto con una actitud crítica hacia los principios y prácticas sociales actuales, de donde surge la visión utópica y que, a su vez, están informados por esta visión. Por lo tanto, la educación no se ve como un medio para crear un orden político diferente, sino como un espacio –y tal vez, siguiendo a Buber, una relación– en el que experimentamos con visiones de un nuevo orden político, un proceso que en sí mismo constituye un acto educativo y una experiencia motivadora tanto para educadores como para alumnos. He sugerido que esta perspectiva constituye una alternativa a ciertas visiones dominantes, según las cuales tendemos a considerar la educación como un fin en sí mismo o como un medio para alcanzar un fin.

Así, incluso si uno permanece escéptico en cuanto a la viabilidad del modelo social-anarquista de organización social, la flexibilidad con respecto a la forma y el proceso exactos de este modelo es la esencia de la posición anarquista, y es esto, sostengo, junto con la aspiraciones y valores detrás del modelo propuesto, que dan sentido a la experiencia educativa.

Críticas revisadas al anarquismo

Curiosamente, una conclusión sugerida por mi análisis es que el hecho de que muchos comentaristas no hayan prestado la atención adecuada al papel central de la educación en el pensamiento anarquista ha contribuido a gran parte de la confusión conceptual y las tensiones aparentes que rodean la teoría anarquista. Porque la afirmación comúnmente hecha, en el sentido de que los anarquistas mantienen una visión ingenua y optimista sobre la posibilidad de mantener una sociedad benévolas y descentralizada sin control institucional, no tiene en cuenta el papel central y continuo de la educación en la promoción, fomento y mantenimiento de los fundamentos morales que se consideren necesarios para sostener dicha sociedad. En muchos trabajos canónicos sobre el anarquismo, en particular los estudios de Miller, Morland y Ritter, la educación apenas recibe una mención pasajera. Esto es especialmente sorprendente en el trabajo de Morland, que es un estudio detallado de la naturaleza humana en el anarquismo social (Morland 1997). A la luz de la ausencia total de cualquier discusión sobre la educación anarquista en el libro de Morland, su observación final de que "se requiere algo más allá de una concepción de la naturaleza humana para explicar el optimismo de los anarquistas"

(Morland 1997: 198) es bastante sorprendente. Como ha sugerido el presente trabajo, el reconocimiento de los anarquistas de la necesidad de un proceso educativo sustancial, diseñado según principios morales claros, va de la mano con su explicación contextualista de la naturaleza humana, transformando así lo que de otro modo podría considerarse una especie de optimismo ingenuo, en una esperanza social compleja e inspiradora.

Una excepción notable a esta tendencia a pasar por alto la centralidad de la educación en la visión anarquista es el trabajo de Barbara Goodwin. En su discusión sobre el anarquismo en *Usando ideas políticas* (Goodwin y Taylor 1982), Goodwin se refiere a "la base moral de la sociedad anarquista", argumentando que "el interés real del anarquismo no reside en los detalles precisos de la organización comunal, sino en los principios universales en los que se basarían tales comunidades" (*ibid.*: 118). Al discutir la educación anarquista en este contexto, Goodwin reconoce la importante función de promover y nutrir "los principios morales que forman la base del orden anarquista" (*ibid.*: 128). Espero que el presente libro contribuya en cierta medida a justificar este reconocimiento y a explorar en qué consiste. Como tal, también muestra que articular la visión anarquista sobre la educación es una contribución importante al debate en curso sobre la viabilidad del anarquismo como Ideología política.

En conclusión, sugiero que incluso si uno es en última

instancia escéptico acerca de la viabilidad inmediata de una sociedad anarquista, la sugerencia de que es teóricamente posible, junto con la creencia de que refleja la verdadera encarnación de algunos de nuestros valores humanos máspreciados, hacen que explorarlo sea un proyecto constructivo y valioso desde el punto de vista educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Adan, J. (1992) *Reformist Anarchism 1800–1936; A Study of the Feasibility of Anarchism*, Braunton: Merlin Books.
- Avrich, P. (1980) *The Modern School Movement: Anarchism and Education in the United States*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bantock, G.H. (1984) *Studies in the History of Educational Theory*, London: Allen and Unwin.
- Barclay, H. (1990) *People Without Government: An Anthropology of Anarchy*, London: Kahn and Averill.
- Bauman, Z. (1999) *In Search of Politics*, Oxford: Polity Press.
- Becker, H. and Walter, N. (eds) (1988) *Act for Yourselves: Articles from Freedom, 1886–1907 by Peter Kropotkin*, London: Freedom Press.
- Bellamy, R. (1992) *Liberalism and Modern Society: An Historical Argument*, Cambridge: Polity Press.
- Beloff, M. (1975) 'The Future of the State; Why it Should Wither', *New Society*, 34, 73–76.
- Benhabib, S. (1986) *Critique, Norm and Utopia, A Study of the Foundations of Critical Theory*, New York: Columbia University Press.

- Benn, S.I. (1975) 'Freedom, Autonomy and the Concept of a Person', *Proceedings of the Aristotelian Society*, 76.
- Bereiter, C. (1974) *Must We Educate?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Berkman, A. (1995) *An ABC of Anarchism*, London: Freedom Press.
- Berlin, I. (1991) *The Crooked Timber of Humanity*, London: Fontana.
- Block, A. (1994) 'Marxism and Education' in Martusewicz, R. and Reynolds, W. (eds), *Inside/Out: Contemporary Critical Perspectives in Education*, New York: St. Martin's Press.
- Bookchin, M. (1990) *Remaking Society: Pathways to a Green Future*, Boston, MA: South End Press.
- Bowen, J. and Hobson, P. (1987) *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, Brisbane: Wiley.
- Brighouse, H. (1998) *Education and the New Selective Schooling*, London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Buber, M. (1958) *Paths in Utopia*, Boston, MA: Beacon Press.
- Bufe, C. and Neutopia, D. (2002) *Design Your Own Utopia*, Tucson, AZ: See Sharp Press.
- Burbules, N. and Torres, C.A. (eds) (2000) *Globalization and Education: Critical Perspectives*, New York: Routledge.
- Callan, E. (1997) *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon Press.
- Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy; The Politics of Educational Ideas*, Buckingham: Open University Press.

- Chomsky, N. (1996) *Powers and Prospects; Reflections on Human Nature and the Social Order*, Boston, MA: South End Press.
- Clark, J.P. (1978) 'What is Anarchism?' *Nomos*, 19, 3–28.
- Cohen, G.A. (2001) *If You're an Egalitarian, How Come You're So Rich?* Cambridge: Harvard University Press.
- Crowder, G. (1991) *Classical Anarchism: The Political Thought of Godwin, Proudhon, Bakunin and Kropotkin*, Oxford: Clarendon Press.
- Cullen, S. (1991) *Children in Society: A Libertarian Critique*, London: Freedom Press.
- Darling, J. (1982) 'Education as Horticulture: Some Growth Theorists and Their Critics', *Journal of Philosophy of Education*, 16 (2), 173–185.
- De George, R. (1978) 'Anarchism and Authority', *Nomos*, 19, 91–110.
- DeHaan, R. (1965) 'Kropotkin, Marx and Dewey', *Anarchy*, 5 (9), 271–286.
- Dewey, J. (1917) 'The Need for a Recovery of Philosophy', in Boydston, J.A. (ed.) (1980) *The Middle Works*, Vol. 10, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- (1939) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan.
- (1965) 'The Nature of Aims', in Archambault, R.D. (ed.) *John Dewey on Education*, Chicago, IL: Random House.
- Dolgoff, S. (ed.) (1973) *Bakunin on Anarchy*, New York: Knopf.
- Dworkin, G. (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Dworkin, R. (1978) 'Liberalism', in Hampshire, S. (ed.), *Public and Private Morality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Edgley, R. (1980) 'Education, Work and Politics', *Journal of Philosophy of Education*, 14 (1), 3–16.
- Edwards, S. (ed.) (1969) *Selected Writings of Pierre Joseph Proudhon*, New York: Anchor Books.
- Ehrlich, H.J. (ed.) (1996) *Reinventing Anarchy, Again*, Edinburgh: AK Press.
- Ferm, E.B. (1949) *Freedom in Education*, New York: Lear.
- Ferrer y Guardia, F. (1909) 'The Rational Education of Children', *The Modern School*, New York: Mother Earth Publishing Association.
- (1913) The *Origins and Ideals of the Modern School*, London: Watts.
- Fidler, G. (1989) 'Anarchism and Education: Education Integrale and the Imperative Towards Fraternite', *History of Education*, 18 (1), 23–46.
- Flathman, R.E. (1998) *Reflections of a Would-Be Anarchist; Ideals and Institutions of Liberalism*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Fogelman, K. (1991) (ed.) *Citizenship in Schools*, London: Fulton.
- Goldman, E. (1906) 'The Child and its Enemies', *Mother Earth*, 2 (9).
- Goodman, P. (1952) *Utopian Essays and Proposals*, New York: Random House.
- Goodwin, B. (1987) *Using Political Ideas*, Chichester: Wiley.

- Goodwin, B. and Taylor, K. (1982) *The Politics of Utopia: A Study in Theory and Practice*, London: Hutchinson.
- Gould, A.C. (1999) *Origins of Liberal Dominance*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gould, S.J. (1988) 'Kropotkin Was No Crackpot', *Natural History*, 97 (6), 12–21.
- Guerin, D. (1970) *Anarchism*, New York: Monthly Review Press.
- Halpin (2001) 'Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More', *British Journal of Educational Studies*, 49 (3), 299–315.
- (2003) *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*, London: Routledge Falmer.
- Hemmings, R. (1972) *Fifty Years of Freedom: A Study of the Development of the Ideas of A.S. Neill*, London: George Allen and Unwin.
- Hewetson, J. (1965) 'Mutual Aid and Social Evolution', *Anarchy*, 5 (9), 257–270.
- Hirst, P. (1972) 'Liberal Education and the Nature of Knowledge', in Dearden, R.F., Hirst, P.H. and Peters, R.S. (eds) *Education and Reason*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Hobsbawm, E. (1975) 'Fraternity', *New Society*, 34 (27), 471–473.
- Hocking, W.E. (1926) *Man and the State*, New Haven, CT: Yale University Press.
- Honig, B. (1993) *Political Theory and the Displacement of Politics*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ignatieff, M. (1994) *The Needs of Strangers*, London: Vintage. Illich, I. (1971)

Deschooling Society, Harmondsworth: Penguin. Joll, J. (1979) *The Anarchists*, London: Methuen.

Jonathan, R. (1997) *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market*, Oxford: Blackwell.

Kekes, J. (1997) *Against Liberalism*, New York: Cornell University Press.

Kelly, H. (1913) 'The Meaning of Libertarian Education', *The Modern School*, 1 (5). --(1914) Editorial, *The Modern School*, 1 (3).

–(1916) 'What is the Modern School?', *The Modern School*, 33 (3).

Kemp-Welch, T. (1996) 'Bakunin and Kropotkin on Anarchism', in Bellamy, R. and Ross, A. (eds), *A Textual Introduction to Social and Political Theory*, Manchester: Manchester University Press.

Kerr, S. (1913) 'Ferrer and Montessori', *The Modern School*, 1 (5).

Kleinig, J. (1982) *Philosophical Issues in Education*, London: Croom Helm.

Knowles, R. (2000) 'Political Economy From Below: Communitarian Anarchism as a Neglected Discourse in Histories of Economic Thought', *History of Economics Review*, 31.

Kropotkin, P. (1890) 'Brain Work and Manual Work' in *The Nineteenth Century*, March, 456–475.

–(1897) *Anarchism: Its Philosophy and Ideal*, London: J. Turner. --(1972) *Mutual Aid: A Factor of Evolution*, London: Allen Lane.

–(1974) *Fields, Factories and Workshops Tomorrow*, London: George Allen and Unwin.

Kymlicka, W. (1989) *Liberalism, Community and Culture*, Oxford: Clarendon Press.

- Le Guin, U.K. (1974) *The Dispossessed*, New York: Harper Collins.
- Levinson, M. (1999) *The Demands of Liberal Education*, Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, V. and Smalley, K. (1991) 'Citizenship Education' in Fogelman, K. (1991) (ed.) *Citizenship in Schools*, London: Fulton.
- McDermot, J. (ed.) *The Philosophy of John Dewey*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MacIntyre, A. (1971) *Against the Self-Images of the Age: Essays on Ideology and Philosophy*, London: Duckworth.
- McKenna, E. (2001) *The Task of Utopia; A Pragmatist and Feminist Perspective*, Maryland: Rowman and Littlefield Inc.
- Mannheim, K. (1991) *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*, London: Routledge.
- Marshall, P. (ed.) (1986) *The Anarchist Writings of William Godwin*, London: Freedom 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*, University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Miller, D. (1984) *Anarchism*, London: Dent.
- Mill, J.S. (1991) *On Liberty*, Oxford: Oxford University Press.
- Morland, D. (1997) *Demanding the Impossible? Human Nature and Politics in Nineteenth Century Social Anarchism*, London: Cassell.

- Morris, B. (1993) *Bakunin: The Philosophy of Freedom*, Montreal: Black Rose Books. Murphy, D. (1988) *Martin Buber's Philosophy of Education*, Dublin: Irish Academic Press. Neill, A.S. (1926) *The Problem Child*, London: Herbert Jenkins.
- Nisbet, R. (1976) *The Social Philosophers*, London: Paladin.
- Nozick, R. (1974) *Anarchy, State and Utopia*, Oxford: Blackwell.
- O'Hear, A. (1981) *Education, Society and Human Nature: An Introduction to The Philosophy of Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Parekh, B. (1997) 'Is There a Human Nature?' in Rouner, L.S. (ed.) *Is There a Human Nature?*, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Parker, S.E. (1965) *Individualist Anarchism: An Outline*, London: the author.
- Peters, R.S. (1959) *Authority, Responsibility and Education*, Plymouth: George Allen and Unwin.
- (1966) *Ethics and Education*, London: Allen and Unwin.
- (1967) 'Authority' in Quinton, A. (ed.) *Political Philosophy*, London: University Press.
- (1998) 'Freedom and the Development of the Free Man' in Hirst, P. and White, P. (eds) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol. II, London: Routledge.
- Popper, K.R. (1945) *The Open Society and Its Enemies*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Pring, R. (1994) 'Liberal and Vocational Education: A Conflict of Value', Haldane, J. (ed.) *Education, Values and the State*, The Victor Cook Memorial Lectures, University of St. Andrews: Centre for Philosophy and Public Affairs.

- (1995) *Closing the Gap: Liberal Education and Vocational Preparation*, London: Hodder and Stoughton.
- QCA (1998) *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, London.
- Rawls, J. (1973) *A Theory of Justice*, Oxford: Oxford University Press.
- (1996) *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
 - (2001) *Justice as Fairness: A Restatement*, Cambridge: Harvard University Press.
- Raz, J. (1986) *The Morality of Freedom*, Oxford: Clarendon Press.
- Read, H. (1974) *Anarchy and Order*, London: Souvenir Press.
- Reichert, W. (1969) 'Anarchism, Freedom and Power', *Ethics*, 79 (2), 139–149.
- Reich, R. (2002) *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ritter, A. (1980) *Anarchism: A Theoretical Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999) *Philosophy and Social Hope*, London: Penguin.
- Rouner, L.S. (ed.) (1997) *Is There a Human Nature?* Indiana: University of Notre Dame Press.
- Ryan, A. (1998) *Liberal Anxieties and Liberal Education*, New York: Hill and Wang.
- Sandel, M. (1982) *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Scruton, R. (1982) *A Dictionary of Political Thought*, London: MacMillan.
- Sennett, R. (1980) *Authority*, London: Faber and Faber.
- Shotton, J. (1993) *No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain, 1890–1990*, Bristol: Libertarian Education.
- Smith, M. (1983) *The Libertarians and Education*, London: George Allen and Unwin. Spring, J. (1975) *A Primer of Libertarian Education*, New York: Free Life Editions.
- Stewart, W.A.C. and McCann, W.P. (1967) *The Educational Innovators*, London: Macmillan.
- Swift, A. (2001) *Political Philosophy: A Beginners' Guide for Students and Politicians*, Oxford: Polity Press.
- Sylvan, R. (1993) 'Anarchism', in Goodin, R.E. and Pettit, P. (eds) *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, Oxford: Blackwell.
- Taylor, M. (1982) *Community, Anarchy and Liberty*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, M. (2004) 'No-one Telling us What to Do': Anarchist Schools in Britain, 1890–1916, *Historical Research*, 77 (197), 405–436.
- Tooley, J. (1995) *Disestablishing the School*, Aldershot: Avebury.
–(2000) *Reclaiming Education*, London: Cassell.
- Walden Foundation (1996) *Currents: Walden Center and School*, Berkeley, CA: Walden Foundation.

- Wall, G. (1978) 'Philosophical Anarchism Reconsidered', *Nomos*, 19, 273–293.
- Walter, N. (1969) 'About Anarchism' in *Anarchy*, 9 (6).
- Ward, C. (1990) 'Four Easy Pieces and One Hard One' in *The Raven*, Anarchist Quarterly, 3 (2).
- (1991) *Influences; Voices of Creative Dissent*, Bideford: Green Books.
—(1996) *Anarchy in Action*, London: Freedom Press.
- Warnock, M. (1977) *Schools of Thought*, Faber and Faber: London.
- Wasserstrom, R. (1978) 'Comments on "Anarchism and Authority"', *Nomos*, 19. Weiner, L. (1967) *Tolstoy on Education*, Chicago, IL: University of Chicago Press. White, J. (1982) *The Aims of Education Restated*, London: Routledge and Kegan Paul. —(1990) *Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum*, London: Kogan Page.
- (1997) *Education and the End of Work: A New Philosophy of Work and Learning*, London: Cassell.
- White, P. (1983) *Beyond Domination: An Essay in the Political Philosophy of Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- (1991) 'Hope, Confidence and Democracy', *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), 203–208.
- Williams, K. (1994) 'Vocationalism and Liberal Education: Exploring the Tensions', *Journal of Philosophy of Education*, 28 (1), 89–100.
- Winch, C. (2000) *Education, Work and Social Capital: Towards a New Conception of Vocational Education*, London: Routledge.
- Wolff, J. (1996) *An Introduction to Political Philosophy*, Oxford: Oxford University Press.

Wolff, R.P. (1998) *In Defence of Anarchism*, New York: Harper and Row.

Woodcock, G. (1977) (ed.) *The Anarchist Reader*, London: Fontana.

ACERCA DE PM PRESS

PM Press fue fundada a finales de 2007 por un pequeño grupo de personas con décadas de experiencia en publicaciones, medios y organización. El cofundador de PM, Ramsey Kanaan, fundó AK Press cuando era un joven adolescente en Escocia hace casi 30 años y, junto con sus compañeros co-conspiradores de PM Press, ha publicado y distribuido cientos de libros, folletos, CD y DVD. Los miembros de PM han fundado lo que estamos haciendo y son lo suficientemente jóvenes como para saber lo que está en juego.

Buscamos crear libros, folletos, camisetas y materiales visuales y de audio de ficción y no ficción radicales y estimulantes para entretenarlo, educarlo e inspirarlo. Nuestro objetivo es distribuirlos a través de todos los canales disponibles y con todas las tecnologías disponibles, ya sea que eso signifique que estés viendo clásicos anarquistas en nuestros puestos de la feria del libro; leyendo nuestro último libro de cocina vegana en la cafetería; descargues libros electrónicos de ficción geek; o busques nueva música y videos actuales en nuestro sitio web.

PM Press siempre está buscando voluntarios, artistas,

activistas y escritores talentosos y capacitados con quienes trabajar. Si tienes una gran idea para un proyecto o puedes contribuir de alguna manera, ponte en contacto.

Prensa PM

Apartado postal 23912

Oakland, CA 94623 www.pmpress.org

LOS AMIGOS DE PM PRESS

Estos son tiempos indiscutiblemente trascendentales: el sistema financiero se está desmoronando a nivel mundial y el Imperio está tambaleándose. Ahora más que nunca existe una necesidad vital de ideas radicales.

En el año transcurrido desde su fundación, y con muy poco dinero, PM Press ha asumido el formidable desafío de publicar y distribuir conocimientos y entretenimiento para las luchas que se avecinan. Con más de 75 lanzamientos hasta la fecha, hemos publicado una impresionante y estimulante variedad de literatura, arte, música, política y cultura. Utilizando todos los medios disponibles, hemos logrado conectar a quienes tienen hambre de ideas e información con quienes las ponen en práctica.

Los amigos de PM Press le permiten ayudar directamente a impactar, amplificar y revitalizar el discurso y las acciones de escritores, cineastas y artistas radicales. Nos proporcionan una base estable a partir de la cual podemos aprovechar nuestros primeros éxitos y proporcionar un subsidio muy necesario para los materiales que no necesariamente pueden pagarse por sí solos. Puede ayudar a que eso suceda y recibir cada título nuevo automáticamente en su puerta una vez al mes uniéndose como amigo de PM Press. Y te regalaremos una camiseta cuando te registres.