

Una búsqueda libertaria entre lo clásico y lo contemporáneo: la propuesta pedagógica anarquista de Silvio Gallo
Informe Seminario de Título

Estudiante
Carlos Fabián Cruz Noguera

Profesor Guía
Luis Osandón Millavil

26 de Octubre de 2020

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas
Departamento de Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Epígrafe

*Cólera que te llevó
A arrojar tu pluma,
En los fuegos de la anarquía.
¡Mira que hondo calaron
todas tus ilusiones!
¡La historia de los negados
Enfrenta a la historia de vencedores!*

Barret y las misiones

Eterna Inocencia

Resumen

El presente informe aborda la perspectiva pedagógica del filósofo y académico anarquista brasileño Silvio Gallo, analizando a partir de cinco categorías los principales lineamientos teóricos, conceptuales y políticos de su propuesta. Para aquella labor, se realizó una revisión bibliográfica de textos representativos de su pensamiento, en los cuales se pudo evidenciar la evolución de su perspectiva, la compleja construcción de una pedagogía libertaria, las contradicciones y certezas de sus fuentes teóricas, la discusión sobre sus principios, sus fines y sus fundamentos, la búsqueda de sus manifestaciones prácticas, el tributo y resignificación de los aportes hechos por precursores del anarquismo y de los pensadores contemporáneos, y la discusión sobre la vigencia y el aporte de la pedagogía anarquista puede tener en el contexto actual de Latinoamérica.

Palabras claves: Anarquismo – Pedagogía – Educación – Latinoamérica

Índice

Introducción	5
Revisión histórica y características de la pedagogía libertaria (bases teóricas y prácticas) 6	
Lecturas y experiencias clásicas: la tradición pedagógica del anarquismo	8
Experiencias contemporáneas: lecturas que trasuntan en la tradición y los cuestionamientos actuales	14
Antecedentes biográficos e intelectuales de Silvio Gallo	19
La perspectiva pedagógica anarquista de Silvio Gallo	23
La finalidad.....	23
Los sujetos	26
Los actores	28
La cultura	31
Las instituciones y recursos	33
Reflexión final: ¿Es posible una pedagogía anarquista en Latinoamérica?	36
Bibliografía	39

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como propósito el análisis de la perspectiva pedagógica del filósofo y académico anarquista Silvio Gallo. Para aquello, se realizó una revisión bibliográfica de textos representativos de su pensamiento, especialmente, artículos publicados entre mediados de la década de los noventa y el segundo decenio del siglo XXI, en los que se puede evidenciar la evolución de su perspectiva, la complejidad de construir una pedagogía libertaria, las certezas, dudas y contradicciones que ésta presenta en sus fundamentos, principios, fines y prácticas, sus orígenes y precursores a los cuales tributar y resignificar sus aportaciones, y la vigencia que puede tener ante un contexto histórico, político, social y cultural cambiante e incierto como el actual.

Por todo lo anterior, se hace interesante su abordaje y comprensión ya que presenta una propuesta que, si bien no está completamente acabada o demasiado desarrollada (en cuanto a dar cuenta de una praxis en la cual se fundamente), sí representa una mirada que aporta al debate cada vez más actual sobre el funcionamiento de la escuela y de la pedagogía. Nos enfrentamos a un escenario educativo de gran cuestionamiento, donde muchas de las políticas públicas y lineamientos de mercado que están envueltas en este escenario, no dan respuestas a la realidad contemporánea de la escuela, por lo que esta visión presenta un interesante contrapunto una dinámica que revitaliza el sentido más profundo de la actividad, dejando atrás aquellos elementos utilitarios y economicistas de la educación. En ese sentido, está propuesta busca abordar, desde el acto pedagógico, una manera diferente y politizada de enfrentar la educación, que se abra sin autoritarismo a la autogestión desde las comunidades y pensando en la formación para la vida, ajena a la dominación de las estructuras económicas y culturales de dominación, con atención a la diversidad de luchas y de identidades presentes.

En la actualidad hay una variedad de experiencias anarquistas, en general con poca relevancia pública, que transitan entre lo discursivo y lo práctico. Se podría enmarcar las ideas de Gallo en medio de este tránsito, la que sin duda sería un buen insumo para fundamentar uno o más proyectos libertarios, que asuman el complejo desafío de sustraerse de los contextos formales, ya sea estatales o privados,¹ y con ello, vincularse de manera autónoma y autogestionada en connivencia con una comunidad de un territorio, representando así una experiencia situada que aterrice las reflexiones, prácticas, identidades y tejidos culturales pasados del anarquismo, a la vez que hace el doble juego de incorporar e incorporarse a las dinámicas de un espacio con intersubjetividades e interrelaciones ya existentes, abriéndose a la incertidumbre de la libertad y

¹ Gallo en sus últimos trabajos es más flexible sobre desarrollar la pedagogía anarquista en un espacio de este tipo, ya que considera que se debe ocupar toda estrategia para movilizar los principios y fines libertarios.

la diversidad actual. Esta construcción de un proyecto de estas características además podría contar con un acervo de legitimidad social y política, rescatando la memoria y la multiplicidad en la conformación identitaria o subjetiva de las luchas; por lo tanto, desde la pedagogía se puede entregar herramientas teóricas y prácticas para enfrentarse a la cotidianidad de los conflictos, lo que mi parecer es uno de los principales aprendizajes del anarquismo contemporáneo. De igual forma, otra motivación para adentrarse en sus ideas es que convierte en un buen insumo para reflexionar sobre la práctica docente, en tanto considerar emplear otras dinámicas y metodologías en el acto pedagógico que propicien el trabajo autónomo de los estudiantes –en cuanto habilidades y actitudes– y en la relación más horizontal que se puede construir.

Teniendo claro lo anterior, se tiene como objetivo, en primer lugar, dar una contextualización teórica e histórica de la pedagogía libertaria, y a partir de ella, la vinculación intelectual de Silvio Gallo con esta perspectiva educativa. Como segundo objetivo, conocer y rescatar la perspectiva pedagógica del autor brasileño, quien ha construido a lo largo de su carrera académica una larga reflexión sobre educación libertaria, pensando sobre sus orígenes más clásicos, sobre la legitimidad filosófica y práctica y por supuesto, su actualidad y factibilidad en su área disciplinar (filosofía). En vinculación el anterior punto, como tercer objetivo, es desarrollar una reflexión final en torno a la factibilidad de una pedagogía libertaria en este continente, razonando desde una clave local, las características y finalidades que puede considerar una pedagogía anarquista latinoamericana.

Revisión histórica y características de la pedagogía libertaria (bases teóricas y prácticas)

El anarquismo tuvo un fuerte desarrollo político y cultural desde fines de la centuria decimonónica y las primeras décadas del siglo pasado, especialmente en Europa y América, convirtiéndose junto al socialismo/comunismo como las principales referencias para la unión, organización, lucha y resistencia de la clase trabajadora de los principales ámbitos productivos (campesinado, industriales, mineros, portuarias, etc.), a los que se sumaron intelectuales disconformes con el statu quo. Diversas perspectivas teóricas, filosóficas e ideológicas y las experiencias prácticas libertarias eran variadas,² pero todas presentan como objetivos buscar transformar radicalmente la sociedad capitalista-liberal, superar toda forma de jerarquía social injusta (estatal) y configurar un/a sujeta/o nueva/o ad hoc a una forma social libertaria a partir del acceso de la cultura, cosa que se orientó desde diversos medios, siendo **la educación** uno de los

² Existen muchas perspectivas o tendencias al interior del anarquismo (anarcosindicalismo, comunismo libertario, anarquismo individualista, etc.), que pueden tener interpretaciones, metodologías o propuestas contrapuestas entre ellas, pero todas apelan a ciertos valores o principios libertarios que las aúnan.

principales. La *pedagogía libertaria* se forjó como espacio de socialización en efervescencia y disputa ante la educación institucional y hegemónica (estatal/privada/religiosa) de aquel contexto histórico. No obstante, al avanzar el siglo XX y producirse los grandes eventos históricos de la “era de las catástrofes” (Hobsbawm, 1996) –guerras, crisis económicas, revoluciones, disputas ideológicas, descolonizaciones e independencias en el tercer mundo–, el anarquismo perdió vitalidad entre los sectores populares, puesto que el *Estado* se convirtió en el principal agente social, interventor de la economía y la sociedad, estableciéndose como un actor de mediación entre capital y trabajo.

Esta situación es muy bien sintetizada por Víctor Muñoz, quien al describir el contexto chileno posterior a la década de los 40, comenta que

*“Había pasado la era del liberalismo a ultranza. Todos los grupos políticos en disputa concebían el aparato estatal como la estructura elemental desde la cual se impulsarían las reformas sociales. Los conflictos entre el capital y el trabajo, necesariamente debían ser mediados por el Estado. Y sería el mismo, por otra parte, el que estaría obligado a asegurar la alimentación, la educación, la vivienda, la salud y el empleo de la población. **Estaba en boga la ideología estatista**, y los pocos sectores que no se identificaban con la misma, eran desplazados del mundo político y social.”*
(Muñoz, 2013, pág. 75)

Tanto en América como Europa entraron en decadencia las tendencias anarquistas. En cambio, la “ideología estatista” fue consolidándose al interior de los sectores obreros y populares. El historiador Ángel Capelletti (Capelletti & Rama, 1990, pág. 13) señaló tres factores que llevaron a la decadencia del ideal ácrata desde los años 30, a saber: 1) proliferación de golpes de Estado y ascenso de gobiernos “fascistoides” que reprimieron las organizaciones de trabajadores; 2) fundación de partidos comunistas que contaron con apoyo material e ideológico desde Europa; y 3) aparición de corrientes nacional-populistas (cuyo ejemplo más fiel fue el peronismo). Cabe agregar lo escrito por la historiadora Leonora Reyes para el caso chileno, quien señaló que el *Estado* asumió la responsabilidad de “democratizar” la educación –pública–, despojando este objetivo de iniciativas locales y relativamente autónomas (Reyes, 2011, pág. 54), como era el anarquismo.

El anarquismo (en sus diversas perspectivas y expresiones) fue quedando “en el olvido” del *mainstream* para los grupos que resistían y luchaban a mediados del siglo XX. Un ejemplo gráfico de aquel “apagón” se puede apreciar en Chile, ya que la última experiencia liberaría de aquel periodo registrada en la historiografía, fue la de Flora Sanhueza, quien en 1947 creó el Ateneo “Luisa Michel” en Iquique, inicialmente como centro cultural dirigido a las trabajadoras tejedoras, la cual a partir de 1953 devino en la “Escuela Libertaria Luisa Michel”, en clave racionalista, para

les hijes de aquellas (Pavelic Sanhueza, 1996). Desde el Estado se promovió la educación como instancia primordial para la concreción del proyecto de desarrollo nacional, cuestión que se evidenció en discursos y actos de presidentes de Chile, buscando ampliar la cobertura de matrícula, profesionalizar el rol docente (creación de carreras afines y de estatutos legales) y creando instituciones que gestionaran y fiscalizaran el funcionamiento de los establecimientos del país, de curriculum nacional, entre otras medidas (Reyes, 2011, pág. 55).

Sin embargo, en las últimas cuatro décadas del siglo XX e inicios de la actual centuria, han ido surgiendo múltiples expresiones libertarias, que basculan entre el más profundo hedonismo y nihilismo, pasando por experiencias de reconstrucción de proyectos reivindicativos sociales y políticos, hasta el rescate, debate y cuestionamiento de la validez de las viejas ideas y prácticas que reportan un nuevo horizonte de las ideas libertarias. Toda esta ebullición se condice con las transformaciones propias del periodo temporal a nivel planetario, caracterizado por renovados bríos de luchas por la libertad e ideales sociales, violencias y destrucción por guerras y revueltas en todos los continentes, caídas de regímenes y redefiniciones económicas globales, nuevas e innovadoras tecnologías y formas de colectivizar la información y la cultura, entre otras coyunturas y procesos históricos que obligan a la reflexión profunda y constante.

Precisamente, todo este contexto en América Latina, que se caracteriza por el neoliberalismo y el Estado subsidiario, la privatización de “derechos y servicios sociales”, la decadencia de los sindicatos y de la identidad obrera-popular, atomización de la sociedad, el advenimiento de las sociedades de control, entre otras episodios; ha supuesto un desafío para la formación de propuestas o paradigmas libertarios, y particularmente de *una pedagogía anarquista*, cuya profundidad ética, social y política se intersecten con las experiencias del pasado, en miras de un presente/futuro diferente.

Lecturas y experiencias clásicas: la tradición pedagógica del anarquismo

Como se dijo antes, en el anarquismo se congregan una diversidad de posicionamientos, de teorías y metodologías, de paradigmas y prácticas, de personas y espacios; por lo cual, siguiendo lo escrito por Silvio Gallo, sería factible considerar el anarquismo como un *paradigma* de análisis sociopolítico, donde se conjugan distintas interpretaciones de la realidad según el contexto histórico (Gallo, 1997, págs. 3-5; Cuevas N., 2003, pág. 81). En ese caso, el periodo clásico de este paradigma fue entre mediados del siglo XIX y las primeras décadas de la siguiente centuria, en el que se producen una importante producción teórica que moldeó las perspectivas modernas del anarquismo y por supuesto, las propuestas prácticas.

En ese sentido, el anarquismo según esta perspectiva es considerado como *principio generador*, una actitud básica que se debe asumir, el cual cuenta con cuatro pilares clásicos de la teoría y la acción. En primer lugar, la *autonomía individual*, unidad fundamental de cualquier grupo, les cuales se encuentran en una relación dialéctica con la sociedad a la que pertenecen. Como segundo elemento, la *autogestión social*, es decir, que la misma sociedad se organice, de forma directa, como fruto de la relación activa entre individuos libres, pensado desde el marco de una democracia participativa, exenta de representación (en el sentido liberal). Un tercer elemento es el *internacionalismo*, cualquier revolución debe ser sin fronteras (que han sido definidas en la modernidad por los Estado-naciones), una emancipación que engloba a todos los trabajadores. Por último, la *acción directa*, la táctica de la lucha anarquista, la cual precisamente considera la *educación* como una de sus mecanismos fundamentales de esta lucha (Gallo, 1997, págs. 5-8).

Y es precisamente ese último punto el fundamental de las lecturas tradicionales. En efecto, todas ellas preconizaban la importancia que tiene la educación para la difusión de sus preceptos y principios, orientados en pos de la expansión de la cultura a favor de los *sujetos* que históricamente han sido apartados de ella y sólo se les ha condenado como *piezas* del sistema productivo capitalista. Pero esta visión es complejizada, pues se complementa con la necesaria acción de despojar de todo dogmatismo y norma social injusta y jerarquizadora a la misma; de forma tal que esté dispuesta para la formación de hombres y mujeres *libres* a través de la construcción por ellos mismos de un proyecto que apunte a una sociedad diferente y antiautoritaria (Giacomoni, 2008, págs. 85-86). Por lo tanto, se comprende que la “escuela libertaria” es vista más allá de un simple *instrumento o medio de lucha*, que la establecería como un mero medio difusor de una ideología –sin mayor asidero situacional–, dotándola así de un sentido más *político y activo*, dado que se convierte en un espacio fundamental donde se forje el ideal ácrata no sólo desde las ideas (y su reproducción discursiva), sino especialmente desde las mismas prácticas localizadas, desde las interacciones sociales que se desarrollan en su interior; por tanto, hay una vivencia que se encarna en los cuerpos de los sujetos, lo cual se encausa hacia un posicionamiento que confronte las condiciones desiguales y alienantes del capitalismo.

Teniendo en cuenta dicha aclaración, es necesario hablar sobre los principios generales que son transversales a las diversas perspectivas libertarias. En ese sentido, Silvio Gallo (1990; 1996) y Cuevas Noa (2003, págs. 82-86) escriben extensamente sobre ellos, definiendo tres ejes centrales, a saber:

1. *Antiautoritarismo*: el rechazo a toda autoridad injusta e autoritaria, especialmente a la estatal, clerical, económica. En el caso educativo, está muy presente, ya que la educación del Estado, del capitalismo y/o de la Iglesia cristiana han tenido el papel de reproducir la estructura

jerarquizada de la división social del trabajo moderno (Gallo, 1996, págs. 6-7); por lo que el ejercicio de educar *debe ser* rechazar aquella autoridad que busca la sumisión y *desarrollar* un aprendizaje para la autonomía y la libertad, en función de una futura sociedad libertaria (Cuevas N., 2003, pág. 82). En este tipo de educación se pone en el centro del acto pedagógico a los educandos, aunque existen divergencias respecto al grado de participación que debe tener el educador(a) en el proceso, cuestión que se hablará más adelante.

2. *Educación Integral*: se piensa en los sujetos como “seres totales” formados en la realidad social de su contexto, por lo cual están articulados armónicamente por múltiples facetas: intelectual, física, moral, etc. En las sociedades desiguales se hace la distinción entre trabajos (intelectual o físico) y se jerarquiza cuál es más fundamental para la división social del trabajo; frente a lo cual, los pensadores anarquistas propusieron negar esta división, proponiendo la educación orgánica entre lo intelectual, lo físico y lo social, sin privilegiar ninguna, pero trabajándolo desde a la razón científica (Gallo, 1996, págs. 3-8).

3. *Autogestión pedagógica*: en consideración con los pilares antes dichos, este principio supone el control de la educación sea responsabilidad de los individuos de una comunidad o grupo educativo, quienes tengan la capacidad de construir espacios autónomos e independientes por medios propios, además de autoorganizar los contenidos a estudiar, las metodologías y las formas de aprender por parte del grupo (Cuevas N., 2003, págs. 85-86).

Pues bien, a partir de estos principios, Silvio Gallo (1996, pág. 18) hizo una distinción dentro de las perspectivas educativas libertarias en lo que respecta al grado de libertad y de autonomía del individuo en el proceso de aprendizaje, discutiendo la participación del(a) educador(a) en aquél. Así, estableció dos tendencias:

a. *No-directiva*: esta perspectiva, que no es únicamente libertaria,³ se origina desde los principios pedagógicos de Jean Jacques Rousseau plasmados en el *Emilio*, es decir, que el individuo es “bueno” por naturaleza y que la intervención social adulta lo corrompe. De tal forma, la acción pedagógica es de carácter individualista, entendiendo que la libertad y autonomía del educando sobre su proceso de aprendizaje debe ser *absoluta*, ergo el educador no debe influir de ninguna forma en aquél (especialmente de forma coactiva). Así se reduce el condicionamiento por parte de los adultos (adoctrinamiento) y las limitaciones al potencial y espontáneo razonamiento que vayan formando los jóvenes. Pese a lo anterior, en el anarquismo permea una cierta perspectiva de clase, a diferencia de las visiones más liberales de esta tendencia (Cuevas N., 2003, págs. 87-88; Pérez A. , 2020).

³ Hay otras experiencias no ácratas que emplean estos preceptos, como por ejemplo Summerhill.

b. *Sociopolítica o mainstream*: en cambio, esta perspectiva reivindica una educación con un sentido más social, entendiendo la libertad individual en relación con la libertad social, ergo la libertad no es considerada una condición natural, sino más bien un valor que se construye en sociedad, entendiéndola como un fin que se conquista en comunidad. Por lo mismo, la educación se convierte en una vía para llegar a ella y los educadores se convierten en “acompañantes” o “guiadores” del proceso de aprendizaje de los jóvenes en pos de la conquista de su libertad. En ese sentido, *a priori* se comprende que no hay educación neutra, todas tienen un ideal de ser humano y de sociedad a la cual apuntar; en este caso, la educación tiene un fuerte compromiso moral y político con la transformación social, aunque el grado de radicalidad respecto a la confrontación política con la realidad puede variar, habiendo allí una importante capacidad para enfrentar el dogmatismo (Cuevas N., 2003, págs. 94-95; Pérez A. , 2020).

Esta última tendencia se origina de las ideas de dos connotados pensadores anarquistas, a saber: **Pierre-Joseph Proudhon** y **Mijaíl Bakunin**. Ambos respondieron a la llamada “pedagogía negativa” de Rousseau, otorgándole a través de sus críticas un soporte teórico al carácter social del sentido de libertad reivindicado por el anarquismo de tendencia sociopolítica y que posteriormente ha sustentado las interpretaciones pedagógicas libertarias. La libertad es una construcción eminentemente social, es un ejercicio compartido que se inicia con la vinculación voluntaria entre las personas, que surge ante el necesario auxilio colectivo y mutuo para superar las vicisitudes de la vida y de la naturaleza. Bakunin enfatiza en la importancia que tiene la cultura en este proceso y mientras más se comparte ésta más se “humaniza” el ser humano, por lo tanto, más libre se es. Así se despierta la consciencia de los individuos y con ello, el reconocimiento mutuo (Gallo, 2007). Por lo mismo, la educación juega un rol fundamental, ya que es a través de ella que se mantiene un movimiento de ideas compartidas que permiten la reivindicación de la emancipación social y política de los trabajadores. Ahora bien, para Bakunin el ejercicio pedagógico se realiza partiendo del principio de autoridad, entendiéndolo como un proceso progresivo que se dirige hacia la libertad y por ende, supondría la superación del sentido de autoridad tradicional al dejar de lado los dogmatismos metafísicos, teológicos y jurídicos y apelar al desarrollo de la razón humana (Cuevas N., 2003, pág. 96).

Precisamente de estos pensadores se nutrieron las principales experiencias prácticas del anarquismo clásico. El pedagogo francés **Paul Robin**, al asumir el Orfanato de Cempuis (1880-94) dispuso de estos conceptos para su praxis, gestando el proyecto de “educación integral”. Robin defendía que todo ser humano es igual, sin distinción de origen social, género ni edad, apelando así al sentido de “ser total” que debía desarrollarse en todas sus facetas, tanto físicas como intelectuales y, por supuesto, “profesionales” y morales, lo cual contribuía en su carácter

individual como en su dimensión colectiva. Hizo parte central del proyecto las condiciones materiales del mismo, puesto que al ser un orfanato –y no una simple escuela–, las metodologías y prácticas pedagógicas orientadas a formar para la libertad se hacían en comunidad, desde las dinámicas más cotidianas del centro, en todo momento, integrando a todos los niños y jóvenes en los principios y valores libertarios; por lo tanto, la labor no estaba supeditada a tiempos limitados ni influida por eventos externos del mismo, lo que hace más factible que se encarne en las prácticas individuales y colectivas de las personas.

A posteriori, este proyecto fue retomado y resignificado por otros dos destacables pedagogos, su coterráneo **Sebastián Faure** y el catalán **Francisco Ferrer i Guardia**. Faure creó en 1904 la “escuela” llamada *La Ruche* (“La Colmena”), a 3 kms. de Rambouillet, un pequeño pueblo rural al suroeste de Paris, acogiendo principalmente a niñas y niños huérfanos, pero también a otros que fueran de familias pobres y que no iban a tener ninguna posibilidad de acceder a ningún tipo de escuela, dirigiendo este proyecto por ribetes prácticos similares a los de Robin –aunque con más facilidades y rango de acción en sus pretensiones pedagógicas– formando en comunidad todas las facetas de un “ser integral”. De tal forma, se conformó como un proyecto educativo mixto, con un método racionalista⁴ y en el que se respetaba la autonomía y desenvolvimiento de los niños y jóvenes respecto a su aprendizaje, fomentándose en ellos una serie de principios y fines como la dignidad, la solidaridad, la independencia, la proactividad y por supuesto, la libertad (Gallo, 1990, págs. 226-286). Ahora bien, la principal complicación siempre fue el financiamiento. A diferencia de la experiencia de Robin, que asumió en un orfanato público, Faure fundó una institución por iniciativa propia, ajena al control del Estado, sosteniendo el proyecto con los escasos recursos que obtuvo por trece años. Sin embargo, la escuela no pudo sobrevivir las consecuencias que producía la primera guerra mundial, cerrando en 1917.

Por su parte, Francisco Ferrer fundó en 1901, en Barcelona, la “Escuela Moderna”. Este centro educativo⁵ estuvo dirigido a niños y jóvenes de sectores obreros y clases medias urbanas, asociándose principalmente a las dinámicas cotidianas de las organizaciones de trabajadores de la emergente capital industrial catalana. Este proyecto también retoma el sentido de “educación integral”, oponiéndose a la pedagogía “oficial” de las escuelas estatistas y religiosas, que son vistas como espacios que acrecientan la desigualdad cultural y social entre las clases y que, a

⁴ La educación racionalista se fundamenta en la razón y la ciencia positiva, laicista y libre de dogmatismo religiosos; tenía un sentido pedagógico concomitante con la educación integral, buscando conjugar lo intelectual con el trabajo manual y una perspectiva moral y política concreta. Así, en paralelo con los valores libertarios, se entregan herramientas para la vida de corte “científico”, como la experimentación del conocimiento, la higiene, entre otras, para fortalecer la autonomía de los individuos y la organización de los sectores populares.

⁵ Además de dicha labor, también desempeñó otras actividades de enseñanza popular, como ciclos de conferencias, educación para adultos, edición y publicación de periódicos y libros racionalistas y libertarios, paseos y excursiones, entre otras.

través de sus dispositivos de control buscaban disciplinar a los sectores obreros. Por lo mismo, se apuntó a través de esta práctica formativa popular y mixta, la masificación de una cultura eminentemente positivista, racionalista, anticlerical e internacionalista (Solá, 2007, pág. 53), que se articulaba a los valores que se reivindicaban para la transformación social: libertad, creatividad, voluntad, autonomía, ayuda mutua.

El trabajo es uno de los elementos más relevantes que se trataban en la escuela. En ese sentido, Ferrer defiende la importancia que tiene éste como factor no alienador, sino como marco de creatividad, en el cual se expresa eventualmente el juego que les niños aprenden desde pequeños. En otras palabras, a partir de la realización de obras en las que se ellos puedan reconocerse, facilitó el desarrollo de la actividad manual e intelectual (Solá, 2007, pág. 50). Por lo mismo, la pedagogía debía encargarse de articular “dicho instinto”, fomentarlo y forjarlo trabajando con la voluntad como acto de la razón libre y natural –no falseada o adoctrinada–, desde una la relación cercana y lo más horizontal posible entre profesor(a)-estudiante.

La escuela fue cerrada en 1906 y tres años después, Ferrer tuvo un trágico desenlace al ser fusilado por el gobierno español. A pesar de lo anterior, se abrió un extenso periodo de propuestas educativas libertarias y populares en diversos lugares de España –muchas de ellas de inspiración o réplicas de la Escuela Moderna–, alcanzando su mayor desarrollo al inicio de la Segunda República (en 1931) hasta la sublevación militar que desencadenó la guerra civil en 1936, tocando su fin con el triunfo de Francisco Franco tres años después. En paralelo, en otras partes del mundo también se llevaron a cabo escuelas modernas, como fue el caso de América (Araus, 2002; Muñoz, 2013) y su legado ha sido rescatado por muchos pensadores posteriores.

Tabla – Experiencias clásicas de pedagogos anarquistas

	<i>Tipo de lugar</i>	<i>A quién va dirigido</i>	<i>Condiciones de les educandes</i>	<i>Características</i>
Paul Robin	Orfanato público	Niños de todas las edades	Huérfanos	Los principios de vida cotidiana se rigen según los valores libertarios
Sebastián Faure	Comunidad-escuela privada	Niños de todas las edades	Huérfanos o no, pero que sean de los sectores populares	Los principios de vida cotidiana se rigen según los valores libertarios
Francisco Ferrer i Guardia	Escuela asociada al movimiento obrero	Niños de todas las edades	Hijos de obreros y de clases medias	Buscan inculcar los valores libertarios en el espacio temporal (horarios) de la escuela

Fuente: Gallo, Silvio (2012). *Anarquismo e educação os desafios para uma pedagogia libertária hoje.*

Experiencias contemporáneas: lecturas que trasuntan en la tradición y los cuestionamientos actuales

El anarquismo, en sus diversas tendencias, perdió fuerza e influencia a partir de la década de 1930. Es más, desde la Segunda Guerra Mundial las principales ideologías en pugna fueron el capitalismo –principalmente sus lineamientos keynesianos; posteriormente neoliberales– y el socialismo/comunismo –marxismo-leninismo, maoísmo–, perspectivas que se extendieron hacia el llamado “tercer mundo”, lo que limitó el accionar político y cultural del ideal ácrata. No obstante, hacia la década de los sesenta y especialmente los setenta supuso nuevos bríos para la rearticulación anarquista. Así, con el mayo francés y durante los “*anni di piombo*” en Italia se relevaron agrupaciones libertarias en la Europa occidental que desplegaron acciones directas y violentas para obtener la atención sobre las demandas libertarias y atacar contra el capital. De forma paralela, se asistió al nacimiento y ascenso del movimiento punk en Reino Unido (que se extendería por el mundo), escena musical contracultural y juvenil, que comenzó una fuerte reivindicación de variados valores y contravalores anarquistas ante el desencanto cultural, económico y social de la post-guerra, basculando desde postulados con gran compromiso político-social hasta miradas hedonistas, nihilistas y destructivas que se manifestaron de modos pacíficos o violentos,

De forma menos notoria, se ha producido la emergencia de nuevos proyectos libertarios en diversas partes del mundo, que de forma autónoma y autogestionada han buscado el rescate y la resignificación de muchos de los antiguos conceptos, metodologías y prácticas de los autores clásicos del ideal ácrata, adaptándolos al contexto actual. De tal forma, estos grupos se han expresado de múltiples maneras, entre las que se cuentan casas okupas, bibliotecas, grupos de afinidad y estudios, centros culturales y espacios (formales o no) de educación (popular), además de organizaciones con métodos de lucha directa y violenta; todos los cuales se han insertado en la ciudad, vinculándose en sus barrios o poblaciones. Ahora bien, muchos de estos se han tenido que enfrentar no solo con las limitaciones materiales o económicas, también con procesos judiciales, punitivos o de represión policial y política contra sus miembros (Barría Cárcamo, 2012).

Lo cierto es que varios de estos proyectos incluyen una perspectiva o experiencia educativa libertaria, que releva para su desarrollo varios principios y fines de la tradición ácrata, aunque con reflexiones críticas y búsquedas actualizadas que puedan entregar validez y legitimidad a estos preceptos éticos para luchar y cuestionar de forma consistente, la educación tradicional-conservadora-religiosa, pero también la progresista, republicana o liberal, ya sea privada o pública, pues todas ellas tienen el mismo fin: *contener* la transformación social y por lo tanto, *mantener* un orden social jerarquizado y alienante; solo difiere entre ellas el grado de interés para

aminorar lo injusto, lo deshumano, lo discriminatorio (al considerar elementos como el fortalecimiento de la democracia liberal o la valoración de los derechos humanos en abstracto) (Martín L., 1993).

Un ejemplo de proyecto educativo libertario actual es la **Escuela Libre Paideia**, nacida en Mérida (España) en 1978, por iniciativa de la educadora **Josefa Martín Luengo**. Desde esta plataforma educativa se ha llevado una propuesta que tiene a la *anarquía como el ideal* por el que luchar, como una utopía que se construye a partir de la educación y desde la niñez, pues a través de ella se puede realizar una *revolución interna*, un cambio de las estructuras mentales que inculca la sociedad actual –individualista, deshumanizadora, egotica-, para hacer una *revolución externa*, donde las relaciones interpersonales e intergrupales se transformen, las cuales se vean marcadas por los principios y fines libertarios. Para conseguirlo, se debe trabajar en una “*contramanipulación*” o, en otros términos, una “*manipulación educativa*” (Martín L., 1993, págs. 52-53), que es un ejercicio diferente a la manipulación del poder hegemónico, ya que en ella se busca “gobernar” o “manejar” a las personas al fomentar la introyección de la inacción, de la sumisión, ergo la mantención del sistema de dominación; en cambio, la llamada *escuela de la anarquía* debe propiciar la independencia, acicatear las fuerzas *principales de la persona* por medio de la educación, conformando una ética activa de defensa y lucha sin dogmatismos, que se fundamente en las vivencia y experiencias cotidianas, lo cual está dirigido a la *conquista* de la libertad al interior de una comunidad que involucre a todos sus actores, tanto a los facilitadores educativos como principalmente a los niños y sus familias. De tal forma, se busca formar un ambiente pedagógico responsable, de respeto, igualdad y autorregulado, que estimule y desarrolle con amor y dirección las capacidades de los niños en el proceso de aprendizaje y en él de convertirse en persona que cuente con valores humanistas (Martín L., 1993; Aguilera, 2014, págs. 42-48). Hasta el día de hoy esta escuela se encuentra en funcionamiento, manteniéndose a través de la autogestión económica (venta de publicaciones, aportes mínimos de las familias, aportes de terceros vinculados al anarquismo), siendo una de las experiencias libertarias con mayor duración y sobreviviendo a la muerte de su fundadora en el 2009.

Otras experiencias libertarias son aquella relacionadas a las ideas de Paulo Freire, las cuales pese a no adscribir al anarquismo, tienen un fuerte componente ácrata desde un punto de vista ético-político. El planteamiento de la *educación liberadora*, en contraposición a la llamada “educación bancaria”, presenta una mirada crítica, con similitudes que acercan ambos posicionamientos, especialmente en lo que respecta a la lucha contra el control o dominación a través de una educación propiamente humana, dispuesta a propiciar la autonomía individual, la autoformación y en consecuencia, su conexión con su contexto, en disposición de liberarse en

relación con otros que quieran hacerlo, estableciéndose un vínculo pedagógico donde el que enseña aprende y el que aprende enseña, un lazo horizontal de traspaso de conocimientos y aprendizajes, donde el respeto y la ayuda mutua son condiciones necesarias (Santos H. & Betancourt, 2010, págs. 172-174).

A partir de esta visión emergen ejemplos menos conocidos pero que resultan interesantes, pues han sido desarrollados en América Latina, como son el **Bachillerato Popular Bartolina Sisa** y la **Escuela Libre de Constitución**, proyectos que nacieron en Argentina en el marco de la crisis política y económica derivada de los estragos del 2001-02, episodio gráfico del colapso neoliberal en dicho país. En ese sentido, el BPBS surge el 2007 desde movimientos sociales comprometidos con el fortalecimiento de la educación popular y pública del país, pero enfocándose hacia las poblaciones y villas con menores posibilidades de acceso, levantando un proyecto autogestionado dirigido a la formación de adultos (de 16 años para arriba), en ciencias naturales, ambiente y salud, todo lo cual está en disposición de las problemáticas locales barriales, subsanando carencias cotidianas que hayan en dichos contextos. Dentro de sus ideas está romper con la educación “bancaria” tradicional, presentando una educación dialógica donde la voz de todos los actores sea fundamental, ya que ellos son sujetos con saberes relevantes que requieren ser compartidos (Varixs, 2012, págs. 80-84). En tanto, la ELC surgió en 2008, en la ciudad de Buenos Aires, por medio de la Federación Libertaria de Argentina (FLA). Si bien esta experiencia no se reconoció como anarquista, sí se han guiado por principios y prácticas anti-jerárquicas y horizontales, manteniendo el carácter autogestionado del espacio. Ahora bien, se decantaron por un proyecto de educación popular, gratuita, con asambleísmo y una pedagogía en equipos, cuyo objetivo es la *reafirmación* de derechos de los sectores más desfavorecidos de la ciudad (particularmente, del barrio en el cual se encuentra el espacio), buscando acicatear la capacidad emancipadora y crítica de las personas, subvirtiendo las estructuras de dominación y desigualdad (Pérez P., 2014).

Ahora bien, las transformaciones en materia económica, tecnológica, social y política de las últimas décadas han supuesto para muchos pensadores anarquistas cuestionar muchos de los elementos conceptuales, teóricos y prácticos de los “autores clásicos”, desarrollando un análisis cuyo enfoque está puesto en el abordaje político y filosófico diferente del anarquismo en razón de responder a los cambios de esta época. En ese sentido, el **post-anarquismo** ha ido ganando espacio como tendencia reflexiva y crítica, que concita diversas pasiones (a favor o en contra) al interior de los movimientos libertarios. Aspectos como el trastocamiento/disolución de la “conciencia” e identidad de “clase”, la debilidad o intrascendencia organizativa y de convocatoria en la defensa de derechos gremiales de los trabajadores, la emergencia de nuevas problemáticas y movimientos sociales, los cambios culturales y materiales de la sociedad post-industrial, la

influencia y dependencia que tienen las personas con la tecnología, entre otros dilemas del presente, han puesto en boga esta corriente, que se alimenta teórica y analíticamente de autores cuya afinidad es ajena al anarquismo, entre los cuales se encuentran filósofos como Friedrich Nietzsche, Michel Foucault, Felix Guattari, Gilles Deleuze, Jean Lyotard, Jacques Lacan, Jacques Derrida, además de aportes de otras y otros pensadorxs anarquistas, como Emma Goldman, Max Stirner y Piotr Kropotkin.

Entre los principales representantes del post-anarquismo encontramos a **Todd May** y **Saul Newman**, quienes no hablan directamente sobre educación, pero sí sobre los aspectos que, en el fondo, cuestionan las bases de muchos preceptos teóricos clásicos que sustentan las perspectivas pedagógicas libertarias. Como se comentaba anteriormente, relevan los aportes del post-estructuralismo y el psicoanálisis –particularmente lacaniano– en las aportaciones que hacen estos autores, quienes proponen nuevas formas de entender las disputas actuales y de cómo el anarquismo puede insertarse en ellas.

Todd May plantea una crítica sobre la existencia de una “ideología” o “teoría política global” anarquista cerrada y definida, que sea el punto de partida de todas las perspectivas, pues en ella subyacería la dominación, donde todo concepto ajeno deberá adaptarse o quedará fuera del canon de dicha representación política. Así, May afirma que

“la definición de un modelo de sujeto a liberar es la trampa en la que han caído los anarquistas. Para el anarquismo tradicional, la anormalidad debe ser curada, en vez de expresada; y aunque es mucho más tolerante en la confrontación de las ‘desviaciones’ de las normas en materia de sexualidad y de otros comportamientos, queda en tal anarquismo el concepto de la norma como prototipo de lo propiamente humano e individual” (May, 2018).

En otras palabras, se observa como el discurso “liberalizador” del anarquismo también reporta una lógica normalizadora y opresora que evidencia Foucault en sus trabajos. La pedagogía, por ende, jugaría un rol importante en aquel proceso ideológico de opresión. Para contravenir dicha situación, los post-estructuralistas plantean favorecer la diversidad de las luchas, relevar sus puntos de vista; cuestión que en la pedagogía se puede trabajar en tanto ya no es un simple espacio para construir *una* libertad, un proyecto emancipador, sino uno donde se propicia la autodeterminación de las subjetividades de los sujetos a partir de la entrega de instrumentos de análisis –intelectuales, políticos, etc.–, siendo abierta así, a los conflictos contingentes y situados.

En tanto Newman, plantea que el *anarquismo* podría retomar el carácter revolucionario de las luchas sociales contemporáneas, perdido posteriormente a la caída de la guerra fría (y del marxismo, paradigma hegemónico de las luchas pasadas). En ese sentido, este autor ejemplifica

dicha posibilidad en los movimientos antiglobalistas, que congregan una serie de identidades y subjetividades que ya no se articulan a partir de un interés de clase particular, sino más bien de forma contingente durante la lucha. En suma, sus puntos de convergencia son la lucha antiautoritaria y la reivindicación por mayor reciprocidad en las relaciones de poder existentes.

A partir de dicho ejemplo, se entiende que en la actualidad las prácticas libertarias han superado el desarrollo teórico, ya que muchos de sus puntos están fuertemente cuestionados por ser tributario del discurso epistemológico moderno, lo que incluye el “iluminismo humanista”, “nociones esencialistas al sujeto humano racional”, “fe positiva en la ciencia” y “en las leyes históricas objetivas” (Newman, 2018). En efecto, el postmodernismo ha llevado a cabo una crítica punzante sobre la moderna fe ciega en la verdad de ciertos discurso, por la creencia en lo estático de las identidades y sus forma de canalizarse en lo político, entre otros elementos, ergo se evidencian necesarios cambios conceptuales que comprendan la indeterminación, la contingencia y el antagonismo como protagonistas del análisis y de la acción anarquista. En ese sentido, enmarcándolo en el plano educativo, se entiende que muchas de los conceptos básicos libertarios sobre la naturaleza del sujeto, sobre el poder y los conflictos sociales e ideológicos deben verse repensados, especialmente en cuanto la contradicción que subyace en las ideas de liberación y emancipación, ya que dichos discursos esconden complejas redes de dominación y subordinación mucho más profundas y de larga data, originadas desde antagonismos y representaciones de fuerzas diversas y contingentes. Por lo mismo, suponer que a través de la *pedagogía* se llega a la libertad también puede esconder nuevas formas de poder y, en consecuencia, de normalización o disciplinamiento, que excluya otras formas de subjetividad que escapen a la norma (Newman, 2018).

Con todo este barrido bibliográfico e histórico sobre la pedagogía libertaria se puede comprender, la profunda reflexión anarquista respecto su rol educativo, originada desde sus albores como movimiento político en el siglo XIX; sin embargo, la producción sobre el tema no ha sido sistemática, en tanto no ha permitido generar un “canon” reconocible más allá del círculo libertario, caracterizándose por una amplia indagación sobre las experiencias prácticas clásicas y por algunas de las actuales –la reseñada Paideia–, además de la aparición de algunos autores y autoras que han abordado el problema educativo y han planteado algunos lineamientos como alternativa. En ese mismo impulso, aparece Silvio Gallo que, desde sus primeros pasos intelectuales, ha centrado su interés en la relación que se establece entre el anarquismo y la educación, trabajando en su abordaje actual como un proyecto posible para debatir sobre el futuro de la pedagogía, además de traer a Latino América su reflexión, acercando a esta parte del continente otra mirada que cuestione el statu quo tradicional –como lo hace, por ejemplo, la

pedagogía del oprimido—. En su obra se puede constatar las tensiones entre las lecturas clásicas con los cuestionamientos y aportes contemporáneos, reuniendo así en su trabajo el ímpetu de los teóricos y pedagogos anarquistas con lo disruptivo del post-anarquismo. De igual forma, su aporte también se extiende a la filosofía —que es su disciplina académica de estudio y enseñanza—, la que dota de una reflexión particular el ejercicio pedagógico. Por todo lo anterior, se hace necesario hacer una revisión de sus ideas pero, primero, se requiere un repaso por sus antecedentes biográficos e intelectuales que permita insertarlo en su contexto histórico y de producción.

Antecedentes biográficos e intelectuales de Silvio Gallo

Silvio Donizetti Di Oliveira Gallo es un filósofo, académico y pedagogo anarquista nacido en Campinas, Brasil, el 17 de septiembre de 1963. Es reconocido como uno de los principales exponentes de la pedagogía libertaria en Brasil y Latinoamérica. Se formó en la Pontificia Universidad Católica de Campinas, en la carrera de filosofía (1983-86); luego, sacó su maestría en educación (1987-90) en la Universidad Estadual de la misma localidad, recibiendo con una tesis titulada “*Educación anarquista: por una pedagogía del riesgo: experiencias anarquistas en educación*”. Obtendría su doctorado en la misma casa de estudios (1990-93), con la tesis titulada “*Autoridad y construcción de libertad: el paradigma anarquista de educación*”. Se desempeña desde 1996 como académico en la Universidad Estadual de Campinas y fue también profesor por quince años en la Universidad Metodista de Piracicaba (1990-2005). Desde 2007 es becario investigador del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico). Ha formado parte de diversos grupos y entidades de investigación en el campo de la filosofía de la educación tanto en Brasil como en Latinoamérica, destacando por ejemplo que fue Presidente de la SOFIE —Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação— (2014-2016), además de coeditor de la Revista *Fermentario* (publicado por la FFyH de la Universidad de la República, Uruguay y FE-Unicamp) y editor asociado de la Revista Pro-Posições (de la facultad de educación de la Unicamp).

Ahora bien, sus principales lineamientos y temáticas de interés han sido la filosofía de la educación, también la filosofía francesa contemporánea (existencialismo y post-estructuralismo) y su relación con la educación, la enseñanza de la filosofía, la educación secundaria, la filosofía y la transversalidad política, y por supuesto, el anarquismo en relación con la educación (pedagogía libertaria) (CNPq, 2020).

En los breves párrafos anteriores, se evidencian las principales características biográficas de Silvio Gallo; no obstante, es también menester comprender el contexto en el cual se fue configurando su formación y producción intelectual. En ese sentido, se requiere hacer una distinción al respecto: primeramente, sobre sus influencias intelectuales y políticas que han definido su trabajo en la filosofía y en la pedagogía; como segundo punto, sobre las circunstancias

históricas de Brasil y de Latinoamérica, las cuales condicionan y movilizan sus inquietudes productivas.

En la introducción de su tesis de maestría, Gallo reconoce que su interés por el anarquismo y su extensión hacia la educación se inicia desde sus primeros años de carrera de pregrado, profundizando el vínculo filosófico y pedagógico entre ambas luego en su postítulo (Gallo, 1990, pág. 1). De tal manera, autores teóricos clásicos del anarquismo influyen su trabajo profundamente, tales como M. Bakunin, P. J. Proudhon, P. Kropotkin, Élisée Reclus, William Godwin, Max Stirner, entre otros pensadores libertarios, así como de pedagogos afines al ideal ácrata y las experiencias históricas que legaron, a saber: Paul Robin, Sébastien Faure y especialmente Francisco Ferrer i Guardia. En torno a ellos comienza su reflexión sobre los conceptos centrales de la pedagogía libertaria, especialmente la *libertad*. Más adelante profundizaremos sobre este aspecto.

Ahora bien, no fueron las únicas referencias del Gallo. En una presentación que realizó en el 7 de junio de 2019, llamada “*Educación para la Libertad*” (Gallo, 2019), él destaca al médico psiquiatra y escritor Roberto Freire, como una de sus principales influencias que acicateó su interés sobre la pedagogía libertaria. Un elemento destacable de Freire es que fue el creador de una técnica terapéutica denominada *Soma* (somaterapia), la cual está estructurada en base a la teoría del psicoanalista Wilhelm Reich, conceptos de organización vital de la Gestalt, de la Capoeira y del anarquismo; y cuya práctica consiste en sesiones grupales donde se trabaja la autonomía de los participantes, a través de ejercicios corporales y dinámicas autogestionadas que permitan identificar mecanismos de poder preexistentes en las relaciones sociales de los miembros, combatiendo con el placer y la libertad “*la neurosis generada por las relaciones jerarquizadas*” (Soma, 2020).

Por último, pero no menos importante, a medida que ha ido avanzando su trabajo filosófico, también fue complejizando su pensamiento educativo/pedagógico, agregando a su acervo posicionamientos de pensadores críticos del anarquismo clásico (en especial, cuestionamientos por parte de post-anarquistas, como Todd May y Saul Newman) y de otros filósofos que no son adherentes al ideal ácrata, pero cuyos posicionamientos pueden ser considerados y leídos desde allí, como es el caso de Michel Foucault y fundamentalmente Gilles Deleuze. A partir de ellos, Gallo reconfigura varios preceptos teóricos originarios de su perspectiva libertaria, especialmente los emparentados con la raíz filosófica de origen moderna y de corte burguesa-liberal.

El contexto de la formación de pregrado del autor fue a mediados de la década de los 80. Durante aquel decenio, Brasil comenzó una paulatina “apertura” democrática al interior de una

desgastada dictadura militar que se arrastraba por casi veinte años (desde 1964), sorteando una profunda crisis económica y de “legitimidad”, permitiéndose la re-formación de partidos políticos (aunque controlado) y la emergencia de movimientos sociales, políticos y de organizaciones de los trabajadores. Lo cierto fue que para 1985 se llamaron a elecciones indirectas con candidatos civiles, convirtiéndose en presidente Tancredo Neves, quien falleció antes de asumir, reemplazándolo el vicepresidente José Sarney (Valverde da Silva, 2016). A partir de este gobierno comenzó el proceso de *transición hacia la democracia*, involucrando la promulgación de una nueva constitución que ratificó las intenciones del proceso.

De forma similar, en el resto de la región se iniciaron procesos relativamente estables de *retorno* a la democracia, lo que puso fin en América Latina de varias décadas de control político-militar autoritario, marcadas por la represión, desaparición y censura a la oposición y cualquier movimiento contrario al “orden impuesto”, entre ellos el anarquismo. Sin embargo, el nuevo escenario abierto era diferente al anterior de las dictaduras, pues éstas produjeron la desarticulación irreparable de las organizaciones gremiales de los trabajadores, dañando el tejido social de los sectores populares y despolizando la sociedad, lo cual no fue resarcido, al contrario, se reforzó dicha situación dentro del naciente marco democrático.

En paralelo, se produjeron múltiples procesos globales que caracterizan el periodo final del siglo XX y principios de la siguiente centuria, en el cual se enmarca la producción intelectual de Gallo. Por un lado, desde el punto de vista geopolítico, en 1991 la Unión Soviética se desintegró, un régimen histórico de casi ochenta años que representó por varias décadas el principal proyecto antagónico del capitalismo occidental –la “*guerra fría*”–, representando el “triumfo” de la economía de mercado libre y de la democracia de corte liberal, lo que supuso que el socialismo/comunismo soviético perdiera la influencia planetaria que hasta entonces tenía. Esta situación representó un fenómeno cuyos efectos desembocaron en un nuevo debate en la academia y en el ámbito político, abriéndose el dilema sobre qué tipo de sociedad y cultura se avecinaba, a saber: *unipolar o multipolar*. Es decir, uno donde sólo existe una sociedad/cultura hegemónica (capitalista liberal occidental) u otra donde se reconoce y valora la existencia de diversidad de elementos culturales que deben reivindicarse para la convivencia social.

En este marco histórico, también se puede agregar la emergencia de la *globalización cultural y tecnológica*, además de los procesos de *flexibilización de la acumulación capitalista*, que describe David Harvey (1998), que han supuesto cambios estructurales multidimensionales en América Latina. Uno de las consecuencias fue la introducción de políticas neoliberales por parte de los regímenes militares (esfuerzo llevado a cabo por sectores civiles que apoyaban aspectos técnicos de estos gobiernos), pero sería en los primeros años de la década de los 90 que se

sistematizaron, con el retorno a las democracias, impulsándose medidas que legitimaron, en paralelo, la transformación del Estado, el cual dejó de ser un Estado de Bienestar para convertirse en uno subsidiario, que delega toda la acción e iniciativa social, económica, cultural a la sociedad civil, quedando para el Estado un rol secundario.

Este principio estructural resulta bastante interesante en cuanto al desarrollo de una educación libertaria, pues *en teoría* supone que la sociedad se organice conscientemente para la puesta en marcha de un proceso formativo, lo que se condice precisamente con el carácter “inorgánico” (espacial, económico y curricular) de un proyecto libertario educativo ante la actividad interventora del Estado en esta materia. No obstante, en la práctica esto le abrió el terreno al *mercado*, permitiendo que el empresariado ávido de lucro y segregador, hayan intervenido profundamente en toda instancia de la Educación (Reyes, 2011, pág. 57), incluyendo el acto pedagógico, dejando al Estado con un mero papel normativo, supervisor y de subvención económica (Ruiz S., 2010, pág. 107) que ha legitimado socialmente toda esta lógica, limitando así la validez de proyectos organizados desde la misma sociedad civil, entre ellos, los que podrían emerger desde el ideal ácrata.

En el caso brasileño, como se decía más arriba, desde la dictadura se comenzaron a implementar políticas neoliberales, que hacia la década de 1980 estaban teniendo efectos negativos; sin embargo, se retomaron nuevamente políticas del mismo cuño a partir de los gobiernos electos. Así, durante las presidencias de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco y Fernando Henrique Cardoso (1990 a 2002).⁶ Estos se empeñaron en llevar a cabo una “*modernización*” institucional del Estado, reduciendo el gasto social y la intervención económica del mismo (Yanaguita, 2011, pág. 2), con lo que se *facilita* la desregulación de la economía, la privatización de empresas estatales, la apertura al mercado internacional (especialmente para la recepción de inversiones e importaciones) y se reforman sistemas públicos, como el caso de previsión social, salud y educación, descentralizándolos y acicateando la privatización de sus servicios. Con ello, se busca cumplir con los objetivos de eficiencia en la gestión administrativa y financiera que tanto demandan los estándares de organismos internacionales para lograr un crecimiento adecuado.

Como se puede apreciar en dicho caso particular, la educación se convirtió en un foco principal del proceso reformador neoliberal en Latinoamérica, lo cual tuvo diversos efectos y repercusiones,

⁶ Situaciones similares se vivieron en Chile o Argentina, por entregar un par de ejemplos, donde los gobiernos democráticamente elegidos de la Concertación de Partidos por la Democracia (Patricio Aylwin y Eduardo Frei Ruiz-Tagle) y de Carlos Menem, respectivamente, dispusieron de medidas neoliberales en diversas áreas, lo que facilitó la transformación del Estado (“modernización”). En ese sentido, se puede colegir una experiencia compartida entre varios países de la región, aunque sus efectos tendrían diversas consecuencias en cada uno de ellos.

que van desde las aristas más materiales del asunto, como fue y es el lucro, hasta aspectos más culturales, como es la formación de *individuos* aptos para los requerimientos del “mercado del futuro”.⁷ Por lo mismo, toda esta transformación estructural del sistema educativo (tanto a nivel estatal como privado), evidentemente condicionó la labor pedagógica, pues aunque no determina el acto pedagógico en sí (desde un punto de vista relacional), sí configura sus propósitos u objetivos (educación neo-tayloriana, evaluación jerarquizadora, etc.), estableciendo como metas necesarias para su progresión la estandarización curricular, la cuantificación del aprendizaje, entre otras medidas afines.

La perspectiva pedagógica anarquista de Silvio Gallo

En consideración con todo su contexto de producción histórico e intelectual, Silvio Gallo ha desarrollado su propuesta pedagógica libertaria; sin embargo, no es posible declararla como un proyecto formal y acabado que tenga una aplicación práctica actual, sino más bien como uno que ha ido creciendo y adaptándose en la medida que se ha encontrado ideas nuevas, renovándose o complementándose así sus puntos de vista sobre la vitalidad y sentido de la educación ácrata. Por lo mismo, Gallo es abierto a espacios y proyectos educativos que tengan en su base los principios libertarios, pero todos ellos dependerán del contexto, de las circunstancias en las cuales se pretende “innovar” o “inventar” por este camino, sin “dogmatizarlos”, es decir, sin convertirlos en “modelos” a copiar al pie de la letra, sino como facilitadores de la reflexión y debate (PEL, 2014, págs. 20-21).

Ahora bien, para llevar a cabo el fin de observar sus principales ideas, se hará a través de un ejercicio analítico, distinguiendo cinco categorías a partir de las cuales desempeñar la reflexión sobre la pedagogía libertaria de Gallo. Las categorías son las siguientes: a) La finalidad; b) Los sujetos a los que está dirigido; c) Los actores involucrados; d) La cultura y; e) Las instituciones y recursos que se ven envueltos.

La finalidad

Desde sus primeros escritos, Silvio Gallo da cuenta de los propósitos que tiene la pedagogía libertaria. Uno de los más fundamentales es, en consonancia con los preceptos del anarquismo, luchar para *transformar la sociedad capitalista actual*, promoviendo el cambio profundo de las condiciones estructurales y cotidianas que perpetúan las desigualdades, la autoridad injusta y alienante, la dominación económica y social que condena a muchos a no ser libres, y en el marco

⁷ En ese sentido, esto refiere tanto al sentido de formación *estética* que puede tener la escuela, es decir, sobre el condicionamiento que juega respecto al desarrollo del consumo material e inmaterial de los individuos, como a las habilidades/actitudes profesionales o laborales, especialmente respecto al tipo de *sujeto* que apela formar el neoliberalismo, algo así como lo indica Byung-Chul Han, un “*empresario de sí mismo*”, que no requiera a otro para ser “explotado”, sino que se “explote a sí mismo en libertad” (Han, 2018, págs. 5-14).

de la educación, la ruptura con el carácter ideológico del capitalismo y de la sociedad de control. Por lo mismo, una educación libertaria debe contener un claro sentido de confrontación, que evidencie los límites del capital y tensione los puntos de ruptura, entregando herramientas desde la praxis que permitan cambiar la realidad social.

Sin embargo, a medida que avanza el trabajo de este autor, algunos elementos de este propósito se van matizando, ya que varias ideas post-anarquistas enriquecen su análisis, lo que obedece a generar mayor reflexión y discusión sobre los fines que adhiere esta pedagogía. En ese sentido, una de las principales críticas tiene que ver con el carácter “iluminista” del anarquismo clásico, que se plantea como un discurso de transformación, pero cuyos métodos para hacerlo adolecen de las mismas que cuestionan. Es decir, por ejemplo, consideran que la educación racionalista/positivista/científica es la principal manera en que los sectores menos favorecidos pueden salir de su condición de dominados, cuestión proclamada como una fórmula normativa de su proyecto, casi como una *verdad*, lo que significa que se excluyen otros discursos, perspectivas, prácticas e identidades, quedando la diversidad nuevamente olvidada y asimilada por la persecución de un único fin.

Lo cierto, producto de las críticas, es que se complejiza este propósito reivindicado por Gallo. En vez de preconizar una lucha central que invisibilice otras o las coopte, se busca promover la diversidad de estas, en pos de un “fin común” que permita la convivencia de la pluralidad de subjetividades y por ende, el acicate de la incertidumbre, condición naturales de las relaciones humanas. De aquella manera, la educación busca romper con la “mentalidad” que construye la escuela pública/privada, la cual contiene un discurso y una praxis universalista y absolutista, que defiende el orden social establecido, incluyendo la división social del trabajo. En consideración de ello, el posicionamiento político post-anarquista, que se reivindica en el marco pedagógico, debe considerar la superación de la violencia simbólica que involucra los métodos educativos de la sociedad de control en la que nos encontramos. En esta búsqueda de nuevas tácticas de resistencia y lucha, Gallo afirma que los docentes deben asumir los “errores” del pasado/presente pedagógico, deconstruyendo y renunciando a los discursos y actos de poder propios de la profesión, entre ellos, la calificación (el rígido sistema de notas), la reprobación y todo mecanismo de control (Gallo, 2010, pág. 12). Así, este propósito se convierte en un enfrentamiento contra la “*sociedad pedagogizada*” en la educación –una “maquinaria explicadora” de verdades–, cuestión que se debe combatir asumiendo como proyecto pedagógico elementos que hagan más horizontal la relación entre docentes y estudiantes, que propicien el aprendizaje creativo de ambos actores, entre otras dinámicas que enriquezcan la enseñanza emancipadora.

El segundo gran lineamiento es la *formación de un sujeto para la libertad*, que sea *ad hoc* con una nueva sociedad libertaria. O más bien, un proceso de *autoformación*, la cual se hace de forma colectiva. Por razones evidentes, también es discutida por Gallo a medida que su trabajo intelectual avanza. Así, a partir de la “cuasi-teoría del aprendizaje” deleuzeana, este autor entiende que la educación libertaria es un *proceso dinámico* que supone llevar a una persona de una condición de no-libertad hacia la condición de libertad. Pero esta libertad no es simplemente “sustantiva”, sino que debe ser una praxis continúa, concreta y cotidiana, un conjunto de actos que se hacen efectivos todos los días en vinculación con otros, co-construyendo de tal manera un contexto colectivo para la autoformación mutua (Gallo, 2012, págs. 183-184; PEL, 2014, pág. 13). A través de la constante práctica se busca el desarrollo de la autodeterminación del sujeto, estableciéndose como un agente activo, que queda “desajustado” en el marco de la sociedad capitalista, ergo predispuesto para la libertad en razón de desprenderse de las relaciones de poder y dominación que existen en sus propios cuerpos y actitudes, devenidas desde la alienación de la sociedad capitalista.

En esa descripción, se puede apreciar la importancia social de la idea de libertad, en tanto ella es la convergencia de libertades individuales. El resumen de aquello es *mi libertad comienza junto con la de/la otras/os*, por lo mismo, la libertad y la solidaridad se equivalen, siendo su fuerza la comunión, no la oposición, como es en la visión liberal. Es más, este tipo de libertad es la condición fundante de la sociedad: *es porque somos libres que escogemos vivir juntos para auxiliarse mutuamente y superar las vicisitudes de la naturaleza* (Gallo, 2007, pág. 54). Por lo tanto, en esta visión, el sujeto o la sujeta son libres en tanto haya reconocimiento mutuo en sociedad, siendo conscientes además que no habría libertad individual sin libertad para toda la humanidad. Dicho aquello, la pedagogía libertaria se conforma como espacio para fomentar este tipo de relaciones, pues su enseñanza estaría regida por estos principios y valores, buscando inducir en los estudiantes (y en todos los sujetos) su autorregulación y que se relacionen a partir de la reciprocidad y la comprensión mutua.

Precisamente allí aparece una de las principales propuestas de Silvio Gallo, la **pedagogía del riesgo**. Opuesta a la “pedagogía de la seguridad”, la educación capitalista que insta a la reproducción de los patrones sociales establecidos y negar la creatividad y la singularidad; se rescata la incertidumbre como es una de las características fundantes del acto pedagógico, especialmente al saberse que *enseñar no es lo mismo que aprender*. Hay múltiples formas de enseñar, pero no es opción hacerlo desde el control; en cambio, no hay una manera de aprender, hay múltiples y por eso es un acto de libertad que debe reforzarse.

En esta perspectiva es donde se insertan presupuestos post-anarquistas, especialmente sobre el cuestionamiento y abandono de la idea de individuo –como sujeto monolítico– y el de universalización. Deleuze y Guattari relevan el concepto de singularidad, asociado a la *teoría de las multiplicidades*, en el entendido de que ya no hay individuos, sino singularidades, las cuales están siempre en movimiento impulsadas por la potencia del deseo. Las singularidades están asociadas a la noción de pliegue, espacio donde se hace la subjetivación, es decir, allí es donde se vincula lo interior con lo exterior –la multiplicidad del mundo–, siendo un espacio donde se produce el encuentro con los signos –aprendizaje–, por ende, cada singularidad tiene su propia subjetividad (Gallo, 2012, págs. 180-181).

De tal forma, la pedagogía del riesgo se propone crear las condiciones estructurales para el desenvolvimiento de las singularidades, en particular, respecto a la conexión entre docente y estudiantes, que se conecte con lo diverso del proceso de enseñanza/aprendizaje, en dos niveles, a saber: en lo individual, se busca la liberación del individuo, el desenvolvimiento de todo su ser; en lo social, se busca el desenvolvimiento en un colectivo, en un grupo mayor donde se armonice las diferencias entre los individuos.

Con esta propuesta se busca romper con la “*sociedad pedagogizada*” de la educación tradicional, con la “maquinaria explicadora” que representa, donde se liga el aprendizaje a la explicación, y por lo tanto, el docente se convierte en simple explicador y reproductor de ideas que debe ser asimiladas como verdades, ergo enseñar es proferir a través del lenguaje palabras de orden –el lenguaje está hecho para obedecer y hacer obedecer–. Por lo mismo, a partir de esta perspectiva se busca resistir al asumir que la enseñanza incentive el aprendizaje creativo, pero considerando la incertidumbre de un futuro abierto a la diversidad, que es precisamente la libertad (Gallo, 2007, pág. 56).

En conclusión, lo fundamental de la enseñanza anarquista es fomentar en les estudiantes que se encuentren en condiciones de rechazar (negar) pero también de innovar y experimentar, es decir, de servirse de sus libertades de pensamiento y decisión (Gallo, 1990), desarrollándose individualmente en vinculación con otros, más allá de proyectos moralizadores o universalizantes.

Los sujetos

Silvio Gallo escribe en sus primeros trabajos inspirándose en la *educación integral*, retomando los presupuestos de los pedagogos clásicos libertarios antes vistos (Robin, Faure, Ferrer). En esta perspectiva, el sujeto es un *ser total y complejo*, con derecho a la igualdad y a la libertad (Gallo, 1996, pág. 4), compuesto por una intersección de diversas facetas vinculadas a sus capacidades físicas, intelectuales y morales, además de la formación sociopolítica o ética consecuente con la

transformación social del proyecto anarquista. Desde sus bases teóricas (Proudhon, Bakunin), se hace un rechazo de la pedagogía “negativa” rousseauneana, relevando la importancia que tiene la sociedad en la formación del sujeto, ya que es en ella donde se conforma como ser humano, con cultura, principios y fines. En esta perspectiva se considera que el sujeto es un ser racional, sin importar su género –y en último término, sin distinción de clase–, cuyas principales facetas deben ser abordadas a partir de una educación racionalista (dominio del conocimiento científico sobre las leyes naturales y sobre los mecanismos y estructuras sociales) (Gallo, 1996, pág. 11). Lo que particulariza esta perspectiva es que considera necesaria la apropiación de la cultura, de la que han sido privados los sectores obreros/populares, cuestión que los hará más humanos, más cercanos a su redención, lo que significa que existen ciertos contenidos culturales fundamentales para salir de la “ignorancia” y de la alienación que impulsa la sociedad capitalista. Este ser humano, concebido como “realidad social”, debe formarse en colectivo, pues la libertad y su emancipación como individuo, sólo puede hacerse efectiva cuando el resto también lo consigue (un reconocimiento mutuo). En ese sentido, desde la pedagogía, se hace evidentemente el carácter directivo o *mainstream* del proceso, es decir, para que se pueda conseguir dicho fin –la conquista de la libertad–, se debe brindar apoyo o dirección –adulta–, por lo que el niño o la niña deben ser educados o guiados.

Ahora bien, estas concepciones se ven trastocadas por las críticas del post-anarquismo. Uno de aquellas tiene que ver con adolecer de lo mismo de la educación capitalista: que trata de imponer una forma o manera de enseñar a partir de la fe ciega en la ciencia positiva, de un gran relato que excluye otros discursos, otras perspectivas que puedan tener los sujetos, cayendo en el moldeado o “adoctrinamiento” sin mayor mediación entre las subjetividades diversas que entran en el proceso y el resultado esperado en la propuesta. De igual forma, del proceso de aprendizaje quedan fuera los aspectos emocionales de cada uno de los sujetos –que pueden ser diversos–, ya que al apelar principalmente al carácter racional del acto, queda invisibilizado el deseo de aprender sobre lo que se quiera aprender. Por lo mismo, se considera como uniforme este aprendizaje, que se caracteriza por buscar estimular los aspectos racionales de los sujetos o por incentivar la organización y defensa de los sectores obreros.

Debido a lo anterior, Gallo complejiza y tensiona sus bases pedagógicas libertarias, tratando de insertarlas en el contexto actual y con ello, otorgarles validez intelectual en el marco del debate de la pedagogía en el siglo XXI. Así, Deleuze nuevamente aparece como fundamento para comprender al sujeto –y sus capacidades de aprendizaje– que se enfrenta la pedagogía libertaria. En ese sentido, Gallo se hace eco de lo que él denomina “*cuasi-teoría del aprendizaje*” deleuzeana, la que plantea que el aprendizaje es un acto o acontecimiento donde se produce un

encuentro de signos heterogéneos, donde se moviliza una singularidad, ergo, un proceso único e propio de una persona, cuyo lugar es el inconsciente donde se produce el deseo (es decir, lo emocional). En otras palabras, el aprendizaje es un acto inconsciente y sensible donde el encuentro con signos moviliza el pensamiento (Gallo, 2012, págs. 183-184).

Un concepto importante en dicha “cuasi-teoría” es el de singularidad, que reemplaza al de individuo. A partir de este concepto deleuzeano, Gallo explica lo diverso y móvil que pueden ser las subjetividades (y por ende, el aprendizaje) de las personas, en tanto ella está vinculada de forma particular con la multiplicidad (lo externo/lo colectivo/lo social/lo cultural) a través de los pliegues. Este espacio permite ese “encuentro entre signos”, allí se hace la subjetivación, que se construye de forma fluida entre lo interno y lo externo, cuestión que no se puede determinar, más bien deviene sin un límite, sin una prelación. Por lo mismo, Gallo considera imposible controlar el proceso de aprendizaje, ya que al tener estas características manifiesta con toda extensión su sentido de libertad, que debe ser incentivado por la pedagogía libertaria, motivando la necesidad, el deseo, la voluntad de aprender (PEL, 2014, pág. 18), para conseguir así, no amoldar a los individuos según los intereses iniciales del/a docente, sino propiciar el desenvolvimiento libre de la creatividad, de lo nuevo, de lo diferente.

Un último punto interesante, tiene que ver con el concepto de “aprendiz colectivo” –también de Deleuze–, pensado en el marco del acto pedagógico, el aprendizaje se convierte en una suma de las singularidades involucradas, es decir, donde todos aprenden en la interacción, en la solidaridad mutua, donde lo colectivo es fundamental ya que es el espacio para experimentar la libertad y otros valores libertarios, que incentive el desarrollo de las subjetividades de cada miembro del grupo, sin pensar en controlar dicho proceso, abierto a la experimentación y el libre pensamiento, más allá de proyectos moralizadores (Gallo, 2012, pág. 184).

Los actores

Al hacer un barrido por los textos escritos por Silvio Gallo, se desprende un concepto central para comprender el rol de estos actores, a saber: **autogestión pedagógica**. El concepto de autogestión obedece a la organización autónoma de una sociedad sin Estado o que se encuentre orgánicamente escindida de esta entidad; por lo cual se puede comprender que aplicada en el ámbito escolar supone una auto-organización de una comunidad sobre sus intereses educativos, discutiéndolos mediante el asambleísmo. De tal forma, quienes forman parte de la comunidad (especialmente estudiantes y docentes) deciden sobre los contenidos a trabajar y la metodologías didácticas del espacio pedagógico, además de definir el carácter sociopolítico del aprendizaje concomitante del proyecto. Ahora bien, la autogestión pedagógica no es una práctica única del

anarquismo, hay otras tendencias que lo emplean; por lo que Gallo hace la distinción descrita más arriba, entre dos perspectivas, a saber: una tendencia no-directiva y una mainstream. En el caso de la primera, la autogestión se considera una “metodología de enseñanza”, es decir, un medio; en cambio, la segunda la considera un fin, ergo un objetivo de la acción pedagógica para construir y conquistar la libertad.

Gallo considera que es más coherente la segunda perspectiva frente al contexto capitalista, ya que reafirma la autogestión en un medio “heterogestionado”. En otras palabras, sería un esfuerzo vano tener una escuela con la más absoluta libertad (como punto de partida metodológica), puesto que los niños no se van a encontrar con esa realidad en su medio social, donde son sometidos o someten; además de que su formación sociopolítica queda a merced de esa misma sociedad que valida la desigualdad, la competencia, la alienación y la injusticia. Por lo mismo, se requiere que haya *conductores que acompañen* el proceso de conquista de la libertad de los jóvenes, partiendo del principio de autoridad (que es uno de los que rigen la sociedad), deconstruyéndolo progresivamente desde las prácticas y las ideas (Gallo, 1996) y desmontar su validez como valor sociopolítico hegemónico de la sociedad en la que vivimos. En suma, todo lo anterior se puede condensar en lo que Gallo llama la **pedagogía del riesgo**, donde se busca *crear las condiciones estructurales para el desenvolvimiento de los individuos y sus singularidades*, co-construyendo un ambiente adecuado para el proceso colectivo para la libertad, tanto individual –desenvolvimiento de todo su ser– y social –desenvolvimiento en un grupo social, armonizando las diferencias–, lo que supone romper con las “seguridades” de la educación capitalista (Gallo, 1990, págs. 298-299).

Cabe agregar que el **rol del/a docente** tiene un carácter de consultor o acompañante de grupo que desarrolle una interacción lo más igualitariamente posible con los estudiantes, reduciendo lo más posible la asimetría pedagógica. No obstante, también debe asumir algunos niveles de intervención, de dirección del proceso, en consonancia con la idea de “contramanipulación” o “manipulación educativa” vista anteriormente, en tanto se entiende que los adultos (docentes) tengan determinadas intervenciones que guíen u orienten el proceso de aprendizaje, particularmente respecto a la conquista de su libertad social y de su autonomía.

Por lo mismo, se requiere que este actor desempeñe una *enseñanza activa*, cuyo fin sea la emancipación social, teniendo una actitud revolucionaria para resistir los mecanismos de control y combatir la inercia “embrutecedora” de la “sociedad pedagogizada” actual. Gallo, considerando ciertas ideas de Foucault y Deleuze, afirmando que nos encontramos en una “sociedad de control”, donde el poder ya no requiere simplemente instituciones que disciplinen el cuerpo (biopoder) de forma concentrada, sino que el control es más fluido, extendiéndose de forma universal en todo momento hacia los elementos inmateriales de la sociedad. La escuela, como espacio “clásico” de

disciplinamiento foucaultiano, se ha visto dotado además de nuevos mecanismos de control que la desbordan, que hacen del poder más difuso y descentralizado, extendiéndose hacia el control de los flujos de información externos a la institución, que hayan evaluaciones continuas, fomento a la formación permanente (y la consiguiente evaluación), se busque la tecnificación y se inserten lógicas empresariales (por ejemplo, el coaching). Teniendo ese escenario, se constituye la “sociedad pedagogizada”, donde el aprendizaje se concibe como un elemento rígido que se moviliza a partir de la enseñanza/explicación –verdad procesada– que expone el docente, lenguaje desplegado para hacer obedecer y que se reproduzca. En suma, una máquina explicadora, que entrega al docente el control sobre la vida del estudiante (Gallo, 2010, pág. 17).

Frente a dicho escenario, el papel libertario del acompañante debe ser resistir y luchar con ello desde las herramientas pedagógicas con las que cuenta. Primeramente, renunciar a toda forma de disciplinamiento, lo que incluye la evaluación calificada –que busca clasificar–, la reprobación, control de la disposición corporal/espacial, ejercicios “cuasi-militares”, entre otras prácticas educativas. De igual forma, dejar toda disposición autoritaria de ser un mero transmisor de mensajes procesados; pues la idea es promover e incentivar la curiosidad, hacer pensar creativamente al estudiante, pero también jugar en esa misma clave, siendo un “*maestro ignorante*” (Ranciere) que hacer aprender a la misma vez que aprende, donde se suman las singularidades de docentes y estudiantes, cada uno aprende en colectividad experimentando la libertad y pensando las relaciones de solidaridad mutua, circunstancia intersectorial de formación sociopolítica que Gallo llama “aprendiz colectivo” (Gallo, 2012, pág. 184).

Teniendo lo anterior, metodológicamente este actor cuenta con variadas formas de enseñar, pero su principal objetivo es lograr canalizar el deseo o voluntad de aprendizaje, siendo una recomendación de este autor para abordar esta labor, el incentivar la curiosidad a partir del desarrollo de un método de investigación; que en el caso de la filosofía está centrada en la comprensión de problemas, propiciando una inversión metodológica (“método contra-intuitivo”) que permita el acicate del pensamiento crítico y creativo que facilite la apropiación de nuevas herramientas (PEL, 2014, pág. 19; Gallo, 2010, pág. 16). Sobre lo evaluativo, el principal criterio es apoyar los procesos de aprendizajes, percibiendo las fortalezas que se puedan reforzar y las debilidades que se puedan trabajar y superar.

En tanto, el **rol del/a estudiante** que plantea Gallo parte del concepto de *aprendizaje activo y autónomo*, el cual escapa de todo control, ergo, es un acto de libertad en sí. En ese sentido, entendiendo que el aprendizaje es un acto inconsciente y sensible abierto al encuentro con signos heterogéneos a través de los pliegues (donde se encuentra la multiplicidad y la subjetividad), lo que moviliza no sólo una labor intelectual, sino principalmente lo emocional, que radica en la

necesidad, el deseo y la voluntad de aprender, cuestión que debería movilizar u orientar el sentido curricular y didáctico del acto pedagógico por parte del docente.

No obstante, como ya se dijo, el aprendizaje no puede ser controlado. Entendiendo que la enseñanza **no es lo mismo** que el aprendizaje, ya que el primer proceso es posible de abordar a través de métodos diversos, en cambio, el segundo rebasa toda pauta posible, cuestión que para Gallo manifiesta la belleza de la educación: la *incertidumbre* del acto pedagógico. Es más, ahí reside el desafío libertario de la pedagogía: en la imposibilidad de controlar y dirigir lo que se aprende, pero teniendo la pretensión de conducirlo hacia un fin particular. Por ende, el pedagogo debe ajustarse a dicha condición, asumir el desafío de levantar un ambiente adecuado para el aprendizaje, que se pueda canalizar en el dialogo entre pares y con su medio, direccionando el espacio para promover a cada singularidad en su propio camino de conquista de una libertad y su relación con otros. En ese sentido, la idea es que puedan asumir con responsabilidad el desarrollo de su autonomía, su voluntad activa, su creatividad, su libre albedrío y finalmente, la formación de su singularidad, donde se constituye como un individuo consciente de sí, la relación con su medio y en conocimiento de las condiciones sociopolíticas del contexto actual (Gallo, 2007, pág. 56; PEL, 2014, pág. 19).

Por último, sobre otros actores Gallo no se extiende muy profundamente. Lo más interesante al respecto es el llamado a la autogestión pedagógica, instando a las comunidades que están detrás de un proyecto escolar que éstas puedan organizarse para construir de manera colectiva el tipo de escuela que anhelan, enfrentando las definiciones y requerimientos que pueda hacer el Estado sobre la misma.

La cultura

La cultura representa un aspecto importante para la propuesta pedagógica de Gallo. En ese sentido, la pedagogía como práctica representa un espacio donde se *transfiere* parte de la cultura de la humanidad. Esta parte es la que se entiende como contenidos. Es allí donde se abre la pregunta fundamental: según Gallo *¿Qué contenidos culturales considera la pedagogía libertaria?*

Sí se piensa en la escuela tradicional, ésta *impone* (selecciona) una batería de contenidos que responden a una cierta perspectiva, es decir, un interés ideológico o político determinado. Así, para la escuela pública (estatal) o para la escuela religiosa, sus presupuestos ideológicos están en directa relación con los contenidos culturales que define para enseñar, lo que están vinculados con el capitalismo, reproduciendo la estructura social de explotación, dominación y que determina las *normas* social de clase, raza, género y sexualidad.

En cambio, se podría decir dos cosas sobre la experiencia libertaria. En primer lugar, la importancia que tienen los principios ácratas, que deben referenciarse no simplemente desde lo discursivo, sino más bien, en las prácticas cotidianas del espacio educativo, ejerciendo el acto pedagógico desde la solidaridad, la igualdad, la fraternidad, el respeto, la libertad, la justicia, la responsabilidad, la autonomía, entre otras actitudes. Por otro lado, Gallo propone que los contenidos culturales trabajables en una experiencia libertaria **no** se pueden determinar, por tanto, **todo se puede aprender**, ya que no hay formas de definir qué es **lo** que se debe enseñar, exceptuando, por supuesto, aquellos aspectos sectarios, dogmáticos y nacionalistas de la educación tradicional. Por lo mismo, Gallo prefiere en este caso hablar de *conocimientos o saberes de forma general* (PEL, 2014, pág. 18), que se ofrecen como un amplio abanico donde les estudiantes decidan qué es lo que quieren ver. Es decir, se hacen parte del proceso de autogestión pedagógica, donde se co-construyen los programas de estudio de los grupos entre docentes y estudiantes. Lo fundamental del proceso es que les estudiantes sientan el deseo o voluntad de aprender, en relación con su curiosidad, cuestión que les acompañantes o docentes deben incentivar. Por ende, el espacio educativo tiene como desafío disponer de un amplio catálogo de enseñanzas.

Ahora bien, otro aspecto que releva sobre el contenido curricular que debe ofrecer un espacio libertario es *enseñar sobre cómo vivir*, es decir, para gestionar la vida personal por uno mismo y hacerlo de forma libertaria y solidaria (PEL, 2014, pág. 18), cuestión que destaca como una cualidad de la Escuela Libre Paideia en España. De tal forma, cuestiones como higiene y cuidado personal, cuidado del ornato de su espacio de trabajo y estudio, producción de alimentos y cocina, entre otras medidas de la vida cotidiana, permiten entender lo fundamental que resultaría estos aprendizajes para los jóvenes, ya que propiciaría en ellos el valor de la autonomía individual, pero también el trabajo colectivo y asociado.

Se podría agregar, retomando las experiencias clásicas del anarquismo, el rescate de una *educación racionalista y científica*, en consonancia con el discurso modernizador de liberación. Sin embargo, Gallo comprende también lo “dogmático”, “normalizador” y “opresivo” que puede tornarse este tipo de enseñanza, el que enarbola un discurso liberador desde cierta identidad fija de cierto grupo, pero deja fuera otras experiencias que también son oprimidas (son doblemente oprimidas). En ese sentido, este pedagogo interpreta desde el trabajo de Deleuze, la importancia de la subjetividad en el proceso de aprendizaje. En efecto, toda subjetividad es válida y por tanto, reivindicable, en tanto representa una identidad que se va forjando, no en la separación dialéctica entre lo individual y lo social (es decir, no es una oposición), sino en la imbricación entre lo interior de un sujeto y lo exterior, o en otras palabras, en la vinculación que se produce entre la

singularidad y la multiplicidad, espacios que Deleuze llama *pliegues*. Estos pliegues se abren al encuentro con los *signos* que se producen en la cultura, en la multiplicidad, siendo un ejercicio de la singularidad la interpretación propia y única de esos signos, motivado por el deseo (Gallo, 2012, págs. 180-184).⁸ De allí que el llamado desde el post-anarquismo sea trabajar en un proyecto emancipador abierto al acicate de la autodeterminación de las subjetividades de los sujetos, que haya un encuentro de diversas luchas, enfocadas en combatir la dominación a partir de los instrumentos de análisis y de vida que pueda entregar un/a pedagoga/o anarquista en un contexto situado y contingente.

Finalmente, al centrarse en su disciplina (la filosofía) y la enseñanza de la misma, Gallo considera importante la *pedagogía del concepto*, la cual centra el trabajo curricular en enseñar sobre los grandes problemas de la filosofía, enfocándose en los conceptos que estos generaron. Así, hace una inversión didáctica que reporte partir de la deconstrucción del concepto final para entender la lógica del problema inicial, y de allí, construir colectivamente sus propios métodos indagatorios que permitan a los estudiantes co-construir nuevos conceptos de los cuales se puedan apropiarse (proceder “contra-intuitivamente”) (Gallo, 2010, págs. 13-18).⁹

Las instituciones y recursos

El punto de partida del trabajo de Silvio Gallo –y en general, de todos los autores anarquistas– es la *crítica a la escuela tradicional*, ya sea estatal o privada/religiosa. En efecto, esta mantiene y reproduce las lógicas autoritarias del sistema capitalista (una sociedad de control), entre ellas la alienación y el orden jerarquizado. Es decir, es un espacio de “conformación”, un lugar donde se va aprender a no ser libres (PEL, 2014, pág. 14). Desde una óptica foucaultiana, Gallo afirma que esta escuela siempre se ha valido de “mecanismos de control”, dispositivos que cumplen tanto con el rol explícito de toda educación –formar/permitir el acceso a la cultura– como la función latente u oculta de la capitalista, es decir, el sentido ideológico de insertar a la persona en el mundo de la *producción* según su posicionamiento social –la clase o sector–; permitiendo que los estudiantes introyecten una “disciplina” *ad hoc*. La “burocracia escolar” entrega así, a los docentes el *dominio*, un poder de intervenir sobre la vida de los educandos, valiéndose de instrumentos diversos, como por ejemplo la evaluación (concretamente la calificación) (Gallo, 2010, págs. 9-10).¹⁰ Por lo mismo, es muy crítico de la escuela pública, enfatizando la imposibilidad que el

⁸ En ese sentido, se trata de un ejercicio rizomático, expandiéndose de forma libre en razón de las posibilidades, construyendo resistencias a partir de la multiplicación de conexiones.

⁹ Relacionado con la perspectiva epistemológica de Paul Feyerabend (“anarquismo epistemológico”).

¹⁰ Hay muchos aspectos más que caracterizan dicha escuela: evaluación continua, privatización, introducción de la lógica “empresarial” en la escuela (competencia), tecnificaciones, formación pedagógica permanente; todo lo cual se condice con las reformas neoliberales en Latinoamérica (Reyes, 2011).

anarquismo tiene al actuar en dicho espacio, por lo que sólo podría extenderse completamente en un contexto ajeno al Estado.

Sin embargo, el autor no habla explícitamente de qué tipo de espacio o institución debe acoger este acto pedagógico, sino que es abierto al carácter situacional de la experiencia o proyecto que se reivindique. Y ahí cabe hacer un contrapunto. Gallo realiza su trabajo académico en una entidad pública, disponiendo en su praxis de herramientas pedagógicas libertarias –una mayor horizontalidad, antiautoritaria y predispuesta con el fin de la libertad–; esto significa que él hace uso de una institución estatal pero desde una lectura libertaria, lo que puede comprenderse como una contradicción. Si bien es cierto, está situación se presta para reparar en las condiciones dificultosas que tiene la educación ácrata en América Latina. En ese sentido, este autor considera dos niveles de dificultad, a saber: a) un nivel cultural: no hay una cultura libertaria sino al contrario, una cultura autoritaria en Latinoamérica; y b) un nivel político: existen relaciones de poder autoritarias en lo estructural y en lo cotidiano (PEL, 2014, pág. 16). A partir de esto, se puede colegir que, aunque se debe aspirar a construir un proyecto desde un espacio o institución ajena orgánicamente al Estado que forme las bases de una organización social autónoma a través de la autogestión –pedagógica–; igualmente se puede comprender que sea necesario utilizar los espacios públicos para resignificarlos a partir de la praxis, asumiendo que hacerlo desde allí no supone su destrucción, pero sí un primer paso para desprenderse de las prácticas jerarquizadas, alienantes, violentas, desiguales e injustas del mismo; lo cual se vincula, en última instancia, con la idea de deconstruir el principio de autoridad y con mismo llamado que hace Gallo de buscar nuevas tácticas de resistencia y lucha, renunciando progresivamente a los mecanismos de poder desde la formación profesional de docentes (que entrega, en este caso, una universidad) (Gallo, 2010).

Otras expresiones pedagógicas que se pueden considerar como recursos libertarios y que permitan la difusión del ideal ácrata fuera de los márgenes educativos tradicionales son el teatro, el malabarismo, las manifestaciones, los deportes, los seminarios, los ciclos de conferencias, las publicaciones de diarios, revistas, panfletos, libros, la educación popular, entre otras. Una primera reflexión sobre esto es que, muchas de estas expresiones tienen un cariz “clásico” dentro del repertorio de lucha libertaria, cuestión que se puede ejemplificar al mirar la experiencia de la escuela moderna de Ferrer. Sin embargo, a pesar de tener un carácter tradicional, estas expresiones representan espacios que no pierden vigencia para trabajar desde la práctica los fines libertarios, ya que pedagógicamente suponen diversos desafíos para la interacción, en la construcción conjunta de objetivos y horizontes de los contenidos y aprendizajes –acicateando la creatividad–, trabajando diferentes “habilidades” durante el proceso educativo, entre otras posibilidades.

Obviamente, las limitaciones de éstas son también las mismas de siempre. Es decir, el financiamiento, requerir un espacio físico donde llevarse a cabo; también –quizás el más complejo–, concitar el interés de un “estudiantado”, quienes se quieran involucrar en la experiencia cotidiana del anarquismo, imbricando allí tanto sus propias búsquedas como las del proyecto educativo libertario, dejando de lado el sentido más “utilitarista” que se le asigna a la educación.

Por último, otro recurso interesante de considerar es la tecnología y particularmente, el internet. En sus primeros escritos destaca el ingreso a la *sociedad de la información*, un espacio en disputa donde las nuevas tecnologías facilitaban la apertura de los flujos de información, lo cual –creía Gallo– no podía ser fácilmente contenidos por los detentadores del poder. En ese escenario, sólo podría haber dos posibles desenlaces, uno de carácter totalitario –control del internet por parte del Estado– o uno de democracia directa respecto a los flujos. Además, imbuido por el sentido “internacionalista”, este autor pensaba que la libre circulación de información permitiría superar toda frontera nacional y conformar una comunidad educativa externa y autogestionada al sistema público-privado, aunque también era consciente de la posibilidad de provocar más desigualdad al producir una masa de personas excluidas de este proceso (por no tener acceso a las máquinas o no saber manejarse en la red) (Gallo, 1997, págs. 18-20). Lo cierto es que la tecnología se ha convertido en una “realidad” cotidiana en la vida de una gran parte de la población mundial, particularmente de los jóvenes de las urbes. Y también es una realidad el potencial informativo y de conocimientos que tiene el internet, pero cuesta pensar que la red pueda sustituir a la pedagogía presencial en tanto espacio de desarrollo de forma sistemática el aprendizaje autónomo; sin ir más lejos, la crisis sanitaria del coronavirus ha evidenciado las dificultades y limitaciones que tiene para la interacción pedagógica, incluyendo precisamente la exclusión que tienen muchos estudiantes debido a la carencia de internet, de implementos adecuados, de espacios, entre otras razones. Sin profundizar demasiado en lo anterior, porque el análisis del contexto en el que nos encontramos está recién comenzando, también cabe agregar las anotaciones que hace Byung-Chul Han (Han, 2018) respecto al “Big Data”, el “poder inteligente” (*Smart Power*) y otros fenómenos que este filósofo evidencia en el actual uso de internet, en tanto éste se convierte en *nuevo* instrumento de control neoliberal, que ya no requiere la coacción, sino la voluntaria entrega de la libertad por parte de los usuarios a aplicaciones, páginas de entidades públicas, entre otras. Esto se puede colegir como un triunfo del capitalismo respecto al uso “libertario” del internet, lo cual no obsta que haya espacios grises donde no haya injerencia del Estado o mercado en la red.

Reflexión final: ¿Es posible una pedagogía anarquista en Latinoamérica?

La perspectiva pedagógica libertaria de Silvio Gallo representa una *visión latinoamericana de la educación anarquista*. En efecto, su mirada está en sintonía con el contexto contemporáneo, que le dota de propiedad para plantear una propuesta que se enmarque en este continente, tratando de enfrentar los cuestionamientos, las crisis y problemáticas que tiene la educación tradicional, reivindicando y erigiendo para aquello ciertos fundamentos e premisas pedagógicas: la autogestión, la eliminación de las relaciones autoritarias y jerarquizadas, la lucha por la libertad, la construcción y reforzamiento de luchas conjuntas en oposición a la alienación que produce el capitalismo bursátil y globalizado del presente, la incertidumbre del proceso del aprendizaje, entre otras dinámicas que son enarboladas en esta propuesta. En toda aquella pretensión, se puede concebir una imbricación entre la pedagogía libertaria y las luchas de Latinoamérica, un continente diverso y constantemente en disputa, en conflictos, en crisis, cuestión que se gráfica en las importantes condiciones de desigualdad y pobreza, delincuencia, corrupción e injusticia que caracterizan el contexto actual. Por lo mismo, un proyecto de este tipo se convierte en una instancia interesante para fortalecer la unión, organización y (auto) formación conjunta, por ejemplo, de una comunidad, predisponiendo desde sus principios un vínculo diferente que busque soluciones desde las comunidades.

De igual manera, las ideas de Gallo representan un marco teórico relevante para el trabajo pedagógico que tenga pretensiones de transformar el ámbito educativo. Esta es su principal fortaleza: ir delimitando un *ideario del acto pedagógico* –como queda evidenciado más arriba en el análisis de su trabajo–, que problematiza a medida que avanza su reflexión, donde se posicionan ciertos principios y fines que deben ser intrínsecos a la práctica docente; haciendo también más claro aquellos puntos oscuros donde el/la pedagoga/o libertaria/o requiere posicionarse, reflexionar y, si es menester, transformarlos para tener una práctica más coherente con sus finalidades. Por lo mismo, las publicaciones de Gallo acicatean el debate interno de varios grupos de estudios pedagógicos anarquistas, como es el caso del *Proyecto Educativo Libertario*, que en 2013 entrevistó a Gallo durante su visita a Chile (PEL, 2014). En dicho marco, se hablaron diversos aspectos, entre ellos, la puesta en práctica de un proyecto concreto. En ese sentido, el autor no define uno, al menos no formalmente; por lo mismo, su perspectiva queda abierta a ser llevada a cabo, no como un dogma por supuesto, pero sí como una fuente que enriquezca un proyecto. Por ende, hay un grado de flexibilidad sobre el tipo de proyecto, en cuanto sus metodologías, sus tiempos, sus espacios; pero siempre pensada como un desarrollo colectivo, donde la (auto) formación tiene que ser un proceso compartido. En ese sentido, por ejemplo, en la entrevista antes dicha, Gallo destaca la desescolarización en cuanto la posibilidad de acicatear la curiosidad de los niños –cosa que la escuela tradicional no hace según él–, en familia; sin

embargo, también es cauto sobre los efectos que puede tener, por las dificultades que acarrea las condiciones laborales actuales que limitan los tiempos para la educación –como entorno familiar– y principalmente por la pérdida del sentido colectivo o social de la educación, por lo que haría necesario trabajar en el refuerzo de las relaciones sociales (PEL, 2014, págs. 15-16).

Ahora bien, su propuesta está fuertemente marcada por los referentes europeos del anarquismo clásico (siglo XIX y principios del XX), además de algunas experiencias contemporáneas –como la Escuela Libre Paideia de Josefa Martín Luengo– y de las ideas críticas del post-anarquismo, el cual esta nutrido principalmente por los filósofos franceses Michel Foucault y Gilles Deleuze. En suma, no hay un rastreo por parte de Gallo sobre experiencias propias en este continente. Esta se puede considerar como una falencia en su trabajo. Si bien es cierto que no existe un vasto registro sistematizado de experiencias, teorías y prácticas educativas latinoamericanas en clave libertaria; en la actualidad se puede hacer un breve barrido bibliográfico para encontrar en libros documentales, historiográficos o literarios, experiencias anarquistas, sus referentes, sus avances y limitaciones, así como también se podría hacer, en un ejercicio de investigación (acción), recorrer y observar la proyección que ha tenido el ideal ácrata en algunos agentes históricos de nuestro continente, con lo cual propiciar el acercamiento con la realidad más concreta y cotidiana del anarquismo y de las expresiones situadas de los pueblos americanos. En otras palabras, considero interesante el acercamiento y vínculo que se puede construir entre la perspectiva teórica de Gallo y la realidad de nuestro continente, en la búsqueda de las particularidades de pueblos y comunidades; trabajar en correlación estas visiones que sintetizan un trabajo epistemológico, antropológico y pedagógico libertario con las prácticas diversas e inherentes a los contextos locales de América, lo que involucra reconstruir la memoria histórica de las reivindicaciones populares con su proyección en el presente, comprendiendo así lo cíclico de los *“periodos de flujos y reflujos en la movilización social”* (Lehm & Rivera Cusicanqui, 1988, pág. 14).

Otro aspecto interesante de considerar, es el desafío de reconstruir la legitimidad social de la educación libertaria, más aún en el actual contexto, donde prima el consumo como manifestación de la ciudadanía, el individualismo y el empresario de sí mismo (Han, 2018, pág. 10) como principales preceptos sociales. Por ende, el proyecto emancipatorio libertario, encauzado en un propuesta pedagógica/educativa, requiere enfrentar las contradicciones y limitaciones culturales y materiales, preparando un trabajo de politización concreto que retome con fuerza el impulso de resistir y enfrentarse con las lógicas del neoliberalismo y el desincentivo de la voluntad popular, desmontando los mecanismos ideológicos-culturales de dominación, además de fomentar la promoción del desarrollo cultural e identitario diverso de los sectores populares. Pero también puede haber algún grado de flexibilidad, que se plasma en desempeñar la propuesta en un contexto

educativo formal, o bien, recurrir a obtener validación –académica– del Estado, permitiendo entregar títulos a quienes cursen sus estudios en espacios de educación libertaria, cuestión que podría motivar una mayor participación y “certificar” los resultados de los cursos que pueda ofrecer.

De igual forma, resultaría muy interesante hacer un juego de imbricación con otras perspectivas latinoamericanas, como por ejemplo la *educación liberadora* o la *didáctica no parametral*.¹¹ Así, algunos puntos de estas visiones pueden vincularse a la propuesta libertaria de Gallo, fundamentándose con mayores conexiones, con redes intelectuales, y con prácticas y experiencias que enriquezcan el trabajo pedagógico libertario. Efectivamente tienen sus diferencias y distancias, pero conocer sus principios, fines, sus limitaciones y búsquedas, representa un acervo para que esta pedagogía pueda instalarse en el panorama latinoamericano.

Como último punto a considerar, Gallo plantea la *pedagogía del riesgo*, abrazando desde la educación la incertidumbre del presente, la cual radica en la diversidad de las maneras de aprender (la llamada “*cuasi teoría del aprendizaje*” de Deleuze), proceso incontrolable que debe incentivar el desenvolvimiento de los individuos y sus singularidades, asumiéndolo como un desafío que saca al docente de su zona de confort para desarrollar la libertad como un fin colectivo, nacido de la autogestión. En este marco, es donde debe abrazarse la diversidad, ser receptor de las identidades y luchas contingentes, para propiciar, pensando desde Latinoamérica, en “*descolonizarnos*”, en hacer lo posible de forma activa por “construir y sembrar nuestro espacio” y seguir la “*huella más silenciosa e invisible que nos han legado las y los anarquistas del pasado*”, confluyendo con otras colectividades en pos, no solo de dar cuenta la iniquidad del capitalismo y el carácter represivo del Estado (Rivera Cusicanqui, 2017, pág. 131), también conectar y recomponer un tejido histórico y situado, asociado al espacio y la memoria, a los actos y las experiencias que fundamenten, desde el presente, un nuevo proyecto libertario.

¹¹ Un par de aspectos que pueden ejemplificar el acercamiento de la propuesta de Gallo y estas perspectivas. José Santos explica que la educación libertaria tiene como un precepto inherente, nunca formar desde el control o la dominación, al contrario, para el desarrollo, para la “humanidad de los educandos” (Santos H. & Betancourt, 2010, pág. 172), cuestión muy similar a la pretensión que la educación libertaria clásica, inspiradora del pensamiento de Silvio. De igual forma, si consideramos las palabras de Estela Quintar, quien afirma que la didáctica no parametral trabaja provocando el deseo en el aula, especialmente acicatear el deseo de saber por qué vivo como vivo, comprendiéndose individual y colectivamente a partir del entendimiento de la potencia crítica y pensante del sujeto o de la sujeta, formando así la subjetividad, sin imposiciones, sin violencia, dialogando las razones (Quintar, 2015), se puede observar cierta vinculación con las ideas que Gallo rescata de Deleuze, y por tanto, fortalece la noción de un acto pedagógico orientado precisamente al incentivo del aprendizaje desde lo emocional y que no debe ser controlado, sino incentivado.

Bibliografía

- Aguilera, M. (2014). *Pedagogía Libertaria [Tesis de grado]*. Obtenido de Repositorio digital UAHC:
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1547/tpba201.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Araus, M. d. (2002). La escuela moderna en Iberoamérica: repercusión de la muerte de Francisco Ferrer Guardia. *Boletín Americanista*(52).
- Barría Cárcamo, G. (2012). *El Chaca, la Chica y el Jonny. Represión y muerte en el Chile democrático. 1988-2008 [Tesis de grado]*. Santiago.
- Bidaurratzaga, E. (s.f.). *Consenso de Washington*. Obtenido de Observatorio de Empresas Multinacionales en América Latina (OMAL): <http://omal.info/spip.php?article4820>
- Bravo Vargas, V. (2012). Neoliberalismo, protesta popular y transición en Chile, 1973-1989. *Política y Cultura*, 85-112.
- Capelletti, Á., & Rama, C. (1990). *El anarquismo en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- CNPq. (17 de junio de 2020). *Silvio Donizetti di Oliveira Gallo. Currículo Lattes*. Recuperado el 18 de junio de 2020, de <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728293E3>
- Cuevas N., F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Gallo, S. (1990). *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco [Tesis de grado]*. Campinas.
- Gallo, S. (1996). *Pedagogía libertaria. Principios político-filosóficos*. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de libcom.org: <https://libcom.org/library/pedagog%C3%AD-libertaria-principios-pol%C3%ADtico-filos%C3%B3ficos#:~:text=se%20preguntaba%20qu%C3%A9%20es%20el,asume%20en%20cualquier%20proceso%20pedag%C3%B3gico>
- Gallo, S. (1997). *El paradigma anarquista de la educación*. Recuperado el 20 de mayo de 2020, de Biblioteca Anarquista: <https://es.theanarchistlibrary.org/library/silvio-gallo-el-paradigma-anarquista-de-la-educacion>
- Gallo, S. (2007). Estúpida retórica: algunas consideraciones sobre riesgos, libertad y educación. En V. autores, *Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre* (págs. 49-58). Santiago: Editorial Eleuterio.
- Gallo, S. (2010). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. *Cuestiones de filosofía*.
- Gallo, S. (2012). Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje”. *Revista sociais-política e trabalho*.
- Gallo, S. (19 de junio de 2019). *Educar para a liberdade - Conversação libertária na Soma com Silvio Gallo*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=Ur6Jc_tyE8c
- Giacomoni, V. (2008). La evolución del concepto de pedagogía libertaria: de la teoría a la práctica. *Germinal*, 85-97.
- Han, B.-C. (2018). *Psicopolítica. Desligamiento*.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hobsbawm, E. (1996). *Historia del siglo XX (1914-1991)*. Barcelona: Crítica.
- Lehm, Z., & Rivera Cusicanqui, S. (1988). *Los artesanos libertarios y la ética del trabajo*. La Paz: Ediciones del Taller de Historia Oral Andina (THOA).
- Maio, G. (s.f.). *Movimiento del 77. Traficantes de sueños*.
- Maldonado Rocha, M. (2017). *Esbozos de pedagogía libertaria en el altiplano*. La Paz: Plural Editores.
- Martín L., J. (1993). *La escuela de la anarquía*. Madrid: Ediciones Madre Tierra.

- May, T. (13 de mayo de 2018). *Post-estructuralismo y anarquismo*. Obtenido de La peste furtiva: <https://lapestefurtiva.wordpress.com/2018/05/13/post-estructuralismo-y-anarquismo/>
- Mella, M. (2014). *Elementos de ciencia política. Vol. I*. Santiago: Ril Editores.
- Muñoz, V. (2013). *Sin Dios ni patronos. Historia, diversidad y conflictos del anarquismo en la Región Chilena (1890-1990)*. Valparaíso: Mar y Tierra Ediciones.
- Newman, S. (13 de mayo de 2018). *La política del post-anarquismo*. Obtenido de La peste furtiva: <https://lapestefurtiva.wordpress.com/2018/05/13/la-politica-del-post-anarquismo/>
- Pavelic Sanhueza, H. (19 de febrero de 1996). *Ateneo Audiovisual*. Recuperado el 20 de junio de 2020, de <https://web.archive.org/web/20071120123340/http://ateneoaudiovisual.com/cronologia01.htm>
- PEL. (2014). *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*. Santiago: Indomita.
- Pérez, A. (17 de abril de 2020). *Pedagogía libertaria para politizar los malestares*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=_tAwctDF57s&t=940s
- Pérez, P. (2014). *La Escuela Libre de Constitución*. Buenos Aires: Editorial Reconstruir.
- Quintar, E. (19 de agosto de 2015). *Pedagogía no parametral*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-atcrzxeEBo&t=1s>
- Reyes, L. (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Docencia*, 48-63.
- Rivera Cusicanqui, S. (2017). Comunalidades anarquistas. Una aproximación testimonial. *Muiraquíta*, 129-138.
- Rodríguez, H. (2010). *La choledad antiestatal. El anarcosindicalismo en el movimiento obrero boliviano (1912-1965)*. Buenos Aires: Libros de Anarres.
- Ruiz S., C. (2010). *De la República al mercado: ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: Lom Ediciones.
- Santos H., J., & Betancourt, R. (2010). *Conflicto de representaciones: América Latina como lugar para la filosofía*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Solá, P. (2007). Capítulo 2. Francisco Ferrer Guardia: la escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista. En J. Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 41-68). Barcelona: Editorial Graó.
- Soma. (2020). *Página de Soma en Español*. Obtenido de Soma: <http://www.somaterapia.com.br/es>
- Ticona Alejo, E. (2015). Eduardo Leandro Nina Quispe. El político y el educador Aymara. En V. Aillón Soria, & S. Rivera Cusicanqui, *De antología del pensamiento crítico boliviano contemporáneo* (págs. 191-210). Buenos Aires: Clacso.
- Valverde da Silva, A. L. (2016). El golpe militar brasileño y su herencia en los problemas sociales del país. *Faro*, 2(24), 85-110.
- Varixs. (2012). *Taller de pedagogía libertaria*. Córdoba: Editorial Ven Te Veo.
- Villegas, J. (2013). Educación antiautoritaria. Una experiencia sin autoridad ni represión. En V. Autores, *Punto de quiebre: memorias de lucha desde la Región chilena* (págs. 79-85). Santiago: Editorial Crimental.
- Yanaguita, A. I. (2011). As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação* (págs. 1-13). Sao Paulo: Cadernos ANPAE.
- Yáñez Canal, C. (2013). *La identidad del gestor cultural en América Latina: un camino en construcción*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.