



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS

**EL SABER PEDAGÓGICO ANARQUISTA: UNA
INTERPRETACIÓN DESDE LA HERMENÉUTICA
ANALÓGICA**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
JORGE HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Directora de Tesis:
Mtra. Rosa María Sandoval Montaña
Coord.^a Pedagogía (SUA)

Ciudad Universitaria, CDMX, septiembre de 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Agradecimientos	1
Introducción	2
Objetivos y preguntas de investigación	6
Objetivo general.....	6
Objetivos específicos.....	6
Preguntas de investigación:	6
¿Para qué interpretar un saber pedagógico anarquista desde la hermenéutica analógica?	6
Capítulo 1: El debate pedagógico por la educación: planteamiento del problema	7
1. Introducción	7
2. El debate pedagógico contemporáneo por la educación.....	8
2.1 <i>La tradición alemana</i>	8
2.2 <i>La tradición francesa</i>	13
2.3 <i>La tradición anglosajona</i>	16
2.4 <i>La tradición americana</i>	17
3.1 <i>Primer acercamiento: La contextualización</i>	25
3.2 <i>Configuración del saber pedagógico</i>	27
3.3 <i>¿Qué es un discurso?</i>	27
3.4 <i>¿Qué es un saber?</i>	31
3.5 <i>¿Qué es una práctica pedagógica?</i>	33
3. Saber Pedagógico	34
3.1 <i>El saber pedagógico como dispositivo de análisis</i>	35
3.2 <i>El saber pedagógico como práctica pedagógica que materializa discursos</i>	36
3.3 <i>El saber pedagógico como práctica pedagógica constitutiva de discursos</i>	37
5. El efecto producido por las ciencias de la educación sobre la pedagogía	39
5.1 <i>El reduccionismo del saber pedagógico</i>	39
5.2 <i>Enraizamiento del método científico</i>	40
6. Consideraciones a modo de cierre	42
Capítulo 2: La hermenéutica analógica como método de investigación educativa y pedagógica 45	
1. Introducción	45
2. La hermenéutica, una manera de interpretar el mundo	46
2.1 <i>¿Qué es la hermenéutica?</i>	46
2.2 <i>El acto interpretativo</i>	47

2.3 <i>Hermenéutica docens y hermenéutica utens</i>	49
2.4 <i>La analogía</i>	50
2.5 <i>Hermenéutica equivocista y hermenéutica univocistas</i>	52
3. La hermenéutica analógica	54
3.1 <i>La hermenéutica analógica, la educación y la pedagogía</i>	57
3.2 <i>Hermenéutica analógica como docens y su aplicación con la educación y la pedagogía...</i>	57
3.2 <i>Hermenéutica analógica como utens y su aplicación con la educación y la pedagogía</i>	59
4. El proceder de la hermenéutica analógica dentro de la investigación	59
4.1 <i>Consideraciones hermenéuticas de la investigación</i>	60
4.2 <i>Hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación en la investigación: Pensar el mundo desde los anarquismos como expresión analógica</i>	61
4.3 <i>Hermenéutica analógica como metodología práctica: construyendo el saber pedagógico anarquista</i>	63
5. Consideraciones a modo de cierre	64
Capítulo 3: La anarquía, una alta expresión del orden: ubicando los textos en sus contextos	66
1. Introducción	66
2. Anarquía y Anarquismo	67
2.1 <i>¿Qué es la anarquía?</i>	67
2.2 <i>¿Qué es el anarquismo?</i>	69
3. Configuración de los anarquismos	70
3.1 <i>¿Prehistoria del anarquismo?</i>	70
3.2 <i>Los pioneros de los anarquismos: Llevellers, ranters y diggers (Siglo XVII)</i>	75
3.3 <i>Los pioneros anarquistas durante la Gran Revolución (Siglo XVIII)</i>	77
3.4 <i>William Godwin el ilustre pionero del anarquismo</i>	78
4. Los anarquismos como posicionamiento de mundo y como estar en el mundo: la contextualización de los autores	80
4.1 <i>Pierre Joseph Proudhon: el tipógrafo intelectual del anarquismo (1809-1865)</i>	81
4.2 <i>Mijaíl Aleksándrovich Bakunin: La voluptuosa mente destructiva, la voluptuosa mente creadora (1814-1876)</i>	87
4.3 <i>Piotr Alekséyevich Kropotkin: geógrafo anarquista (1842-1921)</i>	94
4.4 <i>Eduardo Colombo: un anarquista para el Siglo XXI (1928-2018)</i>	103
5. Consideraciones a modo de cierre	109
Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación	113
1. Introducción	113

2. Anclaje de una filosofía de la educación	114
2. Disciplinas para la sistematización del saber pedagógico anarquista.....	115
2.1 La ontología.....	116
2.2 La teleología	117
2.3 La antropología filosófica.....	117
2.4 La Ética	119
2.5 La Filosofía Política.....	119
2.6 La Filosofía Económica	120
3. La sistematización del saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación	121
3.1 La ontología anarquista: la concepción del mundo del saber pedagógico anarquista	121
3.2 La teleología pedagógica: el fin de la intencionalidad del saber pedagógico anarquista	128
3.3 La antropología filosófica del saber pedagógico anarquista: ¿Ser mundo? La relación Sujeto–Mundo como condición de humanidad.....	130
3.4 La cuestión ética y moral como reivindicación del somos mundo.....	140
3.5 La filosofía política del saber pedagógico anarquista	141
3.6 La Filosofía económica del saber pedagógico anarquista.....	148
4. Consideraciones a modo de cierre.....	159
Capítulo 5: Curso-Taller de formación pedagógica. Una intervención educativa desde el saber pedagógico anarquista	163
1. Introducción	163
2. Curso-Taller de formación pedagógica: La construcción de un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista.....	165
2.1 Presentación.....	165
2.2 Requisitos de ingreso	166
2.3 Cupo	166
2.4 Objetivo general.....	167
2.5 Metodología	167
2.6 Duración	167
2.7 Contenidos temáticos	168
2.7 Evaluación	173
2.9 Planeación Didáctica	174
3. Perspectivas de desarrollo	202
Conclusiones Generales.....	203
1. Contexto o punto de partida teórico del saber pedagógico anarquista	203

2. Características del saber pedagógico anarquista.....	206
3. Características implícitas del saber pedagógico anarquista	213
4. Los pendientes del saber pedagógico anarquista	217
Referencias Bibliográficas	218

Agradecimientos

El largo recorrido que he vivido en la presente investigación, ha sido un camino lleno de satisfacción y de dolor. Por una parte, la formación como persona siempre me produce un enorme goce intelectual y en segunda instancia, el displacer formó parte de dicho recorrido. Ya que el conflicto, la desesperación y la angustia me hicieron avanzar de manera dialéctica con respecto a la incalculable pasión creadora de producir el presente trabajo: ¡Vivan las pedagogías anarquistas!

De tal forma que quisiera dedicar el presente trabajo a la memoria de dos personas que, con sus conocimientos y amor, sentaron las bases de mi educación, a mi mamá/abuela Amalia Martínez Gómez y a mi tío/hermano Edgar Hernández Martínez, que ya no están físicamente en este mundo pero que los llevo siempre en mi corazón, que en paz descansen.

Además, quisiera agradecer de la manera más sincera a quienes con su escucha, con su amor, con su motivación, con sus comentarios, con su tiempo, con sus conocimientos, con su apoyo, me acompañaron a lo largo de este proceso, ya que sin ellos/ellas no hubiese sido posible llegar hasta este momento. A mi mamá Beatriz, a mi compañera de vida Alejandra, a mi tía Gabriela, a mi tío Hugo, a mi abuelo Reynaldo, a mi tío Mario, a mis primos Isaac, Emiliano y Víctor, a mis primas Aranza y Jade. A la célula de pedagogía anarquista, ¡Gracias por todo a todos y todas!

También quisiera agradecer a quienes con sus conocimientos aportaron al desarrollo del presente trabajo. A mi asesora de tesis la Mtra. Rosa María Sandoval Montaña, al sínodo, con especial cariño al Dr. Mario Magallón Anaya, al Dr. Roberto Villamil Pérez, a la Dra. Julieta Valentina García Méndez, a la Dra. María Guadalupe García Casanova.

A cada uno/una de los profesores con quienes tomé un seminario en el posgrado. A la Universidad Nacional Autónoma de México, al Posgrado de Pedagogía.

Y finalmente, quisiera dedicar la presente tesis a quienes día con día sienten, imaginan y actúan un mundo más justo, en donde valores como la solidaridad, la empatía, el amor a la vida, la acción directa, la justicia y el apoyo mutuo, etc., forman parte de su existencia. A ellos, ellas y ellos: **¡salud y acción!**

Ciudad de México, 8 de septiembre de 2020

Jorge Hernández Martínez

Introducción

“Las ideas, por bondadosas que sean, no se imponen; se exponen, para que las acepten quienes las consideren ajustadas a la verdad”. **Librado Rivera.**

El presente trabajo de investigación nace en el marco del debate pedagógico por la educación, entre las principales tradiciones pedagógicas contemporáneas: la alemana, la francesa, la anglosajona y la americana, la cuales permiten pensar la educación en Siglo XXI y por ende el mundo. Por ello, cualquiera que sea la postura que se adopte, trae consigo toda una intencionalidad de mundo y unas formas de asumir la existencia. Esto quiere decir que, son formas diversas de sentir, pensar y actuar el mundo, con sus diversas implicaciones sociales, políticas, económicas y por ende educativas y pedagógicas. En otras palabras, es establecer un horizonte de vida, atravesado por las múltiples dimensiones del acontecer humano, evidenciando que la práctica pedagógica es una conversación de mundo, en donde independientemente de la tradición que se asuma, sea consiente o no, trae consigo una manera de ser y estar en el mundo. Por tanto, resulta necesario reflexionar desde dónde se están pensando y construyendo los saberes pedagógicos, que entre otras preguntas nos lleva a indagar desde qué postura, por qué y para qué se están construyendo dichos saberes, que en última instancia es la toma de **conciencia pedagógica** con respecto a la esencia, valores y fines de la educación¹.

Así pues, la tradición pedagógica alemana, se remite a principios de Siglo XIX con Immanuel Kant con el texto “Sobre Pedagogía”², en donde se muestra volcado por la necesidad de asumir a la pedagogía como una ciencia para abordar el fenómeno de la educación, lo cual sólo era posible a partir de darle una fundamentación filosófica a la práctica pedagógica, dejando de entredicho que el quehacer pedagógico tiene como principal inquietud la formación humana. Por otra parte, a principios del Siglo XX surgen en Francia las llamadas ciencias de la educación, y con ello, toda una crítica con respecto a la cientificidad para analizar el fenómeno educativo. Dicho movimiento fue encabezado por Emile Durkheim, quien abogaba por un estudio objetivo de los hechos educativos, el cual sólo podría darse a partir del estudio de la educación desde la ciencia positiva, y éste no podría realizarse desde la pedagogía, por tanto, era necesario la construcción de una tradición

¹ Cfr. **FRANCISCO LARROYO**, “Concepto y problemas de la filosofía de la educación”, en *Sistema de la filosofía de la educación*, México, 1977, pp. 3-10.

² Cfr. **IMMANUEL KANT**, *Sobre Pedagogía*, Córdoba, 2009,

científica de la educación, es decir, el de las ciencias de la educación. También, en Siglo XX surge la mirada anglosajona, que puede entenderse en dos sentidos, por una parte, **(i)** quienes hacen del currículo su objeto de estudio, reduciendo la actividad educativa a un quehacer meramente administrativo, propio del modelo económico imperante. Y por la otra, **(ii)** quienes abogan por el estudio del lenguaje educativo a partir del uso metodológico de la filosofía analítica. Finalmente, la tradición americana, la cual debe asumirse también en dos grandes sentidos, **(i)** el primero, que trata acerca de las prácticas educativas de los pueblos originarios, que, dicho sea de paso, fueron sometidas al nuevo horizonte con la llegada de la mirada Occidental. Y con ello, proyectos educativos y pedagógicos que instauran el ser americano colonizado desde el Siglo XVI hasta nuestros días. **(ii)** Y las segundas, que hacen alusión a los proyectos educativos y pedagógicos, que tienen como finalidad desarrollar una identidad propia del ser americano, lo cual implica pensar la educación desde nuestra circunstancia³, es decir, las pedagogías en Nuestra América.

En dicho escenario, y siguiendo el planteamiento de Olga Zuluaga et al., que invita a realizar la **reconceptualización de la pedagogía**⁴ para reflexionar acerca del acontecer de los saberes pedagógicos y preguntarse desde dónde se están pensando y practicando, es que se realiza la interpretación del saber pedagógico anarquista, fundada en asumir a la pedagogía como una disciplina humanística. Esto es, dotarle de una fundamentación filosófica, a partir de una filosofía de la educación pensada desde nuestra circunstancia, lo cual implica asumir la propuesta como parte de las pedagogías que se configuran en Nuestra América.

Concretamente, lo que se presenta a continuación, es una interpretación del saber pedagógico anarquista dentro del debate pedagógico contemporáneo de la educación, a partir de las reflexiones y de algunos conceptos de Pierre Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin y Piotr Kropotkin, sumado a las reflexiones y algunos conceptos de Eduardo Colombo, haciendo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como metodología interpretativa dentro del proceder investigativo.

³ A lo largo de la investigación se ocupa la expresión **nuestra circunstancia**, que es tomada de las elucidaciones hechas por Mario Magallón, la cual hace alusión a la necesidad de encontrar una identidad propia americana, la cual sólo es posible a partir del ejercicio filosófico de la pregunta, en el atributo humano sentado en el asombro, en pensar en las posibilidades de mundo que permitan construir lo característico del ser americano. Dicho de otro modo, es pensar en una ontología americana, evidenciando así, la ruptura con el pensamiento colonial. Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana. Una filosofía en la historia*, México, 1991.

⁴ Cfr. **OLGA LUCIA ZULUAGA, ET AL.**, "Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria" en **OLGA LUCIA ZULUAGA** (coord.), *Pedagogía y Epistemología*, Bogotá, 2003, pp. 21-40.

La estructura de la investigación es la siguiente:

1. Capítulo 1: El debate pedagógico por la educación. Planteamiento del problema

Resulta importante presentar cuál es el punto de partida con respecto a la interpretación del saber pedagógico anarquista, es entender a qué responde la investigación. Por tal motivo, en el primer apartado se presenta el planteamiento del problema, esto es, presentar una perspectiva acerca del porqué. Así pues, el capítulo versa sobre: **(i)** Presentar el panorama general del debate pedagógico contemporáneo por la educación. **(ii)** Establecer un primer acercamiento al concepto de saber pedagógico. **(iii)** Establecer una delimitación con respecto a cómo se asume el concepto del saber pedagógico a lo largo de la investigación. **(iv)** Establecer un posicionamiento pedagógico en relación al debate pedagógico por la educación. **(v)** Y analizar el efecto producido por las ciencias de la educación, que en última instancia es tomar postura acerca desde dónde se realiza la interpretación del saber pedagógico anarquista.

2. Capítulo 2: La hermenéutica analógica como método de investigación educativa y pedagógica

En el segundo apartado se presenta el proceder metodológico dentro de la investigación, es decir, ¿cómo se estudió el objeto? Lo que lleva a presentar: **(i)** Qué es la hermenéutica, qué es el acto interpretativo, cuáles son sus características y condiciones para su realización, cómo se entiende a la hermenéutica como *docens* (teoría) y como *utens* (práctica), qué es la analogía, cuál es el panorama dentro de la crisis hermenéutica: el equivocismo y el univocismo. **(ii)** Qué es la hermenéutica analógica y cuál es su relación con la pedagogía y la educación desde su posicionamiento teórico y su postura práctica. **(iii)** Y finalmente, se presenta el proceder hermenéutico dentro de la investigación.

3. Capítulo 3: La anarquía, una alta expresión del orden: ubicando los textos en sus contextos

Bajo la premisa de que todo saber pedagógico viene de un discurso como decir de mundo, es necesario contextualizar los discursos de los textos que se utilizaron para su configuración, que en estricto sentido forma parte del rigor metodológico que requiere dar a los textos un contexto. Así pues, el tercer capítulo está compuesto por: **(i)** Una aproximación al concepto de anarquía y al concepto anarquismo, lo cual permite dar entendimiento a la conformación histórica del anarquismo como teoría y como movimiento social. **(ii)** Se presenta una diversidad de ópticas para analizar la heterogeneidad del anarquismo que finalmente deviene en anarquismos. Desprendiendo como base la premisa *contra toda autoridad*, lo que permite construir sus límites interpretativos de mundo. **(iii)** Lo anterior es preámbulo para presentar en la última parte del capítulo, un recorrido dentro de la vida y obra de los autores señalados,

haciendo énfasis en los momentos cúspides de sus vidas, momentos que configuraron su manera de asumir su anarquismo. En síntesis, es poner los textos de los autores antes mencionados en su contexto, para la interpretación de su discurso y convertirlo en saber pedagógico.

4. **Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación**

Todo saber pedagógico posee un discurso que fundamenta su existencia como posicionamiento de mundo. De tal manera que en el capítulo cuatro, se presenta la interpretación sistematizada del saber pedagógico anarquista a partir de una filosofía de la educación. Presentando: **(i)** Un anclaje conceptual para desarrollar una filosofía de la educación, es decir, qué se entiende por filosofía de la educación y cuáles son tus temas capitales. **(ii)** Presentar las disciplinas filosóficas con las cuales se sistematizará la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista. Para tal empresa se recurre a las elucidaciones de Francisco Larroyo, Mario Magallón y Mauricio Beuchot. **(iii)** Finalmente se presenta la interpretación de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, a partir de las reflexiones y de los conceptos de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo.

5. **Capítulo 5: Curso-Taller de formación pedagógica. Una intervención educativa desde el saber pedagógico anarquista**

En el último capítulo de la investigación, se presenta: **(i)** Como aplicar pedagógicamente la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista. Dicha intervención versa acerca de un curso-taller, que tiene por objetivo construir un ambiente de aprendizaje a partir del saber pedagógico anarquista aplicado a la disciplina o campo de estudio de las y los participantes. De esta manera, el saber pedagógico anarquista pasa de convertirse en una práctica constitutiva de discursos a la posibilidad de convertirse en una práctica pedagógica que materializa discursos.

6. **Conclusiones:**

Finalmente se presentan las conclusiones generales de la investigación: **(i)** Contexto, **(ii)** características, **(iii)** características implícitas y **(iv)** tareas pendientes del saber pedagógico anarquista.

Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

Desarrollar una interpretación del saber pedagógico anarquista a partir de las reflexiones de Pierre Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin y Eduardo Colombo, haciendo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como metodología de investigación.

Objetivos específicos

- a) Presentar un análisis del por qué realizar una interpretación del saber pedagógico anarquista. Esto dentro del debate pedagógico contemporáneo por la educación.
- b) Desarrollar un posicionamiento pedagógico con respecto a la mirada con la cual se va a desarrollar la interpretación del saber pedagógico anarquista.
- c) Esbozar cómo se va a utilizar la hermenéutica analógica en la investigación.
- d) Contextualizar a los autores y sus textos en su contexto.
- e) Desarrollar un discurso de mundo para la sistematización del saber pedagógico anarquista.
- f) Sistematizar el discurso del saber pedagógico anarquista en una filosofía de la educación.
- g) Desarrollar una intervención educativa desde la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Preguntas de investigación:

¿Para qué interpretar un saber pedagógico anarquista desde la hermenéutica analógica?

- a) ¿Cuál es el debate pedagógico contemporáneo por la educación?
- h) ¿Cómo se asume el concepto de saber pedagógico?
- b) ¿Cómo se utiliza la hermenéutica analógica en la investigación?
- c) ¿Cómo se sistematiza una filosofía de la educación?
- d) ¿Qué es el saber pedagógico anarquista?
- e) ¿Cuáles son sus características?
- f) ¿Cuáles son las tareas pendientes del saber pedagógico anarquista?

Capítulo 1: El debate pedagógico por la educación: planteamiento del problema

1. Introducción

*¿Qué tipo de pedagogía tenemos actualmente? ¿Es posible continuar trabajando desde la noción de tradiciones? ¿Qué vínculos entre filosofía y pedagogía encontramos? ¿Es aceptable, actualmente, pensar a la pedagogía como ciencia? ¿Con qué fundamentación? ¿Cuál o cuáles son sus procedimientos y tipos de razonamientos? **Itzel Casillas Avalos***

El objetivo que persigue la presente investigación reside en realizar una interpretación del saber pedagógico anarquista a partir del pensamiento de Pierre Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin y Eduardo Colombo, haciendo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como metodología interpretativa dentro del proceder investigativo. De tal manera que, en el presente capítulo se presenta cuál es el punto de partida con respecto a la interpretación del saber pedagógico anarquista, esto es, entender a qué responde la investigación. Por ello, resulta necesario partir del planteamiento del problema, es decir, desde dónde se está pensando la pedagogía en **nuestra circunstancia**⁵ para el desarrollo de sus saberes, todo ello dentro del debate pedagógico contemporáneo por la educación, entre: la tradición alemana, la tradición francesa, la tradición anglosajona y la tradición americana. Ya que desde Siglo XX se han venido configurando los saberes pedagógicos desde posturas muy diversas, que obedecen a formas de entender el papel de la educación, que son maneras diversas de entender la existencia.

En ese sentido, este primer capítulo está compuesto por: **(i) El debate pedagógico contemporáneo por la educación**, en donde se presentan las diferentes características y argumentaciones para abordar el fenómeno educativo, que en estricto sentido son formas ontológicas para pensar la educación. Enfatizando que sea cual sea la postura que se adopte, trae consecuencias en cómo se piensa, se construye y se practican los saberes pedagógicos. **(ii) La delimitación conceptual del saber pedagógico**, en donde se toma como punto de partida las reflexiones hechas por *el “Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”*, para hacer una contextualización acerca del saber pedagógico: por qué nace, en dónde nace, a qué responde, qué es. **(ii) Para posteriormente presentar un análisis de su configuración conceptual**, esto es, indagar en su teorización, y finalmente presentar una postura respecto a cómo se asume el concepto de

⁵ Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana. Una filosofía en la historia*, México, 1991.

saber pedagógico a lo largo de la investigación. **(iii) Posicionamiento pedagógico**, tal consideración es necesaria debido a que, en aras de interpretar un saber pedagógico anarquista, resulta indispensable que dicha concepción se desarrolle a partir de un referente teórico. Es decir, desde qué postura pedagógica se piensa la interpretación del saber pedagógico anarquista, lo que lleva a tomar postura dentro del debate educativo entre la tradición alemana, la tradición francesa, la tradición anglosajona y la tradición americana. Lo que finalmente conduce a **(ii) analizar el efecto producido por las ciencias de la educación sobre la pedagogía**, que es la última consecuencia de lo anterior, ya que el saber pedagógico se encuentra sitiado en el reduccionismo cientificista, y que por ello requiere ser re pensado y construido desde la pasión creadora.

2. El debate pedagógico contemporáneo por la educación

Para poder entender por qué interpretar un **saber pedagógico** desde la mirada anarquista y dar razones de ello, resulta necesario partir de la problemática que da origen a las presentes elucidaciones pedagógicas. Durante toda la historia de la educación y la pedagogía han existido diversos posicionamientos en torno al papel que debe fungir la pedagogía con respecto a los fines de la educación o el papel mismo de la educación, es decir, con su papel en el mundo y con el mundo^{6,7}. Sin embargo, nos situaremos en el debate contemporáneo educativo del Siglo XXI con respecto a las tradiciones que estudian el fenómeno de la educación. Dicho debate se sitúa entre **(i)** la tradición alemana, **(ii)** la tradición francesa, **(iii)** la tradición anglosajona y **(iv)** la tradición americana, que en última instancia condiciona las maneras en cómo se estudia la educación, el por qué y para qué, y por ende delimita la construcción y la práctica de los saberes pedagógicos.

Así pues, a continuación, se presenta una aproximación a dichas tradiciones para situar la reflexión con respecto a ¿Desde qué postura pedagógica se están construyendo los saberes pedagógicos en Siglo XXI? para posteriormente asumir una postura con lo que respecta a saber ¿Desde dónde se realiza la interpretación del saber pedagógico anarquista?

2.1 La tradición alemana

La tradición pedagógica alemana ha ido transformándose a lo largo de la historia y se ha ido desarrollando con múltiples expresiones y prácticas. De tal forma que, intentar establecer una postura homogénea para referirnos a ella sería casi imposible. Sin embargo, lo que sí se puede establecer es una serie de categorizaciones fundantes con la cual se piensa el fenómeno de la

⁶ Cfr. **WILHELM DILTHEY**, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, 1944.

⁷ Cfr. **FRANCISCO LARROYO**, *Historia General de la Pedagogía*, México, 1981.

educación y por ende la pedagogía. Dichas fuentes tienen su fundamento en el Idealismo alemán⁸⁹. En donde destacan pensadores como Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schelling y Georg Wilhelm Friedrich Hegel, de los cuales surge el principio que da sustento a todo quehacer pedagógico, principalmente de las reflexiones de Kant, quien mencionaba que “la pedagogía tiene que llegar a ser un estudio; de lo contrario no se puede esperar nada de ella (...). El mecanismo en el arte de educar tiene que transformarse en ciencia; pues si no nunca llegará a ser un esfuerzo coordinado; y cada generación va a querer demoler lo que haya erigido la otra”¹⁰, visualizando la necesidad de hacer de la pedagogía una ciencia a partir del ejercicio de la razón, tomando como punto de partida la experiencia histórica, fundando así, su relación estrechísima con la filosofía idealista. Esto es, que toda pedagogía tiene sus fuentes en una determinada filosofía que dota de principios fundantes a toda actividad pedagógica. Por tanto, todo ejercicio filosófico se materializa en una práctica pedagógica y toda práctica pedagógica tiene su origen en la filosofía. Al respecto, “existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima, y a primera vista parecerá como que la diferencia que pudiera existir entre ellas es sólo cuestión de acento”¹¹, ya que, “toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana”¹².

Por estas razones, desde la tradición alemana toda pedagogía deviene de una filosofía o de una filosofía de la educación, que de acuerdo con el autor o autora denota diversas connotaciones para pensar la pedagogía y la educación, preocupándose siempre por asumir a la pedagogía como una ciencia (conocimiento) y haciendo énfasis en el concepto **bildung**, es decir, en la formación humana.

Por ejemplo, en Friedrich Herbart destaca una preocupación porque la pedagogía se convierta en una ciencia, y para ello, debe sistematizarse en una ética que determine los fines educativos, los cuales van a desarrollarse por medio de la fundamentación psicológica. Es decir, el fundamento de la educación lo suministra la ética y el camino para llegar a ese fundamento es la psicología, así pues, la pedagogía se convierte en una ciencia¹³. Al respecto, “la pedagogía, como ciencia, depende de la

⁸ Cfr. **WILHELM WINDELBAND**, *Historia de la filosofía, Tomo IV: El Idealismo Alemán*, México, 1942.

⁹ Cfr. **LUIS ARMANDO GONZÁLES**, “Los fundamentos de la filosofía idealista alemana: Kant, Fichte, Schelling”, San Salvador, 1999, pp. 357-383.

¹⁰ **IMMANUEL KANT**, *op. cit.*, p. 37.

¹¹ **NICOLA ABBAGNANO Y ALDO VISALBERGUIN**, *Historia de la pedagogía*, México, 1992, p. 8.

¹² Ídem.

¹³ Cfr. **JOHANN HERBART**, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, 1935.

filosofía práctica y de la psicología. Aquélla muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos”¹⁴. De modo de que, para sustentar la pedagogía como ciencia requiere de un pensamiento deductivo de sus fundamentos, es decir, el pensar filosóficamente requiere de una tarea que tenga coherencia con la experiencia¹⁵. Por tanto, la pedagogía pensada de esta forma se encuentra en dependencia de la experiencia, porque **(i)** la filosofía práctica se aplica a la experiencia y **(ii)** la psicología se presenta también en la experiencia.

Por otro lado, Whillem Dilthey quien reconoce que el fundamento de un sistema de pedagogía debe estar basado en las ciencias del espíritu, estas entendidas “como el conjunto de las ciencias que tienen por objeto la realidad histórico social de las personas”¹⁶. De tal modo que, la pedagogía al fundarse en las ciencias del espíritu adquiere un fundamento científico, ya que desarrolla principios fundantes para la práctica pedagógica, “nuestro juicio final, tiene que ser éste: es la ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación del fin de la educación da las reglas para la aplicación de la misma”¹⁷. De esa forma puede verse que la relación estrecha entre pedagogía y filosofía, es que “el último fin de toda educación es el desarrollo humano, el último fin de toda educación es el desarrollo de la afectividad, de la voluntad y de un mundo de ideas en el individuo”¹⁸ pero que obedezca las circunstancias históricas concretas. Así pues, una característica esencial de este pensador a diferencia de Herbart, es que su episteme se construye a partir del pensamiento inductivo¹⁹, vale decir, desde lo particular a lo general. Ya que dentro de su pensamiento desarrolla el concepto del historicismo, que atañe a la consideración de las particularidades de las personas propias del estudio de las ciencias del espíritu, “cuyo conocimiento del hombre nunca puede llegar a ser hasta su última palabra y tampoco nunca en criterios de validez general”²⁰, mostrando así que los sistemas de pedagogía deben adecuarse a las circunstancias históricas de cada pueblo.

Otro ejemplo de una postura pedagógica alemana es la de Wilhem Flitner, quien asume a la pedagogía como un ejercicio científico que deviene del concepto espíritu que retoma del pensamiento de Dilthey, el cual está determinado por la serie de eventos históricos-culturales que

¹⁴ **JOHANN HERBART**, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, 1935, p. 9.

¹⁵ Cfr. **ITZEL CASILLA AVALOS**, “Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp”, 2016, pp. 299-313.

¹⁶ **WILHELM DILTHEY**, *Introducción a las ciencias del espíritu*, México, 1949, p. 13.

¹⁷ **WILHELM DILTHEY**, *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Buenos Aires, 1965, p. 11.

¹⁸ **WILHELM DILTHEY**, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, 1944, p. 18.

¹⁹ Cfr. **ITZEL CASILLA AVALOS**, *op. cit.*

²⁰ **WILHELM DILTHEY**, *Fundamentos de un... op. cit.*, p. 20.

permiten ser lo que somos, adecuado a cada circunstancia. Pero que sin duda dicho proceso puede ser intencionado, en el momento en que el sujeto constituye su espíritu subjetivo mediado por la cultura a partir de la educación²¹, de tal manera que, la pedagogía se convierte en un ejercicio filosófico, hermenéutico y pragmático²². Esto quiere decir, como lo señala Rincón Verdera²³, dentro de la postura de Flitner se puede vislumbrar que dentro de cualquier concepción educativa tiene de fondo una idea de hombre que le corresponde a la antropología filosófica, seguido de determinados valores propios del tema axiológico, que instauran así un fin de la educación: lo teleológico. Por lo cual, dentro de la postura de Flitner, la acción pedagógica es un ejercicio filosófico que pregunta por las posibilidades de la idea de persona para llevarse a cabo o ponerse en práctica en una realidad determinada, es decir, la praxis.

Las expresiones anteriores sirvieron para mostrar que, independientemente de la expresión filosófica que asuma cada autor o autora, la tradición pedagógica alemana está estrechamente ligada con el ejercicio filosófico de la razón, con miras a su fundamentación y sistematización científica, que sin ello no puede entenderse el quehacer pedagógico. En otros términos, la pedagogía desde la tradición alemana se fundamenta desde una determinada filosofía de la educación que guía la reflexión y la práctica pedagógica con respecto a los fines de la educación. A continuación, se presentan algunas de sus características generales, que se dan en mayor o menor medida con respecto a la corriente o pensamiento filosófico y pedagógico que se asuma:

- La finalidad de la educación es producto de un ejercicio filosófico que desprende una filosofía de la educación, es decir, desde el ejercicio filosófico con preguntas como: ¿Qué es el ser? ¿Cómo se constituye? ¿Qué es conocer? ¿Cómo se conoce? ¿Para qué conocer? ¿Qué es educación? ¿Para qué educar? ¿Se puede educar? Etcétera. Aspectos que brindan las condiciones de educabilidad, el tipo de ser humano/humana al cual se aspira, una determinada moral, una axiología, una estética, etcétera. Estableciendo así una teleología de la educación.
- Toman como metodología una hermenéutica, una fenomenología o unadialéctica etcétera. Esto implica una interpretación de las manifestaciones de la vida, resolver cada una de las preguntas más inhóspitas de la vida para formar una estructura política-social, que le permita al sujeto formarse en tal contexto para vivir en sociedad.

²¹ Cfr. **WILHELM FLITNER**, *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, 1935.

²² Cfr. **WILHELM DILTHEY**, *Manual de pedagogía general*, Barcelona, 1972.

²³ **JOAN RINCÓN VERDERA**, "Wilhelm Flitner: educación y pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu", La Rioja, 2016, pp. 297-313.

- Se materializa en lo pragmático, los elementos antes mencionados se llevan a la práctica para transformar la materialidad, es decir, llevar a la práctica todas las reflexiones teóricas anteceditas.
- Se basa en la erudición, el saber histórico-filosófico, en una instancia humanista. Por tanto, existen múltiples interpretaciones y prácticas.
- La pedagogía debe mantener su autonomía con respecto a la filosofía. *“La pedagogía alemana procuró no convertirse en un satélite de la misma (Petzelt, 1954). Situada en un mundo intermedio (Flitner, 1996), pleno de tensiones y relaciones entre el ámbito de lo empírico y el de la interpretación teórica”*²⁴. Ya que, si bien se nutre de ella y de otras disciplinas, debe mantenerse como disciplina independiente con respecto a su objeto y constituir sus discursos: *“Lo que más preocupa y aquello en lo que mayor empeño se pone es el valor propio de la pedagogía, (...) su lugar lógico de la validez, es decir, su relación con todas las demás ciencias y esferas de aplicación”*²⁵
- La tradición alemana tiene como elemento sustancial en su delimitación problemática, un planteamiento pedagógico que nace desde el pensamiento y la reflexión filosófica.
- La pedagogía como disciplina establece una relación intrínseca entre teoría y práctica, una relación dialógica, de mediación que hace necesaria la una de la otra, una mutualidad inseparable.
- Dentro de la tradición alemana *“la idea de construir la estructura metodológica de una disciplina a partir de sus funciones sociales (Flitner, 1976) es la de una ciencia práctica entendida como reflexión ajena a las tradiciones racionalistas y cientificistas”*²⁶
- La pedagogía alemana busca la construcción de una teoría global de la educación, la cual, intenta estar compuesta por todos los ámbitos de pensamiento posible que se refieran al objeto de la educación, tomando como eje rector a la pedagogía.

²⁴ **JÜRGEN SCHRIEWER**, *La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado*, Madrid, 1991, p. 141.

²⁵ **ALFRED PETZELT**, *Bericht über Deutschland*. Plancke y Verbist, 1954, p. 159, citado por **JÜRGEN SCHRIEWER**, *La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado*, Madrid, 1991.

²⁶ *Ibidem*, p. 146.

2.2 La tradición francesa

Por otra parte, se encuentra la tradición francesa, que tiene su preocupación central en cuestionar el papel objetivo de la pedagogía, esto es, reflexionar acerca de cómo se construye la relación con su objeto de estudio. Pero veamos, en Francia comienza a desarrollarse un movimiento intelectual dentro de la sociología, que se ocupa por dotar de un estatus científico-positivista al estudio de la educación. Ya que para inicios de Siglo XX la pedagogía que se desarrollaba en gran parte de Europa venía de la tradición alemana, consideraciones que no respondían a las problemáticas francesas. Debido a que en aquellos años había una disputa entre la secularización de la enseñanza y la renovación moral, pugna que no permitía dotar de autonomía y entendimiento social al hecho educativo²⁷. Por tal motivo, la pedagogía francesa debía repensarse, desarrollando así una crítica a su fundamento, el cual estaba anclada en el ejercicio filosófico de la postura neokantiana. Que de acuerdo con la postura francesa sufría de carencias en la objetividad metodológica para estudiar los hechos sociales de la educación. Así pues, la pedagogía en Francia pasa a convertirse en práctica regulativa de lo que pasa en el aula y en el sistema educativo, y la educación en una preocupación científica, desarrollándose así, “el concepto de ciencia de la educación que pertenece, como refiere Soëtard (1988) a la episteme positivista”²⁸, que iba a ser la encargada de estudiar y dar explicaciones al fenómeno de la educación. Consideración que desplaza a la pedagogía y desprende una nueva fundamentación y construcción epistemológica. Dicha concepción tiene su construcción histórica en Henri Marion, quien planteó la problemática con respecto a la educación laica y moral sobre el ejercicio filosófico, pero que con Emile Durkheim y sus reglas de la explicación y demostración, sumado a Claude Bernard y su metodología de ciencia experimental, fueron construyendo la ciencia de la educación²⁹. Sin embargo, Durkheim es quien destaca por su planteamiento que descansa en una ciencia social positivista, para estudiar el dilema laico y moral de la educación, ofreciendo una serie de reglamentaciones epistémicas en el procedimiento:

Esta disciplina, argumenta con pruebas que cumplen todas las reglas del método científico, es la única capaz de hacer frente con eficacia al «escepticismo moral» proveniente de la Ilustración y de una cultura intelectual altamente desarrollada: no de manera general y superficial, con aforismos filosóficos, sino mediante la detallada constatación de estas interdependencias (...) Las convicciones y normas de conducta morales son auténticas formaciones sociales. En consecuencia, es tarea de la ciencia social

²⁷ Cfr. JÜRGEN SCHRIEWER, *op. cit.*

²⁸ STELLA MARIS VÁZQUEZ, *La Filosofía de la Educación: estado de la cuestión*, Buenos Aires, 2012, p. 14.

²⁹ Cfr. JÜRGEN SCHRIEWER, *op. cit.*

*investigar qué causas las han producido, a qué necesidades corresponden, qué funciones desempeñan.*³⁰

Consideración que de acuerdo con Schriewer, se adecuaba más al contexto francés, debido a que, **(i)** hizo de la problemática educativa francesa, una preocupación central de la sociología, **(ii)** adaptó y continuó con la tradición positivista de Augusto Comte dentro de la sociología, haciendo uso del método de la verificación, así como de la especialización científica. **(iii)** Además, su posición se convertía en una alternativa a las posturas kantianas y neokantianas dentro del contexto político-ideológico en Francia, y **(iv)** finalmente porque su postura encajaba con las políticas administrativas de aquel país, propiamente las del Ministerio de Educación y sus inclinaciones positivistas-laicistas.

De modo que, la postura de Durkheim fue acogida con gran aceptación, estableciendo así una diferencia entre la ciencia de la educación como una ciencia objetiva del fenómeno educativo, y la pedagogía como un quehacer “estéril” reducida a las cuestiones prácticas del aula y a las condiciones administrativas del sistema escolar. Desarrollando así una clara distinción conceptual entre dos posturas distintas de entender el fenómeno de lo educativo. Por un lado, la ciencia de la educación es para Durkheim, “una ciencia empírica libre de fines intencionales y sometida a las exigencias universales de veracidad y a las metodológicas del sistema científico, cuya legitimidad fundamental le viene del ámbito objetivo delimitable de la educación practicada bajo diversas formas histórico-sociales”³¹. Y por el otro, la pedagogía al no estar constituida por los criterios epistémicos de la ciencia empírica, “hace referencia a los problemas prácticos de gestión y reforma del sistema educativo y a cuantos actúan en él”³².

Posteriormente en el año 1967, la postura de la ciencia de la educación se transforma **en las ciencias de la educación**, debido a la inclinación de otras ciencias humanas, sociales y exactas por el estudio de la educación a partir del método científico. A lo cual teóricos reconocidos en el ámbito, tal como Maurice Debesse, quien asentaba que no existe una matriz disciplinar que determine la afiliación a las ciencias de la educación, sino que tienen en común el estudio de la educación de una manera objetiva. Por otra parte, Jean-Claude Filloux, las define como “un conglomerado pluridisciplinar de todas las disciplinas humanas y sociales referidas en cuanto a su temas, al ámbito objetivo de la

³⁰ JÜRGEN SCHRIEWER, *op. cit.*, p. 158.

³¹ EMILE DURKHEIM, *Educación y Sociología*, Barcelona, 1976, p. 79, citado por JÜRGEN SCHRIEWER, *op. cit.*, p. 148.

³² Ídem.

educación”³³. Gastón Mialaret, además de definir a las ciencias de la educación como “el conjunto de disciplinas que estudian presupuestos para la existencia, la función y el desarrollo de situaciones y hechos educativos”³⁴, desarrolla una clasificación de las mismas:

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
Nivel analítico	Ejemplos
1) Ciencias básicas de la educación: que describen las formas más generales y a nivel macro-social. Describen las condiciones generales y espacio temporales de la educación.	Historiografía aplicada a la educación, sociología de la educación, economía de la educación, administración educativa, entre otras.
2) Ciencias micro: que abordan el fenómeno educativo desde perspectiva de la relación y la acción educativa, siempre identificadas a nivel micro-social.	Psicología educativa, fisiología de la educación, didáctica, pedagogía, etcétera.
3) Ciencias reflexivas: las cuales abordan la reflexión teórica.	Filosofía educativa

Por esto, las ciencias de la educación se convierten en una postura de entender, asumir y estudiar el fenómeno educativo desde el enfoque científico-positivista. Esto es, desde una construcción epistemológica que se ancla en el positivismo, tratando de evitar subjetividades para estudiar el fenómeno de la educación desde diversos niveles analíticos: de lo macro-social hasta lo micro-social, dejando un espacio secundario para la reflexión en torno a la explicación de dichos procesos. En ese sentido, las ciencias de la educación se caracterizan por:

- Ser una conformación diversa de ciencias y disciplinas encargadas de estudiar la educación desde su objeto madre, haciendo uso del método científico.
- Debido a la complejidad del fenómeno de la educación, las ciencias de la educación se abren a la pluralidad multi e interdisciplinaria para el estudio objetivo de la educación.
- El estudio de los hechos educativos a partir del método científico permite el desarrollo de **juicios objetivos**, evitando así la “*especulación filosófica*”.
- La significación práctica de las ciencias de la educación es consecuencia de la identificación de causalidad o correlación de posibles modelos de comportamiento, modelos de secuencia y modelos operativos, los cuales están determinados por una valoración externa.

³³ JEAN-CLAUDE FILLOUX, *Des sciences pédagogiques aux sciences de l'éducation*, París, 1971, p. 10, citado por JÜRGEN SCHRIEWER, *op. cit.*, p. 142.

³⁴ GASTÓN MIALARET, *Ciencias de la educación*, Barcelona, 1977, p. 32, citado por JÜRGEN SCHRIEWER, *op. cit.*, p. 142.

- Dentro de las ciencias de la educación, existe una diferencia de ámbitos analíticos dentro de la educación, pero que comparten la episteme positivista y el “código comunicativo de verdad”.
- Las ciencias de la educación desarrollan su epistemología a partir del racionalismo, el positivismo y el empirismo francés. Tradiciones que permiten desarrollar criterios de validez y objetividad, produciendo un entendimiento de la educación fundada principalmente en la sociología y en la psicología. La sociología dota del entendimiento moral, mientras que la psicología científica le proporciona mecanismos que se fundan en un saber pedagógico. De tal forma que la epistemología se vuelve su fundamento pedagógico, el cual está determinado por exterioridades económicas y políticas, es decir, fuera de las ciencias de la educación.

2.3 La tradición anglosajona

La tradición anglosajona tiene sus orígenes a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, en medio del proceso de industrialización y urbanización, en donde los procesos educativos estaban en estrechísima relación con el ámbito económico: con los procesos de producción y consumo. Por ello, la educación debía asumirse en términos de administración. De tal manera que, aparece el concepto de **currículo** para englobar la sistematicidad del fenómeno de lo educativo, dándole un peso importante a la administración del proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollando conceptos tales como la eficacia, la eficiencia y la calidad. Produciendo así un vaciamiento del concepto de educación, extrapolándolo o reduciéndolo a la administración educativa a partir del **currículo**. Dicha tendencia, tal y como lo menciona Alexander Cossio³⁵, quien retoma a Ernesto Noguera³⁶, comienza a expandirse más allá de sus países anglosajones, llegando a gran parte de Europa y América Latina, al grado de que muchas de las políticas de Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) han desarrollado sus políticas educativas desde dicha postura.

Cabe hacer mención que, una de las características de dicha tradición es la desaparición de la palabra pedagogía en su literatura, que es sustituida por palabra educación. Que en primera instancia podría parecer, tal y como lo menciona Moreno y de los Arcos³⁷, una falta de formación intelectual al tratar de traducir al inglés las grandes obras pedagógicas y educativas, ya que no

³⁵ Cfr. **JOHN ALEXANDER COSSIO**, *Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano*, San José, 2018, pp. 1-23.

³⁶ Cfr. **CARLOS ERNESTO NOGUERA**, *La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual*, Bogotá, 2010, pp. 9-25.

³⁷ Cfr. **ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS**, *Pedagogía y Ciencias de la Educación*, México, 1999.

comprendían el sentido de la palabra pedagogía. Sin embargo, también puede asumirse como una acción intencional, ya que desde dicha concepción se asume a la educación como un fenómeno mecanicista, meramente administrativo. En donde se visualiza la experiencia humana como “una serie de distintos tipos de actividades técnicas, y se concibe la educación como una preparación para el cumplimiento de dichas actividades en y para la producción, desde una lógica funcional de lo educativo, haciendo énfasis en la práctica de las acciones y conocimientos”³⁸. Reduciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje a la reproducción del **currículo**, y a su vez la reproducción de la economía imperante, instrumentalizando el quehacer educativo, y por ende anulando todo ejercicio pedagógico por la pregunta acerca de la reflexión de la esencia, valores y fines de la educación³⁹. Lo importante es cumplir en tiempo y forma los objetivos del currículo, reduciendo la labor educativa a una acción meramente administrativa y mecanicista.

Existen otros análisis como los de Maris Vázquez⁴⁰, quien asumen que la tradición anglosajona que se desarrolla principalmente en Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia, se construye a partir de la reflexión educativa de la filosofía analítica. Tal concepción, tiene su origen en las ideas de John Dewey, pero estas son reconfiguradas desde los criterios metodológicos de la lógica formal, propia del enfoque de la filosofía analítica, que busca superar su propia configuración pragmática, es decir, dejar de lado los postulados hechos por Dewey. Para ello, utilizan una metodología que analiza el lenguaje educativo para dar sustento a su práctica, tratando de superar las posturas subjetivas de los **ismos** propias de la filosofía continental, tales como: el realismo, el idealismo, el pragmatismo, el materialismo, etcétera.

2.4 La tradición americana

Hablar de la tradición pedagógica americana remite necesariamente a indagar en su construcción histórica, ahondar en cuáles fueron los elementos constitutivos que condicionaron su propuesta teórico-práctica. En ese sentido, vale la pena hacer mención que su *corpus* está constituido por una serie de elementos heterogéneos que le dan forma a las diversas propuestas, experiencias y metodologías que conforman las pedagogías en América.

Por un lado se encuentran **(i) las pedagogías sitiadas en América**, que no buscaban en estricto sentido desarrollar una tradición pedagógica propia, pero que sin ellas no es posible

³⁸ JOHN ALEXANDER COSSIO, *op. cit.*, p.9.

³⁹ Cfr. FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía...*, *op. cit.*

⁴⁰ Cfr. STELLA MARÍZ VÁSQUEZ, *op. cit.*

pensar/configurar una tradición pedagógica americana, y por el otro, están **(ii) las pedagogías de Nuestra América**⁴¹, que buscan la construcción de una tradición pedagógica propia de América.

Dentro de la primera clasificación, se encuentran las que Zúñiga⁴² analiza en seis momentos históricos, a saber:

(a) La pedagogía de los pueblos originarios, que de acuerdo a su cosmovisión organizaban su educación y su pedagogía para la organización de sus sociedades, altamente influenciada por lo religioso y lo político. Un ejemplo de ello es lo que pasaba con los mexicas, que de acuerdo a su visión de mundo organizaban la educación en dos grandes momentos, el primero en donde la educación que recibían en la infancia era responsabilidad de la familia, en donde los nuevos miembros de la comunidad aprendían los oficios, las conductas morales de la familia y las normas del *calpulli*. Dicho proceso pedagógico se daba a partir de los *adagios*, que eran discursos cara a cara del padre hacia el hijo y de la madre hacia la hija, y de los *huehuetlatoni*, que eran discursos metafóricos de los ancianos con más sabiduría y experiencia a las y los infantes. El segundo momento era la educación recibida en los *templos-escuelas*, en donde se aprenderían los conocimientos, habilidades y actitudes propias de su sociedad en el terreno político, militar, religioso y económico. Para tal empresa, existían dos tipos de templos-escuela: los *tepochoalli*, a los cuales acudían las *clases populares* a aprender el arte militar y las normas sociales. Y por otro lado, estaban los *calmécac* en donde se educaba a la élite mexica en el ámbito de la religión y la política⁴³.

(b) La pedagogía de la Conquista, que se caracterizó por los procesos de colonización que se dieron en el continente americano por parte de los españoles y portugueses en los Siglos XVI, XVII y XVIII hacia los pueblos originarios. En dicho proceso se instauró de forma violenta la cosmovisión occidental, negando así, la identidad del **ser originario** e instaurando la norma del **ser europeo**. De la barbarie a la civilización, de lo “animal a lo humano”. Dicho proceso de aculturación fue dirigido

⁴¹ El término Nuestra América es retomado de la tradición latinoamericanista para pensar pedagógicamente la educación desde América: “con el nombre genérico de filosofía latinoamericana se conoce la producción filosófica elaborada con una perspectiva latinoamericanista explícita. La expresión remite al resultado del esfuerzo por filosofar desde las necesidades –prioritariamente sociales y políticas– de esta región geocultural y con el horizonte del proyecto que lleva por nombre más abarcador: **Nuestra América**”. Cfr. **HORACIO CERUTTI Y MARIO MAGALLÓN**, “Historia de las ideas filosóficas latinoamericanas” en **HORACIO CERUTTI Y MARIO MAGALLÓN**, *Historia de las ideas latinoamericanas ¿Disciplina fenecida?*, México, 2003, pp. 35-49.

⁴² Cfr. **JORGE ZÚÑIGA**, “La filosofía de la pedagogía”, en **ENRIQUE DUSSEL, EDUARDO MENDIETA Y CARMEN BOHÓRQUEZ** (coord.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”: 1300-2000*, México, 2009, pp. 607-619.

⁴³ Cfr. **FRANCISCO LARROYO**, “La educación entre los aztecas”, en *Historia Comparada de la Educación en México*, México, 1967, pp. 67-77.

en México, así como diversos países en América, desde la Corona Española, y llevada a cabo por las órdenes religiosas de la Iglesia, entre ellas: los franciscanos, los dominicos, los jesuitas y los agustinos. Que, a partir de diversas acciones educativas, como la inauguración de Escuelas y Universidades, así como el uso didáctico del teatro callejero y los confesionarios, desarrollaron la pedagogía de la conquista⁴⁴ con miras a desarrollar el proyecto de la **modernidad occidental**.

(c) La pedagogía liberal, durante el Siglo XIX en América se vivieron múltiples procesos de liberación e instauración de Estados independientes, cada uno respondía a su circunstancia histórica, pero que sin duda fueron producto de siglos de colonización e impulsadas por las nuevas ideas que surgían en Europa. Entre dichas ideas destacan las Ilustradas, las cuales rompen con la historia universal e inauguran una nueva mirada histórica. De tal manera que, existieron diversos personajes que se encargaron de pensar e impulsar la educación desde dichas posturas, entre ellos se encuentran: en México José María Luís Mora (1791-1850) con su obra *“El Clero, la educación y la libertad”*⁴⁵, en Cuba Félix Varela Morales (1788-1853) con su obra *“Educación y Patriotismo”*⁴⁶, entre otros. Tales obras, inauguraron nuevas formas de educación en el continente desde la postura liberal, educación que formó parte esencial para los procesos de independencia de los nacientes países americanos⁴⁷.

(d) La pedagogía positivista, que se desarrolla en la segunda mitad del Siglo XIX, haciendo una fuerte crítica a las pedagogías basadas en la escolástica, dicha postura positivista tiene un doble objetivo. Por un lado, poner fin a la pedagogía de la conquista y desarrollar una pedagogía basada en la filosofía positivista que bebe principalmente de las ideas de Augusto Comte. Y por el otro, establecer una unidad nacional en cada Estado independiente en América. Cabe mencionar que dicho proceso también está condicionado por las circunstancias históricas de cada país, que siguiendo a Zúñiga⁴⁸, destacan entre otros, en México Gabino Barreda (1818-1891) con su obra *“La educación positivista”*⁴⁹ y en Puerto Rico Eugenio María de Hostos (1839-1903) en sus obra *“Ensayos Didácticos”*⁵⁰.

⁴⁴ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “La educación y la enseñanza en la época colonial”, en *Historia Comparada de...*, op. cit., pp. 81-211.

⁴⁵ Cfr. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, *El clero la educación y la libertad*, México, 1949.

⁴⁶ Cfr. FELIX VARELA MORALES, *Educación y patriotismo*, La Habana, 1935.

⁴⁷ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “La época de la enseñanza libre”, en *Historia Comparada de... op. cit.*, pp. 213-246.

⁴⁸ Cfr. JORGE ZÚÑIGA, *op. cit.*

⁴⁹ Cfr. GABINO BARREDA, *La educación positivista*, México, 1998.

⁵⁰ Cfr. EUGENIO MARÍA DE HOSTOS, *Obras Completas (Tomo XVIII-XX)*, La Habana, 1939.

Por otra parte y siguiendo con la clasificación, existen los análisis hechos por Francisco Larroyo⁵¹ y por Mario Magallón⁵² quien retoma a éste último, para realizar un desentramado filosófico y así mostrar las posturas educativas con respecto a la esencia, valores y fines de la formación humana que se desplegaron en América. Posturas que dicha sea de paso, son necesarias para desarrollar una conciencia en torno a los procesos pedagógicos de dominación, y así pensar/entender las propuestas venideras de la tradición americana. En otras palabras, pensar la historia de las posturas pedagógicas que se dieron en América a partir de la reflexión filosófica de la educación, remite a reflexionar en “la necesidad de establecer, pedagógicamente hablando, relaciones del hombre con el mundo, pero en la historia concreta, donde la crítica desempeña un papel muy destacado al cuestionar los modelos y mostrar los aspectos alienantes y deterministas que constriñen la capacidad creativa de los educandos”⁵³. Dentro de dicho análisis filosófico se encuentra:

(i) La educación cristiana, que se funda en tres principios: el primero que tiene que ver con la teleología, ya que el fin del proceso educativo es redimir el pecado original de la naturaleza humana a partir de las enseñanzas de Cristo. El segundo de carácter teológico, en donde toda persona nace con el pecado original y a partir del bautismo puede resarcir dicha degeneración, para ser acreedor de su potencial y desarrollo de sus virtudes humanas. Y el tercero, que es de base metafísica en donde la vida terrenal debe aspirar a la purificación y salvación del alma⁵⁴. Tal pedagogía fue practicada en América Latina por las ideas de pedagogos españoles, tales como Balmes Andrés Manjón (1846-1923)⁵⁵, Ramón Ruiz Amado (1861-1934)⁵⁶, Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936)⁵⁷, por citar algunos.

(ii) El positivismo, que vislumbró en la educación un horizonte de desarrollo humano y social, tomando como referencia tres postulados: la ley de los tres estados (teológico, metafísico y positivo), la clasificación de las ciencias (abstractas, abstractas-concretas y concretas) y la religión de la humanidad (el culto a los muertos ilustres)⁵⁸, desatando una postura religiosa científicista con

⁵¹ Cfr. FRANCISCO LARROYO, *La Filosofía de la educación en América Latina, hoy, México*, 1961, pp. 195-214.

⁵² Cfr. MARIO MAGALLÓN, “Introducción”, en *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, 1993, pp. 7-19.

⁵³ MARIO MAGALLÓN, *Filosofía política de la educación...*, op. cit. p. 8.

⁵⁴ Cfr. FRANCISCO LARROYO, *La Filosofía de la educación en América en...*, op. cit.

⁵⁵ Cfr. BALMES ANDRÉS MANJÓN, *El Maestro mirando hacia afuera o de dentro afuera*, Madrid, 1923.

⁵⁶ Cfr. RAMÓN RUIZ AMADO, *El modernismo pedagógico*, Barcelona, 1925.

⁵⁷ Cfr. RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ, *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid, 1912.

⁵⁸ Cfr. FRANCISCO LARROYO, *La Filosofía de la educación en América...*, op. cit.

la necesidad de una moral laicista y empírica⁵⁹. Dicha postura fue practicada en América por el mexicano Ezequiel Chávez (1868-1946)⁶⁰, por el cubano Manuel Valdés Rodríguez (1848-1914)⁶¹, por el argentino Alejandro Carbó (1862-1930), entre otros.

(iii) El pragmatismo quien apela a la experiencia, buscando su fundamento en la acción, dicha postura filosófica sostiene que la verdad del conocimiento no supone una relación objetiva de lo real con la idea, sino aquello que alienta la vida: lo pragmático, lo eficaz, lo útil en la vida, es quien debe guiar las acciones educativas⁶². Es decir, se le da más importancia a la acción que a las ideas, porque la idea está subordinada a los actos en la realidad. Dicha postura filosófica tiene sus fuentes pedagógicas en John Dewey (1859- 1952)⁶³ y en William James (1842-1910)⁶⁴ y fue puesta en práctica en América Latina por el mexicano Moisés Sáenz Garza (1888-1941)⁶⁵, el cubano Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1948)⁶⁶, entre otros.

(iv) La pedagogía materialista, la postura marxista descansa en el materialismo histórico, que versa acerca de la transformación de la historia a partir de la economía y de la lucha de clases, en donde la educación se vuelve parte de las superestructuras y por ende estará determinada por la economía. En América dichas ideas fueron adoptadas principalmente por el argentino Aníbal Ponce (1898-1938)⁶⁷ y por el peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930)⁶⁸.

(v) La pedagogía de los valores, que se centra en la condición axiológica como determinante en la formación humana, por ello, requiere que la educación como cultivo de la personalidad se desarrolle a partir de los valores. Siguiendo a Magallón⁶⁹, entre los representantes más destacados se encuentra el argentino Alejandro Korn (1860-1936)⁷⁰ y el mexicano Francisco Larroyo (1912-1981)⁷¹.

(vi) El eclecticismo pedagógico, es la corriente que más se practicó y practica en América, desarrollando una serie de prácticas y teorías propias de la subjetividad, las cuales se entrelazan

⁵⁹ Cfr. MARIO MAGALLÓN, "Introducción", en *Filosofía política de la educación...*, op. cit.

⁶⁰ Cfr. EZEQUIEL CHÁVEZ, *La educación nacional*, 1899.

⁶¹ Cfr. MANUEL VALDÉS, *El problema de la educación*, La Habana, 1891.

⁶² Cfr. MARIO MAGALLÓN, "Introducción", en *Filosofía política de la educación...*, op. cit., pp. 7-19

⁶³ Cfr. JOHN DEWEY, *Democracia y educación*, Madrid, 1920.

⁶⁴ Cfr. WILLIAM JAMES, *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*, Madrid, 2000.

⁶⁵ Cfr. AGUIRRE BELTRÁN (compilador), *Antología de Moisés Sáenz*, México, 1970.

⁶⁶ Cfr. MIGUEL AGUAYO SÁNCHEZ, *Pedagogía*, La Habana, 1945.

⁶⁷ Cfr. ANÍBAL PONCE, *Educación y lucha de clases*, México, 2005.

⁶⁸ Cfr. JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI, *Temas de educación*, Lima, 1925.

⁶⁹ Cfr. MARIO MAGALLÓN, "Introducción", *Filosofía política de la educación...*, op. cit., pp. 7-19

⁷⁰ Cfr. ALEJANDRO KORN, *Obras Completas*, Buenos Aires, 1949.

⁷¹ Cfr. FRANCISCO LARROYO, *La ciencia de la educación*, México, 1963.

para presentar unas posturas pedagógicas para América desde un rizoma de teorías, metodologías o corrientes pedagógicas.

Finalmente, resulta importante mencionar que más que un listado, el análisis filosófico de las filosofías de la educación que se dieron en América, es una invitación para pensar la educación en **nuestra circunstancia**⁷². Es decir, pensar los problemas filosóficos de la educación de Nuestra América, a partir de dar respuesta a nuestras problemáticas educativas y no establecer una simple extensión de las propuestas de Occidente a nuestro contexto. Consideración, que vale la pena decir que se toma en cuenta para la construcción del saber pedagógico anarquista.

Dentro de la segunda clasificación, **(ii) las pedagogías de Nuestra América**, que se han encargado de pensar la pedagogía desde nuestras problemáticas educativas, y así desarrollar una serie de elementos constitutivos de lo que se denomina la tradición pedagógica americana. Al respecto Marco Raúl Mejía⁷³ realiza una clasificación de las mismas, las cuales las divide en cinco troncos históricos:

(a) El primero periodo, que se desarrolló en el Siglo XIX, principalmente a partir del pensamiento de Simón Rodríguez (1769-1854)⁷⁴ y de José Martí (1853-1895)⁷⁵, quienes desarrollaron las bases para pensar en una educación para todos y todas, sin exclusión de raza, sexo o clase. Con la intención de educar seres americanos y no seres europeos, con espíritu creador, que contribuya al proceso de liberación. Es decir, sientan las bases para la **educación popular**, aspirando a ser aquello que se nos fue negado por la historia.

(b) El segundo periodo, que se desarrolló a mitad del Siglo XX, en donde se fundaron Universidades populares en Perú, Salvador, México, entre otros países. Dichas universidades respondían a la necesidad de desarrollar procesos de conciencia en la clase trabajadora, de tal forma que se impulsase la organización sindical en el movimiento obrero⁷⁶.

(c) El tercer periodo, que se desarrolló de igual forma durante la mitad del Siglo XX dentro de las comunidades Aymaras y Quechuas, que puede ejemplificarse en la experiencia de la escuela Ayllu de Warisata. Dicha propuesta fue desarrollada por el pedagogo boliviano Elizardo Pérez (1892-1980) en conjunto con las comunidades, en busca de una educación que respondiera a su propia visión de

⁷² Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana...*, op. cit.

⁷³ Cfr. **MARCO RAÚL MEJÍA**, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, La Paz, 2011.

⁷⁴ Cfr. **SIMÓN RODRÍGUEZ**, *Inventamos o erramos*, Caracas, 2004.

⁷⁵ Cfr. **JOSÉ MARTÍ**, *Nuestra América*, Nueva York, 1891.

⁷⁶ Cfr. **RICARDO MELGAR BAO**, *Las Universidades Populares en América Latina 1910-1925*, Buenos Aires, 1999.

mundo. Vislumbrando a toda la comunidad como fuente de educación, en donde todos y todas fuesen partícipes de la escuela, desarrollando una **educación en movimiento**, es decir, articulando a la comunidad como un todo cultural y educativo⁷⁷.

(d) El cuarto, que se sitúa a partir de 1950 en donde se desarrolló un movimiento para la creación de espacios educativos e instituciones de educación popular, las cuales respondieran a las necesidades de las clases oprimidas en el territorio americano, es decir la autogestión pedagógica.

(v) Y finalmente el quinto, desarrollado a partir de 1960 dentro de la llamada pedagogía del oprimido⁷⁸ o pedagogía crítica, tomando como base la obra de Paulo Freire (1921-1997), quien busca construir una educación basada en el diálogo, lo que permitiese desarrollar procesos de concientización para la transformación social, estableciendo un vínculo inseparable entre lo pedagógico y lo político⁷⁹, en donde comunicar la cultura dentro de los educandos es parte crucial para el proceso de liberación⁸⁰. Por tanto, esta pedagogía es una propuesta que le brinda un peso relevante al ejercicio político de las relaciones humanas.

Resulta importante mencionar que dentro de esta clasificación de **las pedagogías Nuestra América**, nosotros agregaríamos las prácticas, teorías y experiencias de la educación y pedagogía anarquista que se ha desarrollado en diversos países de la región. Tales como: “Escuela del Rayo y del Socialismo”, de Plotino Rhodakanaty (1828-1890) de 1861 a 1871 en Chalco-México⁸¹, “La Escuela Racionalista de Yucatán” de José de la Luz Mena (1883-1946) de 1915 a 1923 en México⁸², o las diversas “Escuelas Racionalistas” que se desarrollaron a lo largo del Siglo XX en Argentina⁸³, o las experiencias uruguayas de escuelas y átenos desde la mirada libertaria que se desarrollaron de 1920 a 1950⁸⁴, entre otras tantas experiencias y propuestas que se han desarrollado y se siguen desarrollando a lo largo del continente.

⁷⁷ Cfr. **ARTURO VILCHIS CEDILLO**, *Anarquismo e Indigenismo, dos utopías educativas: La escuela racionalista en Yucatán (1915-1924) y la escuela indígena de Warisata, Bolivia (1931-1940)*, México, 2014.

⁷⁸ Cfr. **PAULO FREIRE**, *La pedagogía del oprimido*, México, 2005.

⁷⁹ Cfr. **PAULO FREIRE**, *La educación como práctica de la libertad*, México, 2011.

⁸⁰ Cfr. **PAULO FREIRE**, *¿Extensión o comunicación?*, México, 1984.

⁸¹ Cfr. **CÉSAR PEÑA**, *Plotino Rhodakanaty y la escuela libre de la razón y del socialismo en Chalco (1861-1871). Una experiencia de educación anarquista*, México, 2016.

⁸² Cfr. **BELINDA ARTEAGA**, *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, 2005.

⁸³ Cfr. **PABLO ENRIQUE MEZZADRA**, *Las escuelas libertarias en el Buenos Aires principios del siglo XX. Una experiencia de educación libre*, Tucumán, 2007.

⁸⁴ Cfr. **RODOLFO PORRINI**, *Izquierdas uruguayas y algunas experiencias educativas y formativas: Montevideo, 1920-1950*, Sao Leopoldo, 2016, pp. 146-154.

De tal forma que las pedagogías que emanan desde **nuestra circunstancia americana**⁸⁵, desarrollan una serie de entramados teóricos, en donde pueden identificarse diversas posturas filosóficas y políticas, desde las que van desde una visión democrática popular, originaria, socialista, marxista, anarquista, hasta incluso cristiana⁸⁶. Pero que sin duda comparten en mayor o menor medida, ciertas características que unifican la visión de una pedagogía en Nuestra América, de las cuales se pueden mencionar:

- Buscan el desarrollo ontológico del ser americano/americana
- Se posicionan desde una postura ético-política de la educación, para la posterior praxis político-pedagógica y la transformación social de raíz.
- La educación es vista como un proceso de concientización. Por tanto, resulta importante que en el proceso educativo se identifiquen los factores de dominación y deshumanización de la cultura.
- Tienen necesidad de construir espacios educativos no institucionalizados, es decir, desarrollar la autogestión pedagógica.
- Buscan construcción de saberes pedagógicos desde la territorialidad y la circunstancia. Lo cual lleva a desarrollar filosofías de la educación desde Nuestra América.
- Requieren evidenciar el colonialismo y la colonialidad dentro de los procesos pedagógicos y educativos.
- Los proyectos educativos y pedagógicos desde la tradición americana son contra-hegemónicos porque no forman parte de las pedagogías oficiales. Esto quiere decir que se desarrollan desde proyectos político-pedagógicos alternativos. Son territorializadas y territorializadoras, ya que emanan desde nuestra circunstancia histórica. Son emergentes desde la alteridad radical, ya que existen desde lo popular, desde la diferencia étnica, desde lo originario. Y son praxis porque pretender transformar la realidad desde la raíz, acabar con el colonialismo y la colonialidad⁸⁷.

Así pues, como puede vislumbrarse dentro del debate pedagógico por la educación, existen y coexisten una serie de formas pedagógicas que obedecen a su propia historia, a sus maneras de entender el mundo, a una ontología que se posiciona ante el mundo, y desarrolla su estudio, reflexión y práctica del fenómeno de la educación. Por tanto, resulta inexorable abordar el problema

⁸⁵ Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana...*, op. cit.

⁸⁶ Cfr. **FERNANDO CABALUZ-DUCASSE**, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*, Santiago, 2015.

⁸⁷ Cfr. **FERNANDO CABALUZ-DUCASSE**, op. cit.

del cuestionamiento del acontecer de los saberes pedagógicos, es decir, la problematización de **¿Desde qué fundamentación se están construyendo los saberes pedagógicos que guían nuestro ejercicio pedagógico y educativo?** Consideración que nos lleva a la pregunta por las finalidades de la educación o la toma de conciencia pedagógica. Que, dicho sea de paso, quizás para muchos y muchas profesionales de la educación y la pedagogía aún no se cuestionan

En ese sentido a continuación, se desarrolla la conceptualización del saber pedagógico: contexto, configuración, conceptualización y matiz en la investigación: ¿Qué es un saber pedagógico?

3.1 Primer acercamiento: La contextualización

Si bien existe una diversidad de entendimientos y conceptualizaciones acerca de qué es un **saber pedagógico**, en la presente investigación se asume un concepto que unificará en tanto una teoría del conocimiento y construcción discursiva, lo que permite metodológicamente hablando, interpretar el saber pedagógico anarquista desde nuestra circunstancia, tomando como base las elucidaciones del **“Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”**.

Corre el año de 1975 y el auge e impacto del pensamiento marxista por toda América para estudiar los fenómenos sociales es evidente, de tal suerte que el fenómeno de la educación no podía escapar de ello. Así pues, Olga Lucia Zuluaga Garcés fundadora del **“Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia”**, en el afán por interpretar la realidad educativa desde otra perspectiva, se ve en la necesidad de regresar a la lectura de grandes clásicos de la pedagogía, a fin de dotarse de herramientas filosóficas para analizar el fenómeno educativo, centrándose particularmente en Juan Luis Vives (1493-1540), Jan Amos Comenio (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y Édouard Claparede (1873-1940). Encontrando en ellos, fundamentos filosóficos que le permiten guiar las reflexiones y quehaceres pedagógicos y entender la realidad educativa colombiana desde otra perspectiva. Sumado a ello, comienza a documentarse y formarse a partir del pensamiento de Michel Foucault (1926-1984), en tal recorrido intelectual Olga Zuluaga conoce a Alberto Echeverri, que se vuelve un compañero hacia la conformación de la postura que adoptaría el grupo en el futuro, el cual, tomó como base las obras, “Las palabras y las cosas” (1966) y “la arqueología del saber” (1969) de Foucault, de lo cual:

Se desprende de aquí un afán reconstructivo de la pedagogía, liberadora de la sociología de la educación e independizándola histórica y epistemológicamente de la forma inveterada de hacer ciencia

e historia de la educación y la pedagogía, a la manera de las grandes epopeyas sociales, económicas y políticas a que estábamos acostumbrados”⁸⁸

Razones por las que van construyendo una metodología basada en la arqueología y genealogía de Foucault, dándole forma al concepto de **saber pedagógico** que se vuelve trascendental para Zuluaga, Echeverri y todo el “**Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia**”, debido a que ven en el tal concepto un campo de acción para analizar la enseñanza. Dicho de otra forma, a partir del concepto de **saber pedagógico**, se pueden construir objetos de análisis discursivos e históricos acerca de la enseñanza, fuera del método científico⁸⁹. Así pues, el grupo fue construyendo su posicionamiento epistemológico, lo que les permitió desarrollar su propio dispositivo de análisis:

¿Qué dispositivo de pensamiento epistemológico construyó el Grupo? Una serie de enfoques, de preguntas, de inquietudes, de herramientas, que si se llamaron epistemológicas era porque mirábamos la pedagogía fuera de ella misma, (...), fue formándose a nuestra manera: con un fuerte componente ético, estético y político, más que científicista, experimental aplicado⁹⁰.

Con ello, se puede indagar que su posicionamiento epistemológico es una construcción alterna del conocimiento científico-positivista, situada en las formas discursivas referentes a la enseñanza, mostrando la posibilidad de interpretar la realidad desde otra óptica, “el Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica nunca ha tenido una preocupación científica por la pedagogía, lo cual no quiere decir no ser rigurosos con las categorías, conceptos, los análisis de los objetos, hechos y discursos”⁹¹. En ese sentido, ven en la ciencia positiva un **operador de análisis más**, como otros tantos existentes: el psicoanálisis, la fenomenología, la hermenéutica, etcétera. Así pues, el grupo de investigadores e investigadoras, se centra en el concepto de **saber pedagógico** para analizar los discursos mismos, así como los discursos como práctica de las palabras que forma sujetos, en tanto a su concepto clave: **la enseñanza**.

Las formaciones discursivas, que son hechos formados con palabras apoyados con prácticas; las prácticas que son hechos formados con prácticas apoyados en palabras; los sujetos que son individualidades formadas con palabras y prácticas. Estos conceptos de formación discursiva, práctica

⁸⁸ VLADIMIR ZAPATA, *La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación*, Antioquia, 2003, p. 178.

⁸⁹ Cfr. OLGA LUCÍA ZULUAGA, *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, Santafé de Bogotá, 1999.

⁹⁰ OLGA LUCÍA ZULUAGA ET AL., *Pedagogía y Epistemología*, Bogotá, 2003, p. 11.

⁹¹ *Ibidem*, p. 13.

*y sujeto nos han permitido acercarnos a los objetos, problemas y hechos de la pedagogía para ver y pensar la pedagogía como un saber*⁹²

Por consiguiente, el **saber pedagógico** en primera instancia es un dispositivo de análisis que se centra en los discursos con los cuales se forman los sujetos, es decir, **las prácticas pedagógicas**, estas entendidas como el ejercicio enunciativo de los discursos centrados en la enseñanza a lo largo de la historia de la educación y la pedagogía. Estableciendo así, una manera distinta de analizar el fenómeno de lo educativo fuera del método científico, o como el grupo mismo lo denomina, es un dispositivo de análisis acerca de la historia de las prácticas de saber sobre la pedagogía, el maestro, la enseñanza y la didáctica⁹³.

3.2 Configuración del saber pedagógico

Partiendo de una primera aproximación acerca del **saber pedagógico**, este entendido como **(i)** un dispositivo de análisis acerca de los discursos y de las prácticas pedagógicas sobre la educación, es importante mencionar que también puede entenderse: **(ii)** como la materialización del discurso pedagógico, es decir, como una práctica pedagógica guiada por el discurso, y **(iii)** como una práctica pedagógica que desarrolla la fundamentación de las prácticas educativas y pedagógicas. Lo anterior es consecuencia de la constitución de un saber, ya que todo saber está configurado por un discurso y por una práctica, por lo que, un saber pedagógico debe poseer una fundamentación de su práctica. En ese sentido, resulta necesario desarrollar estas últimas conceptualizaciones de manera más rigurosa, para clarificar y dotarle un mejor entendimiento al concepto de **saber pedagógico**, lo que lleva a exponer a continuación ¿Qué es un discurso? ¿Qué es un saber? Y ¿Qué son las prácticas pedagógicas? Por ello, es necesario analizar parte de la obra de Michael Foucault, debido a que sus conceptos de discurso y saber, fueron el fundamento para la conceptualización del **saber pedagógico** realizada por el “*Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia*” y que se retomaron dentro de la investigación.

3.3 ¿Qué es un discurso?

La primera tarea para comprender la configuración del **saber pedagógico** es entender qué es un discurso. En Foucault⁹⁴ el discurso es todo aquello que puede decirse del mundo, un

⁹² Ídem.

⁹³ Cfr. **OLGA LUCÍA ZULUAGA ET AL.**, *Pedagogía y Epistemología...*, op. cit.

⁹⁴ Cfr. **MICHEL FOUCAULT**, *El orden del discurso*, Ciudad de México, 2016.

posicionamiento para describirlo. Es decir, cómo se entiende el mundo a partir del nombramiento de las cosas, de su significación que se traduce en palabras, imágenes, sonidos, pinturas, etcétera, una interpretación de la realidad:

El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad que nace ante sus propios ojos: y cuando todo puede tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse de todo, es porque todas las cosas, habiendo manifestado intercambio sus sentidos, puede volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí⁹⁵

Por tanto, la subjetividad o polisemia como decir de mundo es una característica del discurso, ya que la manera de interpretar el mundo es devenir de las múltiples posibilidades para pensar el mundo y por ende el ser. Razones por las cuales, el discurso es una actividad hermenéutica, esto quiere decir, una acción interpretativa del mundo, que, en la conciencia del sujeto producto de su interacción en el mundo, estructuran símbolos y simbolizaciones de los fenómenos que percibe, formando así las conceptualizaciones y categorías que configuran un discurso para interpretar la realidad. Es un ejercicio filosófico como cualidad humana, es un ejercicio por la pregunta, por las posibilidades de mundo, por las posibilidades de existencia.

De tal manera y contextualizándose en Siglo XXI, los discursos que dan entendimiento al mundo están constituidos por relaciones de saber y de poder^{96,97}. Es decir, controlan la voluntad de saber, vigilando qué se dice, quién lo dice, cómo lo dice, cuándo se dice, en qué lugar se dice, etcétera., estableciendo un **orden del discurso**⁹⁸, con sus mecanismos de control que determinan cómo entendemos nuestro ser y estar en el mundo. Siguiendo a Foucault, que analiza dicho orden del discurso:

(i) Lo prohibido: Existen temas de los cuales no se puede hablar o pensar, temas tabúes que no pueden ser dichos o pensados por cualquier persona o en cualquier lugar. No todos pueden hablar o pensar cualquier cosa. En consecuencia, ciertas personas ejercen tal privilegio de expresar o pensar un discurso, “son uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes. Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y el poder⁹⁹. Mostrando que

⁹⁵ MICHEL FOUCAULT, *El orden...*, op. cit., p. 49.

⁹⁶ En Foucault, se entiende el poder como la multiplicidad de afecciones ejercidas por las personas en la esfera social, relaciones de autoridad más allá de la estructura del Estado y sus instituciones.

⁹⁷ Cfr. MICHEL FOUCAULT, *Microfísica del poder*, Madrid, 1976.

⁹⁸ Cfr. MICHEL FOUCAULT, *El orden del...*, op. cit.

⁹⁹ MICHEL FOUCAULT, *El orden...*, op. cit., p. 16.

no sólo es un simple nombramiento de lo que puede decirse del mundo, sino de lo que está permitido decirse de él.

(ii) Separación y rechazo: Existen criterios de normalización en los discursos, los cuales se basan en los parámetros de la razón y la locura, lo “normal” y lo “insano”. Bajo tales parámetros, hay personas que bajo el criterio del discurso están inmersos en estadios de locura o anormalidad y, por ende, son excluidas o minimizadas para expresar un discurso¹⁰⁰.

(iii) Lo verdadero y lo falso: La construcción de los discursos a partir de lo verdadero y de lo falso, es la construcción de una voluntad de verdad, que al momento de ser impuesta funda un devenir de lo que es verdad y de lo que no lo es. La historia de Occidente está marcada por dicha concepción de la voluntad de verdad, que dicha de paso condiciona como pensamos el mundo desde el Sur, una separación entre lo falso y lo verdadero, que se constituye a partir de Platón¹⁰¹:

“La verdad superior no residía ya más en lo que era el discurso o en lo que hacían sino que residía en lo que decía: llegó un día en que la verdad se desplazó del acto ritualizado, eficaz y justo, de enunciación, hacia el enunciado mismo: hacia su sentido, su forma, su objeto, su relación con su referencia”¹⁰²

Determinando la voluntad de saber¹⁰³ para la proliferación de la voluntad de verdad. Esta se apoya en una serie de instituciones: la familia, la escuela, la policía, las instancias Estatales, la iglesia, la música, el teatro, las socializaciones cotidianas, entre otras, que acompañadas por procesos pedagógicos se instauran en el talante de las personas, configurando así, una cadena de relaciones de poder a partir del discurso, implantando una voluntad de verdad que somete la voluntad de saber.

Siguiendo con el análisis de Foucault, existen otros procesos de control e instauración del discurso, elementos que se encuentra adentro del mismo discurso, es decir que son interiores a él:

(iv) El comentario: Existen dos tipos de niveles de discurso, **(i)** los cotidianos, que se dicen en el día a día, en las conversaciones, en la calle y que dejan de existir en el acto mismo del discurso. **(ii)** Y los construidos o escrito que permanecen, que nombran las cosas, que son dichos y están por decir mucho más. Entre ellos se encuentran: los textos literarios, los textos religiosos, los textos

¹⁰⁰ Ídem.

¹⁰¹ Dicha concepción hace alusión a los objetos por conocer, historia y funciones del sujeto, la inversión material, y métodos de conocimiento.

¹⁰² MICHEL FOUCAULT, *El orden...*, op. cit., p. 20.

¹⁰³ En Foucault se entiende por voluntad de saber, el discurso impuesto al sujeto conocedor, es decir, un posicionamiento ante y con el mundo, una cierta forma de mirar, de actuar, formas para acercarse al conocimiento.

filosóficos, los textos científicos, etcétera. De estos dos niveles de discursos, se construyen nuevos mecanismos de control del discurso. Dicho de otra manera, a partir del comentario, éste entendido como la acción de decir lo que se nombra en los textos, “permite decir otra cosas aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que diga, y en cierta forma, el que se realice”¹⁰⁴. Produciendo así otra relación de poder inmersa en el texto, como voluntad de saber, condicionando así el comentario, a partir de que se controla lo se quiere que se comente del texto.

(v) El autor: No como la actividad del sujeto que escribe o habla y que ha producido un texto, sino como una interpretación de significaciones, ya que su misma persona se configura a partir de un discurso, el discurso expuesto. Por tanto, la persona es intencionalidad de mundo que toma como referencia un discurso hecho o expuesto.

(vi) Las disciplinas: Éstas entendidas como las que estudian un objeto dado, que poseen un conjunto de métodos, un corpus teórico que se asume como verdad, con sus definiciones, con sus principios generales, con sus reglas, etcétera. Las cuales poseen su respectiva sistematicidad con afán de reivindicarse como ciencia, como verdad. De tal forma que, la disciplina se convierte en un fundamento de control del discurso, poniendo sus horizontes, constituyendo una identidad, una universalización.

Continuando con Foucault, existe un tercer agrupamiento del control de los discursos, este se desarrolla en cuatro grandes mecanismos, que como los anteriores, se encuentran íntimamente interconectados, siguiendo con ello:

(vii) Los rituales del habla: Existen un grupo de personas que tienen la prerrogativa de expresar ciertos discursos. Sin embargo, para que posean dicho privilegio deben cumplir con una serie de condicionamientos, “nadie entra al orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada calificado para hacerlo”¹⁰⁵. De modo que, el orden del discurso limita la existencia: lo que se dice, cómo se dice, las formas de comportamiento al decirlo, las maneras de vestimenta al decirlo etcétera. Sumado a ello, los rituales del habla también controlan en qué lugar y en qué tiempo se pueden decir los discursos permitidos.

(viii) Las sociedades del discurso: Son grupos de personas encargadas de conservar y difundir su discurso. Ellos son quienes determinan quién forma parte de sus agrupaciones, ellos controlan qué se dice del mundo en sus agrupaciones.

¹⁰⁴ MICHEL FOUCAULT, *El orden...*, op. cit., p. 29.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 39.

(ix) Los grupos doctrinales: En este tipo de agrupamiento, las personas encargadas de controlar los discursos deben encargarse de la sumisión ante su discurso. **(i)** Por un lado, de los sujetos que hablan de sus discursos, deben encargarse que digan lo que quiere que el grupo diga, y por otro, **(ii)** construir sus propios discursos con sus parámetros establecidos.

(x) La adecuación social del discurso: Todos los elementos antes señalados deben proliferarse en la sociedad, por medio de procesos pedagógicos que encaminan la educación a partir de sus discursos:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, su saber que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.¹⁰⁶

En conclusión, el discurso produce saberes en cuanto a que es una reflexión fundada en la cualidad humana por la pregunta que se explica el mundo, es una manera para ser y estar en el mundo. Sin embargo, el discurso como mecanismo interpretativo de mundo, posee y construye en su interioridad y exterioridad, relaciones de poder: verdad-saber-poder, que contextualizando dicha elucidación en nuestro momento histórico, se ancla a partir de la Ilustración, en donde dicha voluntad de verdad sólo es producto de la ciencia positiva, la cual desarrolla la voluntad de saber¹⁰⁷, esto es, se instaura una única verdad dentro de los saberes, la cual forma parte del proyecto de modernidad Occidental. Convirtiéndose así, en un mecanismo de control de lo que se quiere y puede conocer a partir de una voluntad de verdad, determinando discursivamente la voluntad de saber que es una forma de entender al mundo, produciendo y limitando la construcción de los saberes.

Por tanto, la construcción discursiva del saber pedagógico anarquista que se interpreta, intenta superar tal anclaje histórico, buscando construir una manera de ser y estar en el mundo fuera del método científico y de las relaciones de saber y poder, en la búsqueda de la construcción horizontal de los saberes.

2.4 ¿Qué es un saber?

Otro elemento trascendental para entender un **saber pedagógico**, es conceptualizar qué se entiende por saber, ya que todo saber es consecuencia de un discurso. Así pues, un saber es un:

¹⁰⁶ Ibídem, p. 45.

¹⁰⁷ Cfr. MICHEL FOUCAULT, *Sobre la Ilustración*, Madrid, 2006.

*Conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva (...); Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada(...); Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que se trata en su discurso (...); Un saber es también el campo de la coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...); En fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso.*¹⁰⁸

De lo que se asienta que, toda práctica discursiva¹⁰⁹ trae consigo sus diversos saberes, por lo que, no puede existir un saber que no preceda de un discurso que se materializa en la práctica, de tal forma que las prácticas discursivas son identificables por los saberes que van construyendo. Por tanto, un saber puede entenderse como la reflexión de la práctica discursiva guiada desde el discurso. Lo que implica, el por qué y para qué del discurso y de la práctica.

Es importante no perder el foco del discurso como mecanismo de control, con todos sus dispositivos de poder antes mencionados, ya que es evidente que reafirman el orden existente, no sólo en el discurso en sí, sino en las maneras de ser y estar mundo. Sin embargo, dentro de dicho tejido de relaciones sociales de saber y de poder, se encuentran lo que Foucault denominó como **los saberes sometidos**¹¹⁰, estos entendidos como “contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias fundacionales o sistematizaciones formales”¹¹¹, siendo, “bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de conjuntos funcionales y sistemáticos y que la crítica ha hecho aparecer, evidentemente, a través del instrumento de erudición”¹¹², los cuales se perciben por el **orden del discurso** como, “saberes ingenuos, inferiores, jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida”¹¹³. En otras palabras, son aquellos saberes de la gente o de grupos minoritarios, los cuales no son validados por formas reconocidas de conocimiento o la episteme imperante de la época, son saberes cotidianos que ocurren en el día a día, saberes que las disciplinas dejan fuera por su “falta de rigurosidad” o simplemente “carecen de validez”. Saberes que son necesarios estudiarlos o

¹⁰⁸ MICHEL FOUCAULT, *La arqueología del saber*, Ciudad de México, 2017, p. 237.

¹⁰⁹ En Foucault se entiende por práctica discursiva la materialización de los discursos, es decir, la puesta en práctica del nombramiento del mundo.

¹¹⁰ Cfr. MICHEL FOUCAULT, “Curso del 7 de enero de 1976”, en MICHEL FOUCAULT, *Microfísica del...*, op. cit. pp. 125-138.

¹¹¹ MICHEL FOUCAULT, *Microfísica del...*, op. cit., p. 128.

¹¹² *Ibidem*, p. 129.

¹¹³ *Ídem*.

producirlos desde una óptica horizontal, y que por la postura universal ppositivista han quedado relegados.

2.5 ¿Qué es una práctica pedagógica?

Una vez que se presentó el análisis del concepto discurso y saber, que configuran la práctica y esta a su vez configura los saberes. Es fundamental precisar qué es una práctica pedagógica para entender al saber pedagógico como práctica pedagógica.

Primero debe entenderse a la práctica como “un conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”¹¹⁴. Es decir, la práctica es la materialización del discurso, de tal forma que existen a nuestro entendimiento tres maneras de asumir la práctica pedagógica. Veamos:

(i) La primera de ellas es como práctica discursiva, la cual aparece cuando se llevan a cabo las practicas referentes a la educación o la pedagogía. Por ejemplo, cuando se materializa el discurso pedagógico o educativo en un curso, en un taller, en una clase, etcétera, desde una filosofía de la educación o teoría pedagógica, tales como el pensamiento de Montessori, Freinet, Freire, etcétera, y dicho discurso guía los quehaceres, se dice que la práctica pedagógica puede ser considerada como un saber, ya que dicha práctica tuvo una referencia o guía discursiva.

(ii) La segunda es el análisis del dicurso pedagógico y educativo de las propuas prácticas pedagógicas y educativas: de las concepciones, de las tradiciones, de las percepciones, de las normas, de las opiniones, de la formación del hombre/mujer, de la escuela, de la enseñanza, de la instrucción, etcétera. Es decir, el análisis discursivo de la pedagogía y la educación se convierte en una práctica pedagógica. Para Zuluaga¹¹⁵ los aspectos de la práctica pedagógica que se analizan como práctica pedagógica, son entre otros:

- (i) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza **y de la educación**
- (ii) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.

¹¹⁴ MICHEL FOUCAULT, *La arqueología...*, op. cit., p. 128.

¹¹⁵ Cfr. OLGA LUCÍA ZULUAGA, *Pedagogía e Historia...*, op. cit.

- (iii) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas **o fuera de ellas donde se realizan prácticas pedagógicas.**
- (iv) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativa **(o fuera de ellas)** de una sociedad dada que asigna funciones a los sujetos de esa práctica.
- (v) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico^{116, 117}

(iii) La práctica pedagógica también puede ser entendida como elaboraciones discursivas que fundamentan el saber, ya que, es necesario la construcción de discursos pedagógicos “*nuevos*” o *innovadores* que guíen las prácticas pedagógicas, construcciones teóricas que respondan a problemáticas concretas de cada circunstancia histórica. Esto requiere la teorización como práctica pedagógica, cuando se elaboren *discursos innovadores* que respondan a problemáticas concretas producto de estudios previos o experiencias. Las cuales deben reafirmarse cuando se conviertan en praxis. Es decir, llevarlas la práctica material, de la construcción del discurso al hecho o del hecho a la construcción del discurso. Por tanto, se asume que la práctica pedagógica es también una práctica que construye discursos acerca de la educación y la pedagogía de manera dialéctica.

En conclusión, puede entenderse como práctica pedagógica: **(i)** la puesta en práctica de los discursos educativos y pedagógicos, **(ii)** el análisis de los discursos educativos y pedagógicos y **(ii)** la construcción de discursos referentes a la educación y a la pedagogía.

3. Saber Pedagógico

De lo anterior, el concepto **de saber pedagógico** se desarrolla en tres grandes sentidos: **(i)** como dispositivo de análisis de los discursos y prácticas discursivas sobre la pedagogía y la educación, **(ii)** como una práctica pedagógica que materializa los discursos y **(iii)** como una actividad referida a la construcción discursiva de las practicas posibles en educación y pedagogía, que requiere una configuración discursiva de la puesta en práctica de los discursos.

En ese sentido, vale la pena mencionar que cualquiera de las tres concepciones debe poseer un discurso que le preceda o configuración del mismo. Y por ende se convierte en una práctica pedagógica. A continuación, se ahondará en ello.

¹¹⁶ **OLGA LUCÍA ZULUAGA**, *Pedagogía e Historia...*, op. cit., p. 93. (las negritas son de autoría)

¹¹⁷ Las negritas son de autoría.

3.1 El saber pedagógico como dispositivo de análisis

El saber pedagógico entendido como dispositivo de análisis se encamina a la reflexión en torno a qué tipo de discurso se construye, qué nos quiere decir su discurso, para qué construyen su discurso, quiénes construyen su discurso, cómo construyen su discurso, cómo practican su discurso, en dónde practican su discurso, quiénes lo practican, cómo lo reproducen, etcétera. En ese sentido se puede decir que, la primera concepción **saber pedagógico** no reemplaza a ninguna teoría, sino es una concepción metodológica de análisis referido a la educación y a la pedagogía:

No es el nombre de una teoría que pretenda reemplazar los cuerpos teóricos conocidos bajo los nombres de pedagogía, educación, currículo o ciencias de la educación. Tampoco es equiparable a un amontonamiento caótico de toda clase de libros sobre ese tema. En calidad de concepto metodológico, el perfil del saber pedagógico está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes”¹¹⁸

De tal manera esta primera definición del **saber pedagógico**, debe entenderse como un dispositivo de análisis acerca de los discursos inmersos en las practicas pedagógicas, pasando a convertirse, en una práctica pedagógica de análisis, que reflexiona acerca de los discursos que dan sentido a las prácticas discursivas en la educación y la pedagogía, centrándose en ciertos aspectos de la educación: en la enseñanza, en sus teorías, en sus finalidades, en las condicionantes sociopolíticas, etcétera.

SABER PEDAGÓGICO COMO DISPOSITIVO DE ANÁLISIS ¹¹⁹	
(I)	<i>Primero que todo un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren especificidad. Mientras una teoría tiene unidad, el saber constituye una pluralidad, por consiguiente, es un conjunto anónimo cuyas piezas tienen el nombre de diversos autores y en vez de tender a la unicidad siempre representará una multiplicidad.</i>
(II)	<i>Así mismo, el saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica, de proposiciones coherentes, descripciones más o menos exactas, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos</i>

¹¹⁸ **OLGA LUCÍA ZULUAGA**, *El saber pedagógico: experiencia y conceptualizaciones*, Boyacá, 2001, p. 82-83.

¹¹⁹ La tabla es una transcripción a partir de las premisas desarrolladas por Zuluaga (2005).

correspondientes a este conjunto. Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiriese materialidad, es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.

(III) *Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruirle al trabajo arqueológico y genealógico.*

(IV) *Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y prácticas, comprenden tanto aquellos inicialmente se insertan en la práctica, como los que se van produciendo en su transcurrir.¹²⁰*

3.2 El saber pedagógico como práctica pedagógica que materializa discursos

Como se mencionó en los párrafos que anteceden al presente, todo saber es consecuencia de una fundamentación discursiva, por ello toda práctica discursiva es una puesta en práctica del discurso. Así pues, puede entenderse como segunda definición del **saber pedagógico**, la puesta en práctica del discurso de una manera reflexionada, esto implica el por qué y para qué de la práctica educativa y/o pedagógica. En ese sentido, cabe mencionar que pueden construirse saberes pedagógicos desde la reflexión de la práctica discursiva. Es decir, un saber pedagógico puede desarrollarse desde la experiencia, pero sólo si esta experiencia es reflexionada y fundamentada posteriormente a partir de un discurso que muestre un horizonte de mundo. Es la toma de conciencia de por qué se practica lo que se practica en educación y pedagogía, lo que en la presente investigación se denomina como **conciencia pedagógica**.

SABER PEDAGÓGICO COMO MATERIALIZACIÓN DE LOS DISCURSO

(I) El saber pedagógico que se materializa en el discurso, no es más que la puesta en práctica de los discursos referentes a la educación y a la pedagogía.

(II) Todo saber viene de un discurso, el cual se materializa en la práctica. Por ello, todo saber pedagógico entendido como una práctica pedagógica debe poseer un discurso acerca de la educación que fundamente su práctica.

¹²⁰ **OLGA LUCÍA ZULUAGA**, "Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica", en **OLGA LUCÍA ZULUAGA ET AL.**, *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo*, Bogotá, 2005, pp. 24 y 26.

- (III) Una práctica pedagógica se convierte en un saber pedagógico en el momento que el discurso guía la práctica.
- (IV) Las prácticas educativas pueden volverse saberes pedagógicos al desarrollar discursos que fundamenten su práctica. Esto es, ir de la práctica a la toma de conciencia pedagógica.
- (V) Cuando el discurso se materializa en la práctica se produce un saber pedagógico.
- (VI) Dicho saber pedagógico puede estar sistematizado o no.
- (VII) Todo saber pedagógico requiere de una **conciencia pedagógica**, es decir, la reflexión del sentido de la educación.

4.3 El saber pedagógico *como práctica pedagógica constitutiva de discursos*

La tercera definición *del **saber pedagógico***, puede entenderse como una práctica pedagógica que construye discursos acerca de la educación y de la pedagogía. Esto es, construir una fundamentación discursiva como decir de mundo, que sustente la práctica pedagógica/educativa, y así desarrollar saberes pedagógicos. Ya que todo saber pedagógico es una reflexión discursiva de la práctica pedagógica como manera de ser y estar en el mundo.

Cabe mencionar que todo saber pedagógico entendido de esta manera debe ser una construcción circunstancial. Es decir, que responda a una problemática concreta, para su posterior reflexión y elaboración discursiva, la cual no debe reducirse al ámbito escolar, sino puede pensarse en todo el ente cultural en donde acontece el fenómeno educativo. Se dice pues, que el saber pedagógico como construcción discursiva o práctica pedagógica es el inicio de la **conciencia pedagógica** con respecto a la esencia, valores y sentido de la educación.

Así mismo, si se piensa en su sistematización, resulta necesario que se desarrolle desde una filosofía de la educación, ya que, desde las categorías filosóficas propias de la reflexión educativa, la práctica pedagógica se convertirá en un saber reflexionado, asume su propia conciencia pedagógica. Además, es pertinente subrayar que la construcción discursiva de un saber pedagógico es una práctica pedagógica, porque materializa las ideas dentro de una sistematización para su posterior puesta en práctica, o de la práctica a la conciencia pedagógica que requiere de un discurso para convertirse en saber. Por tanto, la construcción discursiva de un saber pedagógico puede venir del hecho a la idea o de la idea al hecho de manera dialéctica, que a final de cuentas nos deleve el sentido de la educación.

SABER PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA CONSTITUTIVA DE DISCURSOS

- (I) Para desarrollar saberes pedagógicos resulta necesario una fundamentación discursiva.
- (II) El saber pedagógico como discurso práctico, remite a pensar acerca del mundo, hacer uso del atributo humano: el ejercicio de la pregunta, que dentro de la pedagogía remite a la **conciencia pedagógica**.
- (III) La sistematización de un saber pedagógico requiere de una fundamentación filosófica. Esto es, de una filosofía de la educación que guíe al saber pedagógico como una práctica pedagógica.
- (IV) La sistematización de un saber pedagógico requiere poseer claridad. Lo que implica, reflexionar desde qué postura se está pensando la pedagogía.
- (V) El saber pedagógico como práctica pedagógica conformadora de discursos, requiere de una reflexión acerca del por qué o para qué de la práctica o posible práctica pedagógica (**conciencia pedagógica**).
- (VI) La configuración discursiva o sistematización del saber pedagógico requiere su puesta en práctica del saber pedagógico.
- (VII) El saber pedagógico no se reduce a la educación institucionalizada.
- (VIII) Toda configuración del saber pedagógico es una respuesta histórica y circunstancial a las problemáticas u objetivos educativos de cada población.
- (IX) La configuración de saberes pedagógicos puede desarrollarse en todas las esferas del acontecer humano.
- (X) Debe evitar los universales, así como la pluralidad llevada al infinito.

Como primera elucidación en la presente investigación, el **saber pedagógico** va a entenderse como la práctica pedagógica constitutiva de discursos acerca de la educación y la pedagogía, que a su vez se convierte en el ejercicio filosófico por la pregunta, en el atributo humano sitiado en el asombro, que remonta a las múltiples posibilidades de existencia, convirtiéndose en la inquietud por las maneras de ser y estar en el mundo, que en última instancia es la pregunta pedagógica por la educación, es decir, la reflexión por la esencia, el valor y los fines de la educación¹²¹ o la denominada de **conciencia pedagógica** del por qué y para qué de la educación. Y en el capítulo 5,

¹²¹ Cfr. FRANCISCO LARROYO, "Concepto y problemas de la filosofía de la educación", en *Sistema de la filosofía...*, op. cit., pp. 3-10.

el **saber pedagógico anarquista** pasa a convertirse en una práctica pedagógica con vistas a la materialización discursiva. Ya que se presenta un ejemplo de cómo se desarrolla una intervención pedagógica desde la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Así pues, el **saber pedagógico** se utiliza como una práctica pedagógica que construye un discurso acerca de la educación y la pedagogía anarquista, para pasar a convertirse en una práctica pedagógica que materializa el discurso en una intervención pedagógica con vistas a la aplicación.

5. El efecto producido por las ciencias de la educación sobre la pedagogía

Como ya se mencionó en los párrafos anteriores, puntualmente en el apartado que analiza el debate contemporáneo por la educación, que muestra cómo una postura pedagógica condiciona cómo se analiza el fenómeno de la educación y por ende sus prácticas pedagógicas. Por lo cual resulta importante tomar postura con respecto a desde dónde se realiza la interpretación del saber pedagógico anarquista, ya que devela el sentido de la educación y la configuración de sus saberes, delimitando una postura epistémica que se convierte a su vez es una postura ontológica. Para dicho análisis, se toma como punto de partida el reduccionismo pedagógico producido por las ciencias de la educación con respecto a la pedagogía, que desarrolla criterios de eficiencia y eficacia para validar los saberes pedagógicos y estos a su vez una postura de mundo.

5.1 El reduccionismo del saber pedagógico

Dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas, existen una serie de posturas que nos muestran discursivamente hablando, la diferencia para analizar el fenómeno educativo propia de cada tradición. Sin embargo, dentro de la configuración y práctica de los saberes pedagógicos, existe una tensión predominante entre las ciencias de la educación y la pedagogía, que nos muestra dos posturas distintas para entender a la pedagogía y por tanto la educación. En ese sentido, vale la pena asumir un posicionamiento con respecto a desde qué tradición se va a desarrollar el saber pedagógico anarquista, debido a que, por una parte, denota o se asume un sentido de la educación, y por la otra, condiciona epistemológicamente hablando, la metodología para su configuración y práctica.

Dentro de dicha tensión, existen diversas miradas con respecto a la relación existente entre las ciencias de la educación y la pedagogía. Desde los que ven en el saber pedagógico producido por las ciencias de la educación un reduccionismo, quienes ven una complementariedad entre ambas posturas o quienes analizan las afecciones de las ciencias de la educación sobre la

pedagogía^{122, 123, 124}. En ese sentido, consideramos necesario tomar postura para asumir una **conciencia pedagógica** con respecto al sentido de la educación, así como metodológicamente hablando, un camino para la configuración de dicho saber.

Así pues, para delimitar el análisis, tomaremos como punto de partida el análisis que Zuluaga, et al.¹²⁵ presentan, invitando a hacer una reflexión detallada con respecto al efecto producido por las ciencias de la educación hacia la pedagogía. Que de alguna u otra manera aborda, el problema de la tecnificación y reduccionismo del saber pedagógico propio de las tradiciones francesas o anglosajonas. Cabe mencionar que dicho análisis no se tomará de manera lineal, sino que sirve de base para analizar desde la teoría del conocimiento el enraizamiento del método científico. Lo que finalmente da pie a la **reconceptualización de la pedagogía** y sus saberes pensados desde nuestra circunstancia americana, lo cual remite a una nueva configuración ontológica, propia del método hermenéutico que se utiliza.

5.2 Enraizamiento del método científico

El análisis de Zuluaga, et al.¹²⁶, se desarrolla para evidenciar el efecto producido por las ciencias de la educación hacia la pedagogía con respecto al objeto que comparten: la educación. Que dicho sea de paso es estudiado desde metodologías distintas. En donde el método científico, la observación, experimentación y cuantificación, se instauran en la manera de reflexionar y estudiar el fenómeno de la educación dentro de las ciencias de la educación¹²⁷, o como el grupo lo llama el **enraizamiento**, provocando en la pedagogía, sus métodos y en la misma educación las siguientes afecciones:

a) Conceptualización desarticulada: Las distintas ciencias y disciplinas que conforman el corpus teórico de las ciencias de la educación, tales como: sociología de la educación, psicología de la educación, administración educativa, economía de la educación, etcétera, desarrollan sus explicaciones, interpretaciones y respuestas del fenómeno educativo a partir de sus objetos estudio o su disciplina madre. Generando una desarticulación de los múltiples factores que influyen en la

¹²² Cfr. **CARLOS HOYOS**, *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, 2010.

¹²³ Cfr. **ENRIQUE MORENO Y DE LOS ARCOS**, *op. cit.*

¹²⁴ **OLGA LUCÍA ZULUAGA ET AL.**, "Educación y Pedagogía...", *op. cit.*, pp. 21-40.

¹²⁵ Ídem.

¹²⁶ Ídem.

¹²⁷ Y dentro de la tradición anglosajona, dicho enraizamiento del método científico se desarrolla en términos de eficacia y eficiencia, con respecto a los objetivos perseguidos por el curriculum.

educación, dificultando una comunicación entre ellas. Lo que finalmente provoca la inexistencia de una explicación fundante del fenómeno educativo.

b) La atomización. Por lo anterior, el campo del quehacer pedagógico entra en una lógica de separación con respecto a las otras disciplinas/ciencias que conforman el corpus de las ciencias de la educación. Quedando atomizadas y situándose en espacios específicos del fenómeno educativo, a saber: la didáctica en la docencia, la psicología educativa en los estilos de aprendizaje, la administración educativa en la organización educativa, la pedagogía en la didáctica, la sociología de la educación en las determinantes sociales que influyen en la educación, entre otros. Lo que dificulta establecer puentes de comunicación entre las diversas ciencias y/o disciplinas que se encargan de estudiar la educación. Finalmente, la pedagogía es separada de su carácter reflexivo, en torno a la esencia, valores y fines de la educación e instaurada en una existencia instrumental, que es condicionada por criterios de eficiencia y eficacia.

c) La subordinación. Una vez disgregada la pedagogía de las ciencias de la educación, es acotada a condiciones espacio-temporales: la escuela, el curriculum, el aula, el examen, reduciendo su acción a condiciones exclusivamente técnicas e instrumentales. Negando una vez más, su labor inconmensurable que le corresponde sobre la reflexión del sentido de la educación: la subordinan.

d) La instrumentación. Como consecuencia de todo lo anterior, la pedagogía pasa a convertirse en un saber técnico-instrumental, dificultando la reflexión acerca de la esencia, de los valores, de los fines con respecto a su objeto de estudio. Y como última consecuencia, la construcción de sus saberes pedagógicos queda reducida a lo técnico-instrumental: al reduccionismo. Mediado por criterios administrativos de eficiencia y eficacia, dentro de una *objetividad metodológica*.

Ante tal escenario, en donde la pedagogía queda desarticulada, desplazada, subordinada y acotada acerca de su papel en el terreno educativo, y por ende de su papel en el mundo y con el mundo, resulta importante reflexionar acerca del futuro de la pedagogía en nuestros contextos. Es decir, desde qué mirada estamos pensando la educación y configurando los saberes pedagógicos en nuestra circunstancia, lo que remite no sólo a apensar la pedagogía en el terreno epistemológico, sino que requiere volver al terreno ontológico, es decir, a las posibilidades de mundo y existencia. En ese sentido, se parte de la premisa de que la interpretación del saber pedagógico anarquista va a situarse fuera del método científico, en busca de una argumentación filosófica, esto implica hacer una recuperación de la pedagogía como disciplina humanística, pero pensada desde Nuestra América. Lo que lleva a pensar en un híbrido, con raíces de la pedagogía desde la tradición alemana,

pero pensada desde nuestra circunstancia, es decir guardando la prudencia proporcional de la analogía, para no caer en la colonialidad univocista, ni el subjetivismo equivocista.

Así pues, la interpretación que se realiza del saber pedagógico anarquista se desarrolla desde concebir a la pedagogía como una disciplina humanística. Esto requiere una fundamentación filosófica, pero pensada desde nuestro contexto. De tal manera que la propuesta del saber pedagógico anarquista, se vuelve parte de la recuperación de la pedagogía pensada desde Nuestra América, no como una exaltación del territorio-nación, sino como una condicionante histórica que necesita pensarse desde nuestro contexto histórico. Es un camino de lo epistemológico a lo ontológico de manera dialéctica y analógica.

6. Consideraciones a modo de cierre

- El saber pedagógico puede entenderse en tres grandes sentidos: **(i)** como dispositivo de análisis de los discursos y prácticas discursivas sobre la educación y la pedagogía, **(ii)** como una práctica pedagógica que materializa de los discursos acerca de la educación y la pedagogía y **(iii)** como una actividad referida a la construcción discursiva de las prácticas posibles en educación, es decir, como configuración discursiva de los saberes pedagógicos.
- El concepto de saber pedagógico que se utiliza a lo largo de la investigación, se ancla en asumirlo como una práctica pedagógica constitutiva de discursos acerca de la educación y la pedagogía, que a su vez se convierte en el ejercicio filosófico por la pregunta, en la cualidad humana sitiada en el asombro, que remonta a las múltiples posibilidades de existencia como ejercicio pedagógico. Es la toma de conciencia pedagógica.
- Sin embargo, en el capítulo 5, el concepto de saber pedagógico adquiere otro sentido, pasa de convertirse en una actividad constitutiva de discursos a una actividad que materializa los discursos.
- Existe en el Siglo XXI un debate por la educación, a partir de cuatro tradiciones que interpretan el fenómeno educativo, las cuales determinan las maneras de pensar el fenómeno de la educación, la pedagogía y los saberes pedagógicos. **(i)** Por un lado, se encuentra la tradición alemana que aspira a que la pedagogía se vuelva una ciencia a partir del ejercicio filosófico de la razón, estableciendo así una relación estrechísima entre filosofía y pedagogía que se preocupa por la formación humana. **(ii)** Por otro, se encuentra la tradición francesa, quien pugna por estudiar el hecho educativo desde una postura “objetiva”, para así evitar toda subjetividad

filosófica, desencadenando así las llamadas ciencias de la educación, que buscan elevar el estudio de la educación a un estatus de ciencia positiva a partir del método científico. **(iii)** También se encuentra la tradición anglosajona, quien traduce el estudio del fenómeno educativo en dos grandes sentidos, el primero que versa sobre la administración educativa a partir del currículo determinada por la lógica económica capitalista, y el segundo que trata acerca del estudio del lenguaje educativo a partir de la metodología de la filosofía analítica. **(iv)** Y con lo que respecta a la tradición en América, hay que entenderla desde dos perspectivas. Por un lado, *las pedagogías sitiadas* en el continente, que se desarrollaron desde la época precolombina, pasando por la conquista, los movimientos de independencia y la instauración de los métodos positivistas, que configuran los modos del ser colonizado en América, para así, dar paso a *las pedagogías desde Nuestra América*, que son una diversidad de posturas, corrientes y experiencias que buscan romper con los siglos de colonialismo y colonialidad, buscando la construcción de la identidad del americano/americana.

- La interpretación del saber pedagógico anarquista se realiza desde concebir a la pedagogía como una disciplina humanística. Es decir, con una fundamentación filosófica que va a permitir construir una sistematicidad del discurso que dará forma a la construcción del saber pedagógico anarquista para sus posteriores aplicaciones.
- Sumando a ello, la interpretación del saber pedagógico anarquista es una propuesta que se adscribe a la tradición de las pedagogías en Nuestra América, debido a su carácter sociopolítico pensado desde nuestra circunstancia.
- La investigación responde al efecto producido por las ciencias de la educación sobre la pedagogía, que ha hecho del saber pedagógico un saber técnico-instrumental, ya que la pedagogía ha sido reducida a condiciones específicas: la escuela, el aula, el currículum, el examen. Dificultando así, su reflexión como disciplina filosófica transformadora.
- De manera que, la interpretación del saber pedagógico anarquista queda fuera de tales posturas y asume la postura humanística pensada desde Nuestra América. Y se construye a partir de algunos conceptos y categorías del pensamiento de Pierre Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin y Eduardo Colombo.
- Y metodológicamente hablando, hace uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como metodología práctica. **(i)** Con lo que respecta a la primera, brinda las herramientas interpretativas para evitar tanto el equivocismo, así como el univocismo ontológicamente hablando. Esto es, dentro del ejercicio filosófico de las posibilidades de mundo

y por tanto del ser, la propuesta de saber pedagógico anarquista no busca asumirse como la **verdad**, sino que es una interpretación más de mundo, pero con un horizonte filosófico que le permite no caer en el equivocismo o el relativismo llevado al extremo., **(ii) Y** como metodología práctica, brinda las herramientas para el estudio rigurosos de los textos y autores que fueron seleccionados. Afirmando que el ejercicio hermenéutico se sitúa dentro de la interpretación histórica de los textos y autores, y pasa a convertirse en una interpretación, de las muchas que pueden existir sin caer en el relativismo extremo, de las pedagogías anarquistas pensadas desde nuestra circunstancia americana.

Capítulo 2: La hermenéutica analógica como método de investigación educativa y pedagógica

1. Introducción

“La hermenéutica analógica es, pues, una herramienta interpretativa sensible al equilibrio proporcional, a la mediación entre los extremismos, a la moderación que exige la prudencia de la interpretación” Mauricio Beuchot.

La investigación educativa y pedagógica que se realiza mayoritariamente en nuestro contexto, se ha desarrollado y se desarrolla a partir de metodologías de investigación que provienen de las ciencias o disciplinas con sus métodos cualitativos y cuantitativos¹²⁸, que a su vez se encuentran enraizadas en la mayoría de los casos, por los métodos positivistas y empiristas para el desarrollo investigativo. Sin embargo, existen muchos investigadores e investigadoras que utilizan otras teorías del conocimiento para el acercamiento y la construcción de sus objetos de estudio. Tal es el caso de quienes ocupan de la investigación en filosofía de la educación, que, dicho sea de paso, su proceder es totalmente distinto. Con ello se quiere decir que las metodologías positivistas-empiristas sean inservibles o precarias, la problemática es cuando tienen pretensiones de universalidad. En ese sentido, la presente investigación hace una delimitación con respecto a la manera de cómo se construye y se analiza el objeto de investigación, posicionándose fuera de los métodos positivistas y empiristas e instaurándose en la hermenéutica analógica, una de tantas metodologías para el estudio de las diversas filosofías de la educación y los estudios humanísticos.

Así pues, la presente investigación tiene por objetivo realizar una interpretación del saber pedagógico anarquista a partir de conceptos y categorías del pensamiento de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo, pensada desde nuestra circunstancia. Es decir, desde la reflexión en torno al debate contemporáneo por la educación pensado desde Nuestra América. Para ello, se hace uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como metodología interpretativa de los textos.

En consecuencia, en este segundo capítulo se presenta **(i)** un acercamiento hacia qué es la hermenéutica, abordando los elementos del acto interpretativo y sus características como teoría

¹²⁸ Existen un listado enorme de métodos y clasificaciones que se desarrollan principalmente entre las metodologías cualitativas y cuantitativas.

general de la interpretación y como metodología interpretativa de los textos, para darle entendimiento al uso de la hermenéutica analógica dentro de la investigación. **(ii)** Se aborda cuál es la situación actual dentro de la crisis hermenéutica: el equivocismo y el univocismo. **(iii)** Se desarrolla qué es la analogía y qué es la hermenéutica analógica, a qué responde, sus características, y **(iv)** finalmente se expone cómo se utiliza la hermenéutica analógica dentro de la investigación.

2. La hermenéutica, una manera de interpretar el mundo

2.1 ¿Qué es la hermenéutica?

Hermenéutica viene del griego *hermeneutiké tejne* y del verbo *hermēneuein*, que hace referencia al arte de traducir o explicar textos, pero que sin duda hablar de hermenéutica nos remonta a la propia historia de la humanidad¹²⁹, en donde la interpretación del mundo era la tarea de las personas encargadas en descifrar la existencia, creando símbolos y simbolizaciones expuestos en la escritura, lo que finalmente producía textos. Estos entendidos en un primer acercamiento, como los discursos fijados por la escritura¹³⁰, condición que hace necesario pensar la relación del texto con el habla. Esto es, la relación con el decir, ya no en el momento determinado en donde se desarrolla el habla, sino en el momento en que la escritura se vuelve discurso en tanto intención del decir, la transcripción gráfica de los signos del habla. Por tanto, un texto nace en el momento que la escritura se libera del habla, cuando se pone en su lugar, cuando se cambia la escritura por el habla, es ahí cuando se producen los textos¹³¹. Pero que dicha labor en un segundo acercamiento, puede expandirse más allá de la escritura, es decir, textos “que van más allá de la palabra y el enunciado”¹³². No sólo los escritos, sino “también los hablados, los actuados, y aun de otros tipos:

¹²⁹ Cfr. **WHILLEM DILTHEY**, *Teoría de las concepciones del mundo*, México, 1990.

¹³⁰ Cfr. **PAUL RICOEUR**, *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*, México, 2002.

¹³¹ Cabe mencionar que la liberación del texto con respecto a la oralidad trae consigo dos problemáticas, o como lo llama el mismo Ricoeur (2002) “*perturbaciones*”, a saber: **(i)** las relaciones del lenguaje y el mundo en donde se escribe el texto. **(ii)** Y el lenguaje y las relaciones de subjetividad por parte del lector o lectora y el escritor o escritora, que se enraízan en la “*relación referencial*”. Esta entendida como la referencia del discurso, cuando alguien se dirige a una persona, la persona que emite el discurso dice algo sobre cierta concepción. Ese algo, es algo sobre el mundo, el texto es un hablar del mundo. Así pues, cuando el texto toma el lugar del habla, la tarea del lector o lectora es interpretar la referencia, la ideología del texto o “*relación referencial*”. Ya que el texto se encuentra en lo que Ricoeur (2002) llamó “*cuasimundo o fuera del mundo*”, en donde, el escritor o escritora ya no se encuentra, su lugar es tomado por el texto, y la referencia se ha perdido. Sin embargo, dentro del texto se encuentra el autor o autora, consideraciones que llevan a la gran labor: la interpretación de los textos.

¹³² **MAURICIO BEUCHOT**, *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, 2009, p. 14.

un poema, una pintura y una pieza de teatro”¹³³o la existencia misma. Por lo tanto, se asume dentro de la investigación que, la hermenéutica puede definirse como como el arte y la ciencia de interpretar textos¹³⁴ de todos los tipos. Por tanto, la principal tarea del hermeneuta es identificar la **relación referencial**. En otras palabras, identificar la **relación referencial** es interpretar el contexto del discurso como decir de mundo, es encontrar el sentido que el autor o autora quiso expresar en su texto. Por ello, se dice que la hermenéutica tiene por objeto el texto en sus diversas formas, en donde la polisemia es la condición necesaria para el acto interpretativo. Esto es, la múltiple posibilidad de significados de los textos y de las múltiples posibilidades de mundo y de existencias.

2.2 El acto interpretativo

El debate que Dilthey inició en torno a la disputa entre las ciencias naturales que explican los objetos ofrecidos a la observación científica, y las ciencias del espíritu que buscan trasladarse hacia el interior de un psiquismo impropio, es el debate que en la contemporaneidad Ricoeur ¹³⁵ recupera para entender la realidad. Ya no desde las ciencias naturales sino desde los modelos lingüísticos, ni tampoco desde la noción psicológica sino desde la hermenéutica, en donde el concepto que trasciende es el de la **interpretación**, una ramificación o deriva del acto de comprender, “llamamos comprensión al proceso por el cual conocemos algo psíquico con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación”¹³⁶. Siendo tales manifestaciones creaciones humanas, vueltas escritos u otras expresiones no referidas al habla, tales como: monumentos, poesía, pinturas, testimonios, etcétera. Por estas razones, “la interpretación es así el arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, a tales testimonios, a tales monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura”¹³⁷, pero que siguiendo nuevamente a Beuchot¹³⁸, el acto interpretativo puede darse en toda la variedad de textos, en donde el habla puede hacerse presente y entenderse como texto. Por ejemplo, un salón de clases, una obra de teatro, una ópera o una conferencia pueden asumirse como texto. En efecto, si se afirma que el acto interpretativo o interpretación busca comprender los textos, resulta

¹³³ MAURICIO BEUCHOT, *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*, México, 2016, p. 14.

¹³⁴ Cfr. PAUL RICOEUR, *op. cit.*

¹³⁵ Ídem.

¹³⁶ WILHELM DILTHEY, “*Origene et développement de l’herméneutique (1900)*”, en *Le Monde de l’Esprit*. Paris, 1947, p. 320, citado por PAUL RICOEUR, *op. cit.*, p. 132.

¹³⁷ PAUL RICOEUR, *op. cit.* pp. 132 y 133.

¹³⁸ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Construcción y método de la hermenéutica en sí misma” en *Tratado de hermenéutica analógica: hacia... op. cit.*, pp. 15.36.

importante conocer los elementos que lo conforman. Tales componentes son: el texto, el autor o autora y el intérprete o autor/autora¹³⁹.

Dichos elementos producen una relación dialéctica entre lector o lectora y autor o autora mediada por el texto, que a su vez exige un proceso monológico del lector o lectora que requiere de una auto-interpretación de sentido, es decir, desde dónde y para qué estoy interpretando o voy a interpretar el texto. De manera que, la tarea del lector o lectora es interpretar el significado que el autor o autora quiso plasmar en su texto, descifrando el código significativo que al autor o autora le dio desde nuestro contexto e intencionalidad¹⁴⁰. Para ello, es necesario situar el texto que se quiere interpretar en su contexto, ya que “el objetivo o finalidad del acto interpretativo es la comprensión, la cual tiene como intermediario o medio principal la contextualización”¹⁴¹, que va a darse en el proceso mismo de la auto-interpretación, esto es, desde nuestro contexto e intencionalidad interpretativa.

Por tanto, si no se conoce el contexto del texto y si no se da el proceso auto-interpretativo difícilmente podrá darse un acto interpretativo. En ese sentido, la relación existente en el acto interpretativo entre el autor o autora, el texto y el lector o lectora, exige a su vez la comprensión del código del texto, y éste a su vez exige la contextualización del texto desde nuestro contexto e intencionalidad, produciendo una serie de relaciones entre los componentes del acto interpretativo.

Siguiendo a Beuchot, menciona que: **(i)** existe “un conflicto de intencionalidades, de deseos, de voluntades, entre lo que se quiere decir y lo que se quiere leer”¹⁴², **(ii)** debido a que la lectura del texto se hace desde nuestro contexto, la intencionalidad del autor no basta por sí sola únicamente, sino que tiene que ser leída por alguien, y ese alguien ese encuentra en otro contexto. **(iii)** Por tanto, la intencionalidad del lector o lectora no es suficiente, sino que debe situar el texto en su contexto, lo cual, “exige conocer su identidad, su momento histórico, sus condicionamientos culturales. También exige saber a quién o quiénes quiere decir lo que se dice”¹⁴³, **(iv)** sumado a la necesidad de poseer un conocimiento de sí mismo/misma como lector o lectora, en el sentido de saber desde dónde vamos a interpretar el texto. **(v)** Por otra parte, se debe mencionar que para interpretar el

¹³⁹ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Construcción y método de la hermenéutica en sí misma” ..., *op. cit.*, pp. 15-36

¹⁴⁰ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Sobre la comprensión hermenéutica”, en *Hechos e interpretaciones...*, *op. cit.*, pp.13-25.

¹⁴¹ MAURICIO BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica...*, *op. cit.*, p. 15.

¹⁴² *Ibidem*, p. 23.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 24.

código del texto que el autor o autora le dio, el lector o lectora debe manejar el lenguaje con el cual ha sido codificado el texto.

En resumen, dentro del acto interpretativo se puede hablar de una intencionalidad del texto, que es producto de la intencionalidad que el autor o autora plasmó en el texto, en determinado contexto como decir de mundo, y de la intencionalidad del lector o lectora para interpretar el texto en su contexto. Y dentro del encuentro de dichas intencionalidades se produce una nueva interpretación del texto, ya no dice lo que en primera instancia fue la intencionalidad del autor o autora, sino que, se produce una nueva interpretación cuando el texto se encuentra con nuestra lectura, con nuestra intencionalidad, “así, la verdad del texto comprende el significado de verdad del autor y el significado o la verdad del lector, vive de la tensión entre ambos, de su dialéctica”¹⁴⁴, inmersos en un contexto.

2.3 *Hermenéutica docens y hermenéutica utens*

Siguiendo el análisis de Beuchot¹⁴⁵ menciona que si bien autores como Emilio Betti pretenden realizar una división de la hermenéutica en clases, **(i)** la intransitiva: que hace alusión a la interpretación en sí misma, propia de la filología o la historiografía, **(ii)** la transitiva o representativa: que su objetivo es hacer entender, propia del teatro, la pintura o la música y **(iii)** la normativa o dogmática: que busca regular el comportamiento, un ejemplo de ello es la jurídica. Beuchot prefiere hacer una sola distinción que toma de Charles Sanders Peirce, pero que tiene sus orígenes en la escolástica, cuando se hablaba de lógica **docens** y lógica **utens**, en donde la lógica **docens** es el sistema, y la lógica **utens** es la aplicación. De manera similar pasa con la hermenéutica, que puede asumirse como ciencia y como arte. Esto es, **(i)** como ciencia en un sentido Aristotélico, el cual va a entenderse como un conjunto estructurado de conocimientos los cuales se agrupan a partir de ciertos principios de organización para formar un corpus de sus conocimientos, es decir, de auto-explicación, **(ii)** y de igual forma en un sentido Aristotélico, se entiende la hermenéutica como arte al referirse al conjunto de reglas procedimentales que permiten realizar la interpretación a partir de ciertos principios de organización para formar un corpus de sus conocimientos¹⁴⁶. En otras palabras,

¹⁴⁴ Ídem.

¹⁴⁵ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Constitución y método de la hermenéutica en sí misma”, en *Perfiles esenciales de hermeneútica*, México, 2008, pp. 32-47.

¹⁴⁶ Ídem.

la hermenéutica como **docens** hace referencia a los principios generales de auto-explicación, a la teoría general de la interpretación, y como **utens** entendida como proceder o metodología.

En resumen, si se parte de que el objetivo de la hermenéutica es interpretar los textos y toda interpretación en estricto sentido es una actividad comprensiva del mundo, hay que hablar de “una hermenéutica *docens*, como teoría general de la interpretación; y una hermenéutica *utens*, viva, que va al caso concreto, adaptando de manera proporcional las reglas que han derivado de su doctrina y de su práctica”¹⁴⁷. De esta forma, se asume dentro de la investigación a la hermenéutica en sus dos grandes sentidos, como teoría y como aplicación. En donde la hermenéutica **docens** es la teoría general de la interpretación y la hermenéutica **utens** brinda instrumentos y reglas generales para proceder de manera práctica, haciendo visible el dualismo inseparable entre teoría y práctica.

2.4 La analogía

El término analogía proviene del griego “**analogía**”, “**ana**”, que hace referencia a “según”, “reiteración” y “**logos**”, que refiere a proporción. Por lo que, analogía debe ser entendida como según la proporción, “analogía significa, pues, proporción, proporcionalidad, orden, armonía”¹⁴⁸, trayendo consigo la idea de los límites, los límites dados por la proporcionalidad, “es el reconocimiento de los límites o la transgresión ordenada y no violenta de los mismos. De hecho, la analogía es trazado de límites; pero también es trasgresión, sólo que no desmedida, de los mismos. Implica, siempre la idea de moderación, de frontera”¹⁴⁹. Por tanto, la analogía como proporcionalidad es transgresora, una transgresión proporcional que pone sus límites, una especie de prudencia proporcional, sirviéndonos como mediadora de extremos, es un equilibrio entre las dos partes, de la capacidad de prudencia o **phronesis** como lo denominaban los griegos¹⁵⁰.

De tal forma que el concepto de **analogía** trae consigo una carga histórica que se remonta a la Grecia Antigua, comenzando por los pitagóricos, que tomado de las matemáticas el concepto de proporcionalidad lo aplican a la **analogía**, posteriormente Platón designó la idea de virtud a la proporcionalidad, para Aristóteles la analogía “tiene su principio en la determinación de un término medio (**meson**) que opera la mediación entre cosas y relaciones desemejantes, o que mantienen en

¹⁴⁷ MAURICIO BEUCHOT, *Perfiles esenciales de...*, op. cit., p. 39.

¹⁴⁸ MAURICIO BEUCHOT, *Lecciones de hermenéutica analógica*, Ciudad de México, 2018, p. 28.

¹⁴⁹ Ídem.

¹⁵⁰ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Recorrido histórico de la noción de analogía”, en *Lecciones de hermenéutica...* op. cit., pp. 33-51.

equilibrio relaciones así medidas”¹⁵¹. Durante la época medieval también se trabajó el concepto de **analogía**, entre otros, por San Agustín que mencionaba que “la analogía funciona entre la creatura y el Creador, de modo que las cosas son vestigios o huellas de Dios”¹⁵². También Santo Tomás de Aquino hizo uso de la analogía en sus trabajos, primeramente siguiendo la noción de Aristóteles de atribución y después abandonándola en medida que iba desarrollando su propia filosofía, nombrando a la **analogía** según su intención y **analogía** según el ser¹⁵³. Durante la época moderna la analogía tuvo su aparición principalmente en el periodo Barroco, haciendo juego entre la metáfora y la metonimia, ejerciendo como mediadora entre ambas, unas veces más en la metáfora y otras más en la metonimia. Durante el Romanticismo la analogía también desempeñó un papel importante, en donde la dialéctica hacía su aparición con Hegel o Fichte, haciendo de la analogía una dialéctica para interpretar la realidad, con ello surgen las diversas teorías románticas, siendo el marxismo y el anarquismo unas de las principales corrientes en Siglo XIX y Siglo XX. En la época contemporánea, autores como Peirce, retoman la importancia de la analogía al mencionar que “la analogía es la iconicidad, o que la iconicidad es la analogía”¹⁵⁴, evidenciando que el icono es un símbolo intermedio entre lo natural y lo cultural, el símbolo es una constitución de ambas, por ende es análogo¹⁵⁵.

De manera que, se puede vislumbrar en este breve panorama que se presentó, que la analogía ha estado inmersa dentro de diversos posicionamientos, teorías y formas de abordar el mundo a lo largo de la historia de la humanidad. Por esta razón, y bajo la crisis del pensamiento filosófico vislumbrada por Beuchot¹⁵⁶, en donde las maneras de interpretar el mundo se sitúan en dos corrientes principalmente: **(i)** entre las formas **univocistas**, que pretenden limitar la interpretación de mundo a la universalidad, a una sola verdad, y **(ii)** las formas **equivocistas**, que se desarrollan en la diversidad de interpretaciones de mundo hasta el infinito, al relativismo llevado al extremo. En dicho contexto, es que surge la hermenéutica analógica, como mediadora, como virtud, como

¹⁵¹ **PHILIBERT SECRETAN**, *L’analogie*, Paris, 1984, p. 24, citado por **MAURICIO BEUCHOT**, *Lecciones de hermenéutica...*, op. cit., p. 38.

¹⁵² **MAURICIO BEUCHOT**, *Lecciones de hermenéutica...*, op. cit., pp. 40 y 41.

¹⁵³ Cfr. **MAURICIO BEUCHOT**, “Recorrido histórico de la noción de analogía”, en *Lecciones de hermenéutica...* op. cit., pp. 33-51.

¹⁵⁴ **CHARLES PIERCE**, *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, 1974, p. 45., citado por **MAURICIO BEUCHOT**, *Lecciones de hermenéutica...* op. cit., p.48.

¹⁵⁵ Cfr. **MAURICIO BEUCHOT**, “Recorrido histórico...”, op. cit., pp. 33-51.

¹⁵⁶ Cfr. **MAURICIO BEUCHOT**, “Hacia un modelo de la hermenéutica analógica”, en *Perfiles esenciales de...*, op. cit., pp. 48-58.

proporcionalidad entre los dos extremos para interpretar al mundo y brindar herramientas interpretativas de los otros textos.

2.5 Hermenéutica equivocista y hermenéutica univocistas

La hermenéutica, así como los grandes sistemas de pensamiento, se encuentran en una crisis interpretativa y metodológica, debido a las posturas univocistas y a las posturas equivocistas. En donde lo equívoco es “lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso, de modo que una no tiene conmensuración con otra; y lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico”¹⁵⁷. De tal forma que la hermenéutica se encuentra sumergida entre los dos polos, lo unívoco que es lo idéntico y lo equívoco que es lo diverso, desatando hermenéuticas univocistas que abogan por una sola interpretación y hermenéuticas equivocistas que abogan por el relativismo llevado al infinito. Consideraciones que impactan en las formas de cómo ser y estar en el mundo, pero analicemos:

(i) La hermenéutica univocista tiene la característica de perseguir una sola interpretación, la única, la verdadera, las demás son incorrectas. Dichas posturas son lo que Beuchot denominó “hermenéuticas positivistas”, que se basan en la ciencia formal: el reduccionismo. Haciendo del positivismo lógico su manera de proceder, en donde el enunciado debe verificarse de manera empírica, tras seguir un riguroso método, cualquier enunciado e interpretación tiene que tener su base empírica, de lo contrario no existe interpretación válida.

Sin embargo, las hermenéuticas que se desarrollan en lo unívoco refutan paradójicamente a la propia hermenéutica, ya que como se expuso en las primeras líneas de este capítulo, una de las condiciones necesarias para el arte de la interpretación de los textos, es que el texto ofrezca la posibilidad de la multiplicidad de interpretaciones: la polisemia. De tal forma que las posturas unívocas al buscar una única interpretación, no da pie a la polisemia, lo que implica una sola interpretación de mundo, una verdad. Al respecto:

La postura univocista de la interpretación única está negando de hecho la hermenéutica, porque ésta sólo puede darse y operar cuando hay múltiple sentido, polisemia, y esa postura en el fondo sostiene que no hay polisemia posible, diversidad de sentidos, sino que todo se resuelve en una sola

¹⁵⁷ MAURICIO BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica...*, op. cit., p. 33.

interpretación, la cual destruye a toda otra. No hay lugar para varios sentidos y, por lo mismo, no hay lugar para la interpretación ¹⁵⁸

(ii) En el otro extremo se encuentra **la hermenéutica equivocista**, que tiene por característica el relativismo llevado al extremo. Esto implica que casi todas las interpretaciones son válidas, no hay límites para la interpretación, el límite es la capacidad del lector o lectora para la interpretación del texto y por tanto del mundo y de las existencias. A este tipo de hermenéuticas, Beuchot las llamó “románticas”, basándose en Ricoeur¹⁵⁹, las cuales hacen alusión a las posturas postmodernas, en donde la postura del **todo vale** brinda la posibilidad de darle el sentido que se quiera darle, sin límites. También dentro de estas posturas se encuentra las posturas nihilistas en sentido negativo, que abogan por una pérdida total del sentido de existencia. Así pues, “la hermenéutica romántica se abre camino hacia la equivocidad, permite el flujo vertiginoso de significados de tal forma que no se espere recuperar el significado del autor o del hablante, sino que el lector o intérprete estará completamente re-creando el significado del texto”¹⁶⁰. De tal manera que todas las formas de mundo y existencia son posibles, sin límites, cada quien les da el sentido a los textos a partir de su entendimiento.

Sin embargo, el equivocismo se auto-refuta, “porque el relativismo absoluto encierra contradicción en los términos mismos que lo componen. Que todo es relativo es un enunciado absoluto. Y, además, si todo es relativo, también es relativo que todo es relativo”¹⁶¹. Por ende, las hermenéuticas equívocas se auto anulan, en el entendido de que su postura relativista se vuelve un universal, es decir, en cuanto a que todo es relativo se está afirmando una sola interpretación de que todo es relativo.

Por tanto, dentro de esta crisis de pensamiento, que es una crisis ontológica producto de la modernidad y postmodernidad, que repercute en las formas de ser y estar en el mundo, resulta necesario pensar el mundo y la existencia desde otros métodos interpretativos para no caer en el equivocismo, ni en el univocismo para interpretar el mundo y la existencia.

¹⁵⁸ MAURICIO BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica...*, op. cit., pp. 34 y 35.

¹⁵⁹ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Hacia un modelo de hermenéutica analógica”, en *Perfiles esenciales de...*, op. cit., pp. 48-58.

¹⁶⁰ MAURICIO BEUCHOT, *Perfiles esenciales de...*, op. cit., p. 49.

¹⁶¹ MAURICIO BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica...*, op. cit., p. 35.

3. La hermenéutica analógica

En esa disputa en la cual se encuentra la hermenéutica entre lo unívoco y lo equívoco, es en donde la analogía entra a escena, a mediar las tensiones entre los polos opuestos. Que, dicho sea de paso, vale la pena recordar que ello es una disputa ontológica, de interpretación de mundo. Ya que como se mencionó, el arte y la ciencia de la interpretación de los textos es la interpretación del mundo existente o del mundo por existir. Por ello, Beuchot¹⁶² habla de una crisis del pensamiento filosófico, ya que por una parte, se presume una única verdad, una ontología. Y por la otra, una multiplicidad de verdades llevadas al infinito, sin límite, evidenciando la crisis ontológica.

De tal manera que la hermenéutica analógica brinda la posibilidad de aliviar dichas tensiones. A continuación, se presentan sus principales características como **docens** y como **utens**:

(i) Como teoría general de la interpretación (docens):

- a) La hermenéutica analógica es un modelo teórico de interpretación basado en supuestos ontológicos y epistemológicos, que desprende una manera de proceder desde la ontología. En otras palabras, establece la posibilidad de una multiplicidad de lecturas de mundo y del ser, sin caer en el equivocismo, ni el univocismo.
- b) La hermenéutica analógica, “nos permite conjuntar, en el límite, hermenéutica y ontología, lenguaje y ser, sentido y referencia. Es cuando logramos hacer lo que quería Heidegger en “Ser y Tiempo” (1927), esto es, interpretar el ser, traer el significado hacia lo significante, el objeto hacia el concepto, el ente hacia el lenguaje”¹⁶³. En palabras más sencillas, es establecer cualidades al ser a partir de una interpretación de los entes hacia el concepto.
- c) La hermenéutica analógica permite analizar los particulares en lo universal, pero estableciendo la proporcionalidad de lo particular en lo universal, para no caer en el relativismo extremo: lo equivocista.
- d) También permite no caer en la universalidad y desbordar hacia lo univocista. Por ello Beuchot¹⁶⁴, menciona que la hermenéutica analógica es una **filosofía latinoamericana** que está inmersa en la filosofía occidental sin desbordarse al colonialismo, pero tampoco negando las bases de la tradición Aristotélica y de la Filosofía Medieval.

¹⁶² Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Hacia un modelo de la hermenéutica analógica”, en *Perfiles esenciales de...*, op. cit., pp. 48-58.

¹⁶³ MAURICIO BEUCHOT, *Lecciones de hermenéutica...*, op. cit., p. 63.

¹⁶⁴ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “Qué es una hermenéutica analógica”, en *Lecciones de hermenéutica...*, op. cit., pp. 53-70.

- e) La hermenéutica analógica busca la **dia-filosofía**¹⁶⁵. Es decir, buscar el diálogo filosófico entre culturas diversas, diálogo que posibilita conmensurar lo inconmensurable, buscando las características comunes que pueden compartir con aras a establecer comunicación entre ellas.
- f) La interpretación analógica se sabe en una conciencia de finitud¹⁶⁶. Es decir, el conocimiento del ser humano es finito, la infinitud solo es lo meramente potencial. Por ello las interpretaciones analógicas se instauran en la finitud de la conciencia, pero en la infinitud como posibilidad dentro de los límites de la conciencia.
- g) La hermenéutica analógica es proporción, es una igualdad proporcional, a cada cual según la porción que le toca, su porción¹⁶⁷. Esto es, una tensión entre lo existente y la proporcionalidad según la porción de lo total.
- h) La hermenéutica analógica permite ampliar la interpretación de lo meramente univocista y establecer límites de lo equivocista, superando y evitando las interpretaciones positivistas, permitiendo la multiplicidad de interpretaciones, pero sin caer en la polisemia irreductible. Por ello, resulta importante establecer límites¹⁶⁸.

(i) Como metodología interpretativa (utens):

- a) En la interpretación analógica de los textos, se intenta guardar un equilibrio de proporcionalidad entre lo unívoco como la igualdad de sentido y lo equívoco como lo diverso, potenciando una uniformidad entre lo diverso. Esto quiere decir que, existen límites interpretativos que hacen que se dé la uniformidad sin llegar a caer en lo unívoco. Predomina la equivocidad sin llegar al extremo, por lo cual se dice que es un relativismo relativo¹⁶⁹.
- b) Dentro de la interpretación analógica se abre la posibilidad de la multiplicidad de interpretaciones, pero sin que se desborden al infinito. Por tanto, no existe una única interpretación, sino que pueden darse diversas interpretaciones, pero sin caer en el relativismo extremo. En otros términos, dentro de la hermenéutica analógica existe una serie de interpretaciones que pueden ser consideradas más apegadas al código y al mensaje del texto que se está interpretando, a las cuales se les denomina **analogía principal o primaria**, y otras

¹⁶⁵ Ídem.

¹⁶⁶ MAURICIO BEUCHOT, "Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica" en *Tratado de hermenéutica analógica...*, op. cit., pp.37-62.

¹⁶⁷ Ídem.

¹⁶⁸ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, "Qué es una hermenéutica analógica", en *Lecciones de hermenéutica...*, op. cit., pp. 53-70.

¹⁶⁹ Ídem.

que pueden ser consideradas como interpretaciones *secundarias o análogas secundarias*, pero ambas interpretaciones son válidas.

- c) En la hermenéutica analógica se pretende un equilibrio entre el sentido literal y el sentido alegórico¹⁷⁰, superando una vez más la búsqueda del sentido literal de los textos, que sin duda sería caer en lo unívoco. De tal forma que, se propicia tomar en cuenta también lo alegórico, pero sin caer en la irreversibilidad de perderse y perder todo sentido literal.
- d) La hermenéutica analógica permite la construcción de un nuevo sentido, pero sin olvidar la referencia. En otras palabras, al realizar el acto interpretativo, se toma la referencia y la intencionalidad del autor o autora que plasmó en el texto desde su contexto, pero que cuando el lector o lectora descifra el código del texto, lo hace desde su contexto, desde su intencionalidad. Así pues, la hermenéutica analógica da la posibilidad de guardar la proporción entre autor o autora y lector o lectora, para darle un nuevo sentido o intencionalidad al texto sin caer en ninguno de los dos extremos.
- e) La hermenéutica analógica es dialógica, esto implica que su instrumento esencial sea el “diálogo”, entre el autor o autora y el lector y lectora, a partir del texto. Sin embargo, también es monológica ya que requiere de un proceso reflexivo por parte del lector o lectora con su persona, con respecto a desde dónde se realiza la lectura. De tal forma que lo dialógico y monológico, se instauran en un proceso dialéctico y analógico.

En resumen, la hermenéutica analógica al ser una teoría general de interpretación de mundo, busca superar las posturas universalistas: *lo unívoco*, así como, superar las posturas relativistas llevadas al extremo: *lo equívoco*. Busca dar respuesta a la crisis ontológica, entre la verdad positivista o la modernidad y el relativismo extremo de la posmodernidad. De tal forma que, la prudencia proporcional permite establecer una “libertad” interpretativa, que tiene o debe tener su origen en una ontología preocupada por brindarle cualidades *al ser, recuperar al sujeto/sujeta*. Esto quiere decir, del hecho al concepto, del ente a las cualidades, brindando así una multiplicidad de existencias. Por otra parte, la hermenéutica analógica como metodología interpretativa de textos, proporciona herramientas que permiten construir una nueva interpretación, que es consecuencia del diálogo entre las dos intencionalidades que se encuentran en el acto interpretativo de manera dialéctica y analógica.

¹⁷⁰ Ídem.

Concluyendo que, dentro de la investigación se utiliza la hermenéutica como teoría general de la interpretación y como metodología para la interpretación del mundo aplicada a los textos. Sigamos analizando:

3.1 La hermenéutica analógica, la educación y la pedagogía

¿Cuál es la relación entre la hermenéutica analógica, la educación y la pedagogía? Es la pregunta que se responde en los siguientes párrafos. Aproximación que se realiza, a partir de algunas experiencias, investigaciones y propuestas didácticas que se han desarrollado en el gremio pedagógico, sumado a las reflexiones personales. Dichas elucidaciones se desarrollan en sus dos grandes sentidos: **(i)** como teoría general de la interpretación y **(ii)** como metodología para la interpretación de los textos. Lo que finalmente, da pie a presentar cómo se utiliza la hermenéutica analógica dentro de la investigación.

3.2 Hermenéutica analógica como docens y su aplicación con la educación y la pedagogía

La hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación aplicada a la educación y la pedagogía, parte de un posicionamiento de mundo, lo que quiere decir que asume un tipo de mundo y de ser, que pretende llegar por medio de la educación. Lo que implica evitar caer en lo equivocista, así como lo univocista desde una preceptiva ontológica, que brinda las condiciones de educabilidad a posteriori. Lo cual remite a preguntarse, entre otras cuestiones: ¿Qué tipo de ser?, ¿Qué tipo de mundo?, ¿Para qué sociedad? Etcétera, ya que, “una teoría de la educación siempre supone una filosofía, una cosmovisión filosófica”¹⁷¹. Esto debido a que si se pretende una concepción de ser humano/humana a la cual se desea llegar, resulta necesario entrar al terreno de la antropología filosófica, pero sin antes abordar el corpus categorial del ser que expone las condiciones de educabilidad en las cuales se educará. Dicho de otra forma, comenzamos en el terreno ontológico, antes de pasar al terreno de la antropología filosófica, ya que primero se interpretan las condiciones de educabilidad y posteriormente se desprende una filosofía del hombre/mujer¹⁷².

Evidenciando así, la necesidad de mirar la relación estrechísima entre ontología, antropología filosófica y hermenéutica analógica. Debido a que, al abordar la interpretación del texto como una interpretación de mundo, el mundo y el ser vuelven cruciales. Su interpretación categorial es una interpretación filosófica, por ende, educativa y pedagógica, “es la tabla categorial que se establece

¹⁷¹ MAURICIO BEUCHOT, *Hermenéutica analógica y educación*, México, 2007, p. 22.

¹⁷² Cfr. CRISTOBAL ÁLVAREZ, *El corpus categorial y el método en la hermenéutica analógica para la interpretación de los procesos educativos*, México, 2009.

para clasificar los tipos de entes que se aceptan como existentes, según diversos modos¹⁷³. Siendo así, la educación el medio para la transformación de sentido y la pedagogía la reflexión y la práctica de tal magna expresión. Por tanto, la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y su relación con la educación y la pedagogía, se instaura en un primer momento en el terreno ontológico, en donde la intencionalidad se vuelve el objeto de la educación y de la pedagogía, a saber:

La intencionalidad del ser humano ha sido/es lo que la educación tiene que alcanzar. Esa intencionalidad se da sobre todo a nivel cognoscitivo y a nivel volitivo. Se educa la intencionalidad cognoscitiva con el estudio de las artes y ciencias; se educa la intencionalidad volitiva-efectiva con la ética (...) que corresponden a las facultades del hombre. Y tenían que ser interpretadas en el ser humano¹⁷⁴

Desencadenando así un segundo momento, una antropología filosófica, que es propiamente la intencionalidad a posteriori de la reflexión ontológica. Y si se quiere posteriormente de ello, se puede hablar de un tercer momento y cuarto momento, al preguntarse primeramente por el mundo que lleva a preguntarse por el ser que solo se puede interpretar a través del mundo, se desarrolla una filosofía del hombre/mujer, que por condiciones de subsistencia debe preguntarse por el arte de vivir en sociedad^{175, 176}. Es decir, por una filosofía política y una filosofía económica o economía política, para generar las condiciones de subsistencia y convivencia, las cuales deben ser comunicadas a través de la educación y la pedagogía.

En resumen, la hermenéutica como teoría general de la interpretación aplicada al campo pedagógico y educativo, es una manera de interpretar el mundo y la existencia a partir del terreno ontológico, que pasa a convertirse en un terreno de la antropología filosófica, y de ahí puede desplazarse según la derivación reflexiva de las disciplinas filosóficas que se deseen. Esto quiere decir, a lo ético, a lo axiológico, a lo estético, a lo epistemológico, etcétera. Es decir, es una reflexión filosófica con respecto a las finalidades, principios y formas de la educación, es la toma de conciencia pedagógica que se pregunta por las posibilidades de mundo y de existencia.

¹⁷³ MAURICIO BEUCHOT, *Ordo Analogiae: interpretación y construcción de mundo*, México, 2012, p. 123.

¹⁷⁴ MAURICIO BEUCHOT, *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, Cohahuila, 2009, pp. 9 y 10.

¹⁷⁵ Cfr. LUCCE FABBRI, *El carácter ético del anarquismo*, Madrid, 2014.

¹⁷⁶ O a otras disciplinas filosóficas aplicables a la filosofía de la educación

3.2 *Hermenéutica analógica como utens y su aplicación con la educación y la pedagogía*

La hermenéutica analógica como **utens** aplicada al campo de la educación y la pedagogía puede utilizarse de diversas formas, por un lado, como metodología de investigación y por el otro como metodología didáctica.

(i) Como metodología de investigación. Cuando se quiere hacer una investigación sobre un fenómeno educativo, se puede utilizar la hermenéutica analógica como metodología de investigación para interpretar los textos en sus diversas expresiones. Sin embargo, en estricto sentido, ello llevaría a tener que recurrir a la hermenéutica como **docens** si se pretende alcanzar un rigor metodológico. Tal es el caso del trabajo “Educación, hermenéutica y analogía” de Elizabeth Hernández¹⁷⁷, en donde se aboca a reflexionar acerca del problema educativo dentro del multiculturalismo, a partir del uso de las herramientas hermenéuticas para la interpretación de los textos. Es así como en dicho trabajo se propone la investigadora, desarrollar una identidad cultural que no derive en el modelo neoliberal univocista, pero tampoco caer en particularismos equivocistas que aíslen a las comunidades. Buscando una educación multicultural que se desarrolle desde analogía y que potencie la **dia-filosofía**: la comunicación y el diálogo entre diversas culturas. Condición que es muy discutible debido a que habría que poner en cuestión si el neoliberalismo no es una postura ontológica univocista.

(ii) Como metodología didáctica. El texto compilado por José Luis Galifardo, “Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano”¹⁷⁸, muestra una aplicación de la hermenéutica analógica en el aula visualizada texto, haciendo visible la posibilidad de no caer en procesos equivocistas o univocistas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como puede verse con los ejemplos anteriores, existen diversas aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación y en la pedagogía, sumando todas aquellas propuestas que pueden ser imaginadas¹⁷⁹.

4. El proceder de la hermenéutica analógica dentro de la investigación

Como ya se mencionó a lo largo de este segundo capítulo, la manera en cómo se utiliza la hermenéutica analógica en la presente investigación, es en sus dos grandes sentidos, como **docens**

¹⁷⁷ Cfr. ELIZABETH HERNÁNDEZ, “Educación, hermenéutica y analogía”, en: SAMUEL ARRIRÁN Y ELIZABETH HERNÁNDEZ (coord.), *Hermenéutica analógica analógica-barroca y educación*, México, 2001, pp. 23-34.

¹⁷⁸ Cfr. GALIFARDO SUÁREZ (comp.), *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*, México, 2004.

¹⁷⁹ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, *Hermenéutica analógica y pedagogía*, Bogotá, 2003, pp. 95-108.

y como *utens*. Para ilustrar dicho funcionamiento, se presenta el siguiente análisis: (i) consideraciones hermenéuticas de la investigación, (ii) proceder hermenéutico como teoría general de la interpretación y (iii) proceder hermenéutico como metodología en la interpretación de textos.

4.1 Consideraciones hermenéuticas de la investigación

Dentro de la investigación existen algunas consideraciones que son importantes, ya que clarifican las condiciones en las cuales se realiza el presente trabajo:

- a) Dentro de la literatura existente en el terreno de la educación y la pedagogía anarquista, no existe algún término llamado “saber pedagógico anarquista”, por lo cual dicha interpretación es una innovación dentro del terreno educativo y pedagógico anarquista.
- b) La interpretación del saber pedagógico anarquista que se realiza, se basa en partes seleccionadas de los textos de Pierre Joseph Proudhon “¿Qué es la propiedad?”, “El principio Federativo” y “Sistema de contradicciones económicas o filosofía de la miseria”; de Mijaíl Bakunin con partes de sus textos “Escritos de filosofía política I y II”, “Dios y Estado”, “Incitar a la acción”, “Socialismo sin Estado”, “Estatismo y Anarquía” y “La libertad”; de Piotr Kropotkin con partes de sus textos “El apoyo mutuo: un factor en la evolución”, “La conquista del pan”, “Origen y evolución de la moral” y “Campos, fábricas y talleres”; y finalmente, de Eduardo Colombo con partes de sus textos “La voluntad de pueblo” y “El espacio político de la anarquía: esbozo para una filosofía política del anarquismo”. Cabe mencionar que el estudio de dichas obras no pretende ser una exégesis de cada autor, sino es un estudio de categorías y conceptos que me permiten construir la forma discursiva del saber pedagógico anarquista.
- c) Cabe mencionar que dichas obras son constitutivas del rizoma de ideas y posturas que dan forma a la interpretación del saber pedagógico anarquista. Tales textos en estricto sentido no hablan de educación, ni de pedagogía, sino del mundo sociopolítico. Por ello, el aporte que se realiza se centra en la interpretación de su discurso como decir de mundo para volverlos pedagógicos.
- d) Las partes que se seleccionaron de las obras antes mencionadas, son producto de una lectura rigurosa, que obedecen a cómo construir el discurso de un saber pedagógico. Esto es, de un posicionamiento de mundo, partiendo de la cuestión ontológica, hacia una teleológica pedagógica, pasando por una antropología filosófica, una ética, y concluir en una filosofía política y una filosofía económica.

- e) También es importante mencionar que las lecturas de los textos no se realizaron en su idioma original, sino que fueron hechas de las traducciones al español. Lo que lleva a establecer de origen una **perturbación** interpretativa.

4.2 *Hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación en la investigación:*

Pensar el mundo desde los anarquismos como expresión analógica

Siguiendo a Beuchot¹⁸⁰, todo acto interpretativo tiene su principio en una pregunta interpretativa, que a su vez tiene por propósito: **la comprensión**. Dicha comprensión es una condición de posibilidad mediada por lo particular en lo universal. Esto quiere decir, la comprensión del acto interpretativo aparece cuando lo particular tiene relación y cobra sentido en lo universal. De tal forma que, la pregunta hermenéutica se remonta a las condiciones de posibilidad, condiciones que sobrepasan a la misma hermenéutica y se remontan a un espectro más amplio, al nivel ontológico:

*Para entender ese horizonte total atemático no es ya tarea de la hermenéutica, sino de la metafísica. Es la pregunta por el ser. En la hermenéutica, la totalidad es la tradición, el mundo de la experiencia y de la comprensión, el mundo de la experiencia y de la comprensión, mundo de la cultura; en la metafísica, la totalidad es el ser. Más allá de la tradición y del mundo, está el ser. Sólo se puede interpretar al mundo a la luz del ser, al modo como, también, sólo se puede conocer al ser a partir del mundo.*¹⁸¹

Estableciendo así una relación estrechísima entre la hermenéutica y la ontología, ya que al preguntarse por el ser como ente atemático, se está preguntando a la vez por las condiciones de posibilidad o posibilidades de mundo, pasando de un horizonte sin categorías a una intencionalidad mediada por el acto interpretativo. Es decir, cuando se hace “temático ese horizonte atemático del ser, la hermenéutica da paso a la metafísica”^{182, 183} y cuando se pregunta por el ser se está abriendo las posibilidades de mundo mediado por el acto interpretativo. Como lo menciona Coereth¹⁸⁴, nos encontramos en un círculo hermenéutico y metafísico, en una relación dialéctica, volviéndose lo ontológico el fundamento de la hermenéutica y la hermenéutica la condición de posibilidad de la ontología. Cabe mencionar que dicho posicionamiento relacional entre hermenéutica y ontología es propio del posicionamiento de Coreth, retomado por Beuchot, pero que otros autores

¹⁸⁰ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “hermenéutica y ontología” en *Perfiles esenciales de...*, op. cit., pp. 75-84.

¹⁸¹ MAURICIO BEUCHOT, *Perfiles esenciales de...*, op. cit., p. 80.

¹⁸² *Ibidem*, p. 81.

¹⁸³ Cabe mencionar que Beuchot utiliza como sinónimo a la metafísica y a la ontología.

¹⁸⁴ Cfr. EMERICH CORETHE, *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*, Barcelona, 1972.

reconocidos dentro de la hermenéutica, tales como Heidegger¹⁸⁵, Ricoeur¹⁸⁶ o Vattimo¹⁸⁷, tienen sus posicionamientos respectivos.

En ese sentido, la hermenéutica como teoría general de la interpretación desde la concepción analógica tiene como cuestión la comprensión del mundo, que sólo se da a partir de la pregunta por el ser que se conoce a partir de la interacción en el mundo y con el mundo, estableciendo las condiciones de posibilidades de mundo, que se vuelven a su vez las condiciones por las cuales la hermenéutica lleva a preguntarse por el ser. En otras palabras, el ser sólo se conoce a través del mundo y el mundo sólo se interpreta a partir del ser:

Así, se parte del mundo (cultural) para preguntarle por sus condiciones de posibilidad. Todas las intencionalidades del hombre y la mujer, las intelectivas, volutivas y emotivas, se orientan al ser, y sólo por eso las personas pueden tener experiencia y comprensión, sólo por el ser puede tener mundo¹⁸⁸.

De tal forma que, dentro de la hermenéutica analógica se parte de la vivencia y la interpretación del mundo cultural, hacia la reflexión del ser, aspectos que sin duda están marcadas por las condiciones históricas. En consecuencia, la investigación se desarrolla a partir de dicha pregunta por el ser que vivencia el mundo, que tiene su origen en la crisis ontológica, por el debate pedagógico por la educación y la construcción de sus saberes pedagógicos. En donde las condiciones de posibilidad del ser y del mundo pensadas por los anarquismos, permiten desarrollar una interpretación del saber pedagógico anarquista sin caer en el **univocismos**, ni en el **equivocismos** al interpretar el mundo.

Así pues, se asume como premisa que la anarquía como teoría general que dará sustento a la interpretación del saber pedagógico, es una interpretación más del mundo, no la única, este es su primer límite interpretativo para no caer en el univocismo. Y su otro límite, el que le permite no caer en el equivocismo, es el que se construye a partir una ética que permita reflexionar la existencia como posibilidad del ser en sus diversas expresiones, siempre y cuando no escamotee la libertad individual y la libertad colectiva. Ello sólo puede ser posible a partir de pensar el mundo, a partir de una organización económica y política que garantice las condiciones de

¹⁸⁵ Cfr. MARTIN HEIDEGGER, *Ser y Tiempo*, Buenos Aires, 2007.

¹⁸⁶ Cfr. PAUL RICOEUR, *op. cit.*

¹⁸⁷ Cfr. GIANNI VATTIMO, *Ética de la interpretación*, Barcelona, 1991.

¹⁸⁸ MAURICIO BEUCHOT, *Tratado de hermenéutica analógica...*, *op. cit.*, p. 105.

existencia para todos/todas y para cada uno/una¹⁸⁹, sin exclusión. Es decir, sólo a partir de dicha interpretación de mundo, con su respectivo sistema económico, político y social, se puede garantizar las múltiples existencias.

En conclusión, se utiliza la hermenéutica analógica como **docens** para pensar la anarquía como una manera de ser y estar en el mundo, el cual niega todo principio de dominio como razón ontológica, que, en términos de la hermenéutica analógica, es pensar en las condiciones de posibilidad del mundo a partir del ser de manera **no univocista, ni equivocista**. Todo ello pensado desde nuestro contexto, el de Nuestra América.

4.3 Hermenéutica analógica como metodología práctica: construyendo el saber pedagógico anarquista

La hermenéutica analógica como metodología, se utiliza a partir de las recomendaciones generales que Beuchot menciona:

- (i) *Para llevar a cabo un acto interpretativo es necesario un texto que posea un código y un contexto, un autor o autora, un lector o lectora.*
- (ii) *Conocer el código del texto, es decir, el lenguaje del texto para interpretar el texto.*
- (iii) *Contextualizar el texto en su contexto.*
- (iv) *Desarrollar una pregunta interpretativa acerca del texto: “¿Qué significa este texto? ¿Qué quiere decir? ¿A quién está dirigido? ¿Qué me dice a mí?” lo que tendrá como consecuencia un juicio interpretativo.*
 - (i) *Tal juicio interpretativo, resulta en la nueva intencionalidad del texto, es decir la interpretación.¹⁹⁰*

Sumando a la serie de características que se desarrollaron en el **apartado 2.6 la hermenéutica analógica**, en donde se menciona que la hermenéutica analógica como metodología busca realizar la interpretación de los textos dentro de las posibilidades y límites establecidos por la propia analogía. Esto implica, hacerlo dentro del equilibrio proporcional para no caer en el en el **univocismo**, propio de las interpretaciones positivistas que buscan la interpretación “verdadera del texto”. Así como, evitar el relativismo extremo, es decir, el **equivocismo** propio del pensamiento

¹⁸⁹ Cabe mencionar que dicha expresión es retomada de Julieta Valentina García, pero que a lo largo de la investigación se le da una connotación anarquista. Cfr. **Julieta Valentina García**, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo: proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*, México, 2008.

¹⁹⁰ **MAURICIO BEUCHOT**, *Tratado de hermenéutica analógica...*, op. cit., p. 28.

posmoderno que valida casi todas las interpretaciones. De tal manera que, el acto interpretativo de los textos, se instauran dentro de los límites que permiten uniformidad de interpretaciones sin caer en el **univocismo**, y esto a su vez permiten moverse dentro del relativismo sin llegar al **equivocismo**. En síntesis, la hermenéutica analógica como método interpretativo de los textos, se utiliza dentro de la investigación como un encuentro dialógico de intencionalidades, con sus respectivas visiones del mundo, que permiten desarrollar el saber pedagógico anarquista.

5. Consideraciones a modo de cierre

Dentro de la investigación se utiliza la hermenéutica analógica como docens y como utens, ya que brinda el sustento ontológico, así como herramientas metodológicas para el estudio del objeto, enfatizando que:

- Se parte de la premisa o juicio interpretativo, de que la anarquía es una expresión del pensamiento analógico, es decir, su fundamentación parte de un nivel ontológico o por la inquietud de la existencia. Desprendiendo a su vez finalidades de la misma, con sus diversas filosofías del hombre /mujer o maneras de existir, que a su vez requieren de una organización política y económica para vivir en sociedad. Esto, no de manera impositiva, ni única, ni universal, sino, tendrán su límite de uniformidad en una ética de la vida, esta entendida como la conservación de la existencia: **el somos mundo**¹⁹¹, que garantice las condiciones de existencia para todos/todas y para cada uno/una, sin exclusión.
- Dicha reafirmación del **somos mundo**, sólo es posible a partir del desarrollo volitivo de las capacidades humanas. Es decir, mediante la educación que debe ser pensada pedagógicamente, y así, desarrollar sus saberes pedagógicos para una nueva forma de ser y estar en el mundo.
- Dentro de la anarquía existen diversos anarquismos, los cuales deben estar en constante diálogo con otras culturas, para no volverse un pensamiento dogmático, ni colonial, ni colonialista. De lo contrario, ello llevaría a los anarquismos a caer en el **univocismo**, por tanto, debe buscar la **dia-filosofía**, es decir la comunicación con otras maneras de ser y estar mundo, como, por ejemplo, con los pueblos originarios de Nuestra América/Abya Yala.
- Mi postura de mundo y por ende educativa y pedagógica, juegan un papel primordial para la construcción de sentido del saber pedagógico anarquista. Ya que los autores que seleccioné no abordan lo pedagógico de manera explícita, sino que su fundamentación discursiva es el reto

¹⁹¹ Cabe mencionar que dicha expresión también es tomada de Julieta Valentina García, pero que a lo largo de la investigación se le da una connotación anarquista, y que a lo largo de la investigación se desarrollará en tal sentido. Cfr. **JULIETA VALENTINA GARCÍA**, *op. cit.*

metodológico que se desarrolla, para darle cohesión a la interpretación del saber pedagógico anarquista.

- Debido al rigor metodológico, en donde una de las condiciones necesarias del acto interpretativo desde la hermenéutica analógica es la contextualización de los textos, resulta necesario presentar dicho escenario para la interpretación del saber pedagógico anarquista.

Capítulo 3: La anarquía, una alta expresión del orden: ubicando los textos en sus contextos

1. Introducción

“¡Que todos los anarquistas, libertarios, todos los seres humanos y de espíritu libre, puedan convertirse en una fuerza de elementos que, conservando todas las autonomías, se apoyen recíprocamente y, derrotando la autoridad aquí, dejándola relajada allí por nuestro propio progreso, se desarrolle por mil caminos para realizar la libertad en pequeño y en grande, en nosotros mismos y alrededor de nosotros, en todas partes y en todo!”. **Max Nettlau.**

El presente capítulo obedece al rigor metodológico con el cual se realiza la interpretación del saber pedagógico anarquista, en donde, una de las condicionantes para realizar el acto interpretativo es la contextualización de los textos. De tal manera que en este capítulo se brinda un contexto a los discursos, para posteriormente pasar a sistematizarlos en el capítulo 4.

Para ello resulta necesario saber que, dentro del imaginario colectivo cuando se habla de anarquía o de su método el anarquismo, suele representársele como caos, desorden, barullo, bombas, violencia o en la mejor de las instancias como “sin gobierno” o “sin leyes”. Conjeturas que nacen desde el desconocimiento de dicha concepción teórica y de la deformación del movimiento social. Por ende, **(i)** clarificar las alteraciones sobre lo que realmente es el anarquismo y la anarquía, es la primera tarea hermenéutica del presente capítulo. Ello, es una condición para realizar la interpretación de las categorías y de los conceptos que se utilizan como parte del saber pedagógico anarquista. Cabe mencionar que, en el afán por aclarar tales conceptos, no se busca una definición que pueda ser considerada como estática, uniforme o verdadera, sino es una interpretación más. Ya que a lo largo de la configuración de la anarquía como posicionamiento de mundo (teoría) y del anarquismo como estar en el mundo (movimiento social), han existido una diversidad de autores y autoras con una multiplicidad de corrientes y posicionamientos, hasta a veces contrarios, que resultaría imposible establecer un corpus teórico unificado, sumado a que la propia anarquía no busca ser un concepto acabado. Es más bien una teoría y un movimiento social heterogéneo, diverso, vivo, en constante cambio, lo que implica que no haya un anarquismo, sino que existen anarquismos. **(ii)** En segunda instancia, lo que se presenta en los siguientes párrafos es la contextualización del surgimiento de la anarquía como teoría y de los anarquismos como movimiento social, lo va a permitir ubicar a Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo en su

contexto. (iii) Y finalmente presentar los momentos, circunstancias e influencias que configuraron el pensamiento de los autores antes mencionados.

2. Anarquía y Anarquismo

2.1 ¿Qué es la anarquía?

La anarquía como ideal que niega todo principio de “**arkhhé**” para vivir en sociedad y el anarquismo como manera de estar en el mundo (movimiento social), tienen sus orígenes en Europa a principios del Siglo XIX en la Revolución Francesa, el nacimiento de la clase obrera y la Revolución Industrial. Pero analicemos más a detalle:

Anarquía viene del griego **anarkhia** que alude a “*sin o no*” del principio de **arkhê** entendido como principio de poder político. Sin embargo, en la tradición griega existen dos connotaciones de **arkhê**, al respecto Colombo nos menciona:

La palabra anarkhia aparece primeramente (Homero:Iliada,II, 793 y 726; Heródoto: Historias, IX, 23) para designar una situación en la que un grupo armado, o un ejército, se encuentra sin jefe. El significado habitual del verbo arkhein era el de tomar la iniciativa. Si arkhê designaba lo que está en el origen de una sucesión temporal; en este sentido lo utiliza Aristóteles cuando dice que: principio (principium traduce en latín el término griego arkhé) se entiende desde el punto de partida del movimiento de la cosa. (Metafísica, V, 1012 b34). Pero arkhê, ligado a la idea de tomar la iniciativa, tiene también la connotación de mando o comando, poder, dominación o poder político¹⁹².

Así pues, dicha concepción de **arkhhé**, es entendida (i) como comienzo de movimiento y (ii) como mando o poder político, que a su vez producen dos derivados, por un lado, **arkhaois** que hace referencia a los orígenes y **arkhein** aludiendo a mandar o dirigir. Sin embargo, la **anarkhia**, se sitúa en la negación de la segunda concepción, mandar o dirigir. Es decir, del principio de poder político, **an-arkhia**, como prefijo de **arkhi**, entendido como principio de superioridad y sufijo de **arkhia** como forma de organización política¹⁹³. Denotando así, una concepción de negación de las formas políticas basadas en el principio de poder político. En palabras de Malatesta “la palabra anarquía viene del griego y significa propiamente sin gobierno y es el estado de un pueblo que se rige sin autoridad constituida, sin núcleo gobernante”¹⁹⁴. No obstante, no se puede hablar en términos conceptuales de anarquía y de anarquismos, sino

¹⁹² EDUARDO COLOMBO, *El espacio político de la anarquía: esbozo para una filosofía política del anarquismo*, Madrid, 2014, pp. 112 y 113.

¹⁹³ Cfr. EDUARDO COLOMBO, “Anarquismo, obligación social y deber de obediencia” en *El espacio político... op. cit.*, pp. 104-162.

¹⁹⁴ ERRICO MALATESTA, *La anarquía*, México, 1978, p. 11.

hasta después de las reflexiones de Pierre Joseph Proudhon, quien acuñó el término positivo a la anarquía. Antes de ello se utilizaba el concepto de anarquía y anarquismo de manera peyorativa.

De acuerdo con el historiador Woodcock¹⁹⁵, durante la Revolución Francesa Jacques Pierre Brissot declaraba que anarquía es: “leyes que no se cumplen, autoridades ignoradas y carentes de fuerza, delitos impunes, ataques a la propiedad, violación de la seguridad del individuo, corrupción de la moralidad del pueblo, ausencia de constitución, de gobierno, de justicia, he aquí los rasgos de la anarquía”¹⁹⁶ y el Directorio¹⁹⁷ mencionaba “por anarquistas se entiende a esos hombres ahitos de crímenes, manchados de sangre y espoleados por la rapiña, enemigos de las leyes que no hacen ellos y de todos los gobiernos en que ellos no gobiernan (...); capaces en una palabra, de todos los excesos, todas las bajezas y todos los delitos”¹⁹⁸. De tal forma que, el término anarquía y anarquismo era vulgarizado y asociado a connotaciones negativas, ya que veían en ello un peligro para mantener su *status quo*, ya que atentaba contra el movimiento revolucionario y el Régimen Feudal.

De ello se pueden hacer las siguientes conjeturas: **(i)** la anarquía proviene del griego *anarkhia* que alude a “sin o no” del principio de *arkhê*, que es la negación de poder político dentro de la organización social, política y económica. **(ii)** Es decir, es un ideal de mundo que se instaura dentro de la negación de cualquier principio ontológico de dominación para ser y existir en el mundo. **(iii)** Es una forma de entender la existencia, basada en la dignidad humana para vivir en sociedad, lo cual implica, formas de convivencia que descansan en la horizontalidad, la justicia, el apoyo mutuo, sin exclusión alguna. **(iv)** En síntesis la anarquía, es una forma de intencionalidad ontológica fundada en la dignidad, libertad y respeto de las otras existencias, lo que implica diversas formas de vida, organización económica y política para vivir en sociedad, sin que ello implique cualquier principio de mando/obediencia^{199, 200, 201}.

¹⁹⁵ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona, 1979, pp. 11-35.

¹⁹⁶ **JACQUES PIERRE BRISSOT**, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit. p. 12.

¹⁹⁷ El Directorio fue la penúltima forma de gobierno adoptada por la Primera República Francesa durante la revolución.

¹⁹⁸ Directorio, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit., p. 13.

¹⁹⁹ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit.

²⁰⁰ Cfr. **DOLORS MARIN**, *Anarquismo: una introducción*, México, 2014.

²⁰¹ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, “Anarquía y Anarquismo”, en *La Voluntad del pueblo*, Buenos Aires, 2006.

2.2 ¿Qué es el anarquismo?

Del concepto anarquía, se desprenden una serie de teorizaciones y prácticas que en su conjunto se denominan anarquismo o anarquismos, las cuales buscan una forma de organización social que suprima al Estado, la propiedad privada, la Iglesia y en general cualquier jerarquía social. De tal manera que los anarquismos son las diversas formas, reflexiones y caminos en el terreno económico, político y sociocultural para llegar a la anarquía. Por ello se dice que no existe una sola definición de anarquismo, sino en tanto anarquismos existen, existen definiciones y prácticas del anarquismo. Sumado a que los anarquismos como teoría se encuentran en constante cambio debido a su carácter social. Esto porque lo práctico es inseparable de lo teórico, lo cual significa una constante transformación de la práctica a la teoría y viceversa.

A continuación, se presentan algunas definiciones que pueden ayudar a dar un mejor entendimiento al concepto:

Por consiguiente, yo debo, ante todo, decirte lo que no es el anarquismo. No es bombas, desorden o caos. No es latrocinio, ni asesinato. No es una guerra de uno contra todos. No es el retorno a la barbarie o al estado salvaje del hombre. El anarquismo es precisamente lo opuesto a todo esto. Anarquismo quiere decir que tú has de ser libre; que nadie podrá esclavizarte, mandarte, robarte o imponerse sobre ti. Significa que tú serás libre de hacer lo que quieras; y que no estarás forzado a hacer lo que no quieras. Significa que tendrás la oportunidad de escoger la clase de vida que desees vivir, y vivirla sin interferencia de nadie. Significa que tu prójimo tendrá las mismas prerrogativas que tú y que cada uno poseerá iguales derechos y libertades²⁰².

Anarquismo no significa en modo alguna ausencia de orden o de organización. Los pensadores anarquistas, desde Proudhon, opusieron el orden inmediatamente, surgido de la vida misma de la sociedad, de la actividad humana y del trabajo, al orden trascendente, externo, impuesto desde afuera por la fuerza física, económica o intelectual. El primero, que no sólo el único auténtico sino también el único sólido y duradero, supone la supresión del segundo. En esta oposición se basa la paradoja Proudhodiana: la libertad no es la hija del orden sino su madre²⁰³

Diré que el anarquismo es el intento de erradicar todas las formas de dominación. Ello incluye no sólo las formas, obvias, del Estado-nación, con su empleo rutinario de la violencia y la fuerza del Derecho, y de las empresas, con su irresponsabilidad institucionalizada, sino también otras formas internalizadas como las propias del patriarcado, el racismo o la homofobia. Es también un intento de exponer de qué

²⁰² **ALEXANDER BERKMAN**, *El ABC del comunismo libertario*, Buenos Aires, 2009, p. 26.

²⁰³ **ÁNGEL CAPPELLETTI**, *Ideología anarquista*, Florida, 2010, p. 13.

*manera la filosofía, la religión, la economía y otras construcciones ideológicas realizan su función primaria de racionalizar o naturalizar (de hacer que parezca natural) la dominación que invade nuestra forma de vida*²⁰⁴

Por tanto, se pueden entender a los anarquismos como formas de pensamiento (ser mundo) y como formas prácticas (estar en el mundo) que buscan una forma de existencia llamada anarquía, practicando entre otros aspectos: la horizontalidad, la acción directa, la auto organización, la autogestión, el apoyo mutuo, la democracia directa, etcétera.

Por último, cabe recalcar que en el contexto de la Gran Revolución producto de las ideas Ilustradas es en donde nace el anarquismo como teoría y como movimiento social,²⁰⁵. Sumado a ello, la Revolución Industrial también es un hecho crucial para el nacimiento de la anarquía y los anarquismos²⁰⁶. Idea que posteriormente se expande por toda Europa, Asia, América y África durante los Siglos XIX, XX, hasta la actualidad.

3. Configuración de los anarquismos

3.1 ¿Prehistoria del anarquismo?

Existe un gran debate entre quienes se han encargado en recuperar la historia de los anarquismos, hay quienes sostienen como Piotr Kropotkin²⁰⁷, que expresiones humanas como el apoyo mutuo, que más tarde el movimiento y la teoría anarquista adoptan, ha estado presente desde los orígenes de la vida animal y de la vida humana. Siendo un factor trascendental para la supervivencia y la evolución del reino animal y de la humanidad. En su obra célebre *“El apoyo mutuo: un factor en la evolución”*, narra cómo diversas especies de animales como: las hormigas, escarabajos, cangrejos, abejas, etcétera, practican la ayuda mutua para subsistir y evolucionar. Así mismo, con base en las investigaciones realizadas por Lubbock y Fabre, examina el comportamiento en diversos organismos de roedores, halcones, jabalíes, elefantes, patos, etcétera. Los cuales también practicaban la ayuda

²⁰⁴ JOHN ZERZAN, citado por CARLOS TAIBO, *Libertarios: antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes*, Barcelona, 2010, pp. 33 y 34.

²⁰⁵ En donde se desarrolla una disputa intelectual, política, económica y social, entre el viejo régimen Feudal-Monárquico y el nuevo mundo capitalista. Desencadenando una disputa entre Ilustrados, positivistas y racionalistas (partidarios del nuevo mundo), y los señores feudales, la Iglesia y los Monarcas (defensores de la vieja organización del mundo medieval). Cfr. DOLORS MARIN, “La gran revolución: de la desobediencia a la insurrección”, *op. cit.*, pp. 31-40.

²⁰⁶ Ya que en dicho escenario nacen las clases sociales, el proletariado y la burguesía. La propiedad privada comienza a construir nuevas formas de relación económica.

²⁰⁷ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo: un factor en la evolución*, México, 2014.

mutua para los mismos fines. Llegando a la conclusión de que en la mayoría de los niveles de la escala zoológica se vive y se subsiste a partir de una vida social basada en la ayuda mutua²⁰⁸, sin negar lo que Darwin expresaba en su texto de la “Evolución de las especies”. Pero enfatizando que la ayuda mutua era un factor mayoritariamente importante entre las especies para subsistir y evolucionar.

En ese mismo sentido, Kropotkin sostiene que el mismo comportamiento de ayuda mutua como un factor para evolucionar y subsistir, ha estado presente a lo largo de las sociedades humanas²⁰⁹. Por ejemplo, en las “sociedades salvajes” de la época neolítica y paleolítica que vivían en **clan o tribu**, compartiendo cuevas o chozas, comida, utensilios, etcétera, para sobrevivir. Cabe señalar que, en algunas de aquellas asociaciones no existía la propiedad privada, ni la estructura familiar, vivían en conjunto en donde todo era común: “los hombres primitivos identifican su vida con la vida de la tribu, que cada uno de sus actos, por más insignificante que sea en sí mismos, se consideran como asunto de toda la tribu (...) el derecho común del salvaje es su religión: es el carácter mismo de su vida”²¹⁰.

Otro ejemplo de la ayuda mutua dentro de la historia de las sociedades humanas, es el de la **comuna aldeana** practicada por las “sociedades barbaras”²¹¹. Dicha estructura era la que unía a las personas en el proceso de transformación de los clanes o tribus hacia la estructura familiar. Eran estructuras sociales que se resistían a la atomización de la familia, “en la comuna aldeana se elaboró la concepción de territorio común, de la tierra adquirida y defendida con sus fuerzas comunes (...) En lugar de las uniones anteriores por la sangre, crecieron las uniones territoriales (...) Reconocía la independencia de la familia ”²¹². Sin embargo, dentro de estas asociaciones, en algunas se “reconocía plenamente la acumulación privada de riqueza dentro de la familia. Pero la riqueza se extendía exclusivamente en forma de bienes muebles (...) pero en cuanto la propiedad privada territorial no reconocía”²¹³. De tal manera que, en algunas comunas la tierra era de toda la comunidad, mientras que el ganado, los instrumentos, la casa-habitación, la ropa, etcétera, eran de uso privado.

²⁰⁸ Ídem.

²⁰⁹ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, “La ayuda mutua entre los salvajes”, en: *El apoyo mutuo...*, op. cit., pp. 107-138

²¹⁰ PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo...*, op. cit., pp. 134-135.

²¹¹ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, “La ayuda mutua entre los barbaros”, en *El apoyo mutuo...*, op. cit., pp. 139-167

²¹² PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo...*, op. cit., p. 143.

²¹³ *Ibídem*, p. 146.

Un ejemplo más de ayuda mutua dentro de las sociedades humanas, son las que se daban en las ciudades medievales, propiamente las denominadas **ciudades libres**²¹⁴. Que eran organizaciones sociales que buscaban una organización basada en el apoyo mutuo, fundando nuevas formas de organización lejos del Régimen Feudal: “el punto más esencial para las ciudades que se liberaban era su jurisdicción propia, que implicaba también la administración propia”²¹⁵. Es decir, el objetivo principal era mantener la “libertad”, la administración de justicia y la paz, teniendo como base el trabajo. Dicha forma de trabajo era **la guilda**: “una asociación para el apoyo mutuo de hecho y de consejo, en todas las circunstancias y en todas las contingencias de la vida; y era una organización para el afianzamiento de la justicia”²¹⁶.

También Kropotkin cita diversos ejemplos de cooperación y ayuda mutua dentro de las sociedades contemporáneas²¹⁷, como las **uniones obreras** que se dieron en Gran Bretaña en el Siglo XVIII para resistir ante el embate del Régimen. Dichas uniones se fueron extendiendo “en la industria textil, entre los trabajadores de las cuchillerías, entre los mineros, se formaron también organizaciones federales para apoyar a las uniones locales durante las huelgas y persecuciones”²¹⁸.

En síntesis, para Kropotkin el apoyo mutuo ha estado presente a lo largo de la historia de la vida animal y las sociedades humanas. Por tanto, para este autor y sus seguidores y seguidoras, los anarquismos se fundamentan y tienen sus orígenes más remotos en las primeras sociedades humanas y en el reino animal que practicaban el apoyo mutuo.

Desde otra perspectiva, Ángel Cappelletti menciona que, “muchas de las ideas esenciales del anarquismo fueron concebidas y expresadas, de un modo más o menos aislado, y en contextos filosóficos ciertamente muy diversos, entre sí y con respecto al pensamiento anarquista moderno, desde épocas muy remotas de la historia de la cultura”²¹⁹. En otras palabras, en las reflexiones de Cappelletti²²⁰ puede hablarse de una prehistoria del anarquismo, como posicionamiento antiautoritario ante las relaciones de poder existentes en sociedades antiguas, las cuales se expresan de una manera muy diversa de acuerdo a su contexto.

²¹⁴ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, “La ayuda mutua en la ciudad medieval”, en *El apoyo mutuo...*, op. cit., pp. 169-222.

²¹⁵ PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo...*, op. cit., p.187.

²¹⁶ Ibídem, p. 185.

²¹⁷ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, “La ayuda mutua en la sociedad moderna”, en *El apoyo mutuo...*, op. cit., pp.223-278.

²¹⁸ PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo...*, op. cit., p. 256.

²¹⁹ ÁNGEL CAPPELLETTI, *Prehistoria del anarquismo*, Madrid, 1983, p. 9.

²²⁰ Cfr. ÁNGEL CAPPELLETTI, *Prehistoria del...*, op. cit.

Entre otras se encuentran, **(i)** en Oriente a finales del Siglo VII a. C. el pensamiento de Lao-Tse y el **Camino del Tao** y su concepción filosófica de **obrar sin obrar**, es decir, actuar de acuerdo a la naturaleza original²²¹. **(ii)** en Grecia en el Siglo V a. C. con los Sofistas y su postura en torno a **la physis** y **el nomos**, que determina la figura política de la sociedad²²². **(iii)** El nacimiento del Cristianismo en su etapa primitiva en el Siglo I en el periodo apostólico, con el planteamiento de fundar las comunidades **ekklesíai** con principios distintos a los del Imperio Romano: los de la fraternidad y amor al prójimo, bajo una estructura horizontal²²³. **(iv)** Con la llegada del Humanismo en los Siglos XV y XVI, se desprenden nuevas narrativas sociopolíticas tales como “La Utopía” de Tomas Moro en 1516 y su crítica a la propiedad privada, o “El discurso sobre la servidumbre voluntaria” de Étienne de La Boétie en 1576, el cual hace una crítica contundente a la vida sentada por la dominación política²²⁴. **(v)** O bien, a principios del Siglo XIX los posicionamientos con respecto a la organización política y económica de los **Socialistas Utópicos** como Robert Owen en Inglaterra, Henri de Saint-Simon y Charles Fourier en Francia²²⁵. Entre otros ejemplos más, que siguiendo a Cappelletti, han expresado el carácter antiautoritario del pensamiento de la humanidad a lo largo de la historia.

Sin embargo, existen otros historiadores como George Woodcock²²⁶ que cuestionan los análisis como los de Cappelletti, bajo la premisa de que si bien han existido expresiones antiautoritarias a lo largo de la historia de la humanidad, hay que tener cautela para no caer en subjetividades propias del posicionamiento ético-político personal, “aunque la rebelión y el deseo de libertad son ambos elementos antiguos en la sociedad humana, varían de forma de acuerdo con las situaciones históricas cambiantes”²²⁷. De tal manera que, cada expresión “antiautoritaria” hay que contextualizarla en su tiempo, en su forma y en su conciencia. Dicho de otra manera, si se quiere hablar de una prehistoria del anarquismo o de un origen de expresiones humanas antiautoritarias, hay que tener en cuenta que muchas veces tales expresiones poseen finalidades distintas a las de los anarquismos y por tanto la conciencia de la negación de todo principio de “**arkhé**” es nulo o se expresa de diferente forma.

²²¹ Cfr. **ÁNGEL CAPPELLETTI**, “Oriente, Grecia y Roma”, en *Prehistoria del...*, op. cit., pp. 11-30.

²²² Ídem.

²²³ Cfr. **ÁNGEL CAPPELLETTI**, “Cristianismo y Edad Media”, en *Prehistoria del anarquismo...*, op. cit., pp. 31-44.

²²⁴ Cfr. **ÁNGEL CAPPELLETTI**, “Del humanismo al enciclopedismo”, *Prehistoria del anarquismo...*, op. cit., pp. 45-64.

²²⁵ Cfr. **ÁNGEL CAPPELLETTI**, “Socialismo utópico”, en *Prehistoria del anarquismo...*, op. cit., pp. 65-80.

²²⁶ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El árbol genealógico”, en *El anarquismo: historia...*, op. cit., pp. 39-58.

²²⁷ **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit., p. 41.

Al respecto, Woodcock²²⁸ narra que a principios del Siglo XIV en Inglaterra existió un movimiento de campesinos llamado “el gran levantamiento de 1381”, liderados por Wat Tyler (1341-1381). Que buscaban acabar con las imposiciones del clero y de los señores feudales, y así obtener mejoras laborales en torno al salario y la reducción de las horas de trabajo. Condiciones que se habían visto deterioradas debido a la peste negra que azotó a Inglaterra de 1348 a 1350. Tal movimiento para algunos historiadores tiene tintes antiautoritarios, sin embargo, para Woodcock²²⁹ no es así. Ya que dicho movimiento creyó en las promesas del Rey Ricardo II, el cual acabó con el movimiento, denotando así su falta de conciencia política antiautoritaria.

Otro ejemplo es el de Thomas Münzer (1489-1525) y la comuna anabaptista de Münster, quienes rechazaban el autoritarismo, pero sólo el terrenal no el teocrático. Aunado a que en su intento por establecer el “comunismo” en Münster, depositaron el poder en un grupo selecto de santos anabaptistas, que bajo el discurso de que debía existir un Rey en la Tierra para esperar el regreso de Jesús, nombraron a su líder espiritual Jan de Leyden (1509-1536) su gobernante²³⁰. Consideración que muestra como su posicionamiento “antiautoritario” se fue desfigurando.

Un ejemplo más de ello es Thomas Paine (1737-1809) un político y filósofo inglés, que participó en los movimientos revolucionarios ingleses, franceses y estadounidenses. Quien basaba su posicionamiento a partir de una crítica al gobierno, viéndolo como una necesidad real pero desagradable y quizás hasta indeseable²³¹. Sin embargo, al pensarlo como un mal necesario podía adquirir una connotación positiva, siempre y cuando estuviese influenciadas por los impulsos naturales del hombre, impulsos que desde la postura de Paine eran bondadosos. Por tanto, la civilización más perfecta es la que posee menos gobierno²³², postura que se aleja de un posicionamiento anarquista, porque recordemos que la postura anárquica busca la abolición de toda forma de gobierno que sienta sus bases en el poder político.

En conclusión, existen diversas opiniones con respecto a hablar o no de una prehistoria del anarquismo, o de asumir que han existido expresiones antiautoritarias a lo largo de la historia de la humanidad, posturas que se desprenden desde la subjetividad propia de la interpretación. No obstante, hay que guardar cautela para no caer en análisis univocistas o equivocistas. Por tanto, la

²²⁸ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El árbol genealógico”, en *El anarquismo: historia..., op. cit.*, pp. 39-58.

²²⁹ Ídem.

²³⁰ Ídem.

²³¹ Ídem.

²³² Cfr. **THOMAS PAINE**, *Los derechos del hombre*, Barcelona, 2016.

interpretación antiautoritaria y protoanarquista debe situarse en la analogía, en la prudencia proporcional de una historia humana con expresiones, posturas y prácticas antiautoritarias, que sin duda pueden enriquecer la reflexión en la actualidad y en los tiempos venideros de la anarquía, pero hay que analizarlas con detenimiento y rigor, de lo contrario nos desbordaremos a la ceguera ético-política personal.

3.2 Los pioneros de los anarquismos: *Llevellers, ranters y diggers* (Siglo XVII)

La historiadora Dolors Marín²³³ menciona que en Inglaterra a mediados del Siglo XVII surgió un movimiento denominado **los levellers** o también conocidos como **los niveladores**, que se ocupaban de hacer una crítica hacia la Monarquía en busca del óptimo sistema de gobierno para la sociedad. El grupo estaba constituido por nobles, campesinos, zapateros, artesanos, entre otros, quienes poseían una formación autodidacta que les permitía reflexionar acerca de **la cuestión social**²³⁴. En 1640 publican la obra llamada "*Los debates de Putney*"²³⁵, en donde exponen la idea central de que el hombre por derecho natural tiene legitimidad a la propiedad, a la libertad y a la independencia, lo cual, los llevó a criticar el sistema Feudal y Monárquico. Marín menciona que "en su pensamiento aparecen ya las ideas racionalistas y las nuevas propuestas sociales que buscan su referente en las ideas comunales agrarias de la Edad Media"²³⁶. También la historiadora nos expone acerca de otro movimiento pionero llamado **ranters** o **corredores**²³⁷, quienes cuestionan al cristianismo por considerarlo como una estrategia para mantener el Régimen Feudal y Monárquico.

Otro ejemplo es el que Woodcock²³⁸ describe como los **diggers** o **cavadores**. Personas pobres, afectadas por la Guerra Civil Inglesa, quienes demandaban reformas sociales y económicas, debido a que seguían siendo desposeídos de sus tierras por la Aristocracia Inglesa. Así pues, en 1648 elaboraron su primer folleto con la autoría de Gerrard Winstanley (1609-1676) llamado "*Truth Lifting Up Its Head Above Scandals*", en donde plantean la tesis central de que:

²³³ Cfr. **DOLORS MARIN**, "Prehistoria anarquista: los pioneros", *op. cit.*, pp. 17-30.

²³⁴ Dentro del movimiento anarquista, cuando se hablaba de la **cuestión social** se hacía referencia a la reflexión profunda con respecto a ¿cuál es la forma más digna para vivir en sociedad?

²³⁵ Cfr. **MICHAEL MENDLE** (Edit.), *The Putney Debates of 1640*, Cambridge, 2001.

²³⁶ **DOLORS MARIN**, *op. cit.*, p. 22.

²³⁷ Cfr. **DOLORS MARIN**, "Prehistoria anarquista los pioneros", *op. cit.*, pp. 17-30.

²³⁸ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, "El árbol genealógico", en *El anarquismo: historia...*, *op. cit.*, pp. 39-58.

*Dios es espíritu impenetrable, la Razón. ¿Dónde mora esa razón? Mora en cada criatura, de acuerdo con su naturaleza y su ser, pero de forma suprema en el hombre. Por ello se llama al hombre criatura racional (...) Este es el reino de Dios*²³⁹

Dejando de entre dicho su idea de Dios, como la razón misma que existe en la naturaleza de las personas. Por ende, es obrar de Dios mismo la obra de la razón en las personas. Dicho de otra manera, las personas cumplirán su compromiso para vivir en sociedad de acuerdo al uso de la razón como mandato de Dios. En otro folleto del mismo Winstanley (1649), titulado “*The New Law of Righteousness*”, hace una crítica rapaz al poder político y a la propiedad privada:

*Dígase lo que se diga, en tanto existan gobernantes que llamen suya la tierra, apartando su propiedad de mí y de ti, el pueblo común no alcanzará jamás su libertad, ni la tierra se verá libre de disturbios, opresiones y lamentos. Por esta razón el Creador de todas las cosas está constantemente enojado*²⁴⁰

En el mismo folleto aparece una crítica a la cuestión del hombre y la mujer, así como una propuesta económica distinta a la de su tiempo. Que el mismo Woodcock describe como similar a la propuesta del comunismo libertario de Kropotkin, al respecto;

*Cuando esta ley universal de la equidad se alce en cada hombre y en cada mujer, entonces nadie reclamará nada a ninguna criatura y nunca dirá: esto es mío y eso es tuyo. Cada uno se aplicará a cultivar la tierra y criar ganado, y las bendiciones de la tierra serán comunes a todos. Cuando un hombre tenga la necesidad de trigo o ganado lo tomará del primer almacén que encuentre. No existirá ni la venta ni la compra, ni ferias ni mercados, sino que la tierra toda será un tesoro común para cada hombre, ya que la tierra es del Señor... Cuando un hombre ha comido, y bebido, y se ha vestido, tiene bastante. Y todos, cuidadosamente, se aplicarán a hacer aquellas cosas necesarias y todos se ayudarán entre sí. No habrá señores sobre los demás sino que cada uno será señor de sí mismo, sujeto a la ley de la rectitud, razón y equidad, que debe morar y gobernar en él, pues es el Señor*²⁴¹

También entre líneas se puede leer que la vía para acabar con las injusticias sociales, económicas y políticas, es la **acción directa**. Es decir, que las personas actúen por sí mismas, ya que esperar que el Régimen Feudal y la Monarquía den soluciones es una paradoja, ya que el Régimen es el problema de la **cuestión social** y por tanto es imposible que brinden soluciones.

²³⁹ **GERRARD WINSTANLEY**, *Truth Lifting Up Its Head Above Scandals*, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit., p. 46.

²⁴⁰ *Ibidem*, p. 47.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 48.

En síntesis, es evidente que poseen en sus entrañas una concepción antiautoritaria, no sólo por las expresiones puntuales que se señalaron, sino por la toma de conciencia y la propuesta en torno a la **cuestión social**, con críticas contundentes al Régimen Feudal y Monárquico, proponiendo una vida en comunidad, la abolición de la propiedad privada y las formas de gobierno imperantes. Sin embargo, la idea de Dios pudiese contraponerse con algunas posturas anarquistas propias del ateísmo propuesto por Bakunin²⁴², pero que sin duda se acercan o asemejan a la propuesta anarcocristiana desarrollada por Lev Tolstói²⁴³, por lo que pueden considerarse como pioneros de las ideas anarquistas.

3.3 Los pioneros anarquistas durante la Gran Revolución (Siglo XVIII)

Sin duda la Revolución Francesa es un momento único en la historia, por primera vez los desfavorecidos por el Régimen se levantan en armas para acabar con siglos de injusticias económicas, políticas y sociales. Pero sin saber lo que iba a ocurrir, que el cambio económico y político iba a ser acaparado por un sector, evitando los fines de dicho movimiento: la igualdad económica y la libertad política²⁴⁴. Pero veamos:

El Régimen Feudal y Monárquico iba a ser derrocado por las influencias de la razón. Y como consecuencia del crecimiento de la economía industrial, el capitalismo se iba a instaurar, produciendo una división entre los propietarios de los medios de producción y los/las que sólo poseían su fuerza de trabajo. La Iglesia y el Estado quedan separados y es momento de pensar el mundo con otra óptica. Desde las filosofías de los pensadores Ilustrados, entre ellos destacan Jean-Jacques Rousseau, François-Marie Arouet mejor conocido como Voltaire, Charles-Louis de Secondat, barón de Montesquieu, Denis Diderot, entre otros. Así pues, dentro de la sociedad francesa y el mundo se empieza a discutir **la cuestión social**, es decir, ¿Cuál es la mejor estructura económica y política para vivir en sociedad? Lo cual implicaba una reflexión profunda con respecto al quehacer de la humanidad, desde aspectos meramente filosóficos como el ser, la ética, la epistemología, hasta las reflexiones que se instauran específicamente en lo económico y en lo político. Dentro de dicho panorama es que comienza a incubarse las ideas anarquistas de manera más concreta.

Se comienzan a formar clubes o grupos de reflexión, discusión y acción referente a la **cuestión social**. Dentro de dichos grupos se encuentran los denominados **enragés** o también conocidos como

²⁴² Cfr. **MIJAÍL BAKUNIN**, *Dios y el Estado*, México, 2016.

²⁴³ Cfr. **LEV TOLSTÓI**, *Cristianismo y Anarquismo*, Texto Digital, 2018.

²⁴⁴ Cfr. **PIOTR KROPOTKIN**, *La Gran Revolución Francesa*, Vol. I y Vol. II, Buenos Aires, 2015.

rabiosos. Grupo que apareció para el año 1793, compuesto de manera heterogénea, sin una doctrina política definida, pero que era considerado como un grupo “radical”. Sin embargo, su mayor apuesta era luchar para que el denominado “Tercer Estado”, que tenían como fin evitar que **los jacobinos** se hicieran de la autoridad estatal. Así pues, **los rabiosos** abogaban por la actuación directa del pueblo para resolver las problemáticas, apostando por la posición comunista²⁴⁵.

Entre **los rabiosos** más destacados se encuentra Jacques Roux (1752-1794), un sacerdote que desde 1790 participó e incitó a la insurrección bajo la premisa de “*la tierra es de todos por igual*”, ya que consideraba que para Dios todas las personas eran iguales. Por tanto, las personas debían comportarse y asociarse como a los ojos de Dios, es decir, abolir la propiedad privada para vivir en sociedad²⁴⁶.

Otro personaje destacado de dicho grupo fue Jean-François Varlet (1764-1837), quien en 1794 publica lo que para muchos y muchas, es el primer manifiesto con tintes muy cercanos al anarquismo, el texto lleva por título “Explosión”²⁴⁷. Que, entre otros aspectos, sustenta la idea de que ningún poder político debe estar por encima del pueblo, ya que, desde su perspectiva, la Gran Revolución no tenía como fin establecer un nuevo régimen (la dictadura de la burguesía) sino la prosperidad del pueblo. Por ello, hace un llamado a la organización a partir de la democracia directa.

En síntesis, es innegable que la Revolución Francesa hizo eco en el pensamiento precursor de la anarquía, desarrollándose teorizaciones, así como organizaciones y propuestas que se asemejan a las posturas anarquistas. Al respecto Kropotkin²⁴⁸, menciona que del estudio del movimiento de la Revolución Francesa, puede encontrarse el origen del movimiento socialista, tanto del marxismo, como del anarquismo. Consideraciones importantes para rastrear el origen del movimiento anarquista y pensar el anarquismo venidero, que, sin duda, debe ser re pensado y adecuarlo a cada circunstancia.

3.4 William Godwin el ilustre pionero del anarquismo

William Godwin (1756-1836), fue un filósofo y político inglés considerado uno de los precursores más importantes del pensamiento anarquista, debido a las teorizaciones tan innovadoras para su tiempo las cuales influyeron en la configuración del pensamiento anarquista.

²⁴⁵ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El árbol genealógico”, en *El anarquismo: historia...*, op. cit, pp. 39-58.

²⁴⁶ Ídem.

²⁴⁷ Cfr. **JEAN VARLET**, *L’esplosione*, Paris, Du Plessis, 1794.

²⁴⁸ Cfr. **PIOTR KROPOTKIN**, *La Gran Revolución Francesa*, Vol. I y Vol. II, op. cit.

Se formó como sacerdote calvinista en la Academia Hoxton, profesión que desempeñó en las entidades inglesas de Ware, Stowmarket y Beaconsfield entre 1780 y 1783, en donde estudió las obras ilustradas más relevantes de la época, ocupándose principalmente en las de Jean-Jacques Rousseau y Montesquieu. En 1793 durante la Revolución Francesa publica su obra célebre "*Investigación sobre la justicia política*"²⁴⁹, considerado por Max Nettlau como "*el primer gran libro libertario*"²⁵⁰. En dicha obra, desarrolla la tesis central de que para alcanzar la justicia política es necesario renegar de cualquier forma de gobierno. Esto debido a que considera que las sociedades funcionan armónicamente a partir del "orden natural", por ende, era necesario abolir toda forma de gobierno. Para él, cualquier estructura gubernamental sólo sirve para socavar las injusticias económicas. Sumado a ello, se posiciona en contra de la propiedad privada, aboga por un reparto equitativo de los bienes y recursos naturales. Por tanto, la sociedad debe hacerse cargo de su propio devenir a partir de la organización directa sin estructuras políticas y sin propiedad privada.

En ese mismo sentido, Godwin asume que "el gubernamentalismo" hace desgraciados a los hombres y a las mujeres, ya que perjudica su desarrollo moral"²⁵¹, provocando en ellos una necesidad de un control externo a la persona misma. Y para evitarlo, es necesario educar en una justicia política, entendida como "un ordenamiento social, no regido por normas coercitivas sino por principios de moralidad y justicia"²⁵². Argumentando que, "las ideas e inclinaciones no son innatas sino producidas por el ambiente y que la naturaleza humana, sustancialmente razonable y buena, puede desarrollarse normalmente sólo en la más completa libertad"²⁵³. Por ello, es necesario una educación fuera del orden Estatal y religioso.

En resumen, Godwin argumenta que es necesario abolir cualquier forma de gobierno y la propiedad privada para vivir en sociedad, de otra manera nunca se llegaría a la justicia política. Propone vivir a partir del municipalismo, adelantándose algunos siglos a la propuesta de Murray Bockchin²⁵⁴. Argumentando que la convivencia social debe ocurrir sin coacción alguna, en donde se compartan tierras, bienes materiales, hijos, hijas, amistades y educación. Potenciando así, un desarrollo moral de acuerdo a su idea ilustrada de la naturaleza humana que retoma de Rousseau, en donde el ser

²⁴⁹ Cfr. **WILLIAM GODWIN**, *Investigación sobre la justicia política*, 1793.

²⁵⁰ A lo largo de la historia del anarquismo, el concepto de **libertario** se ha sido utilizado como sinónimo de anarquista. Siendo Joseph Déjacque (1820-1864) el primero que se autodenominó de tal manera. Posteriormente Sebastián Faure (1858-1942) retoma el término para referirse de igual manera al anarquismo.

²⁵¹ **MAX NETTLAU**, *El anarquismo a través de los tiempos*, México, 1970, p. 18.

²⁵² **TINA TOMASSI**, *Breviario del pensamiento educativo libertario*, Cali, 1988, p. 28.

²⁵³ Ídem.

²⁵⁴ Cfr. **MURRAY BOCKCHIN**, *Sesis tesis sobre municipalismo libertario*, Santiago, 2005.

humano/humana es bueno por naturaleza. Y, por ende, debe impedir el desarrollo de los vicios propios del Estado y la propiedad privada, contrariamente a lo que creía Rousseau. De tal forma que los postulados de Godwin, se vuelven una de las bases fundamentales para los anarquismos que más tarde van a desarrollar pensadores como Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Goldman entre otros y otras.

4. Los anarquismos como posicionamiento de mundo y como estar en el mundo: la contextualización de los autores

Como ya se presentó en las líneas anteriores, hay dificultad para poder caracterizar el origen de los anarquismos como pensamiento y práctica, debido a las múltiples expresiones que pueden ser categorizadas como precursoras del pensamiento libertario. Y con ello, la imposibilidad de establecer una postura uniforme en su origen, de sus precursores, precursoras y de sus prácticas. Sumando a la nula necesidad para establecer un concepto de anarquía. No obstante, esa misma riqueza teórica y práctica, puede ser considerada como la fuerza vital de su propia existencia. Es decir: **“contra toda autoridad”** supone una forma de pensar, pensarse y actuar en el mundo. Esto implica una forma ontológica para pensar la existencia lejos de cualquier estructura de dominación política, económica y social.

No obstante, algunos pensadores contemporáneos han intentado proponer principios generales que en mayor o menor medida comparten los anarquismos, a saber Silvio Gallo menciona que son cuatro: la autonomía individual, autogestión social, internacionalismo y acción directa²⁵⁵. Carlos Taibo habla de cuatro principios para repensar la anarquía: la acción directa, el apoyo mutuo, la autogestión y la autonomía²⁵⁶, pero como ya se mencionó, en tanto existan autores existirán diferentes tipos de expresiones o principios anarquistas, pero que sin duda devienen del principio ontológico de la negación de la dominación para existir y vivir en sociedad^{257, 258, 259, 260}. Por ello, en este gran recorrido inhóspito, han desfilado una serie de personajes que han sido/son la base fundamental para la configuración del posicionamiento anarquista, pero como lo mencionó el

²⁵⁵ Cfr. **SILVIO GALLO**, *El paradigma anarquista de la educación*, Sao Pablo, 2014.

²⁵⁶ Cfr. **CARLOS TAIBO**, *Re pensar la anarquía: acción directa, autogestión, autonomía*, Madrid, 2014.

²⁵⁷ Cfr. **FEDERICA MONSTSENY**, *¿Qué es el anarquismo?*, Barcelona, 1976.

²⁵⁸ Cfr. **EMMA GOLDMAN**, “Anarquismo: lo que realmente significa”, en *La palabra como arma*, México, 2014, pp. 17-32.

²⁵⁹ Cfr. **FERNANDO BARBERO**, *Breve historia del anarquismo: precedentes, impulso anárquico e historia del pensamiento y acción ácratas*, Madrid, 2018.

²⁶⁰ Cfr. **JUSTUS WITTKOP**, *Bajo la bandera negra*, México, 1975.

príncipe Kropotkin, su mayor fuerza se encuentra en la gente: “el anarquismo se originó entre el pueblo y únicamente conserva su vitalidad y su fuerza creadora en tanto persiste en su condición de movimiento popular”²⁶¹. Por ende, los anarquismos como teoría y como movimiento social, forman parte de una mutualidad inseparable en constante cambio.

Así pues, en el entendido de que existen muchísimos autores y autoras que pueden desarrollar su posicionamiento anarquista, a continuación, se presenta el contexto más específico de los autores que se seleccionaron para el desarrollo del saber pedagógico anarquista, que en estricto sentido es una interpretación más del anarquismo. Pero vale la pena mencionar que pueden existir muchas otras tantas interpretaciones de un saber pedagógico anarquista, condicionadas por sus fuentes discursivas.

4.1 Pierre Joseph Proudhon: el tipógrafo intelectual del anarquismo (1809-1865)

(i) Primera infancia y adolescencia 1809-1827. Pierre Joseph Proudhon fue un filósofo y político nacido en la ciudad de Besanzón en el este de Francia, el 15 de enero de 1809, hijo del campesino Claude-François Proudhon y de la campesina Chatherine Simonin.

Dentro del contexto del campesinado, era inusual que existiese una formación política, sin embargo, debido a las circunstancias de la Revolución Industrial, de a poco la familia fue adentrándose en la dinámica de la dicotomía política imperante en aquella época, al respecto: “the Proudhons, in fact, were peasants gradually becoming absorbed into the urban middle class. Already in this assimilative process, the family had divided into two branches, ‘right’ and ‘left’”²⁶², condición que influyó en la vida del pequeño Proudhon. Se dice que su primo Melchior Proudhon líder del “Jacobin Club”²⁶³ pudo influir en su pensamiento revolucionario. Por otra parte, si bien Calude fue un ejemplo de vida para Pierre Joseph, a su madre le guardaba un cariño especial, ya que para él “she was (a proud peasant) free, busy and uncrushed by life”²⁶⁴, mencionando años después, “a mi madre le debo todo”. Así es como se puede entender su primera infancia, dentro de una familia de campesinos, poco politizada, pero con influencia de las ideas ilustradas. Quienes tenían su sustento de vida en la siembra en los campos de su ciudad.

²⁶¹ PIOTR KROPOTKIN, *Ciencia moderna y anarquía*. Valencia, 1901, p. 20.

²⁶² GEORGE WOODCOCK, *Pierre-Joseph Proudhon: a biography*. Montreal, 1972, p. 2.

²⁶³ Grupo que desarrolló un papel trascendental dentro de la Revolución Francesa, considerado el grupo más “radical”. Su pensamiento se inspiraba en las ideas ilustradas, principalmente por las propuestas democráticas de Jean-Jacques Rousseau.

²⁶⁴ GEORGE WOODCOCK, *Pierre-Joseph Proudhon...*, *op. cit.*, p. 3.

Durante estos primeros años de vida su hermano Jean-Etienne le marcó de por vida, ya que al asumir que los hombres debían desarrollar un carácter “fuerte”, le fue inculcando tales creencias, que años más tarde desembocarían en una personalidad tímida y misántropa. Otro episodio que marcó su existencia, fue el asedio que sufrió su ciudad durante las Guerras Napoleónicas (1803-1815), hecho que influyó en su familia, al grado de que su padre Claude decidió abandonar su empleo y poner un negocio cervecero para el solvento familiar. Así es como Pierre Joseph, a la edad de 8 años se adentra en el mundo de las **contradicciones económicas**, sirviendo y preparando la cerveza para la clientela del negocio familiar, viviendo en carne propia las carencias laborales provocadas por el sistema económico imperante de su época: costes elevados para la fabricación de la cerveza, malas ganancias, muchas horas de trabajo y finalmente poca clientela que hizo caer en banca rota al negocio. Sumando a todo ello, en 1817 producto de las asimetrías económicas, se desencadenó una hambruna que afectó a la población más desfavorecidas en Francia, sobre todo al campesinado, ya que las cosechas escaseaban, y, por tanto, la falta de comida era abrumadora. La familia Proudhon fue víctima de tales sucesos.

A la edad de 9 años Proudhon comienza su vida laboral fuera de la familia, en un campo de Burgille, pastoreando vacas y haciendo tareas de la casa de sus patronos, “What pleasure in those days to roll in the high grass, which I would have liked to browse like my cattle (...) To run with naked feet on the smooth paths and along the hedgerows! To sink into the fresh, deep soil as I hoed the green maize (...) and bathe in the dew that drenched the turf”²⁶⁵. Así es como pasó su niñez, entre la confusión generada por las injusticias provocadas por el sistema económico y político, en donde tenía que trabajar sin poder disfrutar de su infancia.

En 1820, gracias a una beca que consiguió su madre pudo comenzar sus primeros estudios en el Colegio de Besanzón. En donde no conforme con las horas de clase, dedicaba parte de su tiempo libre a la lectura en la biblioteca del Colegio, descubriendo otras miradas de mundo, lo que le hizo dudar de los dogmas religiosos imperantes de su tiempo. Un hecho que marca tal narrativa, es cuando Proudhon cursaba el cuarto año, con excelentes notas y desempeño, lo cual le permitió recibir un premio por su carrera escolar, tal premio fue el libro titulado “*Fenelon’s Demonstration de l’Existence de Dieu*”, texto que lo acercó por primera vez al concepto del ateísmo, concepto que le hizo preguntarse acerca de su postura religiosa²⁶⁶.

²⁶⁵ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, citado por GEORGE WOODCOCK, *Pierre-Joseph Proudhon...*, op. cit., p. 5.

²⁶⁶ Cfr. GEORGE WOODCOCK, “The hills of the jura”, en *Pierre-Joseph Proudhon...*, op. cit., pp. 1-34.

(ii) La vida de un autodidacta (sic) 1827-1836. Debido a las complicaciones económicas de la familia, el joven Proudhon tuvo que dejar sus estudios a los 18 años para enfilarse en el oficio de artesano. Oficio que desempeñó hasta 1828 cuando cambió de trabajo a una imprenta de libros como corrector y posteriormente como tipógrafo. La imprenta le dio la oportunidad de acercarse a diversas obras literarias que se imprimían en el taller, principalmente a los tratados teológicos. En dicha imprenta además de conocer a Charles Fourier (1772-1827) personalmente y conversar con él, revisó e imprimió su celebre obra *“El nuevo mundo industrial y societario”*, hecho que tuvo gran significancia en su pensamiento **mutualista** que desarrollaría en los años venideros.

Otro personaje que influyó en su formación fue Gustave Fallot (1807-1836), un intelectual de su tiempo, bibliotecario y filólogo. Quien llevó su obra *“Lives of the Saints”* a la imprenta, en donde Proudhon le hizo varias correcciones a su texto en latín, ya que Proudhon durante su estancia en el Colegio de Besanzón lo había aprendido de manera excelsa. Fallot al estar asombrado por la capacidad de Proudhon, lo invitó a leer la literatura ilustrada más célebre de su época: Montaigne, Rabelais, Rousseau, Voltaire, Diderot., entre otros. El mismo Fallot convenció a Proudhon para que en 1830 se mudara a París para continuar con sus estudios, le facilitó casa y 1.500 libras para su manutención²⁶⁷, situación que Proudhon aceptó. Ya en París comenzó a frecuentar círculos de intelectuales, pero debido a su personalidad, lo llevaron a alejarse de dichos círculos y continuar con su formación autodidacta.

Después de que Fallot enfermó de cólera, Proudhon regresó a Besanzón, en donde Just Muiron (1787-1881) discípulo de Fourier, le ofreció empleo como director del periódico *“Ulmpartial”*, hecho que Proudhon rechazó debido a la inseguridad personal que había desarrollado durante su vida. Sin embargo, tiempo después aceptó, ya que reflexionó que en el *“Ulmpartial”* podía transmitir sus ideas que iban germinando. Al respecto en una carta con destinatario a Muiron, mencionaba que: *“why should Ulmpartial not be a republican journal? Why should we not profess publicly an absolute? Why should we not invite the population to make themselves capable of managing their own affairs and of preparing the way for aconfederation of peoples?”*²⁶⁸. Era el primer escrito en donde mostraba su posicionamiento político que iba configurándose de a poco *“Let them see,*

²⁶⁷ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, *“The hills...”, op. cit.*, pp. 1-34.

²⁶⁸ **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *Pierre-Joseph Proudhon..., op. cit.*, p. 21.

*through instruction, science, moral health and patriotism, how to dispense with all ministerial and constitutional hierarchy*²⁶⁹.

En 1833, tras la muerte de su hermano Jean-Etienne en un entrenamiento militar, Proudhon se declara confesamente “*enemigo del orden existente*”, al reflexionar que el Estado con su maquinaria ideológica se apoderó de los deseos de su hermano al grado de provocarle la muerte. En ese momento iniciaron sus primeras reflexiones en torno a que el Estado era enemigo directo de las clases sociales desfavorecidas.

(iii) Su vida como intelectual 1837-1865. En 1837 Proudhon escribió su primer ensayo titulado “*Ensayo de gramática general*”, publicado como apéndice a una obra de lingüística de Nicolás Silvestre Bergier (1718-1790). En 1838 decidió probar suerte para hacer una carrera como escritor y participar en el concurso por una beca en Suard, que le permitiese continuar con su formación académica, concurso que ganó gracias a su elocuencia y a su estilo poco usual para aquella época.

En 1839 la academia de Basanzón anunció el concurso ensayístico sobre “*la utilidad de la celebración del domingo*”, concurso en el que Proudhon participó, con su ensayo llamado “*De la celebración del domingo*”, en donde asienta las bases para su posterior crítica a la propiedad, desarrollando como primer esbozo que la igualdad de condiciones es el objetivo de la sociedad y que la propiedad es el último recurso que les queda a los falsos dioses en la Tierra.

En 1840 bajo el contexto del desarrollo industrial, propio del capitalismo de su tiempo y del movimiento obrero francés, publica su primera gran obra llamada “*¿Qué es la propiedad?*”. En esta primera obra Proudhon sostiene que la propiedad es un robo, que ni el derecho civil, ni el derecho natural, ni el derecho a la ocupación, ni el trabajo son argumentaciones válidas para sustentar el derecho a la propiedad²⁷⁰.

En 1843 publica “*De la creación del orden en la humanidad*”, en donde comienza a dar un corpus teórico al concepto anarquía, para referirse a un sistema ideológico basado en la libertad. En dicha obra sostiene que existe una relación inseparable entre la individualidad de las personas y la sociedad. Relación en la cual, debe existir un equilibrio en tanto a su individualidad con la sociedad, también en dicha obra Proudhon, va desarrollando sus primeras concepciones **mutualistas**²⁷¹.

²⁶⁹ Ídem.

²⁷⁰ Cfr. PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *¿Qué es la propiedad?* México, 2010.

²⁷¹ Cfr. PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *De la creación del orden de la humanidad*, Valencia, 1985.

En 1844, conoce a Mijaíl Bakunin, con el cual entabla una amistad entrañable. También por esos años conoció a Karl Marx, con el cual comenzó una amistad que acabó en una repulsión mutua debido a sus discrepancias, recelo y ego entre sus posiciones económicas y políticas. En 1846 Proudhon publica *“Sistema de las contradicciones económicas o filosofía de la miseria”*²⁷², en respuesta a la crisis agrícola e industrial que vive Francia. En donde, a partir de las propias contradicciones en las cual se basa el sistema económico que las hace funcionar, tales como: los propietarios de los medios de producción no trabajan y obtienen riqueza del esfuerzo ajeno o quien vende su fuerza de trabajo no tiene propiedad y por ende no produce riqueza para su disfrute. Asentando que en un sistema económico en donde existe la propiedad no hay justicia, “la propiedad, en el espíritu de su prerrogativa más fina, es la consecución de la tierra, y en el ejercicio de esta misma prerrogativa se convierte en negación de la tierra”²⁷³. Ante tal situación, propone el **mutualismo**, que a grandes rasgos es un sistema basado en pequeñas asociaciones, que a partir de la posesión se organizan de manera libre sin intermediación del Estado para el disfrute de la riqueza, es decir, no existe propiedad privada, pero si posesiones para el disfrute e intercambio libre.

En 1848 Proudhon participa para ser diputado de la Asamblea Nacional, hecho muy controversial ya parece entrar en una paradoja entre su pensamiento y acción. Poco después deja el puesto, al visualizar que la lucha debe construirse por fuera y con el pueblo. Y como consecuencia de ello, su actividad propagandística aumento. Para esos años fue encargado del periódico “La voix du peuple”, en donde vertía diversas críticas a la situación actual, una de ellas fue contra Napoleón, al considerarlo enemigo del pueblo, hecho que le costó una condena por varios años de cárcel.

En 1850 publica *“Las confesiones de un revolucionario”*²⁷⁴, en donde expresa, que para que exista una “revolución auténtica” debe abolirse la explotación del “hombre por el hombre”. La cual se sostiene por medio de la acumulación del capital, así como, la abolición de cualquier forma de gobierno. Dicho libro fue inspirado por los hechos de la Revolución Francesa y por su propia experiencia como diputado de la Asamblea Nacional.

En 1851 publica *“Idea general de la revolución en el siglo XIX”*, en donde continúa haciendo una crítica a la Revolución Francesa, ya que para Proudhon dicho movimiento sólo se preocupó por los

²⁷² Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *Sistema de las contradicciones económicas o filosofía de la miseria*, Buenos Aires, 1945.

²⁷³ **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *“El hombre de la paradoja”*, en *El anarquismo: historia...*, op. cit. p. 115.

²⁷⁴ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *Las confesiones de un revolucionario*, Buenos Aires, 1947.

cambios políticos, dejando de lado las transformaciones económicas. Por ello, la revolución al entenderla como algo inevitable cuando una sociedad sufre despotismos económicos y políticos, tarde o temprano se hará presente y tendrá que abolir tanto las asimetrías políticas como las económicas²⁷⁵.

En 1863 publica el *“El Principio Federativo”*, en donde desarrolla la propuesta de una organización anarquista desde lo particular hacia lo general, de abajo hacia arriba. Es decir, desde las organizaciones mutualistas hasta la federación, una organización administrativa de la vida descentralizada y horizontal. Dicha concepción es una expresión prudencial de los dos principios fundamentales y antitéticos: libertad y autoridad, que condicionan las organizaciones políticas y económicas²⁷⁶.

En 1863 publica su último texto denominado *“De la capacidad política de la clase obrera”*, en donde desarrolla la tesis central de que el pueblo debe emanciparse por sí mismo. Dicho texto es producto de su contexto, del movimiento obrero en Francia, del nacimiento del sindicalismo, de la expansión de los anarquismos por gran parte de Europa y de los sucesos revolucionarios que conmovieron a Francia años atrás, dejando de entre dicho que la revolución sólo puede ser obra del pueblo mismo, sin ningún tipo de partido o vanguardia²⁷⁷.

El 19 de enero de 1865 Pierre-Joseph Proudhon muere en la ciudad de Passy, dejando un legado impresionante, no sólo en el terreno teórico, en donde sentó las bases junto con Godwin para los anarquismos venideros. Sino que, su pensamiento influyó en la fundación de la Primera Internacional. En donde un sector se autodenominó como **los mutualistas** al seguir sus pensamientos. Sin embargo, uno de los aspectos más controversiales y repugnantes de su pensamiento, es su misoginia al considerar que las mujeres no tenían un papel importante dentro de la **cuestión social**²⁷⁸.

En resumen, podemos ver en Proudhon un hombre con espíritu rebelde, incansable, que pasó por una evolución de sus ideas, del mundo agrario al mundo industrial, pero que sin duda se vuelve un teórico sin el cual no es posible pensar y comprender el movimiento obrero de Siglo XIX.

²⁷⁵ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *Idea general de la revolución en el siglo XIX*, Barcelona, 1968.

²⁷⁶ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *El principio federativo*, Santiago, 2005.

²⁷⁷ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *De la capacidad política de las clases obreras*, Biblioteca Digital.

²⁷⁸ Cfr. **JOSEPH DÉJACQUE**, “Del ser humano masculino y femenino”, en *Anarcofeminismo o nada*, 2018, pp. 42-46.

4.2 Mijaíl Aleksándrovich Bakunin: La voluptuosa mente destructiva, la voluptuosa mente creadora (1814-1876)

(i) Los primeros 20 años 1814-1834. Mijaíl Aleksándrovich Bakunin, fue un filósofo y anarquista ruso que nació en Pryamukhino de Torzhok el 30 de mayo de 1814, en el seno de una familia noble moscovita. Su padre Miguel Vasilievich Bakunin de ideología liberal, fue consejero de Estado en la corte de Catalina II, propietario de tierras y personas a su disposición, que a la llegada al trono de Nicolás I dejó la burocracia para dedicarse al campo. De su madre Varvara Muraviev, no se tiene mucha información debido a la forma de hacer historia desde un posicionamiento patriarcal. Sin embargo, de acuerdo con Carr²⁷⁹, Mijaíl Bakunin le atribuye parte de su pensamiento destructor a su madre, debido al carácter que se fue formando Bakunin como consecuencia de la relación con ella, una relación no muy cordial.

Tuvo 6 hermanos: Liubov, Varvara, Tatiana, Alejandra, Nicolás, Elías, Pablo, Alejandro y Alexis, siendo Mijaíl el mayor de los hermanos varones, asumiendo un papel importante dentro de la familia. En aquellos años en que se conformaba la familia Bakunin, Rusia estaba inmersa en el despotismo de la esclavitud, existía la explotación por parte de la aristocracia y burocracia zarista hacia al pueblo²⁸⁰. No obstante, la familia Bakunin era una familia aristócrata con algunos privilegios, pero separados de la ostentación. Contaban con una fuerte base liberal, “lejos de las influencias radicales e idealistas, en cambio estaban fuertemente representadas las influencias humanistas”²⁸¹. Todo ello, debido a la formación del padre, quien fue doctorado en la Universidad de Padua Italia, lo cual hizo a Mijaíl tener un primer contacto con el pensamiento humanista e ilustrado. Así pues, en dicho macro-contexto de penurias, lujos y despotismo en Rusia y en el micro-contexto familiar de holgura más que de suntuosidad²⁸², es en donde Mijaíl Bakunin vive sus primeros anuarios²⁸³.

Durante esta época, la educación que recibió Mijaíl, sus hermanos y hermanas, se desarrollaba dentro de la naturaleza de donde vivían debido a la influencia ilustrada que enmarcaba a la familia. Dichas vivencias son expresadas por su padre en el poema titulado “*El Osuga*” en honor al río que cruzaba la hermosa Pryamukhino llena de “bosques, (...) ruiseñores primaverales, sus rosas

²⁷⁹ Cfr. EDWARD HALLET CARR, “El joven romántico” en *Michael Bakunin*, Barcelona, 1972, pp. 9-104.

²⁸⁰ Cfr. DEMETRIO VELASCO, “Miguel Bakunin: esbozo de una biografía intelectual”, en *Ética y Poder Político en Mijaíl Bakunin*, Bilbao, 1993, pp. 19-40.

²⁸¹ MAX NETTLAU, *Miguel Bakunin: un esbozo biográfico*, México, 1925, p. 3.

²⁸² Cfr. EDWARD HALLET CARR, *Michael Bakunin*, Barcelona, 1972

²⁸³ Cfr. JOHN RANDOLPH, “*Aleksandr's Idyll*”, en *The Bakunin family and the romance of Russian Idealism*. Michigan, 2007, pp. 48-81.

silvestres, sus cerezos en flor”²⁸⁴. Allí denotaba su concepto de vida, con sus opiniones políticas de estrecha ortodoxia²⁸⁵, y por ende, su forma de encaminar la educación de su familia. Cuando las y los hermanos Bakunin ya poseían una estructura cognitiva más desarrollada, el padre les comenzó a instruir sobre la historia de Rusia, en la enseñanza de la geografía y de las ciencias naturales. Durante dicho periodo, las y los pequeños Bakunin, tenían institutrices francesas, alemanas, inglesas e italianas encargadas de la enseñanza de su idioma, así como en otras áreas del conocimiento, tales como: las artes musicales (piano y violín). Así es como la familia Bakunin, alentados por la formación de su padre con una fuerte influencia del pensamiento pedagógico de Rousseau, fue conduciendo la educación de sus hijos e hijas, dejando entrever que, “la formación educativa de sus hijos no tenía nada de superficial, ni desordenada”²⁸⁶, sino existía toda una visión pedagógica, que iba a tener gran influencia en los años posteriores de Mijaíl.

A la edad de 14 años, en 1828, Mijaíl Bakunin fue enviado a San Petersburgo con la finalidad de que ingresara a la Escuela de Cadetes de Artillería. Durante dicho periodo se fue a vivir en casa de su tía, hermana de su padre. En 1829 fue aceptado en la Escuela de Artillería, en donde duró tres años y logró obtener el nombramiento de “alférez de artillería”, durante ese periodo Bakunin escribe: “hasta aquel momento mi alma y mi imaginación había conservado su pureza y su virginidad. En la academia de Artillería tuve que conocer muy pronto el lado más negro el más asqueroso de la vida”²⁸⁷. Vivenciando en carne propia un cambio extremo, de una educación basada en las ideas ilustradas de Rousseau, a una educación totalmente autoritaria, “me acostumbré tanto a ellos que, hacía el final, ya no me repugnaban y ni siquiera me sorprendía”²⁸⁸. Hasta que por fin en el año 1833 regresó a Pryamukhino para reencontrarse con su familia.

Para el año 1835 renunció a la Academia de Artillería, por supuestas complicaciones de salud, pero la razón por la cual desistió fue por su sed de conocer, al descubrir durante sus reflexiones de las lecturas que hacía, que el ser humano tenía dos dimensiones a desarrollar: la intelectual y la física. Aquí es donde comienza el periodo del hombre intelectual y revolucionario, que siguiendo la clasificación hecha por Hepner²⁸⁹, está dividida en cuatro momentos: el periodo formativo de 1834

²⁸⁴ EDWARD HALLET CARR, *op. cit.*, p. 12.

²⁸⁵ Cfr. EDWARD HALLET CARR, *op. cit.*

²⁸⁶ ALEXANDROVICH KRONILOV, citado por EDWARD HALLET CARR, *op. cit.*, p. 15.

²⁸⁷ MIJAÍL BAKUNIN, citado por EDWARD HALLET CARR, *op. cit.*, p. 16.

²⁸⁸ Ídem.

²⁸⁹ Cfr. BENOIT HEPNER, *Bakounine et le Panslavisme Révolutionnaire*, Paris, 1950, citado por DEMETRIO VELASCO, *op. cit.*, p.22.

a 1842, el periodo revolucionario de 1842 a 1849, el periodo de encarcelamientos, exilios y persecuciones de 1849 a 1861 y sus últimos años hasta su muerte en 1876.

(ii) El periodo formativo 1834-1842. Durante este periodo en Moscú, la primer gran influencia fue la de su amigo Nikolai Stankevich (1814-1840), considerado por muchos como el primer precursor del romanticismo ruso²⁹⁰, que bebía teóricamente de autores alemanes, tales como: Georg Philipp Friedrich von Hardenber “Novalis” (1772-1802), Johann Ludwig Tieck (1773-1853), Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776-1822) entre otros. Lo que significó para la nueva generación rusa, una nueva interpretación de la realidad. En estricto sentido, la etapa formativa de Bakunin comenzó cuando Stankevich en 1835 le hizo llegar un ejemplar del texto de Immanuel Kant, “*Crítica de la razón pura*” (1781), texto que discutieron por correspondencia durante varias semanas. Es así como comenzó Bakunin con el estudio de la filosofía alemana, propiamente la corriente idealista.

De acuerdo con Velsco²⁹¹, en el tiempo que Bakunin arribó a Moscú habían tres círculos intelectuales, **(i)** el de Herzen y sus discípulos, que veían en la acción política el cambio social, se inspiraban en los socialistas franceses, principalmente en los postulados de Saint-Simon. **(ii)** El de los Eslavófilos, que desechaban la cultura Occidental y querían hacer de la cultura rusa la solución a las problemáticas sociales. **(iii)** Y finalmente, el círculo de Stankevitch, que buscaban las respuestas en la filosofía alemana, principalmente en la de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Schelling (1775-1854) y Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Bakunin pasó a formar parte del círculo de su amigo Stankevich, incursionando la obra de Fichte, centrándose en “*El camino hacia una vida feliz*” (1806), en donde Fichte sostiene la idea de que “el mundo no es más que el reflejo del yo agente; el hombre puede, por tanto, elevarse sobre la naturaleza y hacerse así verdaderamente libre”²⁹². Pensamiento que marcó de por vida la concepción de Bakunin, la voluntad como consideración idealista para asumir la dirección e interpretación del mundo, “el alma debe ser su propio objeto”²⁹³ decía Bakunin, una consideración kantiana que debe esbozarse en nuestra propia existencia. Continuando:

*“La vida es amor, y toda forma y esencia de la vida consiste en el amor y del amor procede.
Decidme lo que verdaderamente amáis, lo que buscáis y deseáis con todo el anhelo de vuestro*

²⁹⁰ Cfr. EDWARD HALLET CARR, “El joven romántico...”, *op. cit.*, pp. 9-104

²⁹¹ Cfr. DEMETRIO VELASCO, *op. cit.*

²⁹² DEMETRIO VELASCO, *op. cit.*, p.23.

²⁹³ MIJAÍL BAKUNIN, citado por EDWARD HALLET CARR, *op. cit.*, pp. 44.

*corazón al esperar encontrar en vosotros mismos el verdadero gozo. Lo que amáis, esos es vuestra vida*²⁹⁴

Es así es como se puede observar la primera gran influencia de Bakunin por el Idealismo de Kant y sobre todo por la obra de Fichte, de éste último mencionaba al respecto: “fue el verdadero héroe de nuestro tiempo; le he amado por siempre (....) Yo debo formar todavía mi propia fuerza”²⁹⁵.

Otra influencia que Bakunin obtuvo del círculo de Stankevich para formar su pensamiento filosófico, fue el pensamiento de Schelling, bajo la premisa de que “el sujeto y el objeto, el yo y la naturaleza se identifican para manifestarse en el genio creador del artista. El mundo se convierte así en una gran obra de arte”²⁹⁶. Dejando de entre dicho la capacidad de la humanidad para darse intencionalidad a su existencia, una expresión hermenéutica del yo agente.

Posteriormente Bakunin se adentra en la obra de Hegel, que de acuerdo con Pllanty-Bonjour dura tres años, pero que se puede decir que su influencia será relevante durante toda su vida. De acuerdo con Velasco, dicha influencia puede resumirse en que “la novedad de la filosofía hegeliana estaba en haber logrado la síntesis entre el realismo de Aristóteles y el idealismo de Kant”²⁹⁷, desarrollando Bakunin, su postura de “soy un idealista pero de la tierra”²⁹⁸, al concebir que el objeto de la filosofía y por ende el quehacer humano, estaba entre la unidad de la infinitud abstracta (idealismo) y el infinito de lo no abstracto (materialismo). Posteriormente Bakunin comienza con el estudio de “*La fenomenología del espíritu*”, que despierta en él el principio de acción, de actuar en el mundo. Dando inicio a su labor revolucionaria.

(iii) En el periodo revolucionario 1842-1849. Las influencias que impactaron a Bakunin para comenzar su periodo revolucionario venían principalmente de la izquierda hegeliana, que se desarrollaba bajo el clima sociopolítico que azotaba a Alemania en el año 1840, en donde la burguesía luchaba bajo los principios liberales contra el Estado prusiano²⁹⁹. En dicho periodo aprende y aplica la teoría hegeliana de la tesis-antítesis-síntesis, asumiendo “que en la oposición, en la contradicción, el lado negativo, el que pone la dialéctica en movimiento, es más fundamental que el lado positivo; que la significación total y la fuerza fundamental del negativo es destruir el

²⁹⁴ Ídem.

²⁹⁵ MIJAÍL BAKUNIN, citado por TOMÁS CANO, *Miguel Bakunin: vida y obra*, México, 1980, p. 16.

²⁹⁶ DEMETRIO VELASCO, *op. cit.*, p. 24.

²⁹⁷ *Ibidem*, p. 25.

²⁹⁸ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, “La concepción de Mundo e Idealismo y Materialismo” en *Escritos de Filosofía política, vol. I*. Ciudad de México, 2017, pp. 23-48.

²⁹⁹ Cfr. DEMETRIO VELASCO, *op. cit.* pp. 19-40.

positivo”³⁰⁰. De dicha referencia es en donde se pueden indagar los orígenes de su pasión destructiva que implicaba una pasión creadora, asumiendo así que los verdaderos problemas eran sociopolíticos, por tanto, era momento de pasar a la acción, de actuar en el mundo.

Es así como comienza a vivir dentro de la acción revolucionaria, haciendo parte de las barricadas en la revolución de febrero de 1848 en París, como agitador y organizador de las revoluciones de 1848 de Praga y la de mayo de 1849 en Dresde, en donde fue detenido, apresado y condenado a muerte, pero fue indultado. Durante dicho periodo, a la par de su acción revolucionaria también fue transformando su pensamiento, en 1841 conoció a Wilhelm Weitling (1808-1871), un trabajador autodidacta (*sic*), un personaje teórico y de acción. Personaje que iba a marcar a Bakunin de por vida, debido a su manera tan peculiar y clara para resumir **la cuestión social**: “la sociedad perfecta no tiene gobierno, sino sólo administración. No tiene leyes, sino únicamente deberes. No tiene castigos, sino medios de corrección”³⁰¹, dejando de entre dicho un posicionamiento antiautoritario, que puede ser considerado como anarquista. Es así como Bakunin comienza a configurar su pensamiento libertario basado en el idealismo alemán, pero que lo estructura en la dialéctica de la teoría y la acción.

Sin duda otro de los momentos cumbres no sólo para Bakunin y Proudhon, sino para los anarquismos y su historia, fue el momento cuando se conocieron en París en el año de 1834. De dicho encuentro emanó una amistad entrañable, que trajo consigo noches largas y madrugadas enteras de discusión y reflexión filosófica. Siguiendo nuevamente a Velasco, dicha influencia de Proudhon a Bakunin le repercutió en su inclinación de cómo pensar y asumir la revolución, “su irreductible oposición al comunismo autoritario, su lucha contra el centralismo estatista, su oposición al positivismo y al capitalismo, su anarquismo y federalismo”³⁰², son posturas que no pudiesen haberse desarrollado sin la influencia de Proudhon, al grado que el mismo Bakunin le llamó maestro.

(iv) El periodo de encarcelamiento 1849-1861. En 1849 fue capturado tras el levantamiento de Dresde, el cual, era un levantamiento con objetivos democráticos para la defensa de la constitución de Frankfurt, objetivos alejados de su pensamiento, pero que a ojos de Bakunin tenían los mismos enemigos: los reyes de Sajonia y Prusia³⁰³. En dicho enfrentamiento, tras la retirada para llegar a

³⁰⁰ DEMETRIO VELASCO, *op. cit.*, p. 28.

³⁰¹ WEITLING, citado por GEORGE WOODCOCK, *El anarquismo: historia...*, *op. cit.*, p. 142.

³⁰² DEMETRIO VELASCO, *op. cit.*, p. 31.

³⁰³ Cfr. GEORGE WOODCOCK, “El impulso destructor”, en *El anarquismo: historia...*, *op. cit.*, pp. 136-171.

Chemnitz fue capturado, encarcelado y condenado a muerte. Tras el juicio fue indultado y entregado a los austríacos que lo encarcelaron once meses más, lo condenaron a muerte y lo volvieron indultar para ser entregado a los rusos. Al final Bakunin estuvo preso 6 años, los cuales hicieron mella en su salud física y emocional, se le cayeron los dientes, el cabello y su espíritu parecía callar³⁰⁴. No obstante, durante su estadía en la cárcel escribe “la cárcel ha sido buena para mí. Me ha dado tiempo libre y el hábito de la reflexión, y, por decirlo así, ha consolidado mi espíritu. Pero no ha cambiado ninguno de mis viejos sentimientos. Por el contrario, los ha hecho más fuertes”³⁰⁵. Durante este periodo de encarcelamiento existe una controversia acerca de la conocida “**Confesión**”, un texto en donde Bakunin le pedía perdón al Zar³⁰⁶. Sin embargo, historiadores como Woodcock³⁰⁷, menciona que fue una estrategia para poder salir del encarcelamiento. Para el año 1857 tras varios esfuerzos se le concedió el exilio a Siberia.

(v) Los últimos años 1861–1876. El último periodo de Bakunin puede ser considerado como un periodo de agitación y organización, quizás el periodo en donde ya muestra una clara postura anarquista, “aborrecía al Estado, despreciaba las democracias occidentales y consideraba que el campesinado ruso y en su vida comunal estaba la salvación europea”³⁰⁸. Para el año 1863 se instaló en Italia, en donde en Nápoles fundó “La Fraternidad Internacional”, dicha organización se oponía a la autoridad, al Estado y a la Religión³⁰⁹, tomando como base el federalismo y el socialismo, ya que consideraban que la base económica era el trabajo. Tras el Congreso de Berna celebrado en 1868 se funda la “Alianza Internacional de la Democracia Socialista” con miembros destacados como Eliseé Reclus (1830-1905), Albert Richard (1848-1887) y toda la organización de “La Fraternidad”. “La Alianza” tenía como objetivo “la abolición total y definitiva de las clases y la igualación política, económica y social de los sexos”³¹⁰, teniendo agrupaciones en Barcelona, Madrid, Lyon, Marsella, Nápoles, Sicilia y su base en Ginebra. Ante la fuerza adquirida, “La Alianza” pidió ser adherida como un cuerpo en la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), mejor conocida como la Primera Internacional fundada en Londres en 1864, petición que fue rechazada debido a que consideraban que una organización con un programa definido y de corte “Internacional” iba a generar

³⁰⁴dem.

³⁰⁵ **MIJAÍL BAKUNIN**, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit., p. 147.

³⁰⁶ Cfr. **MIJAÍL BAKUNIN**, *Confesión al Zar*, Barcelona, 1976.

³⁰⁷ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El impulso destructor” ..., op. cit. pp. 136-171.

³⁰⁸ **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit. p. 149.

³⁰⁹ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El impulso destructor” ..., op. cit. pp. 136-171

³¹⁰ Alianza Internacional de la Democracia Socialista, citado por **GEORGE WOODCOCK**, *El anarquismo: historia...*, op. cit., p. 155.

fraccionamientos a lo interno de la AIT. Así que, si querían ser parte de “La Internacional”, “La Alianza” debía ser disuelta públicamente³¹¹. Cabe mencionar que Bakunin ya era miembro de la AIT, ya había sostenido discusiones con Marx y Engels acerca del camino de la organización, de tal forma que, al ser disuelta “La Alianza” sus miembros se incorporaron a “La Internacional” con gran fuerza, al grado de ser mayoría entre los centralistas y los mutualistas tras el Congreso de la Internacional de 1869 celebrado en Basilea. Así es como comienza la pugna histórica entre los socialistas libertarios y los socialistas autoritarios dentro de la AIT. Más adelante, ante la centralización, los hechos de la Comuna de París, las difamaciones hacia Bakunin y el Congreso de la Haya en 1872, en donde Marx se pronunció a favor del traslado del Consejo General a Nueva York, se ponía fin a la Primera Internacional. Bakunin muere el 1 de julio de 1876 en Berna.

Como es bien sabido, Bakunin no se caracterizó por tener una sistematicidad para escribir, era más un hombre de acción. Consideración que le imposibilitó darle un corpus teórico a sus escritos por la falta de tiempo, escribía conforme accionaba, siempre dentro de los procesos revolucionarios de su época. Así pues, no existe una estructura teórica en sus obras, sino líneas de análisis en el terreno del anti-Estatismo, el ateísmo, el colectivismo, la educación, la acción revolucionaria, la autogestión, etcétera.

La impresión de sus escritos convertidos en obras no se dio sino hasta 19 años después de su muerte³¹², destacando de entre ellas “*Dios y el Estado*”, publicado en 1882 por Carlo Cafiero y Elisée Reclus. En dicha obra, Bakunin desarrolla la idea de la libertad como una postura social e individual, argumentando de que si el pueblo se quiere emancipar es necesario una postura ateísta, ya que, el libre albedrío esconde en sus entrañas la coacción divina, consideración que el Estado había sabido aprovechar³¹³.

“*Estatismo y Anarquía*” (1873), quizás es el único texto que Bakunin escribió bajo un posible corpus teórico, el cual fue publicado entre el año 1919-1922. En dicha obra desarrolla la propuesta anarquista, haciendo críticas al marxismo en el seno de las consecuencias de la guerra franco-prusiana (1870-1871) y el surgimiento del imperio alemán (1871)³¹⁴, vislumbra la necesidad de una revolución anti-estatista.

³¹¹ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El impulso destructor”, *op. cit.*, pp. 136-171.

³¹² Cfr. **RUDOLF ROCKER**, “Introducción”, en **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de Filosofía política...*, *op. cit.*, pp. 7-22.

³¹³ Cfr. **MIJAÍL BAKUNIN**, *Dios y el Estado*, México, 2014.

³¹⁴ Cfr. **MIJAÍL BAKUNIN**, *Estatismo y Anarquía*, Buenos Aires, 2012.

“Escritos de Filosofía Política, Vol. I y Vol.2” (1952), es una compilación hecha por Maximoff (1893-1950), en donde recoge los textos de Bakunin con respecto a las concepciones filosóficas que preceden a la propuesta sociopolítica de su pensamiento, tratando temas como el materialismo, el idealismo, la religión, la ciencia, la moral, la familia, la educación, los métodos de lucha revolucionaria, entre otros³¹⁵.

“Socialismo Sin Estado: Anarquismo”, que apareció por primera vez en 1953 bajo el título de “The Political Philosophy of Bakunin” en la compilación hecha por Maximoff, que posteriormente es retomada al castellano con el nombre señalado. Allí se desarrolla la idea central de la necesidad abolir el Estado, ya que, una verdadera justicia sólo se logrará a partir de la libertad política impropia de una sociedad estatista³¹⁶.

“Incitar a la acción” es un texto compilado por Carlos Díaz, en donde recoge las ideas de Bakunin con respecto a conceptos claves para entender la capacidad creadora de la humanidad que le incitan a la revolución, entre los conceptos que se exponen en dicha obra son: autogestión, Estado, socialismo humanista, libertad, poder, proletariado, pueblo, revolución³¹⁷.

“La Libertad” (1972), es un texto editado por primera vez por Editorial Grijalbo que recoge escritos sobre Bakunin que hacen Marx y Engels, así como textos recogidos de *sus Obras completas* archivadas en “Archives Bakounine” publicados en Ámsterdam por Lehning, Rüter y Scheibert³¹⁸.

También pueden encontrarse todas sus obras en 5 tomos editados por Ediciones la piqueta³¹⁹

Sin duda para los anarquismos el legado de Bakunin es inconmensurable, al sentar las bases filosóficas de la acción revolucionaria, del pensamiento anti-Estatista y anti-Capitalista bajo la crítica al concepto de “principio de autoridad”, que sólo puede ser comprendido a partir de la capacidad destructiva y creadora de la acción revolucionaria. De tal manera que Mijaíl constituye una nueva forma de entender la existencia y la revolución.

4.3 Piotr Alekséyevich Kropotkin: geógrafo anarquista (1842-1921)

(i) Los primeros años 1842-1862. Piotr Kropotkin fue un geógrafo y anarquista ruso nacido en Moscú el 9 de diciembre de 1842 en el seno de una familia aristócrata, descendiente de la nobleza de

³¹⁵ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, *Escritos de Filosofía política, vol. I y vol. II.*, Ciudad México, 2017.

³¹⁶ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, *Socialismo sin Estado: Anarquismo*, Madrid, 2013.

³¹⁷ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, *Incitar a la acción*, Buenos Aires, 2013.

³¹⁸ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, *La Libertad*, México, 1972.

³¹⁹ MIJAÍL BAKUNIN, *Obras completas: tomo 1, tomo 2, tomo3, tomo 4 y tomo 5*, Madrid, 1977.

Smolensk, por ello suele llamársele “El Príncipe Kropotkin”. Su padre el príncipe Alekséi Petróvich Kropotkin fue un general retirado, dueño de latifundios y siervos a su disposición. Por otra parte, su madre Yekaterina Nikoláievna Sulimá venía de una familia militar, poseía un genio artístico y poético, muere a los 35 años de consunción, dejando a Piotr y a sus hermanos: Alejandrovich, Yelana y Nikola huérfanos. Los primeros años después de la muerte de su madre, Piotr fue criado por sus nodrizas Burman y Uliana, ya que su padre se desentendió de ellos. Siendo la nodriza Burman quien se hizo cargo de Piotr y Alejandrovich, al grado que Piotr mencionaba que ocupó en ellos el lugar de su madre. Dicha relación con los siervos de su padre, marcó de por vida a Piotr, ya que, vivenció una forma distinta de estar en el mundo. Es decir, las costumbres y valores de los siervos formaron parte de su primera infancia: “¿Seréis tan buenos como fue vuestra madre? Ella se compadecía de nosotros y vosotros, de seguro, lo haréis también”³²⁰. Kropotkin más adelante afirma que ante tal muestra de cariño ignora qué hubiese sido de ellos, si no hubiesen recibido tal afecto y sin haberse desarrollado en tal contexto de penurias y opresiones hacia los siervos.

Una vez que el padre de los Kropotkin se casó por segunda vez con Elisabeth Karandino, sobrina del general Timoféiev, muchos aspectos de la familia cambiaron: muebles, ropa, cuadros, etcétera. Todo lo que recordase a la madre de los Kropotkin fue desechado, la nodriza Burman fue despedida. Llegaron así nuevos tutores para encargarse de la educación de Piotr y Alejandrovich, un francés llamado Poulain, y un estudiante ruso llamado Smirnov, que según Piotr fue su gran primer maestro intelectual al mostrarle la literatura rusa. Sus primeras lecciones fueron de gramática, historia universal y geografía general con el tutor francés, mientras que con el ruso las enseñanzas eran el idioma, la aritmética y la literatura. A la edad de 8 años la vida de Piotr dio un giro, esto porque cuando se celebró el vigésimo aniversario de la subida al trono de Nicolás I, se llevó a cabo una gran celebración en donde Piotr por aras del destino ocupó el lugar y el traje que madame Nazimov había destinado para su hijo, quien cayó enfermo y no pudo participar en el festival. Así es como Piotr se hizo presente e impresionó a Nicolás I por su ternura y su educación, Piotr no era un niño común. Piotr Kropotkin, a recomendación de Nicolás I, es elegido como candidato para cuerpo de pajes una vez que cumpliera la edad y así recibir una educación militar, una distinción de la nobleza moscovita. En 1857, a la edad de 15 años Piotr entra al cuerpo de pajes de la corte imperial de San Petersburgo, iba estar 5 años, consideración que le causaba repugnancia, no sólo el hecho de entrar en una escuela militar, sino porque iba a pasar 5 años de su vida allí:

³²⁰ **PIOTR KROPOTKIN**, *Memorias de un revolucionario*, Buenos Aires, 1899, p. 18.

*Con lágrimas en los ojos le hablé al director, pero éste me contestó en tono humorístico: Ya sabéis lo que dijo César: vale más ser el primero del pueblo, que el segundo de Roma. A lo que contesté con viveza, que me conformaría con ser el último de todos, con tal de poder dejar la escuela militar lo antes posible. Tal vez os guste pasado algún tiempo, me dijo; y desde aquel día me trató con afabilidad*³²¹

De acuerdo con Cappelletti³²², ocurrió algo imprevisto en el cuerpo de pajes, “su instancia en él determinó el definitivo cauce de sus inclinaciones intelectuales (hacia la geografía y las ciencias de la tierra) y de su ideología (el socialismo anti-estatal)”³²³, debido a que la dinámica con la cual se desarrollaba se transformó, de una estructura meramente militar a una estructura nueva. Esto porque, a partir del año 1857 la primera Escuela Superior abrió en Rusia, y con ello, una nueva mirada pedagógica estaba naciendo. Hecho no menor, que definitivamente influyó en el cuerpo de pajes, sobre todo porque habían llegado profesores eruditos en distintas áreas del saber, los cuales impartían clases con formación y metodologías innovadoras para aquellos años.

Otro de los aspectos que influyó en el naciente pensamiento de Piotr, fue la correspondencia que en aquellos años mantenía con su hermano Alexandrovich, quien poseía un desarrollo intelectual superior, siempre incitándolo a la lectura de la ciencia, la poesía y la filosofía. Al respecto Piotr mencionaba: “¡Qué suerte ha sido para mí tener un hermano semejante! Un hermano que, además, me quería con delirio, y a quien debo la mayor parte de mi desarrollo intelectual”³²⁴. De tal forma es como Alexandrovich imprime en Piotr la necesidad de preguntarse por la existencia, “uno debe proponerse algo durante su vida, me escribía una vez. Sin un objetivo, sin una aspiración, la vida nada representa”³²⁵. Así es como Piotr Kropotkin comienza a preguntarse acerca de la concepción de la vida, que se vio completada con las visitas que hacía cada sábado a la casa de su hermana mayor. Debido a que su marido tenía una gran biblioteca, especialmente compuesta por literatura Ilustrada y obras filosóficas clásicas, las cuales fueron “devoradas” por Piotr Kropotkin.

Hacia los años 1859 y 1961 comenzó una oleada de interés en Rusia por la ciencia, obras de autores como, Lotarto Meyer, Charles Darwin, Claude Bernard, entre otros. Lo cual, hizo comprender al joven Piotr que, “cualesquiera que fueran los estudios posteriores a que uno se dedicase, un conocimiento completo de las ciencias naturales, y la familiarización con sus métodos, debían ser el

³²¹ *Ibidem*, pp. 52 y 53.

³²² *Cfr. ÁNGEL CAPPELLETTI, El pensamiento de Kropotkin: ciencia, ética y anarquía, Madrid, 1978.*

³²³ *ÁNGEL CAPPELLETTI, El pensamiento de Kropotkin..., op. cit., p. 5.*

³²⁴ *PIOTR KROPOTKIN, Memorias de un..., op. cit., p. 66.*

³²⁵ *Ibidem*, p. 67.

punto de partida”³²⁶, consideración que años más tarde fueron el fundamento de su quehacer erudito. En aquellos años, conoció a una de sus primas, con la cual comenzó a leer la revista “*La Estrella Polar*” de Aleksandr Herzen (1812-1870), un ideólogo revolucionario ruso, con el cual Piotr tuvo su primer acercamiento a las “ideas revolucionarias”, hecho que lo incitó a hacer su primera publicación en 1860, con temas a favor de la constitución rusa. Criticaba los gastos excesivos de la corte y funcionarios, ente otros temas. Dicho periódico lo comenzó a distribuir entre sus compañeros del cuerpo de pajes, con 3 de ellos formó un círculo de estudio con el cual se reunía para discutir temas sociales. Para 1861 Piotr fue nombrado Sargento del cuerpo de pajes, que entre otros privilegios podía tener un cuarto para él solo, lo que le iba a servir para continuar con su formación erudita.

(ii) La ruptura, una vida dedicada a la ciencia y a la agitación 1862-1873. En 1862 Piotr acabó sus estudios en el cuerpo de pajes, sin embargo, no deseaba más continuar con una educación militar, su gran sueño era continuar con su formación erudita en la Universidad. Situación que le iba a traer problemas con su padre, así que decidió evitarlos y continuar con su formación militar, pero pidiendo que su servicio de regimiento fuese en Siberia, en la región del Amur. Región que había sido poco explorada por su reciente anexión a Rusia, pero que Piotr ya había estudiado de manera teórica debido a su gran interés por la geografía. Los 5 años que estuvo en Siberia³²⁷ haciendo sus estudios tanto exploratorios como sociológicos, le permitieron ir construyendo su posicionamiento ético-político, al vivenciar las injusticias propias de una sociedad controlada por el régimen Zarista: “fueron para mí muy instructivos respecto al carácter y la vida humanos. Me vi puesto en contacto con hombres de todas las condiciones, los mejores y los peores; aquellos que se encontraban en la cúspide de la sociedad y los que vegetaban en su mismo fondo”³²⁸. Permitiéndole así, construir sus primeras reflexiones anti-Estatistas, ya que pudo “apreciar lo poco que la administración oficial podía hacer en su favor, aun cuando se hallara animada de las mejores intenciones”³²⁹. Es así como Piotr, comienza a ser testigo de las desigualdades económicas que se traducen en restricciones políticas.

De acuerdo con Woodcock³³⁰, por esos años Piotr conoce al poeta Mikhail Mikhailov (1829-1865) quien le introduce en el pensamiento de Proudhon, para el año 1865 comienza a estudiar “*Sistema*

³²⁶ Ibídem, p. 79.

³²⁷ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, “Siberia”, *Memorias de un...*, op. cit., pp. 103-143.

³²⁸ PIOTR KROPOTKIN, *Memorias de un revolucionario...*, op. cit., p. 111.

³²⁹ Ídem.

³³⁰ Cfr. GEORGE WOODCOCK, “El explorador”, en *El anarquismo: historia...*, op. cit., pp. 172-206.

de contradicciones económicas o filosofía de la miseria”, que le hace por primera vez autodenominarse socialista. En 1866 Piotr y su hermano Alejandro presencian un hecho que los hace cambiar de opinión con respecto al régimen y les hace abandonar el ejército zarista. Son testigos de cómo frenan una rebelión de un grupo de exiliados polacos que trabajan en la construcción de una carretera en el lago de Baikal, los cuales fueron increpados, detenidos y ejecutados³³¹. Así es como los hermanos Kropotkin dejan la milicia y regresan a San Petersburgo.

En 1867 Kropotkin ingresa a la Universidad de San Petersburgo, a la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Recordemos que Piotr, tenía la idea de que desarrollar un conocimiento sólido en alguna ciencia es la base para estudios posteriores. Ante tal situación, su padre se niega a enviarle dinero para su manutención, por ello Kropotkin consigue trabajo como secretario eventual de la Sociedad Geográfica Rusa, de la cual posteriormente se hizo cargo como director. A partir de sus recuerdos de las expediciones en Siberia, sumado a sus investigaciones en Finlandia y Suecia con los campesinos en los años 1871-1873, vino a él una reflexión que marcó de por vida su manera de hacer y darle un sentido a su trabajo científico, “esta clase de goces está reservada a tan pocos, cuando tantos pudieran disfrutar de ella -en mayor o menor escala-; tan sólo con que los conocimientos científicos y el poder disponer del tiempo necesario no fuera patrimonio de una insignificante minoría”³³². Preguntándose acerca de sus privilegios de clase, ya que la educación era un lujo de la aristocracia y de las clases más favorecidas en Rusia: “¿Qué derecho tenía yo a estos goces de un orden elevado, cuando todo lo que me rodeaba no era más que miseria y lucha por un triste bocado de pan?”³³³. Así es como en sus pensamientos comienzan a construirse los esbozos de su acción revolucionaria, devolver la ciencia al pueblo, ya que “las masas necesitan instruirse; tienen voluntad para aprender y no les falta capacidad”³³⁴. Por ello Piotr sostenía que era necesario que se construyese una educación en iguales condiciones que la aristocracia, para encaminar la emancipación intelectual de las clases desfavorecidas, hacer que comiencen a preguntarse por su existencia. Lo que implicaba preguntarse por la cuestión económica que más tarde Kropotkin desarrollaría en su célebre obra “*La conquista del pan*”.

Una vez tomada esa decisión, hacer algo con el pueblo para potenciar su desarrollo intelectual, decide en 1872 ir a Europa occidental, ya que en su país sería imposible comenzar algo sin ser

³³¹ GEORGE WOODCOCK, “El explorador” ..., *op. cit.*, pp. 172-206.

³³² PIOTR KROPOTKIN, *Memorias de un...*, *op. cit.*, p. 146.

³³³ *Ibidem*, p. 153.

³³⁴ *Ídem*.

detenido, a pesar de su influencia de clase. Ya instalado en Suiza, conoció a uno de los seguidores de los postulados de Bakunin, Mijaíl Saazhin (Armand Ross), quien le compartió a Kropotkin diversos folletos y libros publicados por las secciones de la AIT ³³⁵. Sumando a ello, su cuñada, una persona inquieta por la lucha feminista, que principalmente abogaba por el derecho a la educación superior de las mujeres en las universidades, le compartió un compendio de periódicos y libros que se habían editado en la sección de la AIT en Zúrich. Así es como Piotr se acercó a la literatura revolucionaria que lo dejó impresionado, pero sobre todo sus inquietudes empezaban a reflejarse. Por ello se traslada a Ginebra sede de la AIT para conocer más de fondo dicha organización. Es ahí en donde conoce a Zhukorvsky, otro seguidor del pensamiento de Bakunin, quien lo invita a conocer la Federación Jura, la cual se organizaba bajo principios anarquistas. Es ahí en donde Piotr despertó su interés por el anarquismo: “de este modo conocí por primera vez esa famosa Federación del Jura, que durante los primeros años siguientes representó tan importante papel en el desarrollo del socialismo, introduciendo en él el no-gobierno, o sea la tendencia anarquista” ³³⁶. Durante este tiempo Piotr estuvo en contacto con los relojeros del Jura, así como con personajes destacados, tales como James Guillaume. Pero sin duda lo que más dejó marcado a Pedro fueron los pensamientos de Bakunin³³⁷, que más tarde le servían de base para su organización y sus planes a futuro. En dicho viaje Piotr se formó el argumento de que ninguna revolución ha transformado la sociedad de fondo, que los privilegios económicos y políticos se siguen manteniendo, y que, por tanto, es necesario una revolución social. Poco después regresa a San Petersburgo, en donde comienza con una etapa propagandística, editando, distribuyendo y escribiendo folletos con la idea anarquista. Folletos e ideas que había traído de su experiencia en Zúrich y Ginebra. Se vuelve parte del círculo de Chaikoski, en donde realiza las mismas tareas de agitador bajo la identidad de un campesino llamado Borodin³³⁸.

(iii) Su encarcelamiento y la madurez de su pensamiento anarquista 1874-1878. En 1874 Piotr es detenido y encarcelado en “La Fortaleza” de San Pedro y en la “Audiencia” de San Pablo. Su detención y encarcelamiento fueron producto de las constantes persecuciones a círculos y clubs en donde se discutían, se distribuían libros y propaganda prohibida. Fue acusado de pertenecer a un

³³⁵ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El explorador... *op. cit.*”, pp. 172-206.

³³⁶ **PIOTR KROPOTKIN**, *Memorias de un... op. cit.*, p. 176.

³³⁷ Cabe mencionar que Kropotkin y Bakunin nunca se conocieron, cosa que Kropotkin lamenta en demasía. De acuerdo con Woodcock (1979) dicho encuentro no se realizó porque Bakunin simple y sencillamente no se mostró interesado de encontrarse con Kropotkin.

³³⁸ Cfr. **GEORGE WOODCOCK**, “El explorador... *op. cit.*”, pp. 172-206.

grupo secreto cuyo objetivo era destruir la forma de gobierno imperante, así como atentar en contra del zar. Al pasar dos años en “La Fortaleza”, Piotr fue cambiado a otra cárcel llamada “Audiencia”. Sin embargo, su salud se iba deteriorando, al grado que tuvo que ser trasladado al hospital militar. Para la sorpresa de muchos Piotr comenzó a recuperarse de manera rápida, pudiendo así cobrar fuerza física y emocional, lo que le permitió a la postre consumir la gran fuga del hospital e instalarse en Inglaterra, fuga que pudo realizarse debido al apoyo de sus amigos y amigas.

Ya instalando en Edinburgo en 1876, Piotr desarrolla su postura anarquista, la cual la llevaba a la práctica, trabajando con las clases trabajadoras y desheredadas. Les compartía concepciones que les ayudaran a encaminar sus esfuerzos hacia donde más les conviniese. Es decir, despertar su raciocino que les llevara a la revolución social, más tarde debido a las persecuciones huye a Suiza. Se instaló en La Chaux-de-Fonds, en donde difundían la idea anarquista a partir de la propaganda, mítines, charlas, además de que instalaron un taller cooperativo. En dicha ciudad, Piotr pudo darse cuenta de la fuerza que estaba tomando el movimiento anarquista, la Federación de Jura iba a celebrar su congreso anual en Saint-Imier, pese a las prohibiciones y amenazas del gobierno de Ginebra, el congreso se celebró, pudiendo medir la fuerza del movimiento.

(iv) La vida de un intelectual anarquista 1879-1905. Hacia 1879 fundó el periódico “Le Révolté”, que en palabras de Woodcock³³⁹ se convertiría en el periódico más influyente del movimiento anarquista. En dicho periódico aparecieron escritos que posteriormente fueron recopilados y convertidos en sus grandes obras como “*Palabras de un rebelde*” (1885), en donde expone la necesidad de llevar a cabo una revolución social. Marcando así la pauta histórica para acabar con los privilegios económicos, políticos y morales propios de las sociedades de su tiempo, y, comenzar así nuevas formas de organización social basadas en principios igualitarios propios de la razón y de la naturaleza³⁴⁰; y “*La conquista del pan*” (1892), en donde expone la idea central de desarrollar un nuevo sistema económico distinto al feudalismo y al capitalismo. Ya que dichos sistemas desarrollan una brecha entre la riqueza y la miseria, por ende, el nuevo sistema económico debe estar basado en la colectivización de los medios de producción, eliminando la propiedad privada, el salario y la meritocracia, descentralizando así la producción, volviéndolo un sistema de cooperación y ayuda mutua que puede resumirse en la conocida frase “*a cada uno según sus necesidades, a cada uno según sus posibilidades*”³⁴¹. En 1880 Kropotkin se desplazó a Clarens en donde escribió otro de sus

³³⁹ Ídem.

³⁴⁰ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *Palabras de un rebelde*, Barcelona, 1992.

³⁴¹ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *La conquista del pan*, Buenos Aires, 2005.

grandes escritos “*A los jóvenes*” (1880), un escrito sencillo y contundente que nace en el contexto de la insipiente ola de la formación universitaria. Por ende, Piotr se ve en la necesidad de escribirle a ellos y ellas: a los médicos/medicas, a los científicos/científicas, a los abogados/abogadas, a los maestros/maestras, etcétera., para invitarles a la reflexión ética con respecto a su quehacer como profesionistas, es decir, su compromiso con el pueblo, con el saber y con el conocimiento que van a adquirir o adquirieron³⁴².

En 1880, en el Congreso de la Federación del Jura, Piotr expresa públicamente la idea del comunismo libertario o anarco comunismo. Tras una serie de traslados y agitaciones realizadas en Francia e Inglaterra, en 1883 es acusado de un atentado terrorista y vuelve a ser encarcelado en Lyon, al respecto Cappelletti, “la prisión de Kropotkin conmovió a los hombres más representativos de la intelectualidad inglesa y francesa: el biólogo Alfred Russel Wallace, el poeta Swinburne y muchos otros colaboradores de la Enciclopedia Británica firmaron un documento en que se solicitaba su libertad”³⁴³, y en 1886 es liberado. Los siguientes años de la vida de Piotr se desarrollaron en Inglaterra, dedicados a la propaganda y principalmente a la investigación científica. En 1886, junto con su esposa Sofía y otros compañeros fundan el periódico anarquista “Freedom”, encargado de difundir la idea anarquista y anarco comunista. Hacia 1890 dedicaba su tiempo a escribir para diversos periódicos, tanto en el ámbito anarquista en “Temps Nouveaux”, como en el ámbito científico, en los periódicos ingleses como “The Speaker” y “The Forum” y los periódicos norteamericanos como “The outlook” y “The North American Review”.

En 1888 publicó algunos artículos en “The Nineteenth” que serían la base para su célebre obra “*Campos, Fabricas y Talleres*” (1910), en donde presentaba la propuesta de cómo sería la producción, en los campos, en las fábricas y en los talleres bajo un sistema económico diferente, basado en la producción y la distribución libre y voluntaria, a nivel local como internacional, lo cual implicaba una nueva forma de educación, en donde lo intelectual y lo manual tienen que ir de la mano. Dicha obra es continuación de su comunismo libertario que comenzó a trabajar en 1880³⁴⁴, pero con “*La conquista del pan*” (1892) se había consumado. En 1892 conoce a Louise Michel (1830-1905) y a Emma Goldman (1869-1940), con esta última entabla una amistad hasta los últimos días de su vida.

³⁴² Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *A los jóvenes*, Biblioteca Digital.

³⁴³ ÁNGEL CAPPELLETT, *El pensamiento de Kropotkin...*, op. cit., p. 11.

³⁴⁴ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *Campos, fábricas y talleres*, México, 2016.

En 1897 viajó a Toronto para participar en el congreso de la Sociedad Inglesa para el patrocinio de la ciencia, aprovechando ello, viajó a Estados Unidos para presentar una serie de conferencias con respecto a los trabajos que venía desarrollando, los cuales finalmente serían parte de una de sus obras más celebres, *“El apoyo mutuo: un factor en la evolución”* (1902), que es un texto argumentativo en respuesta a algunos seguidores de Darwin, principalmente a Thomas Huxley (1825-1895)³⁴⁵.

(vi) La ruptura anarquista, sus últimos años 1905-1921. Los últimos años de la vida de Piotr trascurren bajo el clima de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa. Durante la Primera Guerra Mundial existió una ruptura entre las y los anarquistas, ya que Kropotkin, junto con otros como Charles Malato (1857-1938) y Jean Grave (1854-1939), se proclamaron a favor de los aliados y en contra de Alemania. Produciendo así una gran inconformidad entre el sector antimilitarista, ya que uno de los elementos que había caracterizado a los anarquismos, era su postura en contra de las guerras. Debido a que, veían “en toda guerra entre Estados una lucha por los intereses de las clases gobernantes. Domela Nieuwenhuis, Sebastián Faure, Rudolf Rocker, Emma Goldman, Alexander Berkman, Emilio Armand, Luigui Bertoni y Errico Malatesta”³⁴⁶, levantaban la voz, produciendo una ruptura que jamás sanó por completo. Durante los inicios de la Revolución Rusa, en 1905 comenzaron a darse los primeros levantamientos, en donde grupos anarquistas formaban parte de las agitaciones, dichos sucesos fueron inspirados en gran medida por las obras de Piotr que comenzaban a ser leídas en Rusia. Así es como Piotr Kropotkin, inspirado en los sucesos de 1905, piensa en regresar a Rusia.

Su regreso se dio tras la Revolución de febrero de 1917, se instaló en Petrogrado, en donde formó parte de las movilizaciones, reuniones y mítines, afectando su salud, que ya para ese tiempo Piotr tenía 76 años. Posteriormente se instaló en Moscú, comenzando sus críticas al movimiento revolucionario y a los métodos utilizados por los bolcheviques, ante tal situación le envía una carta a Vladimir Lenin pidiéndole que reflexione acerca del camino que toma la revolución:

Para poder salir de este desorden mantenido, Rusia debe retomar todo el genio creativo de las fuerzas locales de cada comunidad, las que, según yo lo veo, pueden ser un factor en la construcción de la nueva vida (...). Si la situación presente continúa, aún la palabra "socialismo" será convertida en una maldición.

³⁴⁵ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo...*, op. cit.

³⁴⁶ ÁNGEL CAPPELLETTI, *El pensamiento de Kropotkin... op. cit.*, p. 16.

*Esto fue lo que pasó con la concepción de "igualdad" en Francia durante los cuarenta años después de la dirección de los jacobinos.*³⁴⁷

Durante sus últimos años Piotr estuvo trabajando en su obra póstuma titulada "Origen y evolución de la moral" (1922), en donde presenta una concepción histórica de cómo la conducta moral es encaminada por el carácter de la subsistencia humana, que valores como la ayuda mutua, han sido elementos cruciales para la subsistencia. En otras palabras, la conducta moral es producto de la existencia de la humanidad a través de instintos que lo incitan a actuar, hacia la existencia o la destrucción³⁴⁸.

Kropotkin muere en Dmítrov el 8 de febrero de 1921. Pero sin duda, el legado de su vida y obra marcó a todo el movimiento anarquista y socialista. Durante sus funerales existió una impresionante movilización por parte del pueblo, "campesinos, obreros, soldados, intelectuales, hombres y mujeres sobre un radio de varios kilómetros, así como toda la comunidad de Dmitrov, afluyó a la quinta de Kropotkin para rendir un último homenaje"³⁴⁹. Sin duda su legado se instaura en el cambio dentro del pensamiento intelectual y su acercamiento con pueblo, dando un giro a lo que representan los anarquismos, ya no sólo como una crítica a las formas imperantes sociales en el ámbito económico y político, sino como un anarquismo con fundamentos científicos, que desarrolla la propuesta llamada comunismo libertario o anarco-comunismo.

4.4 Eduardo Colombo: un anarquista para el Siglo XXI (1928-2018)

(i) Su formación profesional y militancia 1940-1966. Eduardo Colombo fue un anarquista nacido en la ciudad de Quilmes en Argentina, el 1 de septiembre de 1928, de profesión médico y psicoanalista. Cuenta que su inclinación hacia el pensamiento libertario comienza a una edad temprana, vivenciando en su adolescencia los atropellos del gobierno en turno en la Argentina. Al respecto, "mi compromiso político empezó muy pronto, ya en la escuela secundaria, el sentimiento libertario fue aguijoneado por las condiciones de dictadura que se vivían entonces. La adhesión al anarquismo fue casi natural pues era una idea muy viva en la historia obrera de la Argentina"³⁵⁰. Así pues, durante los años cuarenta mientras hacía sus estudios en medicina, tuvo sus primeros encuentros con las posturas anarquistas dentro del movimiento estudiantil de su país y con las luchas

³⁴⁷ PIOTR KROPOTKIN, *Carta a Vladimir Illich Lenin*, 4 de marzo de 1920.

³⁴⁸ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *Origen y evolución de la moral*, Buenos Aires, 1945.

³⁴⁹ EMMA GOLDMAN, *La hipocresía del puritanismo y otros ensayos*, 1910, p. 58.

³⁵⁰ Cfr. CALUDIO ALBERTANI Y RAFAEL MIRANDA, *Psique y revolución. La trayectoria de Eduardo Colombo, anarquista, psicoanalista y médico*, Paris, 2011, p. 1.

anarcosindicalistas de la Federación Obrera de la Región Argentina (FORA), de la cual años más tarde formaría parte. Sin embargo, el mismo Eduardo cuenta, que su militancia dentro de sus estudios universitarios no fue fácil, eran reprimidos y asediados por la dictadura, a él lo encarcelaron, sumando a que la Facultad de Medicina lo borró de sus registros académicos por ser parte del movimiento estudiantil:

Cuando entré a la Facultad de Medicina, el estudio universitario y el activismo no se hacían sombra, hasta el momento en que las largas huelgas me llevaron a la cárcel. Al salir, descubrí que me habían hecho desaparecer como estudiante de medicina – me habían borrado con toda ilegalidad de los registros de la facultad, a mí como a muchos otros- y tuve que dejar pasar un tiempo que no estuvo exento de las habituales molestias policiales. Cuando, al fin, me pude graduar me orienté hacia la psiquiatría, pero también hacia la sociología y la psicología.³⁵¹

Así pues, durante la segunda mitad de los años 1940, los asedios de la dictadura peronista seguían manifestándose, tanto en las organizaciones estudiantiles, como las organizaciones obreras y populares, ya fuesen marxistas o anarquistas. Todo lo que tuviese que ver con la oposición era aniquilado. Cuenta Colombo que el año 1945, fue un año atroz para el pueblo argentino, miles de desaparecidos y desaparecidas, torturas, encarcelamientos, etcétera. Pero el hecho que lo marcó de por vida fue presenciar el asesinato de dos de sus compañeros de la universidad:

Así, dirá Colombo que 1945 fue un año realmente duro, “estado de sitio permanente o casi, violenta represión policial de las manifestaciones de oposición, muertos en las calles. Por primera vez conocí las cargas de la “montada” y viví el asesinato de dos amigos de mi grupo”, haciendo referencia a los asesinatos, el 20 de febrero de 1946, de los estudiantes de Ingeniería Jorge Bakmas y Julio A. Rivello³⁵²

Varios locales de la FORA, incluidos el del periódico más representativo del movimiento anarquista en la Argentina, “La protesta”, fueron cerrados. Sin embargo, el periódico siguió funcionando de manera clandestina. Para el año de 1948, la represión incremento con una serie de leyes de corte neofascista, entre ellas:

La ley de septiembre de 1948, llamada de “la organización de la nación en tiempos de guerra”, que facilita la requisición de personas en tiempos de paz; la Constitución del 49 que institucionaliza la

³⁵¹ Ídem.

³⁵² **AGUSTÍN TILLET**, *Eduardo Colombo: hacia una filosofía política del anarquismo*, Monte Video, 2019, p. 5.

*justicia militar; la ley de octubre del 49, llamada de “desacato”, que penaliza las críticas contra los funcionarios (...), y a partir del año 50 es muy difícil tener un local abierto*³⁵³

Otra de las leyes controversiales que afectan el movimiento anarquista universitario, es la *ley 13.031*, implementada en 1947. Dicha ley comenzó a expulsar a los estudiantes, así como a los académicos que tuviesen relación con el anarquismo. Ya fuese por su actividad pedagógica, propagandística o de acción³⁵⁴. Así pues, bajo tal clima de represión, Eduardo Colombo sigue su militancia política, y en el año de 1957 asumirá la dirección del periódico anarquista “La Protesta”.

Durante este periodo, y poco tiempo después de que Colombo concluyó sus estudios universitarios, comienza a trabajar en la Universidad de La Plata y en la Universidad Buenos Aires como profesor de psicología social, hasta el año 1966 cuando fue expulsado de sus labores académicas por el golpe militar que sacudía a su país. Episodio que Colombo narra, “en 1966, cuando se produjo el golpe militar de Juan Carlos Onganía, la policía entró en todas las Facultades golpeando a estudiantes y profesores y yo abandoné definitivamente la Universidad saltando por una ventana de la Facultad de Filosofía”. Es así como la situación de Eduardo Colombo, junto con la de su compañera Heloisa y sus dos hijos se agrava, Eduardo era perseguido, no se le permitía trabajar en la universidad, ni en el hospital, ni en ningún otro lado. Situación que llevo a la familia tomar la decisión de exiliarse en Francia.

(ii) Exilio en Francia y militancia política 1970-2018. Después del golpe militar en Argentina en el año 1966, Eduardo se ve obligado a buscar asilo político debido a las constantes persecuciones e intimidaciones que lo asedian a él y a su familia. En 1970 junto con su compañera de vida Heloisa Castellanos se exilian a París, en donde comienza una actividad como profesionales del psicoanálisis y una militancia política destacada. Cabe mencionar que es en Francia en donde termina su formación como psicoanalista, formación que había comenzado en la Argentina, pero que llegando a París la continuo, debido a que sus estudios como médico no le fueron validados, y optó por continuar con el psicoanálisis para subsistir.

³⁵³ **EDUARDO COLOMBO**, “Anarquismo y cultura proletaria en la Argentina de los años `50”, en *Los desconocidos y los olvidados. Historias y recuerdos del anarquismo en la Argentina*, Buenos Aires, 2015. p. 113, citado por **AGUSTÍN TILLET**, “Eduardo...”, *op. cit.*

³⁵⁴ *Cfr.* **AGUSTÍN TILLET**, “Eduardo...”, *op. cit.*

Colombo menciona, que toma sus bases en la formación psicoanalítica que comenzó en Buenos Aires, las cuales eran las de Sigmund Freud, no de manera lineal, sino con atisbos de su pensamiento, a saber:

Nunca me interesaron las posiciones jungianas, adlerianas o la psicología del yo. Me orienté hacia una visión del psicoanálisis basada en la relación de objeto y no en el nivel energético, libidinal o pulsional. Yo soy muy crítico de la teoría pulsional freudiana; he escrito al respecto³⁵⁵.

Posteriormente, comenzó con una formación diferente en Francia, propias del psicoanálisis de Jacques-Marie Lacan. En donde en conjunto con Oscar Masotta organizó un seminario para estudiar su obra:

Al principio me entusiasmé, pero después me fui alejando, sobre todo después de haberlo escuchado en sus seminarios y hoy tengo una posición muy crítica respecto a Lacan y los lacanianos. En realidad, mi percepción del psicoanálisis se ha ido transformando y no podría decir que pertenezco a una escuela o a otra. Con el tiempo mi orientación con respecto a las diferentes escuelas se ha centrado sobre lo que podría llamarse mi propia escuela.³⁵⁶

Eduardo Colombo, muestra así una postura con respecto al psicoanálisis, por un lado, hace referencia a la **cura psicoanalítica o la terapia**, y por el otro, el **psicoanálisis como teoría**. Dentro de la cura psicoanalítica intentaba no mezclarla con su posicionamiento político, ya que consideraba que eran cosas ciertamente distintas, pero que de alguna u otra manera tenían alguna relación:

El paciente que busca una solución a conflictos personales o a problemas emocionales, no está ahí para ser adoctrinado. En la cura psicoanalítica se producen efectos emocionales profundos. Existe lo que se llama regresión y el paciente no maneja de manera totalmente libre sus sentimientos. La regresión facilita una actualización de la neurosis infantil, como llaman los analistas a este estado, y es en ese momento cuando la posición del analista se vuelve una posición de chamán, una figura dominante, que puede, digamos así, manipular al paciente. La neutralidad del analista en ese tipo de situaciones es necesaria y fundamental. Lo he pensado siempre y con los pacientes nunca he puesto sobre el tapete mis ideas políticas³⁵⁷.

Y dentro del psicoanálisis como teoría menciona que:

Encuentro en el psicoanálisis un esbozo de teoría del poder que me parece importante y que Freud resuelve introduciendo en el sujeto la totalidad del conflicto. Desde mi punto de vista, este conflicto es

³⁵⁵ Cfr. CALUDIO ALBERTANI Y RAFAEL MIRANDA, "Psique...", *op. cit.*, p. 3.

³⁵⁶ Ídem.

³⁵⁷ Ibídem, p. 4.

*fundamentalmente social. La manera en que se integra y se construye la personalidad -el conflicto edípico, la familia nuclear, el padre, la madre, el hijo, los afectos que se desarrollan- no es ajena a la estructura global histórico-social en que esa familia extensa o nuclear se desarrolla*³⁵⁸

De donde puede leerse entre líneas que su postura política no puede desligarse en su totalidad de su reflexión y práctica psicoanalítica, y que quizás, como él lo mencionó, “el efecto mayor se ha producido, supongo, en mi manera de pensar y conceptualizar los problemas”³⁵⁹, con respecto a la cura psicoanalítica como método.

Por otra parte, se federó en la Confederación Nacional del Trabajo francesa (CNT) y en 1997 junto con un grupo de militantes edita la revista anarquista “Réfractons”, tomando como referencia la filosofía política. Generando en el ámbito anarquista un interés por su pensamiento y sus publicaciones. Tal y como lo menciona Tomás Ibáñez:

*Su voluntad de acoplar permanentemente pensamiento y acción le llevó a situarse como uno de los teóricos más importantes del anarquismo contemporáneo, a la vez que participaba en decenas de eventos en el plano internacional. Mencionemos como simple botón de muestra de esa incansable actividad internacional su participación como conferenciante en las jornadas libertarias de Barcelona en 1977, su contribución a la organización del extraordinario encuentro anarquista internacional de Venecia en 1984, o sus intervenciones en el encuentro anarquista internacional de Saint-Imier en 2012.*³⁶⁰

Así es como Colombo se convierte en un referente del pensamiento anarquista contemporáneo y comienza a compartir una serie de conferencias en Italia, Grecia, España, Argentina y otros países de América.

(iii) Sus aportes teóricos al anarquismo. El pensamiento de Colombo está fuertemente influenciado por los anarquismos clásicos, principalmente por Bakunin. También está influenciado por filósofos del Siglo XX como Cornelius Castoriadis (1922-1997) y Michel Foucault (1926-1984). Su aportación principal dentro del pensamiento anarquista fue la contextualización de los postulados de los anarquismos clásicos, principalmente los de Mijaíl Bakunin en el terreno de lo político. Desarrollando una propuesta de filosofía política desde anarquismo, dentro del espacio social y el espacio público, que busca la construcción de un “espacio plebeyo” en donde las personas ejerzan su potencialidad política (capacidad de creación y capacidad de organización) a partir de la

³⁵⁸ *Ibidem*, p. 3.

³⁵⁹ *Ídem*.

³⁶⁰ **TOMAS IBÁÑEZ**, *Eduardo Colombo 1929-2018. Un gran luchador anarquista nos deja*, 2018.

democracia directa y la acción instituyente. De esta manera se organiza la vida en sociedad a partir “del espacio político de la anarquía”, el cual tiene que tener sus bases en un sistema económico que propicie *la igualdad de hecho*, que hace referencia a la nivelación de rangos y fortunas. Esto quiere decir, la inexistencia de la propiedad privada y del poder institucionalizado. Para ello, parte de una concepción general del poder político, al cual le llama “Paradigma de la Dominación Justa”, que es una construcción histórica, sentada en la creencia³⁶¹ de la necesidad de una concepción política de la dominación, en donde unos/unas mandan y otros/otras obedecen³⁶², de lo contrario la vida no puede vivirse. Tal concepción necesita de una estructura social, económica y política asimétrica para llevarse a cabo, es decir, lo simbólico instituyente (la imaginación de las personas).

En ese sentido, el poder político es una condición necesaria para la existencia, generando así heteronomías en la construcción de convenciones sociales y leyes para vivir en sociedad. En otras palabras, para Colombo dichas estructuras de dominación se desarrollan a partir de pensar la vida desde la necesidad de un orden existente basado en relaciones asimétricas, que se construyen a partir y únicamente del principio de mando-obediencia, en donde la existencia individual y colectiva se desarrollan “escamoteando la voluntad”. Dicho de otra forma, se arrebató la capacidad política, como capacidad potenciadora y organizativa de las personas para vivir en sociedad, institucionalizando el poder, convirtiéndolo en poder político (robo de la voluntad) que tiene su última expresión en la estructura organizativa de la política o también llamado Gobierno y su serie de instituciones que comandan la manera de pensar y actuar la vida en todos los terrenos de la cultura, así como el pensamiento de la propia existencia, a todo ello, Colombo lo denomina Estado. Dichos posicionamientos los desarrolla principalmente en sus obras “La voluntad del pueblo” (2006)³⁶³ y “El espacio político de la anarquía. Esbozos para una filosofía política del Anarquismo” (2014)³⁶⁴, obras que, dicho sea de paso, se utilizan para la configuración discursiva del saber pedagógico anarquista.

³⁶¹ Consideración que tiene su explicación o fundamentación en el terreno de lo que Colombo denominó “La Estructura Metafísica del Estado”, estructura que en sí misma no existe, y que existe sólo porque es pensada y por ende actuada por las personas en su individualidad, como en su colectividad dentro del terreno ontológico (lo individual) y en lo político (lo social).

³⁶² Las personas más capaces y aptas mandan según las circunstancias, las personas menos capaces y aptas obedecen según la circunstancia

³⁶³ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, *La voluntad del pueblo*, México, 2014.

³⁶⁴ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, *El espacio político de la anarquía: esbozo para una filosofía política del anarquismo*, Madrid, 2014.

Eduardo Colombo muere el 13 de marzo de 2018 en Francia a la edad de 90 años, dejando un legado teórico impresionante, necesario para pensar el anarquismo del Siglo XXI.

5. Consideraciones a modo de cierre

- La presentación de los párrafos anteriores obedece al rigor metodológico para la interpretación del saber pedagógico anarquista. Esto es, al presentar una contextualización de qué es la anarquía, qué es el anarquismo y su configuración histórica, es preámbulo para contextualizar a los autores en su contexto. Lo que sirve para comprender por qué piensan lo que piensan y en qué contexto se desarrollaron dichos pensamientos *como decir de mundo, como discurso*, tarea que es necesaria para el desarrollo interpretativo del saber pedagógico anarquista. Es una condicionante para interpretar la *relación referencial* en el acto hermenéutico.
- La anarquía es un ideal que a partir de la interpretación de mundo busca que la estructura social y por tanto individual, que se desarrolle desde de la auto-organización política, económica y social descentralizada, de abajo hacia arriba, negando así cualquier base asimétrica que emane del poder político. De tal forma que la anarquía como negación del principio de “*arkhê*”, busca la abolición de toda forma de dominación ontológica para vivir en sociedad.
- El anarquismo o anarquismos deben entenderse como un rizoma de teorizaciones y prácticas con aras a construir la anarquía. Históricamente tal conjunto de propuestas desprende teorizaciones y prácticas que buscan la supresión del Estado, la propiedad privada, la Iglesia y en general las relaciones sociales jerárquicas. Así pues, el anarquismo o anarquismos son las diversas formas, reflexiones y caminos en el terreno económico, político y sociocultural para llegar a la intencionalidad ontológica del anarquismo: la anarquía. Por ello, se dice que no existe un anarquismo, sino anarquismos que tienen su origen en la expresión **contra toda autoridad**, que algunos autores y autoras hablan de principios generales o generadores, que hacen funcionar a tal expresión, a saber: la autonomía individual, la autogestión social, el internacionalismo y la acción directa, el apoyo mutuo, la autogestión y la democracia directa, etcétera, principios que son constitutivos del cualquier anarquismo en mayor o menor medida.
- Existe un gran debate en torno a las bases, precursores y/o precursoras y expresiones de los anarquismos. **(i)** Por una parte, se encuentra Kropotkin, quien asume que expresiones antiautoritarias como el apoyo mutuo han estado presentes a lo largo de la historia de la humanidad y de los animales, consideración que ha sido crucial para la conservación, evolución y desarrollo de las especies y de la humanidad. **(ii)** Por otro lado, se encuentra Cappelletti, que

defiende la tesis de que muchas de las ideas y de las expresiones centrales que hoy en día se consideran anarquistas, pueden encontrarse en culturas muy antiguas con sus contextos particulares. Mostrando así, que más allá de las diferencias histórico-culturales, han existido expresiones antiautoritarias antes de los anarquismos. **(ii)** En contraposición a lo anterior, Woodcock, sustenta la idea de que el quehacer histórico no puede cegarse por el posicionamiento ético-política personal, que las expresiones antiautoritarias que han existido a lo largo de la historia humana, deben analizarse detalladamente de acuerdo a las situaciones históricas, esto es, propiamente en su tiempo, en su forma y en su conciencia. Un ejemplo de lo anterior, es la historiadora Dolors Marín o el propio Woodcock, que hacen una labor historiográfica muy valiosa, rastreando los antecedentes más remotos de los anarquismos.

Sin embargo, existe un consenso entre los y la historiadora antes mencionada, sumada a otros tantos y tantas como, Nettlau, Paniagua, Tomassi, Barbero, etcétera, de que el anarquismo como teoría tiene sus orígenes en las ideas Ilustradas, en la Revolución Francesa y en la Revocación Industrial. Desprendiendo así, un movimiento social con diversas formas y expresiones, que hoy en Siglo XXI se encuentra vivo a lo largo de casi todos los rincones del planeta.

- El movimiento anarquista es en su expresión un movimiento heterogéneo, que desde sus inicios en el Siglo XIX hasta hoy Siglo XXI. En donde han existido y existen diversos personajes, organizaciones y posturas, que tratar de unificarlas o sistematizarlas resultaría una tarea irrealizable e indeseable, debido a que son miles de posturas y expresiones muy diversas que han surgido y surgen a lo largo de su historia, pero que sin duda su fuerza vital se encuentra en: **contra toda autoridad**, que emanó del pueblo mismo.
- Resulta importante mencionar que el contexto de las vidas de Proudhon, Bakunin, Kropotkin, y Colombo, fue trascendente para ir construyendo su visión de mundo. Que existieron momentos cumbres, así como personajes y situaciones que les marcaron de por vida. Sin ellas, sería poco probable que se hubiesen formado con el pensamiento que tenían. Por ello, resulta importante resaltar que entre los cuatro autores existió una constante de vida que determinó su postura anarquista. Esto es, que vivieron en carne propia e hicieron consiente las asimetrías políticas y económicas de una vida basada en el principio de mando/obediencia.
- Los anarquismos de cada autor son diversos, **(i)** por un lado, Proudhon sienta su anarquismo dentro de una crítica directa al sistema económico, ya que su persona sufrió tales afecciones, sumado a que tuvo una influencia directa de los socialistas utópicos. Lo que lo llevó volitivamente a desarrollar su pensamiento anarquista, hasta el punto de hacer una crítica no sólo al pensamiento

económico, sino al político y proponer que la emancipación debe ser obra de la sociedad misma. **(ii)** Por otra parte, Bakunin, al formarse dentro de las ideas humanistas e ilustradas le dotó de un entendimiento para desarrollar su postura filosófica, que tiene sus bases en el idealismo alemán. Ello le permitió comprender la realidad desde otra óptica, desarrollando una argumentación filosófica de la anarquía, la cual debe propiciar la vida sin ninguna estructura ontológica de dominación y basarse en un sistema económico que propicie la justicia, para posteriormente desarrollar la libertad política. Esto quiere decir, una sociedad sin Estado y con un sistema económico distinto al capitalista. **(iii)** Kropotkin, quien se desarrolló dentro de los privilegios de clase, pudo formarse desde muy joven en diversas áreas del conocimiento, pero que paradójicamente dicha formación le hizo ver que el disfrute del conocimiento científico era un privilegio de pocos y pocas. Por tanto, su labor ética era hacer llegar la ciencia a la mayor parte de la población para que tuvieran conciencia de tales injusticias sociales, ahí radico su razón anarquista. Y su fundamento se desarrolla a partir de asumir que el anarquismo tiene su fuente en un desarrollo natural, propio de la evolución de la vida. Que desde su postura tenía que fundarse en el apoyo mutuo, ya que las afecciones de los impulsos internos que empujan a vivir, sólo podían ser satisfechos por el alimento, y así hacer continuar la vida. Por tanto, debe existir un sistema económico de igualdad (el comunismo libertario) y un sistema político de libertad (la anarquía). **(iv)** Y finalmente Colombo, que, dentro de un contexto de dictadura desarrolló su pensamiento a partir del estudio y la militancia, contextualizando las ideas clásicas del anarquismo para un pensamiento anárquico del Siglo XXI, centrándose en la filosofía política, poco sistematizada dentro del pensamiento anarquista. Sin duda Eduardo, deja un legado impresionante para pensar el anarquismo contemporáneo, trayendo y renovando temas (sistematizando) que son importantes estudiar dentro de la mirada anarquista.

Es así como este rizoma de posturas, se mezclarán para dar paso a una sistematización del saber pedagógico anarquista, consideración que no podría ocurrir sin contextualizar sus vidas como decir de mundo.

- Las líneas anteriores son la base para comprender el pensamiento de los autores, ya que fundamentación del saber pedagógico anarquista tiene como base su discurso. Por tal motivo, contextualizarlos era una tarea metodológica.
- Finalmente, la interpretación del saber pedagógico anarquista que se presenta a continuación toma en cuenta las siguientes dos consideraciones:

(i) No es la única interpretación que puede darse de un saber pedagógico anarquista, pueden existir tantos saberes pedagógicos anarquistas en tanto fundamentaciones y prácticas existan. Sin embargo, desde la postura que se asume dentro de la investigación, es de suma relevancia no caer en el univocismo, así como en el equivocismo como decir de mundo o intención ontológica dentro de las fundamentaciones.

(ii) La interpretación que se presenta a continuación, es una interpretación realizada desde nuestra circunstancia. Es decir, desde nuestra condición histórica americana, tratando de evitar una simple extrapolación de postulados para ser llevados a la práctica. Por ende, resulta importante que los saberes pedagógicos anarquistas nacidos en nuestro contexto no caigan en la colonialidad, ni en el relativismo llevado al extremo.

Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación

1. Introducción

“La vida misma se vuelve tan preciosa como vastos son nuestros sueños” Louise Michel.

El debate pedagógico por la educación, sitiado entre los intereses políticos y económicos que condicionan las maneras de ser y estar en el mundo, han producido una injerencia sobre las formas para pensar la educación en Siglo XXI, y por ende el ejercicio pedagógico. Dentro de esta disputa se encuentran, la tradición alemana, la tradición francesa, la tradición anglosajona y la tradición americana, con sus respectivas propuestas, que en última instancia influyen en la construcción de sus saberes pedagógicos. Vale la pena recordar que casi todo saber pedagógico es producto de una interpretación discursiva del mundo. Así que, toda práctica pedagógica no es más que la materialización interpretativa de dicho discurso. Por ello, se asume el concepto de saber pedagógico como una práctica constitutiva de discursos como decir de mundo, acerca la educación y la pedagogía. Así pues, dentro de dicha pugna educativa es que ha desarrollado la investigación, que construye una interpretación del saber pedagógico anarquista a partir de ideas y conceptos del pensamiento de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo, haciendo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como herramienta interpretativa de los textos. Cabe mencionar que, dicha interpretación se realiza desde concebir a la pedagogía como una disciplina humanística, esto quiere decir, que se piensa desde una fundamentación filosófica, lo que permitirá construir una sistematicidad del discurso a partir de una filosofía de la educación, para sus posteriores aplicaciones o materialización discursiva.

Sumando a ello, la interpretación del saber pedagógico anarquista es una propuesta que se adscribe a la tradición de las pedagogías en Nuestra América, debido a su carácter sociopolítico pensado desde **nuestra circunstancia**³⁶⁵, que en última instancia busca formar el **ser americano**, no desde condiciones propias de un nacionalismo-territorial, sino como una condicionante histórica que infiere en las maneras de pensar la educación y la pedagogía, en busca de esa identidad arrebatada por siglos de colonialismo y colonialidad³⁶⁶.

³⁶⁵ Cfr. **MARIO MAGALLÓN**, *Dialéctica de la filosofía latinoamericana...*, op. cit.

³⁶⁶ De acuerdo con Mejía (2011) **el colonialismo** fue el control económico y político durante la época colonial que sufrió América, y **la colonialidad** es el ejercicio para establecer una modernidad universal, el cual opera

Así pues, en este capítulo se presenta una sistematización discursiva del saber pedagógico anarquista, para ello se recurre a **(i)** un anclaje conceptual acerca de qué es filosofía de la educación, lo que permite desarrollar los fundamentos para pensar la pedagogía desde una concepción americana y anarquista, desde lo ontológico, lo teleológico, lo antropológico filosófico, la ética, la filosofía política y la filosofía económica. Todo ello, mediado por la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación. Es decir, para desarrollar la sistematización del saber pedagógico anarquista se recurre a las disciplinas filosóficas antes mencionadas, las cuales le darán una fundamentación discursiva y práctica, que en su conjunto conformarán su filosofía de la educación. **(ii)** Y finalmente se presentan, los fundamentos discursivos en las disciplinas filosóficas antes señaladas, a partir de la interpretación de los conceptos y reflexiones del pensamiento de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo.

2. Anclaje de una filosofía de la educación

Para poder entender la sistematización del saber pedagógico anarquista a partir de una filosofía educativa, la primera tarea es definir qué es filosofía de la educación, presentar cuáles son sus temas capitales y finalmente presentar las disciplinas que se utilizan para su sistematización. Para ello, se hará uso de las reflexiones de Francisco Larroyo³⁶⁷, Mario Magallón^{368, 369} y Mauricio Beuchot³⁷⁰.

Si por filosofía entendemos “una reflexión totalizadora sobre la existencia y el valor de la vida (...) a saber, la necesidad del hombre de poseer una idea de la concepción del mundo y de la vida”³⁷¹, se puede decir que es una “forma de pensar el *Cosmos*, como un conato explicativo de los grandes problemas existenciales y la comprensión de ellos en un mundo cambiante”³⁷². De tal forma que, de acuerdo con Larroyo³⁷³ dicha tarea se divide en partes, a saber: **(i) las disciplinas fundamentales**, que a su vez se dividen en dos, **(a) las analíticas** que se ocupan de un sector específico de la cultura, tales como, la ontología, la lógica, la estética, la ética, la erótica, entre otras, y **(b) las sintéticas** que

mediando la imposición de una visión de mundo occidental, eurocentrista, mediante el control de mentes y cuerpos hoy en día.

³⁶⁷ Cfr. FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía de la educación...*, op. cit.

³⁶⁸ Cfr. MARIO MAGALLÓN, *Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana...*, op. cit.

³⁶⁹ Cfr. MARIO MAGALLÓN, *Filosofía política de la educación en América Latina...*, op. cit.

³⁷⁰ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica”, en IRAZEMA RAMÍREZ (comp.), *Voces de la filosofía de la educación*, México, 2015, pp. 21-36.

³⁷¹ FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía...*, op. cit., p. 101.

³⁷² MARIO MAGALLÓN, *Dialéctica de la Filosofía...*, op. cit., p. 18.

³⁷³ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “Concepto y problemas de la filosofía de la educación”, en *Sistema de la filosofía...*, op. cit., pp. 3-14.

se ocupan de diversos territorios de la cultura, tales como, la axiología, la filosofía de la historia, la antropología filosófica, etcétera. Y **(ii) las disciplinas post-fundamentales**, que se ocupan de campos específicos de la cultura pero que suponen para construirse de las disciplinas fundamentales, por ejemplo, la filosofía política, la filosofía de la educación, la filosofía del derecho, etcétera.

Por tanto, la filosofía de la educación como parte de la filosofía y como una disciplina post-fundamental “explora, de manera estructural, esencia, valores y fines del proceso educativo; pero no sólo eso. (...) La tarea de la filosofía de la educación indaga los fundamentos últimos de la realidad pedagógica, convirtiéndose en una disciplina por principios, de verdades últimas, además de totalizadora”³⁷⁴. Siguiendo nuevamente a Larroyo³⁷⁵, los temas centrales de la filosofía de la educación son, **(i) la educabilidad, esencia, posibilidades y límites de la educación**, que hacen alusión al debate en torno a si es posible educar, para qué se educa, lo que realmente es la educación, cómo sucede, entre otros. De tal forma que, desprende categorías de análisis para darle fundamento a la educabilidad, **(ii) el método**, que hace a alusión a las formas gnoseológicas y epistemológicas para el estudio de los problemas filosóficos en la educación, **(iii) la antropología pedagógica**, que se encarga de meditar acerca de qué es el ser humano/humana, **(iv) la axiología de la educación**, quien reflexiona acerca de cuáles son los valores educativos que conforman el ideal de ser humano/humana al cual se aspira, para posteriormente pensar cómo los valores de la cultura han de ser integrados en el proceso educativo, **(v) la integración de la personalidad**, es decir, cuáles son los elementos tributarios de la formación humana y cómo se integran, **(vi) las crisis sociales y renovación pedagógica**, esto es, los fundamentos sociopolíticos que influyen en el proceso formativo. Entre otras problemáticas no menos relevantes.

2. Disciplinas para la sistematización del saber pedagógico anarquista

Debido a que se asume la fundamentación pedagógica del saber pedagógico anarquista como una disciplina humanística, es necesario exponer de manera breve cuáles son las disciplinas con las cuales se sistematiza. Es decir, cómo se construye su filosofía de la educación, evidenciando así la relación con otras ramas de la filosofía, propiamente con la ontología, la teleología, la antropología filosófica, la ética, la filosofía política y la filosofía económica. Las cuales se vuelven el fundamento discursivo como decir de mundo dentro de la sistematización del saber pedagógico anarquista.

³⁷⁴ FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía...*, op. cit., p. 4

³⁷⁵ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “Concepto y problemas...”, op. cit, pp. 3-14.

2.1 La ontología

La ontología viene del griego **ontos** que significa ser, y de **logos** que significa estudio. Por tanto, la ontología es la rama de la filosofía que se encarga del estudio del ser, de lo que existe, de ¿Por qué existe lo que existe? ¿En verdad existe lo que existe? ¿Los entes tienen esencia? ¿Existen las ideas y pensamientos o son construcciones culturales? ¿Hay propiedades en el mundo que determinen la existencia? ¿Pueden ser intencionadas las cualidades del ser? ¿Cómo saber que existe lo que existe? entre otras preguntas. Es decir, reflexionar acerca del ser en cuanto a ser, de la reflexión de lo que existe y lo que no existe, de la existencia de propiedades o fenómenos que determinan al mundo, etcétera. Por consiguiente, como disciplina fundamental de la filosofía le posibilita a la filosofía de la educación reflexionar acerca de las condiciones de educabilidad. Esto es, pensar a partir de la experiencia en el mundo las cualidades del ser, y así poder darle una intencionalidad, del hecho al concepto, del ente a la idea. Lo que permite pensar en las posibilidades de mundo y por ende de las existencias. De tal forma que, la ontología reflexiona acerca del acto educativo, de lo que realmente es, y ello permite conocer las realidades en las cuáles se constituirá la práctica pedagógica, es conocer a partir desde dónde se va construir la intencionalidad pedagógica³⁷⁶.

Cabe hacer mención que dentro de la sistematización que se realiza, la ontología brinda los fundamentos para pensar la interpretación y la acción de los anarquismos como una manera de ser y estar en el mundo. Esto quiere decir que, presentar los fundamentos ontológicos del saber pedagógico anarquista a partir de la reflexión en cuanto a la idea de estar en el mundo, es una reflexión en torno al ser desde el mundo, desde la sensibilidad en la relación sujeto-mundo, que posibilita la idea de preguntarse por las posibilidades de mundo. Partiendo de la duda con respecto a la “naturaleza”, por la pregunta acerca de si es que existen fenómenos que determinan la existencia en el mundo, esto a partir de la intuición adscrita en la relación del sujeto con el objeto que produce experiencia y esta a su vez produce abstracciones para la toma de conciencia y autoconciencia, que permite pensarse a sí mismo “saber que fue, qué es y qué será: saber de sí mismo, de su existencia, de su devenir”³⁷⁷ y establecer así una intencionalidad al mundo.

En síntesis, el fundamento ontológico del saber pedagógico anarquista que se presenta, es que la educación es un rasgo inseparable de ser humano/humana, de su cualidad por conocer a partir de la sensibilidad dentro de la interacción con el mundo que produce intencionalidades. Ya que educar

³⁷⁶ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “Ontología de la educación”, en *Sistema de la filosofía...*, op. cit., pp. 155-198.

³⁷⁷ FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía...*, op. cit., p. 174.

pertenece al ser del hombre/mujer, es una condición de lo que es y de lo que puede llegar a ser como posibilidad de mundo³⁷⁸.

2.2 La teleología

Teleología viene del griego **telos** que hace referencia al fin, al objetivo, al propósito y de **logos** que significa estudio. En ese sentido, la teleología es la disciplina filosófica del estudio de los fines. Sus principales temas capitales son: ¿Existen los fines? ¿Tiene sentido la existencia? ¿Cuál es la finalidad de la existencia? ¿Existen diversos fines?, etcétera. Así pues, dentro de la filosofía de la educación, la teleología pedagógica estudia el fin o fines de la educación³⁷⁹. Tal consideración es necesaria para guiar y darle sentido al proceso educativo, ya que, una vez que se conoce las realidades en las cuales se desarrollara el proceso educativo, se debe pensar pedagógicamente con respecto a ¿Para qué educar? Es decir, conocer cuál es el fin de la educación, la intencionalidad que dota de sentido al acto mismo de educar. Al respecto, Larroyo menciona que “una finalidad general de la educación dada en la concepción de mundo y de la vida que se acepta”³⁸⁰ trae consigo “fines parciales, que van apareciendo en el largo proceso de la educación, pero siempre en relación con el fin general”³⁸¹, los cuales, deben responder a la circunstancia geográfica-histórica desde donde se esté pensando pedagógicamente la educación. Por tanto, es necesario desarrollar una fundamentación de por qué ese fin y no otro.

En ese sentido dentro de la sistematización que se realiza dentro del saber pedagógico anarquista, el fin teleológico de la educación es pensar la intencionalidad hacia la anarquía, es decir, hacer del saber pedagógico un anarquismo, pero sin caer en el univocismo propio de los universales, pero si pensarlo desde América como circunstancia. Esto es, como un particular en relación con lo universal, de esta forma se evita caer en el equivocismo, ya que no se niega su historicidad, pero con pretensiones de ser trascendido en la búsqueda de una propia identidad americana.

2.3 La antropología filosófica

La antropología filosófica, viene del griego **ánthropos** referida al hombre y la mujer (al ser humano) y de **logos** referida al estudio. Así pues, la antropología entendida como la disciplina que se encarga del estudio del ser humano/humana, pero al darle el adjetivo de filosófica éste estudio se vuelve un

³⁷⁸ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “Ontología de la educación...”, *op. cit.*, pp. 155-198

³⁷⁹ Cfr. FRANCISCO LARROYO, “Axiología y Teleología de la educación”, en *Sistema de la filosofía...*, *op. cit.*, pp. 199-238.

³⁸⁰ FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía...*, *op. cit.*, p. 221.

³⁸¹ Ídem.

estudio filosófico. Dentro de dicho estudio los problemas capitales de los que se encarga son: ¿Qué es el hombre/mujer? las posibilidades y justificación de una filosofía del hombre/mujer, ¿cómo se conoce al ser humano/humana en su totalidad? Los tipos de humanos/humanas posibles, el lugar del hombre/mujer en el universo, el destino del ser humano/humana³⁸², entre otros. Por lo tanto, la antropología filosófica le brinda las herramientas a la filosofía de la educación para preguntarse por el tipo de ser humano/humana que se desea educar, esto quiere decir, a qué tipo de hombre/mujer se aspira formar por medio de la educación.

Tal consideración, según como se asume la filosofía de la educación, es posterior a la reflexión de las condiciones de educabilidad, esto quiere decir, de la posibilidad que tiene todo ser humano/humana para educarse en determinado contexto y establecer así una teleología pedagógica, lo cual lleva a reflexionar en torno a la fundamentación de la idea de ser humano/humana que se pretende formar a partir de la intencionalidad ontológica. Al respecto Larroyo menciona que, si “educar es formar hombres (*sic*). El mero enunciado de tal aserto está subrayado ya la imprescindible necesidad de saber qué es el hombre (*sic*). En efecto, de la respuesta a tal pregunta no sólo podrá acometerse el tema de la educabilidad, sino todos los temas medulares de la filosofía de la educación”³⁸³. De tal forma que, toda pedagogía posee una antropología filosófica, es decir, una idea de ser humano/humana a la cual se aspira dentro del proceso educativo, “y más vale que se la haga consciente, si no, se la estará reproduciendo en la enseñanza, de manera inconsciente, casi ideológica”³⁸⁴

Así pues, dentro de la sistematización del saber pedagógico anarquista, la antropología filosófica brinda las herramientas para presentar qué tipo de ser humano/humana es al que se anhela educar, de acuerdo a una intencionalidad ontológica, ya que como lo menciona Beuchot³⁸⁵, el hombre tiene una intencionalidad ontológica, que lo lleva a existir, a vivir, en donde la vida es el ser del hombre/mujer. Y dicha idea de ser humano/humana proporciona una idea de educación en la que se tiene que formar ese hombre, esa mujer³⁸⁶.

³⁸² Cfr. FRANCISCO LARROYO, “Fundamentos Antropológicos” en *Sistema de la filosofía...*, op. cit., pp. 239-246.

³⁸³ FRANCISCO LARROYO, *Sistema de la filosofía...*, op. cit., p. 6.

³⁸⁴ MAURICIO BEUCHOT, “La filosofía de la educación desde...”, op. cit., p. 22.

³⁸⁵ Cfr. MAURICIO BEUCHOT, “La filosofía de la educación desde una...”, op. cit.

³⁸⁶ Ídem.

2.4 La Ética

Ética de griego **ethos** que hace referencia a la manera de hacer las cosas, a los hábitos, a la costumbre. De ahí que, se infiera que la ética es la disciplina de la filosofía que se encarga de la reflexión del sistema moral que rige el comportamiento humano, es decir, del sistema de valores reglas y costumbres que guían la actividad humana. Así pues, la ética es la disciplina que reflexiona sobre la moral, por tanto, es una disciplina práctica. Entre sus temas capitales se encuentran: el desarrollar conceptos y argumentos que permitan comprender la cuestión moral de la persona humana³⁸⁷, analizar si existe el bien y el mal, dar razones acerca de las posibles morales filosóficas³⁸⁸, reflexionar en tanto a los dilemas morales, reflexionar en cuanto a los valores morales, entre otros.

De tal manera que, la ética como parte de la filosofía de la educación permite la reflexión en torno a los comportamientos morales de las personas que se pretenden formar, pasando a desarrollar argumentos que permitan comprender la dimensión moral del comportamiento humano, esto quiere decir, reflexionar acerca de la moral en la cual se pretende formar a las personas, así como el desarrollo del ejercicio ético.

En ese sentido es como se utiliza a la ética como parte de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, para reflexionar y dar cuenta del comportamiento moral con el cual se va a formar el comportamiento de las personas con respecto a fin teleológico, a la intencionalidad ontológica y a la antropología filosófica.

2.5 La Filosofía Política

La filosofía política es la rama de la filosofía que se encarga del estudio filosófico del arte de vivir en sociedad³⁸⁹. Entre sus principales problemas capitales se encuentran: ¿Cuál es la forma política más justa para vivir en sociedad? El estudio del Estado y el poder, la reflexión sobre la voluntad política, sobre la democracia, sobre lo político, etcétera. Por tanto, como parte de una filosofía educativa le brinda herramientas para estudiar las formas en cómo la sociedad se organiza políticamente para su convivencia, es decir, ¿Para qué sociedad estamos educando? Evidenciando así el carácter político de la educación, ya que, en dicha premisa se desentraña el sentido político de la educación, en donde toda educación es política y toda política requiere de una educación.

³⁸⁷ Cfr. **ADELA CORTINA Y EMILIANO MARTÍNEZ**, *Ética*, Madrid, 2008.

³⁸⁸ Cfr. **JULIANA GONZÁLEZ**, "El ethos y la ética" en *El poder del eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*, México, 2000, pp. 49-64.

³⁸⁹ Cfr. **LUCE FABRI**, *op. cit.*

Por lo cual, la importancia de incorporar a la filosofía política como parte de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista reside en que, “se pueden estudiar y mostrar los factores alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales; las formas en que los grupos de las élites del poder buscan determinar y someter las conciencias por medio de valores sociales impuestos, sin reflexión previa”³⁹⁰. De modo que, las filosofías de la educación que emanan desde nuestra circunstancia han sido siempre pensadas como filosofías políticas, ya que, responden a problemáticas concretas de las sociedades en torno a su condición histórica con respecto a las formas de convivencia social.

En ese sentido, se asume como categoría de análisis a la filosofía política desde una postura crítica, ya que, “sus categorías expresan leyes del movimiento político de la realidad política a la cual se refieren, adquiriendo la función ilustradora y transformadora al motivar determinados grupos de personas en la lucha por implantar objetivos”³⁹¹. Sin embargo, vale la pena aclarar que dicha disciplina:

*No se reduce a una posición ideológica porque reflexiona, analiza, crítica y construye propuestas teóricas explicativas, que estructuran un marco teórico conceptual retroalimentador que en su proceso que corrige y descubre las contradicciones de la realidad social, mostrando la diversidad de ésta y advierte de la multiplicidad de relaciones que los hombres establecen en sus condiciones sociales de producción y de existencia*³⁹²

De tal manera que la reflexión de la filosofía política se traduce en el por qué y para qué de las formas de organización social, es decir, de las formas políticas para vivir en sociedad. Dentro de dicha lógica es como se ocupa la filosofía política como parte de la sistematización del saber pedagógico anarquista, reflexionando ¿Desde qué sociedad nos encontramos educando? Y ¿Para qué sociedad nos vamos a educar? Argumentando que se puede vivir en sociedad sin la forma política Estado.

2.6 La Filosofía Económica

La filosofía económica es la rama de la filosofía que se encarga del estudio filosófico de los problemas éticos, teóricos, y metodológicos con respecto a la práctica económica. Entre sus problemas fundamentales se encuentran: los dilemas éticos con respecto de la distribución de los

³⁹⁰ MARIO MAGALLÓN, *Filosofía política de la educación...*, op. cit., p. 8.

³⁹¹ *Ibidem*, p. 127.

³⁹² *Ibidem*, p. 129.

recursos, la producción y la creación de la riqueza, los problemas metodológicos para su funcionamiento, los problemas que refieren a la economía política, entre otros. De ahí que, la importancia de utilizar la filosofía económica dentro de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, reside en que para que se desarrollen las facultades cognoscitivas y volitivas del hombre/mujer, resulta necesario el solvento de las necesidades básicas de existencia: alimentación, vivienda, vestido, salud y educación³⁹³. Para ello, resulta necesario reflexionar acerca del uso de los recursos que permiten la creación de la riqueza para solventar las necesidades antes mencionadas, y esto a su vez, lleva a la reflexión en cuanto a la producción y la distribución de los mismos. Ya que sin ello no podría ser posible todas las reflexiones anteriores.

En resumen, la sistematización de las categorías filosóficas del saber pedagógico anarquista, se van a desarrollar metodológicamente a partir de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y con ello configurar su filosofía de la educación. Esto quiere decir que, permite presentar una interpretación de mundo pensada desde el anarquismo en América, lejos de las posturas universalistas, así como, fuera de las posturas que se construyen a partir del relativismo llevado al extremo.

3. La sistematización del saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación

Resulta importante establecer una delimitación con respecto a cómo se asume el anarquismo pensado pedagógicamente, es decir, cómo se construye la fundamentación del saber pedagógico anarquista a partir de sistematizar su filosofía de la educación. Por lo cual, se asume que la interpretación del anarquismo pensado pedagógicamente, es una manera más de interpretar el mundo, compuesto por todo un horizonte ontológico, teleológico, antropológico-filosófico, ético, filósofo-político y filósofo-económico, el cual se pretende llegar por medio de la educación pensada pedagógicamente. A continuación, se presenta esto de manera detallada:

3.1 La ontología anarquista: la concepción del mundo del saber pedagógico anarquista

El saber pedagógico tiene su origen en las preguntas más profundas por el mundo, en el ejercicio filosófico por las posibilidades de existencia. Es decir, en la reflexión **de ser y estar en el mundo** que nace de la interacción en el mundo, produciendo así una intencionalidad de existencia que se

³⁹³ Vale la pena mencionar que tal aseveración es retomada del seminario del Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, "Pedagogía disciplina filosófica transformadora" impartido en el ciclo 2019-1 por Julieta Valentina García. Posteriormente se desarrolló con el texto de Piot Kropotkin, *La conquista del pan*, *op. cit.*

construirá a partir del proceso educativo pensado pedagógicamente. Por ende, para entender este primer nivel, **“la ontología anarquista”** que proporciona las condiciones de educabilidad, es necesario comprenderlo en las siguientes cuatro dimensiones que soportan o dan pie a la construcción de las bases en las cuales se va a desarrollar el saber pedagógico anarquista.

(i) **La causalidad universal**, es necesario partir de la idea clásica en el anarquismo, llamada **causalidad universal** desarrollada por Bakunin³⁹⁴, en donde refiere a que la **naturaleza** es la idea de una unidad universal compuesta de lo existente en el mundo real y de sus transformaciones, que sin ella no puede comprenderse la existencia en todas sus dimensiones, a saber:

*La naturaleza es suma de las transformaciones efectivas de las cosas que existen y que se producirán incesantemente dentro de su seno. (...) Todos los seres que constituyen la totalidad indefinida del universo, todas las cosas existentes en el mundo, sea cual fuere su naturaleza particular en relación con la cantidad o la cualidad de las cosas más diversas y más similares, grandes o pequeñas, cercanas o lejanas efectúan necesaria e inconscientemente unas sobre las otras, directa o indirectamente una acción y reacción perpetuas. Toda esta multitud ilimitada de reacciones y acciones particulares combinada en un movimiento general produce y constituye lo que denominamos vida, solidaridad, causalidad universal (...)*³⁹⁵

Así pues, **la naturaleza** es el punto de partida para las condiciones de educabilidad en torno a su concepción de lo que es o existe, que es producto de la **causalidad universal**. Pero ¿Cómo sabemos que existe **la naturaleza como devenir de la causalidad universal**? Para dar cuenta de que existe **la naturaleza**, es necesario poseer una intencionalidad que permita pensar y pensarnos desde la sensibilidad para reflexionar acerca de lo que existe. Esto requiere, conocer los fenómenos de la **naturaleza** para posteriormente darles una intencionalidad, es decir, es pensar y pensarnos como parte de **la naturaleza en la naturaleza**, que puede darse una intención y venir a ser de **la causalidad universal**. En otras palabras, **ser naturaleza** es formar parte de **la causalidad universal**³⁹⁶. De ahí que, sabemos que existe **la naturaleza** porque podemos darle una intencionalidad a la vida y que cada persona puede dársela, pero que a su vez está condicionada

³⁹⁴ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, “Filosofía”, en *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit., pp. 23-2014.

³⁹⁵ MIJAÍL BAKUNIN, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit., p 25.

³⁹⁶ Cabe mencionar que el concepto de **causalidad universal** es una condición metafísica, ya que, Bakunin expresa que él no puede dar cuenta de la **primera causa**, es decir, no puede dar explicaciones certeras de cómo o quién creó la **causalidad universal**. Sin embargo, menciona que dicha creación no puede ser explicada, debido a la falta de conocimiento de la humanidad, que las únicas explicaciones son especulaciones de carácter divino.

históricamente por las intencionalidades anteriores. Ya que, todo lo existido y existente en el universo ha permitido ser lo que somos hoy, condición que deja de entre dicho el movimiento, es decir, que **la causalidad universal** es una construcción histórica. De tal manera que, pueden existir una gran variedad de interpretaciones de **la naturaleza** y por ende disputas por la **verdad**, construyendo así un problema, quizás uno de las cuestiones más trascendentales dentro de la existencia. Ya que, a partir de la instauración de un horizonte presentado como **verdad**, es como se siente, se piensa y se vive la existencia. En ese sentido, dentro del saber pedagógico anarquista, la **“verdad”** no existe, sino que es **afirmación**, ya que no es más que la capacidad que tiene el humano/humana para darse una intencionalidad de mundo, para preguntarse cómo quiere vivir su existencia, lo que repercute en todo el acontecer de la vida. Así pues, más que un relato, un horizonte, un contenido, etcétera, **“la verdad”** se asume como una manera de existir que se funda en la misma capacidad creadora de las personas para darse una existencia. En ese sentido, **dicha afirmación** como una manera de ser, es una cualidad de toda persona para darse una existencia, la cual tiene que desarrollar a partir del conocimiento de **la naturaleza** en su interacción en ella. Por tanto, esa cualidad es la que nos permite conocer que existe **la naturaleza** como producto de la **causalidad universal**.

De tal manera, esta primera condición de educabilidad versa acerca de las posibilidades que tiene el sujeto, de darle una intencionalidad **a la naturaleza** y establecer así un horizonte pedagógico. Esto implica una interacción sensible del sujeto en el mundo para dar entendimiento a **la naturaleza** a partir del conocimiento de ella. Dicho de otro modo, para construir una interpretación de mundo y por ende intencionalidad pedagógica, el sujeto se tiene que asumir como ser de conciencia y autoconciencia en la interacción con **la naturaleza** que es consecuencia de la **causalidad universal**, para conocerla, interpretarla, transformarla y posteriormente darle un horizonte, sin olvidar que se es parte de **la naturaleza**. Es decir, se le puede dar la intencionalidad que se desee a **la naturaleza** como parte de **la causalidad universal**.

(ii) La intencionalidad racional, una intencionalidad sensible, dicha interpretación de **la naturaleza** no puede dejarse al azar, sino debe convertirse en una necesidad racional, ya que:

La combinación universal, natural, necesaria y real, pero en modo alguno predeterminada, preconcebida o conocida de antemano, de la infinidad de acciones y reacciones particulares ejercidas recíprocamente e incesantemente por todas las cosas que poseen una existencia real. Definida de esta

*forma, la naturaleza, concebida como un universo infinito, se impone a nuestra mente como una necesidad racional*³⁹⁷

Por tanto, se asume que desde la postura anarquista de ser y estar en mundo implica ser **naturaleza**, porque se es y se está en el mundo cuando nos comprendemos como parte de la **naturaleza** y consecuencia de **la causalidad universal**, pero que necesita dotarse de una intención que reivindique a la misma o exalte la existencia de **la naturaleza**. Ya que, en estricto sentido **la naturaleza** crea los mundos y a su vez construyen, condicionan y están condicionados por **la causalidad universal**:

*Es simplemente el resultado producido por la acción espontánea de causas particulares, cuya totalidad constituye la causalidad universal. Siempre crea y será creada de nuevo; es la Unidad combinada y surgida para siempre en la infinita totalidad de incesantes transformaciones de todas las cosas existentes; y al mismo tiempo es lo creador de esas mismas cosas; cada punto actúa sobre el todo, y el todo actúa sobre cada punto*³⁹⁸

En ese sentido, sale a la luz la siguiente pregunta: ¿Cómo se crean los mundos intencionados? Pregunta que enmarca la relación del sujeto en el mundo a partir de la sensibilidad, para el desarrollo de las abstracciones de ser sujeto. Dejando claro que cuando comenzamos a nombrar los fenómenos de **la naturaleza** en la interacción en la misma **naturaleza**, comenzamos a darnos nuestro **ser**, y al darnos nuestro **ser** estamos pensando en una manera de **ser mundo**, implicación que nace desde **la naturaleza**. En otras palabras, estamos construyendo intencionalidad a partir de la relación sujeto-mundo en la **naturaleza**, que debe dar razones sobre ella:

*Cuando el hombre (sic) comienza a observar con atención firme y prolongada la parte de la naturaleza que le rodea y que descubre dentro de sí, acabará advirtiendo que todas las cosas están gobernadas por leyes inmanentes (...) que cada cosa posee su propia forma peculiar de transformación y acción; que esta transformación y acción hay una sucesión de hechos y fenómenos que se repite invariablemente bajo las mismas condiciones.*³⁹⁹

Enfatizando, sólo se es y se está en el mundo de manera racional, cuando se interpreta y se explica éste por medio de **la naturaleza** como parte de la **causalidad universal** que reivindica a la misma, dentro de un proceso de conocimiento de la **naturaleza** a partir de la sensibilidad inmanente en las personas, conociendo una serie de fenómenos existentes que se repiten indefinidamente, los cuales

³⁹⁷ MIJAÍL BAKUNIN, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit, pp. 25 y 26.

³⁹⁸ *Ibidem*, p. 26.

³⁹⁹ *Ídem*.

deben ser significados por el sujeto a partir de la conciencia y la auto conciencia, lo que finalmente produce mundos. No se puede ser racional sin la sensibilidad.

Así pues, la segunda condición de educabilidad como intención ontológica para la construcción del saber pedagógico anarquista, reside en la necesidad racional de conciencia y autoconciencia del ser sujeto para interpretarse en **la naturaleza**. Y así darse y darle una intencionalidad de mundo, es dar razones de la existencia para su exaltación. Consideración que es producto de la relación sujeto-mundo a partir de la sensibilidad y que es parte de la **causalidad universal**.

(iii) No hay ideas a priori o sustancias. Dentro de la interpretación del saber pedagógico anarquista, su tercera condición de educabilidad reside en que no existen ideas a priori, ni leyes, ni mucho menos esencias, sino que, el sujeto como parte de **la naturaleza** produce tales interpretaciones a partir de la sensibilidad, sólo a partir del desarrollo de la conciencia y la autoconciencia:

*Es razonable pensar que en el Universo así concebido no tienen cabida ideas a priori, ni leyes preconcebidas o pre-ordenadas. Las ideas, incluyendo la de Dios, sólo existen sobre la tierra en cuanto son producidas por la mente. Es, por tanto, claro que emergieron mucho después de los hechos naturales y mucho después de las leyes que gobiernan tales hechos.*⁴⁰⁰

Es importante clarificar el concepto de **“leyes naturales”** en Bakunin, para no confundirlas con esencias o primeras causas. Al respecto Bakunin menciona que, “en cuanto a las leyes naturales, sólo se manifiestan bajo esta forma idea o abstracta de la legalidad de la mente, reproducidas por nuestro cerebro sobre la base de una observación más o menos exacta de las cosas, los fenómenos y la sucesión de los hechos; asumen la forma de ideas humanas”⁴⁰¹. Reafirmando así la premisa de que, las interpretaciones son ideas de la mente humana a partir de la sensibilidad, ya que no hay una esencia o primera condición que determine la realidad, “antes de surgir el pensamiento humano eran leyes desconocidas en cuanto a tales, y existían únicamente en el estado de procesos reales o naturales”⁴⁰². Por consiguiente, **se es mundo** cuando nos interpretamos como **naturaleza**, construyendo una realidad con sus categorías resultantes, evitando así la idea de esencias o de una primera condición innata. En ese sentido, **la naturaleza** al ser pensada a manera de conciencia y autoconciencia por el sujeto a partir de la sensación, desarrolla una interpretación de los procesos existentes, desarrollando así una categoría llamada **“leyes naturales”**, las cuales, vuelvo a decir, no

⁴⁰⁰ Ibídem, p. 27.

⁴⁰¹ Ídem.

⁴⁰² Ídem.

son esencia o primera condición, sino son interpretaciones de los fenómenos existentes en la **naturaleza**.

De tal forma que, dentro de la ontología anarquista que se interpreta, se afirma que **la naturaleza** en el sentido antes definido, no posee ley alguna que determine la existencia, sino más bien es constitutiva de una infinita variedad de fenómenos que se manifiestan y se conocen a partir de la conciencia y autoconciencia desarrollada por sensibilidad del sujeto dentro de la misma **naturaleza**. Por tanto, la tarea de **ser mundo** como intencionalidad ontológica, es una tarea que se pregunta por el **ser** a partir de la interacción en el mundo. Esto implica una tarea hermenéutica del mundo, que nos remite a conocer a partir de la sensibilidad desde donde se debe construir la intencionalidad pedagógica como intencionalidad ontológica. He aquí la tercera condición de educabilidad del saber pedagógico anarquista, no hay ideas a priori, es una interpretación de los fenómenos **naturaleza** para construir el mundo.

(iv) La intencionalidad del mundo como creación del yo agente. Siguiendo con lo anterior, cuando nos preguntamos por el mundo a partir de su conocimiento dado por la conciencia y autoconciencia mediado por la sensibilidad que produce la interacción en la **naturaleza**, nos estamos preguntando por el **ser**. Dentro de dicho proceso el sujeto comienza a crear símbolos y simbolizaciones que dan significación a la **naturaleza** y se comienza a construir el mundo. De tal forma que se tiene que tener claro lo siguiente:

Todo esto constituye lo que denominamos naturaleza. Pero la naturaleza no conoce ley alguna. Trabaja inconscientemente, y presenta una infinita variedad de fenómenos que se manifiestan y se repiten a sí mismos inevitablemente. Sólo debido a esta inevitabilidad de acción puede existir y existe un orden en el Universo (...) La mente humana y la ciencia por ella estudian esas características y combinaciones de cosas, sistematizándolas y clasificándolas con ayuda de la experimentación y la observación. A tales clasificaciones y sistematizaciones se les aplica el termino de leyes naturales⁴⁰³

De lo que se infiere que, la mente humana cuando comienza a analizar los fenómenos existentes, los estudia, los sistematiza, generando así categorías con las cuales se va a explicar el mundo. Que de acuerdo con Bakunin, son interpretaciones propias de nuestra voluntad, a las cuales las llama **leyes naturales**, y las clasifica en dos instancias: las generales y las particulares. Vale la pena resaltar

⁴⁰³ Ibídem, pp. 30 y 31.

que, sólo a partir de dicho estudio es como los sujetos pueden construir los mundos, es decir, es la tarea inevitable del yo agente. Pero veamos:

(i) Leyes generales: dentro de las leyes generales se encuentra la base de todo lo existente, es decir, las que se expresan en la materia⁴⁰⁴, tales como: las leyes del equilibrio, ley de la gravitación, ley de la luz, etcétera. Las cuales “se manifiestan en cuanto poseer verdadera existencia, son inmanentes a la materia, es decir, verdadera base de todas las cosas existentes”⁴⁰⁵.

(ii) Leyes particulares: hacen alusión a las que sólo intervienen o son importantes para contextos específicos, forman sus propios sistemas y/o grupos, tales como: sistema de leyes de organismos vegetales, animales, climas, sistemas políticos y económicos, etcétera.

De esta forma, para poder construir una intencionalidad que está condicionada y que condiciona **la causalidad universal**, es necesario conocer y después comprender **la naturaleza**. Esto implica que, para ser mundo hay que estar en el mundo y comprender los misterios más inhóspitos de la existencia, condicionada por los fenómenos existentes que sólo se conocen a partir de la interacción en **la naturaleza**. Sin embargo, es fundamental entender que “jamás conseguiremos captar, y mucho menos comprender, el verdadero sistema del universo”⁴⁰⁶, es decir, conocer el **verdadero sentido o la primera causa**, sólo podremos interpretar una pequeña parte de éste, preguntarnos hacia dónde vamos como mundo, es decir, para qué, por qué y cómo nos damos nuestro ser, idea que se traduce en una postura altamente fichteana⁴⁰⁷ y del idealismo alemán que configuró el pensamiento de Bakunin acerca de **ser mundo** como un reflejo del yo agente: “¿Hacia dónde nos dirigimos, movidos por la ley suprema e inevitable de las transformaciones incesantes que en la sociedad humana se denomina progreso?”⁴⁰⁸, precisión que reitera la tarea del hombre/mujer, acerca de la interpretación del mundo, acerca de construir la intencionalidad del yo agente, pero para que dicha tarea se empiece a desarrollar, es importante conocer la **naturaleza**:

Pero si el hombre (sic) no quiere renunciar a su humanidad, ha de saber, ha de penetrar con su espíritu todo el mundo visible y —sin mantener la esperanza de comprender alguna vez su esencia— hundirse en un estudio cada vez más profundo de sus leyes: porque nuestra humanidad sólo se adquiere a ese

⁴⁰⁴ En una primera aproximación se va a entender por materia todo aquello que acontece en el mundo real, dentro y fuera de las personas, que se puede manipular y transformar dentro de **la naturaleza**

⁴⁰⁵ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit, p. 31.

⁴⁰⁶ *Ibidem*, p. 32.

⁴⁰⁷ Cabe recordar que una de las influencias más trascendentes en el pensamiento de Bakunin, fue el pensamiento de Fichte, véase el capítulo 3 del presente texto.

⁴⁰⁸ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit, p. 33.

*precio. El hombre debe conseguir un conocimiento de todos los niveles inferiores, de los que le preceden y de los que son contemporáneos a su propia existencia; de todas las evoluciones mecánicas, físicas, químicas, geológicas, vegetales y animales (es decir, de todas las causas y condiciones de su propio nacimiento y existencia), para ser así capaz de comprender su propia naturaleza y su misión sobre esta tierra —su único hogar y su único escenario de acción— y convenir de esta forma que en este mundo de ciega fatalidad pueda inaugurarse el reino de la libertad.*⁴⁰⁹

Así pues, la cuarta condición de educabilidad reside en que el conocimiento de **la naturaleza** es un proceso de autoconocimiento, es decir, la humanidad es la naturaleza que toma conciencia de sí misma⁴¹⁰. En donde el yo agente desarrolla una intencionalidad de mundo, que es consecuencia de la necesidad racional como devenir de la interacción sensible, conocimiento y transformación de la **naturaleza** en la **naturaleza**. De tal manera que, el yo agente construye mundos como parte de la **naturaleza**, condicionado por **la causalidad universal**.

En conclusión, dentro de estas cuatro condiciones es como se construye la intencionalidad ontológica que es la dimensión desde donde se construirá la intencionalidad pedagógica. Es el punto de partida que condiciona las demás reflexiones, primero como **intencionalidad ontológica o lo que el yo agente construye como mundo**, condicionado por **la causalidad universal, la necesidad racional y la construcción de categorías**, para pasar a la intencionalidad pedagógica. Esto es, para construir el camino para llegar a la intencionalidad ontológica, que necesita de un venir a ser, es necesario de una teleología que muestre un horizonte de vida, y por ende educativo. Enfatizando que la educación es un rasgo ligado al ser humano/humana, de su cualidad por conocer a partir de la sensibilidad dentro de la interacción con **la naturaleza** que produce intencionalidades. Por lo que, educar pertenece sólo al ser del hombre/mujer, es una condición de su existencia, y de las posibilidades de ser, como posibilidad de mundo.

3.2 La teleología pedagógica: el fin de la intencionalidad del saber pedagógico anarquista

Hablar de la teleología del saber pedagógico anarquista, es hablar de las finalidades o fin que persiguen los anarquismos: la anarquía. Que se traduce desde la interpretación que se realiza, como la negación del poder político dentro de la organización social, política y económica. Es decir, es una idea de mundo que se instaura dentro de la negación ontológica de cualquier principio de dominación para vivir en sociedad. De tal forma que, dentro de dicha interpretación, la teleología

⁴⁰⁹ *Ibidem*, p. 34.

⁴¹⁰ *Cfr. ÉLISÉE RECLUS*, *L'Anarchiste*, París, 1902.

pedagógica devine de la intencionalidad ontológica, esto quiere decir que, a partir de la concepción de la **causalidad universal** se construye una intencionalidad ontológica que se vuelve una intencionalidad pedagógica que muestra una finalidad educativa, la cual implica una interpretación de la existencia como venir a ser en el mundo. Que, dicho sea de paso, dicha intencionalidad se construye a partir de las cuatro condiciones mencionadas en el apartado anterior.

Por tanto, la intencionalidad ontológica del saber pedagógico anarquista es la anarquía, lo que remite a **ser mundo** e implica **estar en el mundo** de una manera concreta. Esto quiere decir, que dicha intención muestra un fin educativo, que desde dicho saber se traduce en la expresión **del somos mundo**⁴¹¹. Pero ¿A qué se refiere tal expresión? El **somos mundo** implica desarrollar una educación que permita la conservación de la existencia de todos, todas y, de cada uno, una, para su posterior desarrollo cognitivo y volitivo, es decir, la formación humana para determinado tipo de existencia. Proceso que es posible también, por medio del sistema político y económico propuesto por el anarquismo, consideración que permite llegar a la humanización, a la exaltación de todas las cualidades que permitan existir de forma diversa, sin exclusiones. Así pues, **somos mundo** implica que la vida se organice en un sistema económico que se piense para con la sociedad, esto quiere decir, que no exista la propiedad privada, que el uso y disfrute de los medios de producción sean posesorios. De tal manera que, la producción de la riqueza se construya a partir de una responsabilidad personal con la sociedad, en donde las personas aportaran con su trabajo al proceso de producción y la sociedad le permita asegurar su existencia. Todo ello mediado por la capacidad auto organizativa de las personas para vivir en sociedad. Al respecto se ahondará más en ello en los apartados 3.5 y 3.6. del presente capítulo. También cabe mencionar que, dicha finalidad se construye desde la ontología y la antropología filosófica propuesta por el saber pedagógico anarquista, ya que las condiciones de educabilidad permiten construir dicha postura de mundo, sumado a que para consumir la intención ontológica se requieren de ciertas cualidades humanas que necesitan ser formadas.

En síntesis, la teleología pedagógica tiene su origen en la anarquía, entendida como la negación de cualquier principio ontológico de dominación, construyendo así un horizonte ontológico de existencia basado en la igualdad de hecho⁴¹², desprendiendo así un horizonte educativo que se

⁴¹¹ Cabe mencionar que dicha expresión es retomada de Julieta Valentina García, y a lo largo del trabajo se utilizará como referencia, dándole un matiz anarquico. Cfr. **JULIETA VALENTINA GARCÍA**, *op. cit.*

⁴¹² **EDUARDO COLOMBO**, "De la Polis y el espacio social plebeyo" en *El espacio político de...*, *op. cit.*, pp 41-74.

construye a partir de la intención pedagógica. Dicho fin teleológico del saber pedagógico anarquista es el **somos mundo**, concepto retomado de Julieta Valentina, que se interpreta desde una postura anarquista, el cual se va a ir desarrollando a lo largo de los apartados siguientes bajo el mismo tenor e influencia, debido a que, dentro de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, todos los componentes tienen relación entre sí, y forman parte del **somos mundo**, que a su vez desarrolla otras finalidades secundarias. Así pues, dicha intencionalidad ontológica y finalidad pedagógica requiere de una antropología filosófica, una idea de persona para llevar a cabo lo antes dicho.

3.3 La antropología filosófica del saber pedagógico anarquista: ¿Ser mundo? La relación Sujeto–Mundo como condición de humanidad

Para poder desarrollar el **somos mundo**, resulta importante pensar qué tipo de persona se pretende formar a partir de la educación. Para ello, es importante pensar en las siguientes cinco premisas que dan fundamento y sistematizan la antropología filosófica del saber pedagógico anarquista.

(i) El lugar del hombre/mujer en el mundo: relación sujeto-mundo. Es importante mencionar que el primer paso hacia una antropología filosófica del anarquismo, es pensar el lugar del hombre y de la mujer dentro del mundo, lo que lleva a reflexionar acerca de la relación sujeto-mundo. En donde, “el hombre (*sic*) forma con la naturaleza una sola entidad y es el producto material de un número indefinido de causas exclusivamente materiales”⁴¹³. De tal manera que debe pensarse dicha relación desde la materia, que en una primera aproximación se mencionó que la materia es todo lo que acontece en el mundo real, dentro y fuera de las personas, que se puede manipular y transformar dentro de **la naturaleza**. Al respecto Bakunin menciona que:

*Con las palabras materia y material queremos indicar la totalidad, la organización de los entes reales, comenzando por los cuerpos orgánicos más simples y acabando con la estructura y el funcionamiento del cerebro de los más grandes genios (...) Así como las manifestaciones de la vida orgánica, las propiedades y acciones químicas, la electricidad, la luz, el calor, la gravedad natural de los cuerpos, o que lo constituye, a nuestro entender, un conjunto muy diferenciado, pero al mismo tiempo estrechamente relacionados, de evoluciones dentro de esa totalidad del mundo real que denominamos materia*⁴¹⁴

Así que, la intencionalidad o la acción del yo agente se traduce en la manipulación de la materia, lo cual da pie a pensar en proceso de la humanización. Está entendida como la capacidad de las

⁴¹³ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit pp. 70 y 71.

⁴¹⁴ *Ibidem*, pp. 46 y 47.

personas para exaltar las existencias de todos y todas sin exclusión, a partir del desarrollo de sus capacidades volitivas, cognitivas y sentimentales. Por lo que es fundamental desarrollo de la autoconciencia, el ejercicio de voluntad, el espíritu de trabajo y en el desarrollo libertad para pensar en dicho proceso, todo ello mediado por la ética.

Por consiguiente, la materia va a ser condicionante de cómo vamos a pensar el mundo y de cómo nos damos nuestro ser. En otras palabras, es la aplicación del materialismo, entendido como el “desarrollo gradual del mundo material, así como de la vida orgánica animal y de la inteligencia históricamente progresiva del hombre, tanto individual como social”⁴¹⁵,⁴¹⁶, el cual desemboca en la pasión creadora de la mente humana, para así exaltar el **somos mundo**. Así que, dentro de la postura anarquista se asume que comenzamos a darnos nuestro ser y por ende el **somos mundo**, desde un estado de animalidad hacia un estado de humanización mediado por la materia que comienza a conocerse a través de la sensibilidad, “comenzando por la totalidad del mundo real, o por lo que denomina abstractamente materia, el materialismo llega lógicamente a la verdadera idealización, es decir, a la humanización, a la plena y completa emancipación de la sociedad”⁴¹⁷. Proceso que sólo es posible desde dentro de una determinada organización sociopolítica y económica, que reitero, más adelante se ahondará en ello:

*El materialismo comienza por la animalidad para establecer la humanidad (...), el materialismo niega el libre albedrío y termina en él establecimiento de la libertad (...), El materialismo rechaza el principio de autoridad, concibiéndolo frontalmente como corolario de la animalidad y creyendo, por el contrario, que el triunfo de la humanidad —considerado por el materialismo como el objetivo principal y como el significado de la historia— solo puede realizarse a través de la libertad.*⁴¹⁸

Es así que el lugar del sujeto en el mundo dentro de la concepción de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, se asume como un ente con la capacidad creadora y transformadora de mundo a través de su conocimiento por la sensibilidad en la relación sujeto-mundo, que está

⁴¹⁵ *Ibíd*em, p. 36.

⁴¹⁶ El pensamiento de Bakunin se desarrolla desde el materialismo hegeliano, que desde la postura anarquista hace alusión a la síntesis del realismo de Aristóteles y el idealismo de Kant. Desarrollando la postura analógica: **los anarquismos deben ser idealistas, pero de la tierra**, es decir, concebir que el objeto de la filosofía y por ende el quehacer humano, está entre la unidad de la infinidad abstracta (idealismo) y el infinito de lo no abstracto (materialismo). Así pues, se asume que el materialismo es una acción transformadora de la materia en dos grandes sentidos: de la materia a la idea, del ente al concepto y de la idea a la materia y del concepto al ente a partir de la sensibilidad de los sujetos que les permite conocer la materia.

⁴¹⁷ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, *op. cit.*, pp. 41 y 42.

⁴¹⁸ *Ibíd*em, p 42.

mediada por la materia, lo que le permite desarrollar ciertas cualidades para llegar a la humanización. Es ahí en donde se brinda la posibilidad creadora al sujeto con respecto a su relación con el mundo, en la posibilidad de **ser mundo y estar en el mundo**.

Por lo que la primera consideración de la antropología filosófica del saber pedagógico anarquista, es que el lugar del hombre y la mujer en el mundo se instaura en la relación sujeto-naturaleza, mediada por la materia para la construcción del mundo. Proceso que no es lineal y que requiere de las siguientes condiciones:

(ii) Sujeto: su animalidad y su humanidad (la autoconciencia). Para seguir entendiendo la afirmación del **somos mundo**, hay que precisar la reflexión en torno al proceso de humanización enmarcado dentro de relación existente entre sujeto-mundo, lo cual implica reflexionar acerca del proceso volitivo de la animalidad hacia la humanidad. El sujeto en el mundo como parte de **la naturaleza**, se desarrolla desde su instancia animal a su potencialidad humana, mediada por la materialidad que conoce a través de la sensibilidad. En donde a partir de su fuerza interior que produce impulsos de dolor y de placer, le es incitado a asegurar su existencia, la cual tiene su fuente de vida en la alimentación, sólo a partir de ello pueden darse los desarrollos posteriores:

Al ser un organismo vivo, dotado con la noble propiedad de la sensibilidad y la irritabilidad, capaz en cuanto a tal de experimentar dolor como placer, todo animal, incluido el hombre, se ve forzado por su propia naturaleza a comer, beber y desplazarse. Ha de hacerlo para obtener el alimento. A fin de mantener su existencia, el organismo debe protegerse contra cualquier cosa que amenace todas sus condiciones de vida^{419, 420}

Así pues, la reafirmación de la existencia se enmarca en la necesidad de alimentarse para posteriormente desarrollar el ejercicio de las primeras facultades del sujeto, que se desarrollan sólo después del proceso de autoconciencia:

Esta tendencia imperiosa y fundamental de la vida constituye la base misma de todas las pasiones animales y humanas. Es instintiva, podríamos decir mecánica, en las organizaciones inferiores; es más consciente en las especies más elevadas, y alcanza el estadio de la plena autoconciencia solo en el hombre⁴²¹.

⁴¹⁹ *Ibíd.*, p. 96.

⁴²⁰ Cabe mencionar que, Proudhon (1846) habla en una línea similar de las ciegas excitaciones de los impulsos para referirse al primer impulso que incita a la vida, el cual busca la alimentación. Y Kropotkin (1889) habla de motor de la existencia que se funda en el dolor y el placer, impulso que lo incitan a actuar en el mundo, teniendo por tarea conservar su especie.

⁴²¹ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, *op. cit.*, p. 97.

De tal manera que los impulsos producidos por las fuerzas interiores que lo llevan a buscar el alimento, son las condiciones para el desarrollo de la autoconciencia y de las posteriores facultades del hombre/mujer. Ya que, al ser consciente de su existencia producto de la interacción con **la naturaleza** “puede verse a sí mismo desde las alturas de esta abstracción, como un objeto de su propio pensamiento, puede comparar, criticar, ordenar y subordinar sus propias necesidades, sin transgredir las condiciones vitales de su propia existencia”⁴²². Posibilitando que el sujeto, pueda hacer de su existencia una autoconciencia, que le permita pensar sus impulsos internos y las afecciones externas, para generar abstracciones, símbolos y simbolizaciones, y así, desarrollar conceptualizaciones:

*El hombre, como las demás realidades de la naturaleza, es un ser enteramente material. La mente, la facultad pensante, el poder para recibir y reflejar distintas sensaciones internas y externas, para traerlas de nuevo a la memoria después de haber pasado, y para reproducirlas mediante el poder de la imaginación, para compararlas y distinguirlas entre sí, para extraer determinaciones comunes y crear conceptos generales o abstractos y, por último para formar ideas agrupando y combinando conceptos de acuerdo con diversos métodos*⁴²³

Es decir, desarrollar la conciencia a través del pensamiento, lo que permitirá desarrollar una intencionalidad de ser y estar en el mundo, esto es, la autoconciencia de ser y estar en el mundo. Que dentro de la postura del saber pedagógico anarquista es el **somos mundo**, que como ya se mencionó es una expresión retomada de Julieta Valentina y se va a seguir utilizando a lo largo del texto desde una mirada anárquica. El cual requiere desarrollar las siguientes facultades: el ejercicio de la voluntad, el espíritu de trabajo y la libertad.

(iii) Sujeto: su animalidad y su humanidad (El ejercicio de la voluntad). La voluntad tiene su origen en la fuerza que impulsa a la vida de acuerdo con Bakunin⁴²⁴, en las ciegas excitaciones de los impulsos de acuerdo con Proudhon⁴²⁵ o en los impulsos que provocan dolor o placer de acuerdo con Kropotkin⁴²⁶. Pero que sin duda es la fuerza interior que nos impulsa a vivir, a estar y ser en el mundo:

⁴²² Ídem.

⁴²³ Ibídem, p. 73.

⁴²⁴ Cfr. **MIJAÍL BAKUNIN**, “Filosofía” en *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit., pp. 23-209.

⁴²⁵ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “Método seguido en esta obra. Esbozo de una revolución” en *¿Qué es la propiedad?*, México, 2010, pp. 4-42.

⁴²⁶ Cfr. **PIOTR KROPOTKIN**, “Visión de conjunto de los fundamentos de una nueva ética” en *Origen y evolución de la moral*, Buenos Aires, 1945, pp. 33-47.

*Esta fuerza es la corriente universal de la vida, la misma que llamamos causalidad universal, que se manifiesta en todos los seres vivientes (...), en el impulso de todo individuo de cumplir por sí mismo las condiciones necesarias para la vida de su especie, es decir, para satisfacer sus necesidades. Este impulso, esta manifestación esencial y suprema de la vida, constituye la base de todo lo que denominamos voluntad*⁴²⁷

De modo que, la base de la voluntad es casi instintiva, comienza en la fuerza vital que impulsa a vivir, por lo que puede ser formada para construir una intencionalidad. En ese sentido, pensar en el proceso para el desarrollo o formación de la voluntad es consecuencia de la capacidad de abstracción, de la conciencia y la autoconciencia para darse un mundo dentro de la **naturaleza**. Así que, la voluntad existe en las personas y sólo alcanza un desarrollo en cuanto que se vuelve consciente. Esto es, cuando el sujeto vuelve autoconsciente la capacidad de elección para darse un mundo “que le eleva sobre las pulsiones instintivas, y le permite comparar, criticar y regular, sus propias necesidades, el humano es el único de los animales terrestres que posee una autodeterminación consciente, una voluntad libre”⁴²⁸. De tal manera que para que dicho proceso suceda se requiere de una autoconciencia en las acciones, lo que desemboca en autodeterminación. Sin embargo, se afirma que la voluntad está condicionada por las situaciones externas al sujeto, propias de la circunstancia y de la **causalidad universal**. Así que, el ejercicio de la voluntad es subjetivo, por un lado, puede decirse que la capacidad de elección recae en las manos de la persona en todo momento, pero aquella elección está condicionada por la historia, por la **causalidad universal**:

*Es razonable pensar que esta libertad de la de la voluntad humana, frente a la corriente de la vida universal o a esta causalidad absoluta donde toda voluntad, es, por así decirlo, sólo un arroyuelo, sólo tiene el significado atribuido por la reflexión en cuanto se opone a la acción mecánica o incluso al instinto. (...) Puesto que todo hombre, en el momento de nacer y durante todo su desarrollo vital, no es más que el resultado de un incontable número de acciones, circunstancias y condiciones, materiales y sociales, que continúan formándole mientras vive.*⁴²⁹

En donde las condiciones materiales influyen en el ejercicio y el desarrollo de la voluntad, debido a que se tiene un grado de “autonomía” en la práctica de la voluntad, pero no en su totalidad. Esto porque, el venir a ser en el mundo está condicionado por la historia, por **la causalidad universal**.

⁴²⁷ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit, p. 88.

⁴²⁸ *Ibíd*em, p. 89.

⁴²⁹ *Ibíd*em, pp. 89 y 90.

Sumado a que es una cualidad que debe ser educada por el ejercicio de la autoconciencia, la voluntad consiente no es una condición innata, sino que tiene que ser desarrollada:

Desde luego, la facultad volitiva puede desarrollarse mediante la educación y los ejercicios apropiados, como las demás facultades del hombre. Estos ejercicios acostumbra gradualmente a los niños a controlar la manifestación inmediata de cualquier impresión leve (...) La voluntad del hombre, así desarrollada y entrenada, no es evidentemente sino el producto de influencias que están fuera de él y que, actuando sobre la voluntad, la determinan y configuran con independencia de sus propias resoluciones⁴³⁰

Es por todo ello que la voluntad tiene su origen en la fuerza vital que empuja a la vida, que es casi refleja, pero que alcanza su desarrollo por medio de la educación. Durante dicho proceso, la voluntad se asume como “libre” cuando es consecuencia de la conciencia y autoconciencia que tiene su origen en el pensamiento y ésta a su vez en las sensaciones del sujeto al interactuar con **la naturaleza**. Es así que, sólo a partir de la capacidad de abstracción, es como el sujeto toma las riendas de su propia voluntad, para encaminar su existencia hacia la reivindicación del **somos mundo** o lo que es lo mismo a la exaltación de su existencia.

(iv) Sujeto: su animalidad y su humanidad (el espíritu de trabajo). El trabajo como capacidad creadora para transformar el mundo, es una condición necesaria para la reafirmación del **somos mundo**, debido a que a partir de él se produce el alimento y éste a su vez permite la existencia. De ahí que, sin alimento los desarrollos posteriores no pueden darse:

El hombre crea este mundo histórico ejercitando un poder activo que se encuentra en todo ser viviente, que constituye la esencia de toda vida orgánica, y que tiende a asimilar y transformar el mundo exterior de acuerdo con las necesidades de todos. La fuerza activa es, naturalmente, instintiva e inevitable, y precede a cualquier pensamiento, pero cuando se encuentra iluminada por la razón del hombre y determinada por su voluntad consiente, se transforma dentro de él y para él en trabajo libre e inteligente⁴³¹

En ese sentido, esa fuerza activa y casi instintiva que antecede a cualquier pensamiento produce un goce o unas afecciones, que encaminan a existir buscando su fuente vital: el alimento. Por lo tanto, para la reafirmación del **somos mundo**, es necesario asegurar el alimento para todos y todas, sin exclusión. Así que, debe desarrollarse un espíritu del trabajo para la obtención del mismo, de

⁴³⁰ Ibídem, pp. 92 y 93.

⁴³¹ Ibídem, p. 76.

manera consciente. En ese sentido, dentro de la antropología filosófica del saber pedagógico anarquista que pretende la humanización de las personas por medio de una intencionalidad pedagógica, el proceso no puede verse sólo desde la individualidad, sino debe poseer un carácter social, una conciencia con respecto a las finalidades de trabajar:

Todos los animales deben trabajar para vivir. Todos ellos, de acuerdo con sus necesidades, su comprensión y su fuerza, toman parte, sin saberlo, en este lento trabajo de transformar la superficie de la tierra en un lugar más favorable para la vida animal. Pero este trabajo solo se hace propiamente humano cuando comienza a satisfacer no solo las necesidades fijas e inevitablemente limitadas de la vida animal, sino también, las necesidades del ser social pensante y hablante que pretende conquistar y realizar plenamente su libertad⁴³²

Así pues, el trabajo también es visto como una actividad productora de riqueza para el disfrute de todos y todas, sin exclusión. Y como una actividad con actividad creadora.

(v) La Libertad, una condición necesaria. La libertad es el medio para reafirmar la existencia del **somos mundo** en el ámbito individual y sociopolítico dentro de la anarquía. Esto requiere entender a la libertad como la cualidad que le permite al sujeto desarrollarse en todas sus condiciones de existencia: las intelectuales, las manuales, las artísticas, las físicas, las emocionales, etcétera, pero que preceden a la exaltación del **somos mundo**, en cuanto a conservar la existencia de todos y todas, sin exclusión. En palabras de Bakunin, la libertad es “el desenvolvimiento integral y el pleno goce de todas las facultades corporales, intelectuales y morales para cada uno. Por consecuencia es todos los medios materiales necesarios a la existencia humana”⁴³³, por tanto, la primer tarea para el desarrollo de la libertad es comprender, “la dominación de las cosas exteriores”⁴³⁴. Es decir, el entendimiento y la interpretación de los sucesos que ocurren en la **naturaleza** que afirmen la exaltación del **somos mundo**. En ese sentido, la libertad como idea debe estar “fundada en la observación respetuosa de las leyes de la naturaleza”⁴³⁵, éstas entendidas no como esencias que determinan la vida, sino como, “diferentes modos regulares del desenvolvimiento de los fenómenos y de las cosas”⁴³⁶ en **la naturaleza** para los desarrollos posteriores.

⁴³² Ídem.

⁴³³ MIJAÍL BAKUNIN, *Incitar a la acción*, Buenos Aires, 2013, p. 72.

⁴³⁴ Ibídem, p. 94.

⁴³⁵ Ídem.

⁴³⁶ Ibídem, p. 95.

*...este es el único significado racional de la palabra libertad: el gobierno de las cosas externas, basado sobre una respetuosa obediencia a las leyes naturales. Es definitiva la organización libre y bien concebida del medio social de acuerdo con las leyes naturales de toda sociedad humana.*⁴³⁷

Cabe recordar que el concepto de leyes naturales hace referencia a los fenómenos existentes en la **naturaleza**, hechos que suceden y han sucedido en el mundo, los cuales, el sujeto comprende mediante su estudio y conocimiento, produciendo así leyes generales y particulares, que también son abstracciones a posteriori⁴³⁸. En consecuencia, las sociedades humanas deben pensarse en tal lógica, esto es, conocer y estudiar los fenómenos de **la naturaleza** para comprenderlos, y así, desarrollar las condiciones que permiten reivindicar la existencia de todos y todas, sin exclusión.

Así pues, una vez que la libertad comienza a construirse cuando se estudian, conocen y comprenden los fenómenos de la **naturaleza**, esta debe asumir una relación con lo que respecta a la organización social, a las maneras de organizar la vida. Es decir, existe una relación estrechísima dentro de la concepción anarquista de la libertad individual y la libertad social. Pero antes de analizar dicha premisa, resulta importante desarrollar qué se entiende por libertad individual y por libertad colectiva.

(a) Libertad individual. Puede definirse como “el derecho absoluto de todo hombre adulto y de toda mujer adulta de no juzgar sus actos más según sus propia conciencia y su propia razón; haciéndose responsable primero de sí mismo y luego de la sociedad”⁴³⁹. Consideración que deja de entre dicho que la libertad no es una condición innata, sino que es volitiva porque se desarrolla por medio de la educación. Por ello, en los primeros años del sujeto se debe ir formando dicha cualidad, en relación con las y los demás miembros de la sociedad. De tal manera que se deben ir formando a los sujetos para su autonomía y libertad social.

Dentro de dicho carácter volitivo existen tres tipos de libertades que constituyen la libertad individual, las cuales están interconectadas todas a la vez, a saber: **(i) La libertad de ser:** que hace referencia a la autonomía personal, partiendo del autoconocimiento como persona. En donde resulta necesario conocer los propios deseos que vienen de las afecciones internas. Esto quiere decir, un conocimiento interno de nuestra existencia que determina la individualidad de las personas, ello es la base de la expresión de la voluntad; **(ii) La libertad de pensar:** entendida como

⁴³⁷ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit, p. 90.

⁴³⁸ Cfr. **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit, pp. 23-209.

⁴³⁹ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Incitar a la acción...* op. cit., p. 98.

la pluralidad de pensamiento en torno a la realidad dada o formas posibles de mundo sin restricción; y **(iii) La libertad de actuar**, que hace alusión a la capacidad de actuar en el mundo, siempre condicionada por la ética de la existencia, es decir la acciones que exalta el **somos mundo**. Estas tres libertades que conforman la libertad individual, tienen una relación inseparable con la libertad social.

(b) Libertad social. Puede definirse como la libertad compartida y construida por todos, todas y cada uno, una, dentro del sistema político y económico de los anarquismos. Así pues, la libertad social como suma de todas las libertades individuales, debe pensarse y actuarse como una exaltación de todas las libertades que se encuentran, no limitando su existencia sino potenciándola. Al respecto, “no soy verdaderamente libre más que cuando todos los seres humanos que me rodean, hombres y mujeres, son igualmente libres. La libertad del otro, lejos de ser un límite o la negación de mi libertad, es al contrario su condición necesaria y su confirmación”⁴⁴⁰. De tal manera que la libertad es una construcción colectiva e individual, en donde la libertad individual sólo existe en cuanto a que es social, y la libertad social sólo es cuando permite la libertad individual. Procurando que ninguna de las dos se desborde hacia uno de los dos los extremos, evitando así que la individualidad se diluya o rompa con la colectividad, así como evitando que la colectividad anule la individualidad. Al respecto, “el hombre es realmente libre cuando su libertad, completamente reconocida por los demás y reflejada en ellos, encuentra su confirmación y su expansión en la libertad de los demás”⁴⁴¹. Por tanto, no puede existir la una sin la otra, es una mutualidad inseparable que debe guardar la prudencia proporcional de la analogía.

Por consiguiente, la libertad como cualidad humana que debe ser desarrollada por el saber pedagógico anarquista, es una cualidad que comienza con el estudio de la **naturaleza** para la construcción de las sociedades en armonía. En ese mismo sentido, la libertad está constituida por una relación dialéctica y analógica entre lo individual y lo social, relación que permite el desarrollo de las cualidades intelectuales, manuales, artísticas, físicas, emocionales, etcétera, según su conveniencia. Y a su vez se convierte en el medio para la exaltación del **somos mundo**. Sin embargo, vale la pena mencionar que la libertad en estricto sentido sólo será posible cuando se consume el **somos mundo anarquista**, lo que propiciará la libertad política y económica, ya que “sin igualdad política no puede haber una auténtica libertad política. Pero la igualdad política sólo será posible

⁴⁴⁰ MIJAÍL BAKUNIN, *Dios y El Estado...*, op. cit., p. 109.

⁴⁴¹ MIJAÍL BAKUNIN, *Incitar a la acción...*, op. cit., p. 98.

cuando haya igualdad económica y social⁴⁴², es decir, la igualdad de hecho, nivelación de rangos y fortunas⁴⁴³, consideración que se reitera una vez más, se desarrollará en el apartado de la filosofía política y la filosofía económica.

(vi) Diversidad de existencias. También es importante mencionar que, dentro del sujeto en su condición de animalidad no posee una esencia que determine su existencia, sino más bien sólo un impulso que le permite venir a ser condicionadas por **la causalidad universal**. En ese sentido, se pueden desarrollar una multiplicidad de existencias, estas propiciadas a partir de las afecciones adquiridas durante la interacción con el mundo y con otros sujetos, negando así cualquier tipo de exclusión. A saber:

*Hay tantas naturalezas distintas como individuos. Las diferencias individuales se manifiestan cada vez con más claridad a medida que se desarrollan; o más bien, no sólo se manifiestan con mayor poder, sino que se hacen efectivamente mayores con el desarrollo de los individuos, son en sí mismas extremadamente diversas en su carácter.*⁴⁴⁴

De tal manera que, no hay una única manera de ser persona dentro de la postura que busca formar el saber pedagógico anarquista, sino más bien una posibilidad diversa dentro de los límites que se producen a partir de estar inmersos en una sociedad determinada por una conciencia política y económica, mediada por el pensamiento ético. Es decir, por la exaltación del **somos mundo**.

En resumen, la antropología filosófica del saber pedagógico anarquista, sitúa al hombre/mujer como parte de la **naturaleza**, en relación con todo lo existente dentro de ella, la cual conoce a partir de la sensibilidad producida por la interacción en ella. Y a partir de ello, desarrolla su capacidad creadora transformadora de mundos. Para lo cual, requiere que el sujeto desarrolle ciertas cualidades, a saber: la conciencia, la autoconciencia, el ejercicio de la voluntad, el espíritu por el trabajo, el desarrollo de la libertad y la conciencia de las diversas existencias.

Por tanto, el saber pedagógico anarquista debe formar a las personas en tal sentido, condicionado por la intencionalidad ontológica que instaura una teleología pedagógica, las cuales están mediadas por instancias político y económicas, debido a que el ser es de carne, es un ser sensible, que se desarrolla en determinadas condiciones políticas y económicas.

⁴⁴²Ibídem, p. 109.

⁴⁴³ EDUARDO COLOMBO, "De la Polis y el espacio social plebeyo" en *El espacio político...*, op. cit., pp 41-74.

⁴⁴⁴ MIJAÍL BAKUNIN, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, op. cit., p. 170.

3.4 La cuestión ética y moral como reivindicación del *somos mundo*

La cuestión ética y moral es una cuestión importante dentro del pensamiento anarquista, debido a que dentro de dichas concepciones es como se reflexiona acerca del comportamiento de las personas, el porqué de sus acciones que construyen sus maneras de ser y estar en el mundo. Así pues, la ética como filosofía práctica de la moral y la moral entendida como costumbres, leyes y normas que regulan el comportamiento humano, cobran un gran sentido dentro de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, ya que van forjando en las personas un ***ethos*** que da razones para vivir en sociedad. En ese sentido, la ética dentro del saber pedagógico anarquista se va a encargar de reflexionar acerca de las acciones morales, en torno las maneras de ser que exalten o no, ***el somos mundo***.

De tal forma que, el ejercicio ético atraviesa de manera transversal todo el componente discursivo de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, partiendo de la premisa de que la moral no forma parte de la esencia humana, que acuerdo con Kropotkin⁴⁴⁵, las plantas, los animales y toda la humanidad, tienden a desarrollar un impulso en busca de la conservación de su especie, impulso que es producto del placer y del dolor, que provoca la interacción con la ***naturaleza***. Tal impulso, empuja a las especies a actuar, tratando de evitar las afecciones que le nieguen su existencia, “busca el placer, evita el dolor, es el hecho general del mundo orgánico, es la esencia de la vida⁴⁴⁶. Puntualizando, no existen actos innatos de bien y/o actos innatos de mal, sino que a partir de la interacción en la ***naturaleza***, el sujeto desarrolla comportamientos producidos por el goce y/o las afecciones que lo encaminan a actuar, los cuales son categorizados como actos de bien o actos de mal según el sistema valorativo. En ese sentido, dentro de la postura anarquista, tal valoración se sitúa dentro de la negación o afirmación del ***somos mundo***, de tal manera que el saber pedagógico anarquista, debe desarrollar el ejercicio ético dentro de sus procesos educativos bajo la premisa antes mencionada: ¿Mis actos exaltan o no el ***somos mundo***?

De esta forma, la ética dentro del ejercicio anarquista encamina hacia la construcción de una moral filosófica que da razones para la conservación de la especie. Así pues, el valor máximo dentro del saber pedagógico anarquista es el apoyo mutuo, valor que ha permitido a las sociedades humanas subsistir y evolucionar a lo largo de la historia de la humanidad⁴⁴⁷. Cabe mencionar que, dentro de

⁴⁴⁵ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, “El principio moral en la naturaleza” en *Origen y evolución...*, op. cit., pp. 48-82.

⁴⁴⁶ PIOTR KROPOTKIN, *La moral anarquista y otros escritos*, Buenos Aires, 2008, p. 23.

⁴⁴⁷ Cfr. PIOTR KROPOTKIN, *El apoyo mutuo...*, op. cit.

dicha base valorativa se pueden agregar valores que pueden ser practicados por el saber pedagógico anarquista, tales como: la acción directa, la fraternidad, la solidaridad, la empatía, el amor, la justicia, la libertad, la responsabilidad, la equidad, entre otros. Que dicha sea de paso, es tarea de un ejercicio axiológico analizar, clasificar y argumentar su importancia para la exaltación del **somos mundo**, tarea que queda pendiente dentro de la configuración del saber pedagógico anarquista.

3.5 La filosofía política del saber pedagógico anarquista

La filosofía política como parte de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, responde a las preguntas: ¿Desde qué sociedad nos estamos educando? Y ¿Para qué sociedad nos estamos educando? Es decir, es un ejercicio reflexivo y de acción en torno al proceso formativo inmerso en el arte de vivir en sociedad⁴⁴⁸. Reflexión que es consecuencia de un proceso ético con respecto al **somos mundo**, debido a que, “una filosofía política de la educación requiere interrogarnos sobre la realidad social e histórica, y vincularse en un trabajo multi e interdisciplinario, que haga posible acceder a la reflexión imparcial sobre los objetivos, la teleología que debe perseguir la educación en América Latina”⁴⁴⁹. Así pues, el objetivo del saber pedagógico anarquista dentro del terreno político, es el desarrollo del **principio instituyente** en el talante de las personas. Para comprender tal postulado resulta necesario analizar los conceptos de *Paradigma de la Dominación Justa, de Estado y de poder político*.

(i) El Paradigma de la Dominación Justa. Para poder entender el **principio instituyente**, es necesario entender cómo funciona dicha estructura de dominación. *El Paradigma de la Dominación Justa* teorizado por Eduardo Colombo⁴⁵⁰, hace alusión a la construcción histórica de la vida, pensada desde una ontología que se enraíza en la necesidad de pensar la existencia a partir del principio de mando-obediencia. Esto quiere decir, que la vida tiene que pensarse y actuarse a partir de la asimetría política, en donde unos/unas mandan y otros/otras obedecen, de lo contrario la vida no puede vivirse, y, por tanto, la sociedad no puede existir. Siguiendo dicha postura, toda sociedad moderna requiere una organización política vertical e institucionalizada para la organización de la vida en común. En otras palabras, dentro del **Paradigma de la Dominación Justa**, el sujeto piensa y se da a sí mismo una serie de dominaciones inexistentes en el escenario simbólico instituyente, tomando como base la verticalidad para organizar la vida personal y social, de lo contrario la vida

⁴⁴⁸ Cfr. LUCE FABRI, *op. cit.*

⁴⁴⁹ MARIO MAGALLÓN, *Filosofía política de la educación...*, *op. cit.*, p. 135.

⁴⁵⁰ Cfr. EDUARDO COLOMBO, “El Estado como paradigma de poder”, en *El espacio político...*, *op. cit.*, 75-103.

sería un caos. Así pues, dicho planteamiento existencial permite instaurar una figura política desde el escamoteo de la voluntad o capacidad instituyente⁴⁵¹. Y como consecuencia de ello : **a)** “la heteronomía impone un sistema de desposesión que excluye de la práctica colectiva el reconocimiento de su propia capacidad instituyente”⁴⁵², es decir, se arrebatada la capacidad creadora del ejercicio político para organizarse como sociedad, y **b)** “se instaura un sistema jerárquico en el que el poder de decisión desciende de lo alto”⁴⁵³, configurándose así el Estado, una forma de pensarnos, de relacionarnos, de existir. En pocas palabras, el **Paradigma de la Dominación Justa** es una forma ontológica de mundo, que finaliza en la institucionalización de la vida a partir del principio de mando-obediencia, es una intencionalidad ontológica de dominación.

(ii) Poder político. Para poder realizar una aproximación al concepto de poder político y así desarrollar un mejor entendimiento del **Paradigma de la Dominación Justa y del principio instituyente**, resulta importante presentar una definición de lo político y de la política desde el pensamiento anarquista. Lo político hace referencia a “la instancia simbólico-imaginaria en la que los hombres y mujeres, en tanto actores sociales, instituyen las normas, cambian las leyes, modifican las instituciones, regulan los conflictos, controlan la producción”⁴⁵⁴, y por política, se entiende a “la actividad colectiva explícita que se pretende lúcida, que se da como objeto la institución de la sociedad como tal”⁴⁵⁵. De lo que se infiere que, la política tiene por objeto lo político, esto quiere decir que lo político es una manera de vivir que se convierte en política cuando se estudia sobre ello. Por tanto, dentro de lo político es necesario pensar el poder como reflexión política. En ese sentido, resulta necesario hacer el matiz del poder como **potestas** y como **potentia**:

(...) la distinción aristotélica y escolástica, central en Spinoza y fundamental en política, entre potentia y potestas: la potencia o poder como capacidad (el poder de crear o de hacer), y el poder como dominación (el poder de ordenar, y de hacerse obedecer), confundiendo de este modo la capacidad que tiene el agente de la acción, individual o colectivo. ⁴⁵⁶

En consecuencia, se debe entender al poder en dos grandes sentidos, **(i)** como capacidad creadora, es decir como **potestas** y **(ii)** como forma de dominación: **potentia**. De modo que, el poder político es la institucionalización de las relaciones asimétricas para establecer una dominación política

⁴⁵¹ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, “La voluntad escamoteada”, en *La voluntad del pueblo...*, op. cit., pp. 69-73.

⁴⁵² **EDUARDO COLOMBO**, *El espacio político...*, op. cit., p. 39.

⁴⁵³ Ídem.

⁴⁵⁴ **EDUARDO COLOMBO**, *La voluntad del...* op. cit., p. 62.

⁴⁵⁵ **CORNELIUS CASTORIADIS**, *El mundo fragmentado*. Buenos Aires, 1993, p. 79.

⁴⁵⁶ **EDUARDO COLOMBO**, *La voluntad del...*, op. cit., p. 18.

(**potentia**). Esto es, desarrollar el **demós** o la organización social por una fuerza externa a él, de manera vertical, en donde, “el paradigma tradicional de la dominación hace de lo político el lugar de la separación entre dominantes y dominados, entre el espacio de la soberanía y el de la sujeción”⁴⁵⁷. En otros términos, es la usurpación de la acción instituyente o **potestas** de las individualidades y por ende del colectivo, que recae en manos de unos cuantos/cuantas. Instaurando así, la concepción de mando-obediencia, en donde el poder político (**potentia**) toma la forma política de Estado para vivir en sociedad.

Ante este escenario, es importante realizar la siguiente acotación: ¿La dominación es un hecho natural?, ¿necesaria para vivir en sociedad? Es decir innata y no por convención. Situación que ya se trabajó a lo largo de este apartado, específicamente dentro del apartado de la ontología del saber pedagógico anarquista. En donde se expone que toda idea es producto de la interacción sensible del sujeto con la **naturaleza**, es decir no existen ideas a priori de la relación sujeto-mundo, sino que son producidas por tal interacción. Y esto llevado al discurso de la filosofía política, se afirma que, “mandar y obedecer son términos propios del nivel del comportamiento simbólico, intencional, y presuponen un tipo de interacción social no regulada de manera determinista por mecanismos biológicos intra-específicos”, cuestión que deja de entre dicho que los argumentos contruidos para justificar la existencia de una idea a partir de “lo innato”, “lo natural” como condición para instaurar el principio ontológico del mando-obediencia, es pensar la existencia dentro de un determinismo casi biológico, es una argumentación esencialista.

Resulta importante hacer la siguiente acotación. Se asume como parte de la antropología filosófica del saber pedagógico anarquista, la diversidad de existencias producto de la interacción en el mundo, pero no se niegan las **diferencias situacionales** que pueden producir diversidad en tanto cualidades y niveles de saber. Debido a que existen diferentes grados en el desarrollo de conocimiento, de habilidades y de actitudes en el carácter de las personas, a saber:

Las capacidades diferenciales, habilidad, fuerza, experiencia, etc., pueden crear y crean superioridades situacionales, pero no una jerarquía social, ya que esas capacidades están distribuidas de manera aleatoria en la población y no son patrimonio de un rango ni lo crean. En cualquier situación social la coerción que puede resultar de la fuerza, de la astucia, de la habilidad, etc., de un individuo o de un grupo de individuos sobre otro u otros no es la dominación política y nadie le otorga en consecuencia

⁴⁵⁷ *Ibíd*em, p. 59.

ninguna legitimidad. Salvo que la coerción ejercida esté definida como perteneciente al campo institucional del poder político. ⁴⁵⁸

Por tanto, dichas **diferencias situacionales** deben ser asimiladas para evitar el desarrollo de las jerarquías sociales y finalmente el desarrollo del poder político o **potentia**. Así pues, dentro del saber pedagógico anarquista, resulta necesario identificarlas y no confundirlas con asimetrías políticas o producir asimetrías políticas de dichas **diferencias situacionales**. Es importante mencionar que dichas diferencias siempre tienen que ser pensadas y actuadas desde la horizontalidad, esto es, desde el antiautoritarismo que se construye a partir del **principio de autoridad**⁴⁵⁹. El cual tiene que ser desarrollado desde la autoridad hacia la libertad, en donde delegar dicho proceso de aprendizaje debe estar mediado por la conciencia: “si me inclino ante la autoridad de los especialistas, si me declaro dispuesto a seguir, en una cierta medida durante todo el tiempo que me parezca necesario, es porque esa autoridad no me es impuesta por nadie”⁴⁶⁰. En ese sentido, el reconocimiento de la autoridad hacia otra persona, debe ser decisión libre y a conciencia. En donde, **dichas diferencias** situacionales no deben producir un escamoteo de la voluntad o ejercicio del poder político, sino el reconocimiento de la existencia de la otredad.

(iii) Estado. Hablar acerca del Estado moderno resulta ser una tarea compleja, sumado a que, a lo largo de volúmenes, artículos e investigaciones, ya ha sido trabajado el tema. Sin embargo, resulta importante realizar una exposición genérica en torno a sus rasgos principales desde una mirada libertaria. Ya que, dentro del saber pedagógico anarquista se argumenta que puede existir la vida sin la organización política del Estado. Dicho análisis que se presenta a continuación, se centra en una aproximación breve a sus orígenes, a su posible conceptualización, a sus dos rasgos principales que hacen posible su configuración: el principio metafísico del Estado y sus estructuras de reproducción.

Durante la época del Medievo, Siglos X al XII, el poder político estaba atomizado y distribuido en diferentes sujetos políticos: los señoríos, la iglesia, los imperios, las ciudades independientes, etcétera. Así pues, dentro del periodo Feudal, el poder político no se encontraba centralizado en una sola institución, sino estaba disperso en los diferentes actores que ejercían la pugna por

⁴⁵⁸ EDUARDO COLOMBO, *El espacio político...*, op. cit., p. 129.

⁴⁵⁹ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, “El principio de autoridad” en *Dios y El Estado...*, op. cit., pp. 5-49.

⁴⁶⁰ MIJAÍL BAKUNIN, *Dios y El Estado...*, op. cit., p. 34.

expandir dicho poder. De acuerdo con Colombo⁴⁶¹, a partir de la época Papal que se desarrolló durante en el Siglo XII, se comienza a dar un reconocimiento a la soberanía política del principado a partir del eslogan “**rex in regno suo est imperator**”, dando paso al fin del poder de la forma política denominada: **Imperio**, que a su vez es el preámbulo para los inicios de la idea del Estado-Nación durante el Siglo XIII. Sin embargo, la palabra Estado tiene sus orígenes en la palabra **status** que viene del latín, la cual denominaba la posición que se tenía dentro de un conjunto organizado. No obstante, “es en los Siglos XIV y XV que la palabra status («état», «stato») se carga con significados ligados al gobierno y se transforma en sinónimo de potestas, régimen, gobierno.”⁴⁶². Asimismo, dentro de la filosofía política se reconoce a Maquiavelo como la persona que trae a la discusión la idea de **Stato** como objeto de estudio, que refiere a la esencia de lo que posteriormente será la fundamentación del Estado Moderno o Razón de Estado, que alude a la necesidad de organizar una sociedad a partir de una institución que tendrá la capacidad de ejercer el poder político para la existencia social dentro de un espacio, tiempo y territorio determinado. Instaurándose así un sistema jerárquico de relaciones sociales institucionalizadas. Por lo tanto, el Estado moderno dentro de la mirada anarquista, puede definirse como:

*Un paradigma de estructuración jerárquica de la sociedad, necesario e irreductible en el espacio del poder político o dominación, porque este espacio es construido a partir de la expropiación que efectúa una parte de la sociedad sobre la capacidad global que tiene todo grupo humano de definiendo modos de relación, normas, costumbres, códigos, instituciones, capacidad que hemos llamado simbólico-instituyente y que es lo propio lo que define y constituye el nivel humano de integración social.*⁴⁶³

Dentro de esta estructura jerárquica que organiza, administra y reproduce las relaciones sociales, existen dos características propias de su existencia, las cuales la una sin la otra no pueden existir y por ende el Estado como figura política. Por un lado, **(i)** el principio metafísico del Estado, y por el otro, **(ii)** las instituciones que se encargan de la reproducción del principio metafísico del Estado.

(i) El principio metafísico del Estado. El cual alude a la necesidad ontológica de imaginar y darse una existencia a partir de actuar modos de sentir, de pensar, de existir y de ser de las personas en razón de una condición metafísica, de lo contrario sería imposible vivir en sociedad. Fundando así,

⁴⁶¹ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, “El Estado como paradigma del poder”, en *El espacio político...*, op. cit., pp. 75-103.

⁴⁶² **EDUARDO COLOMBO**, *El espacio político...*, op. cit., p. 85.

⁴⁶³ *Ibidem*, pp. 77 y 78.

todo un paradigma explicativo de lo político, la necesidad de ser gobernado para vivir la vida desde el mando-obediencia porque es una consideración necesaria.

Por otra parte, **(ii) Las instituciones que conforman geográficamente y temporalmente el Estado-Nación.** Son las encargadas de administrar, organizar y reproducir culturalmente el principio metafísico de Estado, entre ellos destacan: los aparatos gubernamentales, la policía, el ejército, las escuelas, los hospitales, la televisión, la radio, la familia, las relaciones sociales cotidianas que se dan entre las personas, entre otros muchos más.

Así pues, “el Estado moderno comienza a existir realmente cuando adquiere la capacidad de hacerse reconocer sin necesidad de recurrir a la fuerza en acto o a la amenaza de la fuerza.”⁴⁶⁴, y ese reconocimiento comienza cuando el Estado es pensado, pero que si no se piensa, no existe, es decir, ahí se precisa la intención ontológica. “El Estado existe esencialmente en el corazón y en el espíritu de sus ciudadanos; si ellos no creyeran en su existencia ningún ejercicio lógico podría darle vida”⁴⁶⁵. Por ello se dice que el Estado es una elaboración mental que se construye desde la necesidad de la dominación para vivir en sociedad. De tal suerte que, “el Estado es una idea...; existe sólo porque es pensado. Es en la razón de ser de este pensamiento donde reside su esencia (...). Está construido por la inteligencia humana a título de explicación y justificación de un hecho social que es el poder político.”⁴⁶⁶, instaurándose en las mentes de las personas y en sus formas de existencia.

(iv) La capacidad instituyente. Ante tal situación, los anarquismos han desarrollado y desarrollan alternativas políticas para vivir en sociedad^{467, 468}. Que tiene su origen en la **capacidad instituyente**, la cual debe ser entendida en una primera aproximación como el ejercicio de asociación libre para vivir en sociedad, es la capacidad que tienen las personas para vivir sin la estructura política Estado, al respecto:

Hemos llamado principio instituyente (o simbólico-instituyente) a la capacidad global del colectivo humano de crear sus propias reglas, –las «obligaciones» mutuas entre los actores sociales–. Su exclusión de la práctica comunitaria dará al grupo social que lo acapara el poder (o capacidad) de dictar la ley, de imponer su legitimidad, de mandar, de dominar. La dominación política apoyará sus razones

⁴⁶⁴ Ibídem, p. 88.

⁴⁶⁵ JOSEPH STRAYER, *Sobre los orígenes Medievales del Estado Moderno*, Barcelona, 1981, p. 13.

⁴⁶⁶ Louis Sala-Molins, *L'Etat*, Artículo publicado en Le Monde. París, 8-8-82, citado por Eduardo Colombo, *El espacio político...*, op. cit., p. 98.

⁴⁶⁷ Cfr. PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *El principio federativo*, Santiago, 2005.

⁴⁶⁸ Cfr. JANET BIEHL Y MURRAY BOOKCHIN, *Las políticas de la ecología social: municipalismo libertario*, Bilbao, 2009.

*en la primera desposesión y, en connivencia con el más allá, sacralizará la acción de la instancia política así creada y separada de la sociedad. La dominación política institucionalizada, el Estado en el sentido genérico y común del término, impondrá la relación mando-obediencia a la totalidad del tejido social y, subjetivizando el poder, hará de los sujetos de un soberano seres dóciles a la voz del amo, espectadores prontos a responder con la obediencia a la orden de mando*⁴⁶⁹.

*Creación socio-histórica, constante organización y auto-institucionalización, la sociedad humana será libre al romper el lazo con toda heteronomía, lo que significa también la abolición de la continuidad socio-histórica del principio de mando/obediencia constitutivo de todo poder social instituido, de todo Estado, es decir, el fin del paradigma de la justa dominación.*⁴⁷⁰

De tal forma que, **la capacidad instituyente** es una acción individual y colectiva para la instauración del **demós** a partir del ejercicio político **potestas**, en donde el ejercicio creador de libre organización, pone fin a todo ejercicio de poder político o **potentia**. En otras palabras, es la capacidad de las personas de hacer de lo político una intencionalidad consiente, para vivir de acuerdo a una representación, que se desarrolla desde la capacidad simbólica instituyente. En ese sentido, el saber pedagógico anarquista busca la formación del **principio instituyente como cualidad humana**, para el posterior ejercicio político, el cual debe estar fundado en la igualdad económica, es decir, en la igualdad de hecho, que es la nivelación de rangos y fortunas⁴⁷¹.

También me parece importante mencionar que, el **principio instituyente** al ser visualizado como una cualidad humana, debe ser desarrollado por la educación a partir del proceso volitivo de la libertad sentada en el **principio de autoridad**⁴⁷², para su posterior ejercicio político. Que a su vez se encuentra inmerso en la relación entre dos principios contrarios: la autoridad y la libertad, “estos son los polos de la política. Su oposición antitética, diametral, contradictoria, nos da la seguridad de que es imposible un tercer término. No se puede suprimir ésta ni aquélla, no es posible reducirlas a una expresión común”⁴⁷³. Por tanto, dicha relación debe desarrollarse dentro de la analogía para no desbordarse a ninguno de los dos extremos y caer en formas políticas autoritarias o en el caos social.

⁴⁶⁹ EDUARDO COLOMBO, *El espacio político...*, op. cit., p. 148.

⁴⁷⁰ EDUARDO COLOMBO, *La voluntad del...*, op. cit., pp. 28 y 29.

⁴⁷¹ Cfr. EDUARDO COLOMBO, “De la Polis...”, op. cit., pp. 41-74.

⁴⁷² Dentro del anarquismo que se está interpretando, dicha concepción de autoridad no hace alusión a una condición de poder político, sino a la influencia positiva que una persona puede ejercer sobre otra, debido a las condiciones circunstanciales e históricas de la vida que han posibilitado un mayor grado volitivo de las cualidades humanas. Sin embargo, dicho principio debe ser consiente para no convertirse en poder político.

⁴⁷³ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *El principio federativo...*, op. cit., p. 16.

En conclusión, la filosofía política del saber pedagógico anarquista, es condicionante y causalidad de todas las reflexiones anteriores a ella. **(i) Condicionante**, porque sin **capacidad instituyente** para la organización política, las reflexiones ontológicas, teleológicas, antropológicas y éticas no podrían ser llevadas a cabo para reafirmar el **somos mundo**. Y **(ii) Causalidad**, porque a partir de las reflexiones ontológicas, teleológicas, antropológicas y éticas del saber pedagógico anarquista, **la capacidad instituyente** se argumenta, se construye y se desarrolla. Por consiguiente, el espacio político que busca formar el saber pedagógico mediante la educación, se funda a partir de una relación analógica entre autoridad y libertad, consecuencia de **la capacidad instituyente** con miras a las construcciones políticas para vivir en sociedad sin la figura política Estado. Consideración que reafirma el **somos mundo**, que en última instancia es la configuración para el ejercicio de la libertad política, aspecto que es el preámbulo para la filosofía económica del saber pedagógico anarquista. Ya que, la libertad política “para manifestarse en los hechos, en las acciones de los hombres, digámoslo de nuevo, tiene necesidad de un espacio social donde reine la igualdad, nivelación de rangos y fortunas”⁴⁷⁴, esto es, en donde la igualdad económica sea la condición para la libertad política, debido a que, “la libertad sin el socialismo es el privilegio e injusticia; y, el socialismo sin la libertad es la esclavitud y la brutalidad”⁴⁷⁵.

3.6 La Filosofía económica del saber pedagógico anarquista

Para que todas las reflexiones anteriores y el ejercicio pedagógico cumpla con su finalidad educativa, se debe garantizar la igualdad de hecho⁴⁷⁶ como parte de la organización político-social. Pero vale la pena precisar que dicho escenario es un escenario ideal, pero que pensado desde nuestras circunstancias puede irse tejiendo a partir de la autogestión pedagógica⁴⁷⁷. Es decir, de la auto organización de los grupos e individualidades para organizar sus espacios educativos, sus medios educativos, sus procesos educativos, sus contenidos educativos, sus horarios educativos, etcétera. Que en última instancia requieren de la autogestión política y económica.

Dicho lo anterior, se presentan a continuación los argumentos con respecto a porqué es necesaria la igualdad de hecho en el escenario sociopolítico. Por tanto, es necesario reflexionar acerca de la

⁴⁷⁴ EDUARDO COLOMBO, *El espacio político...*, op. cit., p. 66.

⁴⁷⁵ MIJAÍL BAKUNIN, “*Proposition Motivée au Comité Central de la Ligue de la paix et de la liberté*”. En *Federalisme, socialisme, et Antitéologisme*, Oeuvres, Stock, 1895-1950, Vol. 1, citado por EDUARDO COLOMBO, *El espacio político...*, op.cit., p. 96.

⁴⁷⁶ Cfr. EDUARDO COLOMBO, “De la Polis...”, op. cit., PP. 41-74

⁴⁷⁷ Cfr. FRANCISCO CUEVAS NOA, “Las teorías anarquistas de la educación”, en *Anarquismo y Educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Madrid, 2003, pp. 81-107.

distribución de los recursos, la producción y la creación de la riqueza para cubrir las necesidades básicas de existencia, es decir dar paso a la filosofía económica del saber pedagógico anarquista.

Hablar de los recursos que permiten la creación de la riqueza para solventar las necesidades básicas de existencia, remite necesariamente a reflexionar en cuanto a la producción y de la distribución de los mismos, ya que es una consideración vital para los posteriores desarrollos humanos. En ese sentido, resulta ineludible tratar el tema de la propiedad. Ya Proudhon⁴⁷⁸, y más remotamente Fourier⁴⁷⁹ y Godwin⁴⁸⁰, mencionaban que la propiedad privada es **el mayor de los males de la humanidad**, es el origen de los problemas políticos y por supuesto económicos. Tal consideración, se presenta a continuación, tomando como punto de partida las reflexiones de Proudhon, al asentar que ni el derecho natural, ni el derecho a la ocupación, ni el derecho civil, ni el trabajo son argumentaciones válidas para sustentar el derecho a la propiedad.

Dichas reflexiones son necesarias para entender el sentido de comunidad que pretende formar el saber pedagógico anarquista como parte de su filosofía educativa.

(i) La propiedad es un robo. De acuerdo con la Real Academia Española (2020), la propiedad es: **1.** f. Derecho o facultad de poseer alguien algo y poder disponer de ello dentro de los límites legales. **2.** f. Cosa que es objeto del dominio, sobre todo si es inmueble o raíz. **3.** f. Atributo o cualidad esencial de alguien o algo. **4.** f. Semejanza o imitación perfecta.⁴⁸¹ Pero veamos, propiedad viene del latín **propietas**, compuesto por el prefijo **pro** que hace referencia al movimiento, al adjetivo **privus** que refiere a lo propio, y **tas** que indica cualidad. En ese sentido puede hablarse de propiedad, **(a)** en primera instancia, como el derecho o facultad de un sujeto sobre alguna cosa, ya sea un inmueble, un objeto, una raíz, etcétera, dentro de los límites de la ley, es decir, dentro de atribuciones políticas a posteriori. **(b)** En segunda instancia, como cualidad de una cosa por lo que es. **(c)** Y como la cualidad para uno mismo, es decir, como propietario. Así pues, puede hablarse al menos de tres significaciones, pero dentro del presente análisis se ocupará de la primera.

De tal manera que, la propiedad es el derecho que tiene una persona en cuanto al dominio de los recursos, de un objeto, de un inmueble o cualquier otra cosa para el disfrute personal dentro de los derechos políticos instaurados a partir de la ley. Es “el derecho que tiene el hombre de disponer de

⁴⁷⁸ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit.

⁴⁷⁹ Cfr. **CHARLES FOURIER**, *El Falansterio*, Biblioteca Virtual Antorcha, 2006.

⁴⁸⁰ Cfr. **WILLIAM GODWIN**, *Investigación acerca de la justicia política...*, op. cit.

⁴⁸¹ **REAL ACADEMÍA ESPAÑOLA**, 2020.

la manera más absoluta de unos bienes que son sociales”⁴⁸², es decir, de los bienes que existen antes de cualquier representación política y económica. Por ello, es preciso realizar una distinción entre propiedad **(a)** como derecho sobre la cosa, dominio sobre la cosa, **petitorio** en su relatividad a la propiedad, dueño de. **(b)** Y posesión como cuestión de hecho antes que un derecho, en la cosa, **posesorio** en su relatividad a la posesión⁴⁸³. De tal forma que existen dos connotaciones con respecto a la representación del uso y apropiación de los recursos, objetos, inmuebles, etcétera. **(a)** Por una parte, la propiedad que deviene de la igualdad de derecho, es decir, de las atribuciones políticas institucionalizadas. **(b)** Y por otra, la posesión que es consecuencia de la igualdad de hecho, es decir, lo que permite mantener la existencia, representaciones que aún no se piensan desde una intención ontológica de dominación. Dichas consideraciones remiten a pensar y analizar, **la propiedad** como intención ontológica ¿Cuáles son las fundamentaciones que hacen de la propiedad un derecho? Es decir, en qué se fundamenta la propiedad como derecho natural, en qué se fundamenta la propiedad como consecuencia de la ocupación, en qué se fundamenta la propiedad como derecho civil, y finalmente, en qué se fundamenta la propiedad como consecuencia del trabajo. **Y la posesión**, como un imaginario de vida posible dentro del saber pedagógico anarquista, que parte de la igualdad de hecho⁴⁸⁴, para exaltar el **somos mundo**. Analicemos:

Porque la propiedad es un robo. La propiedad ¿Derecho Natural? Hablar del derecho natural, remite a pensar en la existencia de derechos como consecuencia de la “naturaleza humana”, es decir, propios de una esencia previa a cualquier existencia, consideración que remite a pensar en una determinación innata. En ese sentido, desde la interpretación anarquista que se realiza no existe ningún derecho natural, ya que estas abstracciones son ideas a posteriori, son hechos o fenómenos que suceden como parte de la **naturaleza**, que son interpretados. Produciendo así, una intencionalidad ontológica que viene de la relación sujeto-mundo a partir de la sensibilidad. Por tanto, la propiedad como derecho natural recae en una argumentación esencialista, ya que es una cualidad creada a partir de lo que Proudhon denominó **reglas secundarias**⁴⁸⁵, que son interpretaciones de mundo posteriores a la interpretación de la **naturaleza**.

⁴⁸² **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., p. 54.

⁴⁸³ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “De la propiedad considerada como Derecho Natural, de la ocupación y de la Ley Civil como causas eficientes del derecho a la propiedad”, en *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., pp. 43-90.

⁴⁸⁴ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, “De la Polis...”, op. cit., pp. 41-74.

⁴⁸⁵ Cfr. **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “Método seguido...”, op. cit., pp. 9-41.

Por ende, la propiedad es creación instituyente de la historia humana y no condición natural. Sumado a ello, la propiedad no puede ser un derecho natural dentro de un sistema económico que excluya el dominio de los recursos, objetos, inmuebles o instrumentos de trabajo a unos/unas cuantos. Es decir, si se piensa que la propiedad como derecho natural es una garantía para todos y todas, esto llevaría a pensar en un sistema económico que garantice tales derechos. En ese sentido la propiedad no pudiese existir porque es contraria a la igualdad de condiciones.

En conclusión, pensar en la propiedad como un derecho natural es pensar el mundo con determinismos, con ideas a priori antes de la interacción del sujeto con el mundo. Lo cual, denota la existencia de las cosas a partir de sus cualidades a priori de cualquier representación. Además de que la propiedad es contraria a la igualdad de hecho⁴⁸⁶. Por tanto, la propiedad es un latrocinio.

La Propiedad ¿Cómo ocupación? Proudhon⁴⁸⁷ menciona que la propiedad como ocupación se funda en “el derecho de ocupación o del primer ocupante es el que nace de la posesión actual, física, efectiva de la cosa”⁴⁸⁸, condición que no puede existir y se existiese sería una usurpación. Esta breve conjetura tiene su argumento central en una condición histórica y en una demográfica. Por un lado, el primer ocupante del mundo en determinado territorio sería el dueño, por el simple hecho de ser el primer ocupante, pero ¿Cómo comprobamos que en realidad es el primer ocupante? Será el propietario hasta que se demuestre lo contrario o no será el dueño, para eso, es necesario contar con pruebas que llevarían al litigio. Aunado a ello, se afirma que la ocupación es necesaria si solo conduce a la igualdad, es decir si es posesoria pero no lo es. Por otra parte, la cuestión demográfica, ¿cómo se puede asegurar la ocupación como un derecho a la propiedad en poblaciones en donde la población varía continuamente? Esto es, la ocupación estará determinada por la población existente en cuanto a la expansión de territorio, inmuebles, cosas, etcétera., si “el derecho de ocupación es igual para todos. No dependiendo de la voluntad, sino de las condiciones variables del espacio y del número de extensión de ese derecho, no puede constituirse la propiedad.”⁴⁸⁹. Por tanto, puede existir un número mayor de personas con respecto a los inmuebles, territorios o cosas con respecto a su dominio, por consiguiente, la propiedad como derecho de ocupación para todos y todas es imposible en ciertas circunstancias, porque estará siempre determinada por la extensión territorial, cantidad de objetos, tierras, y la situación demográfica.

⁴⁸⁶ Cfr. EDUARDO COLOMBO, “De la Polis...”, *op. cit.*, pp. 41-74.

⁴⁸⁷ Cfr. PIERRE-JOSEPH PROUDHON, “De la propiedad considerada como derecho natural...”, *op. cit.*, pp.43-90.

⁴⁸⁸ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *¿Qué es la propiedad? ...*, *op. cit.*, p. 55.

⁴⁸⁹ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *¿Qué es la propiedad? ...*, *op. cit.*, p. 88.

En conclusión, la ocupación por derecho no puede existir y si existiera no sería ocupación como propiedad, sería posesoria, como un bien social para el trabajo. De lo contrario, la condición histórica del primer ocupante llevaría a litigios eternos, disputas sin resolución, además de las condicionantes demográficas con respecto a la adjudicación de la propiedad sobre las tierras, objetos, medios de producción, etcétera.

La propiedad ¿Derecho Civil? Pensar la propiedad como un Derecho Civil, es pensar la existencia a partir de un sistema político institucionalizado con determinadas leyes que garantizan derechos, así como obligaciones. De tal forma, la propiedad como Derecho Civil se instaura dentro del ejercicio del poder político, lo que implica la confiscación de la capacidad instituyente⁴⁹⁰. En consecuencia, la propiedad como un Derecho Civil parte del fundamento de que, “la ley se ha establecido para determinar los derechos de los hombres entre sí, es decir, de individuo para con el individuo y del individuo con la sociedad”⁴⁹¹. Lo que remite a pensar, ¿es justa la ley que se construye a partir del poder político? Y esto a su vez lleva a pensar ¿Es justo despojar no solo la capacidad instituyente en el terreno político, sino también dentro del terreno económico de manera legal? Ya que, al convertirse en un derecho, se vuelve legal que no todos y todas sean propietarios de los recursos, objetos, territorios, así como de los medios de producción que permiten la creación de la riqueza. Y como consecuencia de todo ello, las necesidades básicas de existencia no serían iguales para todos y todas, algunos o algunas serían propietarios, mientras que otros u otras solo tendrían su fuerza de trabajo. En otras palabras, la propiedad como Derecho Civil permite la usurpación, ya que legaliza la propiedad de los recursos, de los medios de producción, los objetos, etcétera.

Dicha elucidación, permite pensar en la relación estrechísima entre lo político y lo económico como condiciones casi inseparables, “mientras el hombre se halla en oposición con el hombre, la propiedad sirve de peso a la propiedad, y ambas fuerzas contrarias se equilibran”⁴⁹². Así pues, el concepto de propiedad se desenvuelve desde lo político hasta lo económico y desde lo económico hasta lo político, usurpando la capacidad instituyente, así como, el despojo de los recursos y los medios de producción. Constituyendo así una forma de dominación económica, en donde el poder político institucionaliza por medio de la ley dicha forma de dominación económica. “En efecto, la ley, al construir la propiedad, no ha sido la expresión del desarrollo de una “ley natural”, la aplicación

⁴⁹⁰ **EDUARDO COLOMBO**, “Anarquismo, obligación social y deber de obediencia”, en *El espacio político...*, op. cit., pp. 104-162.

⁴⁹¹ **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., p. 79.

⁴⁹² Ídem.

de un principio moral. La ley por el contrario ha creado un derecho fuera del círculo de sus atribuciones”⁴⁹³.

Así pues, asentar la propiedad como Derecho Civil a partir de la ley que legaliza el despojo, no es más que la instauración del “orden económico” a partir del poder político. Por tanto, la propiedad como Derecho Civil es un robo.

El trabajo ¿Consecuencia de la de la propiedad? El trabajo es el único medio para transformar la materialidad existente, por ello es una condición necesaria para la existencia de la humanidad. Sólo por medio de la creación y la transformación de la materialidad es como pueden solventarse las necesidades básicas de existencia, “todo animal trabaja; sólo vive trabajando. Como ser viviente, el hombre no está exento de esta necesidad, que constituye la ley suprema de la vida”⁴⁹⁴. Ya que si no se trabaja la especie va dejando de existir, por tanto “debe trabajar para mantener su existencia para desarrollar plenamente su ser”⁴⁹⁵. En ese sentido, el trabajo es una condición de existencia. Ahora bien, se dice que cada sujeto tiene derecho a trabajar y que el trabajo es un argumento válido para afirmar el derecho a la propiedad, ya que sin el trabajo se le negaría su posibilidad de existencia, por ende, la propiedad es necesaria. Pero analicemos:

Es innegable que el trabajo es una condición necesaria para la existencia, exigencia que no justifica la propiedad, debido a que el trabajo no tiene por sí mismo la capacidad de apropiarse de las cosas existentes en el mundo⁴⁹⁶. Dicho de otra forma, trabajar no permite tener derecho a la apropiación. El trabajo desde el saber pedagógico anarquista es un requerimiento, una cualidad del ser humano que debe ser formada, una acción creadora para solventar las necesidades básicas de existencia. Por tanto, la propiedad significa para el trabajo, desigualdad, ya que los recursos con lo que se trabaja y los instrumentos que se ocupan, son confiscados por una minoría, es decir, por las y los propietarios. Mientras que la otra parte sólo tiene su fuerza de trabajo, no tiene propiedad. Así que, se crea un requerimiento de dependencia del trabajador o trabajadora con el propietario o propietaria, por la necesidad de existir, “decir que la propiedad es hija del trabajo y otorgar después

⁴⁹³ *Ibidem*, p. 81.

⁴⁹⁴ **MIJAÍL BAKUNIN**, *Escritos de filosofía política, volumen 1...*, *op. cit.*, p. 77.

⁴⁹⁵ *Ídem*.

⁴⁹⁶ *Cfr.* **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “Del trabajo como causa eficiente del derecho a la propiedad”, en *¿Qué es la propiedad? ...*, *op. cit.*, pp. 91-160.

al trabajo una propiedad como medio de ejercitarle es, si no me engaño, formar un círculo vicioso”⁴⁹⁷, desarrollando así una jerarquía económica.

Que de acuerdo con Proudhon, se desprenden las siguientes contradicciones económicas con respecto a la relación entre propietario o propietaria y trabajador o trabajadora:

1. Sólo unos/unas cuantos/cuantas son propietarios/propietarias de los medios de producción o instrumentos de trabajo, otros/otras sólo tienen su fuerza de trabajo que tienen que vender por un salario, el cual le permite adquirir sus necesidades básicas de existencia, ya que los/las que no poseen propiedad han desarrollado un valor por su trabajo, el cual tiene que ser retribuido⁴⁹⁸.
2. Necesita el trabajador/trabajadora un salario que le permita vivir mientras trabaja, porque sólo produce a condición de un derecho determinado de consumo. “Quien ocupe a un hombre le debe, pues, alimento y demás gastos de conservación o un salario equivalente⁴⁹⁹.
3. Por otro lado, ser propietario/propietaria de un instrumento productivo garantiza un fondo de explotación y de riqueza. Esto es, el trabajador/trabajadora desarrolla una dependencia futura de existencia en torno a lo que se produce, necesita subsistir y sólo por medio del trabajo es así como va a garantizar su existencia. De ahí que, dicha dependencia al instrumento productivo es como el trabajo que realiza el trabajador/trabajadora se garantiza por medio del trabajo mismo, del uso del instrumento productivo que el trabajador/trabajadora no es propietario o propietaria. Por tanto, el propietario o propietaria halla en la producción hecha por el trabajo de los trabajadores/trabajadoras su misma subsistencia y acumulación de riqueza sin trabajar, por medio de la explotación de otras personas⁵⁰⁰.
4. El propietario/propietaria tiene una necesidad hacia con el trabajador/trabajadora, así como el trabajador/trabajadora con el instrumento de producción, sin el trabajador/trabajadora el propietario o propietaria no podría tener una producción. El trabajador/trabajadora no puede subsistir sin el trabajo y el trabajo esta confiscado por los dueños/dueñas de los instrumentos de trabajo. Ante tal situación es que existe el salario, debe existir una retribución “justa” del valor producido por el trabajador/trabajadora. Sin embargo, “el salario del trabajador no excede

⁴⁹⁷ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., p. 114.

⁴⁹⁸ Cfr. PIERRE-JOSEPH PROUDHON, “Evoluciones económicas”, en *Sistema de contradicciones económicas o Filosofía de la miseria*, Buenos Aires, 1945, pp. 65-82.

⁴⁹⁹ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., p. 124.

⁵⁰⁰ Cfr. PIERRE-JOSEPH PROUDHON, “La propiedad es imposible”, en *¿Qué es la propiedad? ...* op. cit., pp. 91-160.

nunca de su consumo ordinario, y no le asegura el salario del mañana, mientras que el capitalista halla en el instrumento producido por el trabajador un elemento de independencia y de seguridad para el porvenir”⁵⁰¹. Es así como se funda la jerarquía económica, de la apropiación de unos/unas cuantos y la explotación de muchos tantos y tantas más.

5. El trabajador/trabajadora nunca es propietario/propietaria del precio de su trabajo, no tiene libre disposición del mismo, “lo que se concede al trabajador a cambio de su producto no es la recompensa de un trabajo hecho, sino el anticipo de un trabajo a futuro”⁵⁰², es decir, la dependencia al instrumento de trabajo.
6. El trabajador/trabajadora sólo produce para sí mismo/misma. Al instaurarse la propiedad en las relaciones de producción, la producción necesita ser más que la que el trabajador/trabajadora necesita para sí mismo/misma, despojando así al trabajador/trabajadora de la riqueza que produce por su trabajo⁵⁰³.
7. La propiedad es la facultad de producir sin trabajar. Despoja a gran parte de la población del mundo de los instrumentos productivos. De tal manera que, entre el propietario/propietaria y el trabajador/trabajadora no hay un intercambio de valores, ni de servicios, debido a que a cuentas del trabajo de otras personas es como el propietario acumula su riqueza⁵⁰⁴.
8. En todo capital, la producción es consecuencia del trabajo, no meramente razón de la propiedad, es decir, en las relaciones sociales de producción que se instauran a partir de la propiedad, la riqueza es producto del trabajo, de la fuerza de trabajo y de los medios de producción, no de la propiedad en sí misma⁵⁰⁵.
9. El propietario/propietaria “que no produce por sí mismo, ni por su instrumento y adquiere los productos a cambio de nada es un parásito o un ladrón. Por tanto, si la propiedad sólo puede existir como derecho, la propiedad es imposible”⁵⁰⁶, la propiedad es un robo.
10. La propiedad no existe por sí misma. “Para producirse, para obrar, tiene necesidad de una causa extraña que es la fuerza o el fraude. En otros términos, la propiedad no es igual al trabajo, es una negación, una mentira, es nada”⁵⁰⁷.

⁵⁰¹ **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., p. 125.

⁵⁰² *Ibidem*, p. 158.

⁵⁰³ *Cfr.* **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “La propiedad es imposible”, en *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., pp. 91-160

⁵⁰⁴ *Ídem*.

⁵⁰⁵ *Cfr.* **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “Constitución del valor: definición de la riqueza”, en *Sistema de contradicciones...*, op. cit., pp. 47-54.

⁵⁰⁶ **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., 173.

⁵⁰⁷ *Ibidem*, p. 217.

En conclusión, la relación entre propietario o propietaria y trabajador o trabajadora producto de la apropiación de los instrumentos de trabajo es como se funda la jerarquía económica, una relación asimétrica entre propietario/propietaria y trabajador/trabajadora, desarrollada sobre la injusticia. Es una relación fraudulenta, la causa de la miseria del trabajador/trabajadora y de la ostentación del propietario/propietaria. Una desigualdad de rangos y fortunas, en ello se funda lo que dentro de los anarquismos se ha denominado como **la explotación del hombre por el hombre**. En ese sentido, la propiedad como producto del trabajo es una consideración infundada, el trabajo por sí mismo no crea propiedad. El trabajo es una necesidad de existencia, una capacidad creadora para el desarrollo de la humanidad y de sus sociedades. Por tanto, desde la postura anarquista, ésta debe estar organizada desde la posesión común de las tierras, las fábricas, los medios de producción, etcétera.

(ii) La posesión o igualdad de hecho. De acuerdo Aristóteles⁵⁰⁸, la justicia se desarrolla en dos grandes sentidos, **(i) la justicia general**, que hace alusión a la utilidad común, a la suma de las virtudes de la cual nos conviene a todos. Es decir, una forma de justicia que se basa en la **igualdad aritmética**, en que cada uno de sus partes recibe la misma cantidad de los bienes disponibles. Y **(ii) la justicia particular**, cuando dicha justicia general es aplicada a condiciones específicas, es decir, a qué acciones se aplican.

La justicia es una virtud por la cual se dice que el justo practica intencionadamente lo justo y que distribuye entre sí mismo y otros, o entre dos, no de manera que él reciba más de lo bueno y el prójimo menos, y de lo malo al revés, sino proporcionalmente lo mismo, e igualmente, si la distribución es entre otros dos. Y en lo que respecta a lo injusto, la injusticia es lo contrario [de la justicia], esto es, exceso y defecto de lo inútil y lo perjudicial, contra toda proporción. La injusticia es exceso y defecto, en el sentido de que es exceso de lo útil absolutamente con relación a uno mismo, y defecto de lo que es perjudicial; y tratándose de los demás, en conjunto⁵⁰⁹

En ese sentido, la justicia como práctica de lo justo aplicada al discurso económico que se está interpretando, atiende a solventar las necesidades básicas de existencia. Para ello, la economía política que propone el anarquismo versa acerca de “la producción de la distribución y del consumo de la riqueza o de los valores; pero ¿De qué valores? De los valores producido por la industria humana. Esto es, de las transformaciones que el hombre ha hecho sufrir a la materia para apropiarla

⁵⁰⁸ Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Madrid, 2010.

⁵⁰⁹ ARISTÓTELES, *op. cit.*, p. 145.

a su uso”⁵¹⁰, pero ¿Cómo se desarrolla la distribución y el consumo de los valores de manera justa? Dentro de la interpretación que se realiza, tal distribución se organiza tal y como lo menciona Colombo, a partir de **la igualdad de hecho**, es decir, de la nivelación de rangos y fortunas⁵¹¹, que es la aplicación de la justicia como virtud en el sentido Aristotélico de la **phronesis**, ahí se encuentra el punto de organización económica desde la concepción anarquista, del uso posesorio de los recursos y medios de producción de manera proporcional.⁵¹² Pero veamos:

La **igualdad de hecho** como una virtud debe estar constituida a partir de tres niveles de sociabilidad, los cuales deben responder a la expresión Aristotélica de la práctica de la justicia. Esto es, al sentido de comunidad, al sentido de justicia y al sentido de equidad⁵¹³. Consideraciones que el saber pedagógico debe ir formando en las personas.

Primer nivel (el sentido de comunidad). El primer nivel hace referencia a la necesidad que tienen los sujetos a ser seres sociales y políticos, de interactuar con los demás, de vivir en sociedades, en

⁵¹⁰ **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, *Sistema de contradicciones económicas...*, *op. cit.*, p. 77.

⁵¹¹ *Cfr.* Eduardo Colombo, “De la Polis...”, *op. cit.*

⁵¹² Dentro de anarquismo han existido diversos sistemas económicos que se han preocupado por la distribución de la riqueza de manera justa. A saber, **(i) El primero de ellos es el mutualismo**, desarrollado por Proudhon (1863), este sistema económico fue adoptado por gran parte del movimiento anarquista del siglo XIX, tiene su fundamento en el **“ius utendi et abutendi”**, es decir, en la disposición de las cosas, en la posesión individual o colectiva. Condiciones que posibilitan la creación de sociedades mutuas para el intercambio o compra libre y equitativa de los productos sin intermediación de ninguna institución política y económica. **(ii) El segundo es el colectivismo**, desarrollado por Bakunin (1864) que se desarrollaba a partir de dos premisas, la primera la expropiación de los medios de producción por parte de los trabajadores y trabajadoras, aboliendo así la propiedad privada, dando paso a la colectivización de los recursos y los medios de producción. Y la segunda consideración atañe a su funcionamiento, que puede resumirse en la siguiente frase **“a cada uno según su capacidad: cada uno según sus méritos”**, es decir, de la obtención de la riqueza que se produce por el trabajo será repartida según los méritos personales, de esta manera las personas trabajarán de acuerdo a sus capacidades y serán retribuidos según su esfuerzo. **(iii) comunismo libertario o anarcocomunismo**, desarrollado por Kropotkin (1845), tiene su fundamento central en el trabajo de todos, todas y cada uno y una, para garantizar las necesidades básicas de existencia de la población en general. Una de sus principales características es que, a partir de la ayuda mutua es como se producen las riquezas para toda la sociedad, es decir, el ejercicio del trabajo en común. Por ende, la propiedad debe ser abolida, los medios de producción expropiados y organizados por la población, el salario debe ser abolido y las retribuciones se dan a partir de las necesidades de la población. Su forma de funcionar puede resumirse como **“a cada uno según sus necesidades, a cada uno según sus posibilidades”**, es decir, las personas aportan a la sociedad lo que sus posibilidades le permiten, mientras que la sociedad le retribuye asegurando sus necesidades básicas de existencia, que dicha sea de paso, para Kropotkin (1845) son: los alimentos, la vivienda, el vestido, la salud y la educación. De tal manera que, dentro del comunismo libertario se genera la riqueza a partir de la posesión común de los recursos y medios de producción, haciendo énfasis en que a partir del trabajo en común pueden solventarse las necesidades básicas de existencia, siempre y cuando toda la población aporte su trabajo desde sus posibilidades.

⁵¹³ *Cfr.* **PIERRE-JOSEPH PROUDHON**, “Exposición psicológica de la idea de lo justo e injusto y determinación del principio de la autoridad y del derecho”, en *¿Qué es la propiedad? ...*, *op. cit.*, 219-282.

grupos para sobrevivir. Proudhon⁵¹⁴ alude que tal grado de sociabilidad es producto de la contemplación del otro y de la necesidad de conservar la especie, de la toma de conciencia de la existencia de la otredad, lo cual produce sentimientos que nos inclinan a vivir en grupos, en sociedades para sobrevivir.

Segundo nivel (el sentido de justicia). El segundo grado hace alusión a la justicia, que tiene como origen el nivel anterior. Al reconocer a la otredad, se reconoce que no se está en el mundo de manera individual, sino en compañía de otros y otras. Y que resulta necesario como ejercicio filosófico de la moral, preguntarse bajo qué circunstancias se posibilita la existencia. Es decir, cómo nos organizamos de manera económicamente justa para exaltar la existencia de todas y todos sin exclusión. Consideración que remite a definir de manera breve qué es la justicia, nos remitimos a decir que “es dar a cada uno una parte igual de bienes, bajo la condición igual de trabajo”⁵¹⁵, mediada según sus capacidades de cada persona, es el uso de la prudencia proporcional como virtud. Es decir, un sistema económico que de asuma como justo debe asumir su funcionamiento de acuerdo al reparto de los bienes de manera analógica. Por ello, esta consideración debe analizarse desde la equidad y desde la diversidad de existencias.

(iii) Tercer nivel (el sentido de equidad). Dentro del tercer nivel de sociabilidad se tiene a la equidad, condición imprescindible para exaltar la justicia dentro de la creación y distribución de la riqueza. Así pues, se entiende por equidad la expresión de justicia en la particularidad sin que esta se pierda dentro de la colectividad. La cual toma en cuenta las diversas facultades desarrolladas por las y los individuos dentro de una sociedad, en tanto inteligencias, capacidades, habilidades, actitudes, etcétera, propias de su existencia. Consideraciones que condicionan la creación de la riqueza.

En ese sentido, dentro del discurso económico del saber pedagógico anarquista, la organización de bienes iguales requiere de una responsabilidad con la sociedad a partir de la heterogeneidad de las capacidades existentes. Esto es, el sujeto trabaja de acuerdo a sus capacidades, “la equidad es la sociabilidad elevada por la razón y la justicia hasta el ideal”⁵¹⁶. Por tanto, la equidad como expresión de justicia se hace presente no por la producción o cantidad de trabajo realizado, sino por la proporcionalidad. Es decir, de lo que se puede ofrecer de acuerdo con las capacidades de cada individuo/individua para con la sociedad.

⁵¹⁴ Ídem.

⁵¹⁵ PIERRE-JOSEPH PROUDHON, *¿Qué es la propiedad? ...*, op. cit., p. 230

⁵¹⁶ *Ibidem*, p. 238

En síntesis, la filosofía económica del saber pedagógico anarquista, debe formar el sentido de comunidad, de justicia y de equidad. Y así, construir la igualdad de hecho, nivelación de rangos y fortunas⁵¹⁷. Condiciones necesarias para consumir el **somos mundo**.

4. Consideraciones a modo de cierre

- La sistematización del saber pedagógico anarquista se construye a partir de disciplinas filosóficas que en su conjunto conforman su filosofía educativa, a saber: ontología, teleología, antropología filosófica, ética, filosofía política y filosofía económica. Cada una de ellas le brinda sus propias herramientas para pensar la pedagogía como una disciplina humanística, esto quiere decir que su fundamentación se adscribe en el ejercicio del pensar de las múltiples posibilidades de mundo sin caer en los universales, ni en el relativismo llevado al extremo. Lo que finalmente en su conjunto desarrolla una sistematización que responde a nuestra circunstancia americana.
- Dicha sistematización se traduce en la interpretación de los conceptos del pensamiento de Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo, haciendo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y herramienta interpretativa de los textos.
- El saber pedagógico anarquista se construye desde una fundamentación ontológica que le permite presentar las condiciones de educabilidad, que son consecuencia de la relación sujeto-mundo a partir de la sensibilidad del sujeto. Relación que le permite desarrollar una intencionalidad ontológica como decir de mundo, la cual la transforma a una intencionalidad pedagógica, y por ende desarrolla un fin teleológico: **el somos mundo**⁵¹⁸. Pero para consumir dicho fin, es necesaria una antropología filosófica que desarrolle cualidades como fines teleológicos. Estos son: (i) la conciencia con respecto al lugar en el mundo como parte de la naturaleza, (ii) la autoconciencia para darse su ser, (iii) el ejercicio de la voluntad, (iv) el ejercicio del trabajo, (v) el ejercicio de la libertad, (vi) la capacidad instituyente, (vii) el sentido de la igualdad de hecho y (viii) la conciencia de la diversidad de existencias mediado por el ejercicio ético como filosofía práctica. Todo ello con miras a exaltar el **somos mundo**, por tanto, un sistema económico basado en **la igualdad de hecho** y un sistema político basado en **el principio instituyente** forma parte esencial del saber pedagógico anarquista.

⁵¹⁷ Cfr. **EDUARDO COLOMBO**, "De la Polis...", *op. cit.*, pp. 41-74.

⁵¹⁸ Cabe mencionar que dicha expresión es retomada de Julieta Valentina García, y a lo largo del trabajo se utilizó como referencia, dándole un matiz anarquico. Cfr. **JULIETA VALENTINA GARCÍA**, *op. cit*

- Es importante mencionar que el escenario antes mencionado es el ideal, el de la reivindicación del *somos mundo*, pero que es necesario ir construyendo prácticas pedagógicas, las más diversas, para ir transformando la realidad a partir de la intencionalidad ontológica. Esto a partir de la autogestión pedagógica y la acción directa en nuestra cotidianidad.
- Resulta importante dejar en claro que las seis disciplinas conforman la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, se estructuran en seis niveles. Los cuales tienen su base en el nivel ontológico, teleológico y antropológico-filosófico, y que requieren de los siguientes dos niveles: el político y económico. Esto porque es importante no perder de vista que el ser de las personas es un ser de carne, requiere de cierto contexto económico y político para desarrollar los niveles que le anteceden. Todo ello mediado por la ética, la exaltación o no del *somos mundo*.
- La propuesta es inacabada, está abierta a la discusión. Soy consciente que puede completarse a partir de un estudio más profundo o desde otras disciplinas filosóficas, tales como: lo estético, lo epistemológico, lo axiológico, lo metafísico, lo erótico, etcétera.
- La propuesta del saber pedagógico anarquista puede adquirir las expresiones más diversas desarrollando intervenciones educativas o pedagógicas. Desde un curso, un taller, unas propuestas didácticas, una obra de teatro, un programa de radio, la educación a distancia, el aula, un museo, una caricatura, filosofía para niños o niñas, etcétera. Todo queda en la imaginación pedagógica para aplicar dicha propuesta.
- En el capítulo 5, se presentará una expresión de cómo construir una intervención pedagógica desde la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

EL SABER PEDAGÓGICO ANARQUISTA

Nivel Ético y Moral
¿nuestros actos exaltan el SOMOS MUNDO?

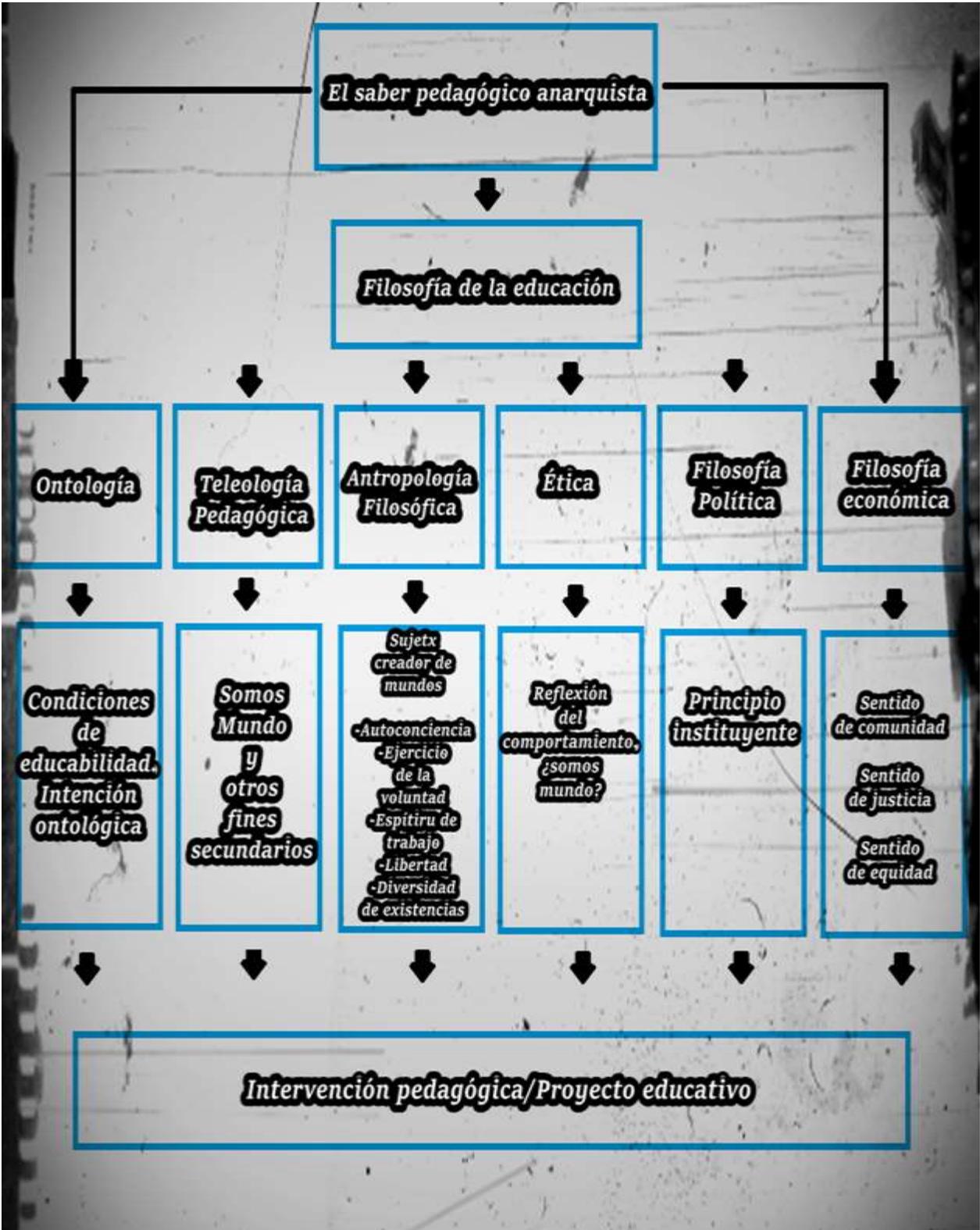
Nivel Político
organización social: principio instituyente

Nivel Económico
organización económica: igualdad de hecho

Nivel Ontológico
condiciones de educabilidad

Nivel Teleológico
horizonte pedagógico: somos mundo

Nivel Antropológico-Filosófico
idea de ser humano/humana



Capítulo 5: Curso-Taller de formación pedagógica. Una intervención educativa desde el saber pedagógico anarquista

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” Paulo Freire.

1. Introducción

El recorrido que hasta el momento se ha presentado con respecto a la construcción discursiva del saber pedagógico anarquista, ha sido un recorrido inmerso en reflexiones de orden abstracto, reflexiones filosóficas y pedagógicas con respecto a porqué desarrollar un saber pedagógico desde la óptica anarquista, sumado a la descripción de cómo se construye dicho saber. De tal manera que lo que se presentó en los capítulos que anteceden al presente, es una interpretación del saber pedagógico anarquista a partir de las reflexiones de Pierre Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin y Eduardo Colombo, haciendo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como metodología de investigación.

Tales consideraciones, llevaron en un **(i) primer momento** a presentar el planteamiento del problema, mostrar a qué responde la investigación, ello se traduce en indagar acerca del debate pedagógico por la educación, esto es: ¿Cómo se está pensando la educación?, ¿desde qué mirada?, ¿por qué? Y ¿Para qué? es decir, toda una reflexión acerca de esencia, valores y fines de la educación, que en última instancia condiciona la construcción y el funcionamiento de los saberes pedagógicos, que dicho sea de paso se enmarcan dentro de la tecnificación del saber pedagógico, propio de la episteme imperante de la época o dentro de lo que Zuluaga et al.⁵¹⁹ denominan la necesidad de una **reconceptualización de la pedagogía**. Es ahí en donde se instaure la investigación, en repensar la pedagogía como una disciplina humanística fundada en el pensamiento filosófico para la construcción de saberes pedagógicos desde nuestra circunstancia, en este caso desde la postura anarquista pensada desde América. De tal suerte que, fue necesario realizar un anclaje conceptual con respecto a qué es un saber pedagógico, así como, establecer una delimitación conceptual de cómo se utilizó dicho concepto a lo largo de la investigación. Para finalmente analizar el efecto producido por las ciencias de la educación, que en última instancia es darle frente a la

⁵¹⁹ Cfr. OLGA LUCIA ZULUAGA, ET AL., “Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria” ..., *op. cit.*, pp. 21-40

reconceptualización de la pedagogía, es decir, la construcción del saber pedagógico anarquista como una alternativa.

(ii) En el **segundo momento**, fue necesario adoptar un método con respecto a cómo se iba a dar el acercamiento al objeto de estudio, es decir, desde qué postura metodológica se iba a desarrollar el saber pedagógico anarquista. En ese sentido, la metodología que se utilizó fue la hermenéutica analógica como teoría general de la investigación y metodología interpretativa de los textos. Consideraciones que brindaron las elucidaciones filosóficas y las herramientas para la interpretación de los textos con los cuales se realizó la interpretación del saber pedagógico anarquista.

(iii) En el **tercer momento**, como consecuencia del proceder metodológico, es decir a partir de la hermenéutica analógica, fue necesario la contextualización de los textos y por ende de los autores que se utilizaron: Proudhon, Bakunin, Kropotkin y Colombo, para entender y posteriormente interpretar los conceptos e ideas que enmarcaron la interpretación del saber pedagógico anarquista.

(iv) **Finalmente en el quinto momento**, se presentó la interpretación del saber pedagógico anarquista desde una sistematización discursiva, anclada en una filosofía de la educación, haciendo uso de la ontología, de la teleología, de la antropología filosófica, de la ética, de la filosofía política y de la filosofía económica, para la construcción de su discurso como decir de mundo. Discurso que se convierte en un discurso pedagógico que piensa a la pedagogía como una disciplina humanística, en donde sus saberes pedagógicos son consecuencia de una reflexión filosófica de la educación.

Así pues, una vez que se desarrolló la interpretación y sistematización del saber pedagógico anarquista, es necesario presentar un ejemplo de cómo se construye una intervención educativa y pedagógica desde el saber pedagógico anarquista, para así traducir las abstracciones en praxis. Lo que implica pasar de la práctica constitutiva de discursos a la práctica discursiva del saber pedagógico anarquista.

Para ello, se presenta a continuación la planeación didáctica de una intervención educativa desarrollada desde el saber pedagógico anarquista. Dicha intervención toma la forma de un **“Curso-Taller de Formación Pedagógica”**.

2. Curso-Taller de formación pedagógica: La construcción de un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista

2.1 Presentación

En el momento histórico en la cual nos encontramos existe un debate trascendental que determina las maneras en cómo vivimos, el por qué y para qué de la existencia personal y social. Esto debido a que hay diversas maneras para entender y asumir el mundo, y con ello unas formas de muy peculiares para estudiar el fenómeno de la educación. Ya que sin educación la vida no podría darse, la existencia es educación y la educación produce existencias. En ese sentido, hay tradiciones que enmarcan teorías y por ende corrientes que estudian el fenómeno de la educación, con sus respectivos posicionamientos y metodologías. Que dicha sea de paso, cada postura es una mirada de mundo, por tanto, dicho debate educativo es una disputa por las posibilidades de mundo.

Entre las tradiciones que se encuentran dentro del debate están:

(i) La tradición alemana. Que a muy grandes rasgos piensa el fenómeno de la educación desde el ejercicio filosófico para dotarse de una argumentación sólida, estableciendo una relación estrechísima entre filosofía y pedagogía que se enfoca en la formación humana. Es decir, el sentido de la educación.

(ii) La tradición francesa. Quien alude al estudio del fenómeno educativo desde una postura “objetiva”. Para ello es necesario analizar los hechos educativos en sí, tratando de evitar toda subjetividad filosófica, por ende, su manera de proceder es distinta. Utilizan el método científico para el estudio del fenómeno educativo, elevando así, su estatus a una ciencia-positiva. Se les conoce en su conjunto como *las ciencias de la educación*.

(iii) La tradición anglosajona. Dicha tradición debe entenderse al menos en dos grandes sentidos: **(a)** La corriente que, a grandes rasgos se encarga de estudiar el fenómeno de la educación a partir de un enfoque administrativo, sitiando el currículo como su objeto de estudio. **(b)** Y la corriente que estudia el fenómeno de la educación a partir del análisis del lenguaje, haciendo uso de la metodología lógico-demostrativa de la filosofía analítica.

(iv) La tradición americana. De manera similar, esta tradición debe entenderse en dos grandes sentidos: **(a)** Las pedagogías sitiadas: las cuales remiten a las posturas educativas que se desarrollaron a partir de los pueblos originarios, pasando por la época de conquista, la época de los movimientos de independencia y la época de instauración de los métodos positivistas. Que dicho sea de paso la mayoría de las posturas que se dieron a partir de la conquista, son las que han

impuesto los modos de ser colonizado en el continente americano, pero que sin ellas no es posible entender **(b)** las pedagogías en Nuestra América, las cuales aluden a la diversidad de posturas, corrientes y experiencias, que buscan una educación propia como parte del proceso que busca formar la identidad del ser americano/americana y acabar con siglos de colonialismo y colonialidad.

En consecuencia, al estar inmersos e inmersas en dicho escenario repercute en cómo sentimos, pensamos, construimos y llevamos a cabo los saberes pedagógicos en nuestros respectivos escenarios y prácticas o educativas y pedagógicas. Es decir, en qué hacemos, cómo hacemos lo que hacemos, para qué lo hacemos, por qué lo hacemos, etcétera. De tal forma que, asumir tal o cual postura de manera consiente o no, condiciona las maneras en cómo se desarrollan y se llevan a la práctica los diversos saberes pedagógicos.

Por ello, es necesario ser conscientes desde dónde estamos desarrollando nuestros saberes pedagógicos, desde qué fundamentación los estamos practicando y para qué. O bien, reflexionar acerca desde dónde y para qué se pueden o pretenden fundamentarse. Ya que de lo contrario estaríamos abonando a la tecnificación del saber pedagógico, dejando de lado la conciencia pedagógica y así ejercicio del pensar por la educación con todo lo que ello representa.

Así pues, el **“Curso-Taller de formación pedagógica: La construcción de un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista”**, busca responder a tales inquietudes a partir de reflexionar y dialogar sobre el debate contemporáneo por la educación para entender la causalidad de asumir una u otra postura. Lo que finalmente se traduce en dar razones de por qué construir un ambiente de aprendizaje desde la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, para llevarlo a la práctica de acuerdo a las diversas disciplinas y campos de conocimiento de las y los participantes.

2.2 Requisitos de ingreso

El taller está dirigido a toda persona interesada en cualquier ámbito de la educación, preocupados y preocupadas por asumir una formación pedagógica. Principalmente para educadores/educadoras populares, docentes, promotores/promotoras de cultura, pedagogos/pedagogas o cualquier persona interesada en aprender sobre pedagogías anarquistas.

2.3 Cupo

El Curso-Taller está diseñado para un cupo máximo de 20 personas

2.4 Objetivo general

El/la participante será capaz de construir un ambiente de aprendizaje a partir del saber pedagógico anarquista para ser aplicado a su disciplina o campo de estudio.

2.5 Metodología

La metodología del taller se construye epistemológicamente a partir de uno de los principios centrales de las pedagogías anarquistas: la directividad o teoría sociopolítica. Es decir, la construcción del conocimiento se va a desarrollar de manera dirigida por parte del moderador, tomando como base la relación horizontal entre él y las y los participantes, pero que dicha relación se construye pedagógicamente a partir de las “diferencias situacionales”, con miras a la construcción colectiva del conocimiento.

Todas las sesiones estarán construidas didácticamente a partir de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista. Es decir, las técnicas y estrategias que se utilizarán en cada sesión estarán influenciadas por los principios de: **la horizontalidad, la capacidad instituyente, la conciencia pedagógica, el diálogo, el apoyo mutuo, la autogestión pedagógica, el antiautoritarismo, entre otros.**

Se requiere total compromiso por parte de las y los participantes.

2.6 Duración

El Curso-Taller está compuesto por 15 sesiones, divididas en 5 bloques temáticos.

2.7 Contenidos temáticos

BLOQUE 1: EL SABER PEDAGÓGICO: UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Descripción:

El saber pedagógico debe identificarse al menos con tres definiciones: **(i)** como dispositivo de análisis de los discursos sobre educación y pedagogía, **(ii)** como práctica discursiva o materialización de discurso que guían las prácticas educativas o prácticas pedagógicas y **(iii)** como la práctica constitutiva de discursos sobre educación o pedagogía.

Objetivos particulares:

Entender las generalidades del Curso-Taller, así como, analizar el contexto en el cual se desarrolló el concepto de saber pedagógico.

Analizar los tres conceptos principales del saber pedagógico para identificar la conceptualización que se utilizará a lo largo del taller.

Temas**1. Contextualización del saber pedagógico:**

1.1 Una mirada desde el Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia

2. ¿Qué es un saber pedagógico?

2.1 Como dispositivo de análisis

2.2 Como materialización del discurso

2.3 Como práctica constitutiva de discursos

BLOQUE 2: EL DEBATE PEDAGÓGICO POR LA EDUCACIÓN

Descripción:

Resulta trascendente identificar las diversas posturas con las cuales se piensa la educación, debido al impacto que tienen con respecto a las prácticas educativas o pedagógicas. No sólo son maneras distintas de abordar el fenómeno educativo, sino son formas epistemológicas de proceder, las cuales impactan de manera general en todo el acontecer práctico de cada postura. Son unas formas distintas de asumir el mundo.

Objetivos particulares:

Analizar las cuatro tradiciones con las cuales se piensa la educación en la época contemporánea.

Identificar desde qué postura estoy desarrollando mi práctica educativa o pedagógica en mi cotidianidad.

Identificar qué consecuencias son las que producen con respecto a desde dónde estoy construyendo mi práctica educativa o pedagógica.

Temas

1. Las tradiciones contemporáneas en educación:

- 1.1 La tradición alemana
- 1.2 La tradición francesa
- 1.3 La tradición anglosajona
- 1.4 La tradición americana

2. Mi práctica educativa o pedagógica es ...

3. La tecnificación del saber pedagógico:

- 3.1 El enraizamiento al método científico
- 3.2 El reduccionismo del saber pedagógico
- 3.3 La pedagogía como un saber sometido

4. Mi práctica educativa o pedagógica es ...

BLOQUE 3: ¿QUÉ ES UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE?

Descripción:

Un ambiente de aprendizaje óptimamente diseñado, permite que el proceso educativo resulte más satisfactorio con respecto a los objetivos de aprendizaje. Pero para ello, deben cumplirse ciertos requerimientos mínimos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea encaminado hacia el horizonte que se pretende.

Objetivos particulares:

Desarrollar una conceptualización propia de ambiente de aprendizaje.

Identificar los tipos de ambiente de aprendizaje.

A partir de la elaboración de un ambiente de aprendizaje determinar cuáles son las características más relevantes para la elaboración del mismo.

Temas

- 1. Concepto de ambiente de aprendizaje**
- 2. Tipos de ambiente de aprendizaje**
 - 2.1 Presencial
 - 2.2 En línea
 - 2.3 Mixto
- 3. Características de un ambiente de aprendizaje presencial**
 - 3.1 Ambiente de aprendizaje formal y no formal
 - 3.2 Actores del ambiente de un aprendizaje
 - 3.3 Recursos pedagógicos
 - 3.4 Materiales y herramientas didácticas
 - 3.5 Situación sociopolítica en la cual se desarrolla el ambiente de aprendizaje
- 4. ¿Cómo diseñar un ambiente de aprendizaje presencial?**

BLOQUE 4: EL SABER PEDAGÓGICO ANARQUISTA

Descripción:

El saber pedagógico anarquista es una apuesta pedagógica que se fundamenta en asumir su práctica pedagógica como una disciplina humanística, es decir, como una disciplina filosófica transformadora. Que se sistematiza a partir de una filosofía de la educación pensada desde los anarquismos como circunstancia.

Objetivos particulares:

Entender a qué responde la propuesta del saber pedagógico anarquista para poder reflexionar acerca de su sistematización.

Analizar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista para argumentar porqué puede construirse un ambiente de aprendizaje aplicado a mi disciplina o campo de trabajo.

Temas

1. ¿Por qué el saber pedagógico anarquista?

- 1.1 Antecedentes
- 1.2 Pedagogías libertarias o anarquistas

2. La filosofía educativa del saber pedagógico anarquista

- 2.1 Su ontología
- 2.2 Su teleología pedagógica
- 2.3 Su antropología filosófica
- 2.4 El ejercicio ético
- 2.4 Su filosofía política
- 2.5 Su filosofía económica

Bloque 5: LA CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE DESDE EL SABER PEDAGÓGICO ANARQUISTA APLICADO A MI DISCIPLINA O CAMPO DE ESTUDIO

Descripción:

Es necesario tener conciencia desde dónde estamos construyendo nuestros saberes pedagógicos. Esto quiere decir, reflexionar desde qué postura se está llevando a cabo nuestra práctica cotidiana, de lo contrario los contenidos serán reproducidos de manera técnica. En ese sentido, desde la postura anarquista se ha desarrollado una propuesta fundamentada en una filosofía de la educación que reflexiona acerca de la esencia, valores y fines de la educación. Lo que permite establecer un horizonte educativo que guía las prácticas educativas y pedagógicas, las cuales pueden ser aplicados a un ambiente de aprendizaje adecuado a diversas disciplinas, grados o campos de estudio.

Objetivos particulares:

Sentar las bases reflexivas que encaminen a la argumentación de porqué construir un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista.

Diseñar un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista para ser aplicado en mi práctica cotidiana.

Construir un diálogo que enriquezca las propuestas desarrolladas por las y los participantes.

Construir un catálogo de técnicas y estrategias didácticas desde la mirada antiautoritaria.

Temas

1. Desarrollo de un ambiente de aprendizaje de mi disciplina o campo de acción a partir del saber pedagógico anarquista
2. Comparto mi ambiente de aprendizaje con el resto del grupo
3. Asamblea final.

2.7 Evaluación

Debido a la filosofía educativa en la cual está construido el Curso-Taller, no existen posesos de acreditación del curso, sino que el proceso de evolución hace referencia a la reflexión con respecto a los factores que influyen durante el proceso de enseñanza aprendizaje, esto es: al espacio físico, a los contenidos, a las relaciones interpersonales, a los conocimientos y habilidades del moderador y a las estrategias didácticas. Por tanto, el proceso de evaluación se desarrollará en dos grandes sentidos:

(i) Evaluación del curso a partir de dos instrumentos de evaluación y dos asambleas como herramienta pedagógica, para evaluar el proceso educativo: encontrar problemáticas no esperadas y cuestiones a mejorar dentro del proceso de aprendizaje. Llegar a acuerdos para mejorar una segunda puesta en práctica del curso-taller.

(ii) Autoevaluación con respecto al desempeño personal y grupal a partir de las dos asambleas ya antes mencionadas.

2.9 Planeación Didáctica

Bloque 1: EL SABER PEDAGÓGICO: UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Carta Descriptiva 1

Síntesis de sesión:

Es necesario presentar los parámetros con los cuales se trabajará durante todo el Curso-Taller, así como, indagar en las expectativas de las y los participantes y sus conocimientos previos.

Duración: 2 horas.

Propósitos: Sentar las bases con las cuales se desarrollará el Curso-Taller, así como, propiciar las actividades para dar contexto al concepto de saber pedagógico.

Objetivo de aprendizaje: Entender las generalidades del Curso-Taller, así como, analizar el contexto en el cual se desarrolló el concepto de saber pedagógico.

Nota: El espacio físico en donde se desarrollará la sesión debe estar acondicionado para que los participantes estén sentados y sentadas en círculo.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
30 minutos	<p>1. Presentación: Presentación del moderador del curso.</p> <p>Presentación del programa del Curso-Taller.</p>	<p>1. Presentación: Presentación de los participantes, ¿qué esperas del curso-taller?, ¿por qué estás aquí?</p> <p>Dudas, preguntas y/o sugerencias.</p>	22 programas impresos del curso Pizarrón y plumones.	
30 minutos	<p>2. Conocimientos previos: Dividir al grupo en equipos de 4 personas e indagar los conocimientos previos con respecto al concepto de saber pedagógico.</p>	<p>2. Conocimientos previos: A partir de la técnica CQA, llenar las 2 primeras casillas: ¿qué se conoce?, ¿qué quiero conocer?</p>	22 CQA	Realizar el CQA

<p>40 minutos</p>	<p>3. Contextualización: Dar instrucciones de la actividad “contextualización”</p> <p>Que se realice la lectura de manera personal y que se discuta en equipo respondiendo las preguntas: ¿por qué se desarrolló el concepto saber pedagógico? O ¿cuáles fueron los eventos que lo detonaron?, ¿esto tiene que ver con mi contexto?</p>	<p>3. Contextualización:</p> <p>Lectura: leer las partes seleccionadas de los artículos “La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación” y “La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad”</p> <p>Discusión en equipo: ¿por qué se desarrolló el concepto saber pedagógico? O ¿cuáles fueron los eventos que lo detonaron?, ¿esto tiene que ver con mi contexto?</p>	<p>22 juegos de las lecturas:</p> <p>Vladimir Zapata Villegas, “La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación”, en <i>Revista de educación y pedagogía</i>, 2002, Vol. XV, n°37, p. 177-180.</p> <p>_____, “La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad”, en <i>Historia de la educación</i>, 15 nov. 2013, n° 25, p. 533-542</p>	<p>Participar en las actividades de aprendizaje</p>
<p>20 minutos</p>	<p>4. Cierre: Dar las instrucciones para que se realice la actividad de cierre.</p> <p>Mapa mental en el pizarrón.</p>	<p>4: Cierre:</p> <p>Mapa mental: 1 persona comisionada por equipo pasara al pizarrón a dar su aporte para realizar el mapa mental.</p>	<p>pizarrón y plumones</p>	<p>Participar en la actividad de cierre</p>
<p>Nota: Para la sesión 2 se requiere la lectura de los textos:</p> <p>1. Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica”, en Olga Lucía Zuluaga Garcés, et al., <i>Foucault, la pedagogía y la educación</i>. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2005, pp. 11-38.</p> <p>2. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 1: El debate pedagógico por la educación” en <i>El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica</i>. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 6-19.</p>				

Carta Descriptiva 2

Síntesis de sesión: Resulta indispensable identificar las tres conceptualizaciones del saber pedagógico para entender con cuál se va a trabajar durante el Curso-Taller.

Duración: 2 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje cooperativo y colaborativo para propiciar la discusión en torno a los tres conceptos de saber pedagógico.

Objetivo de aprendizaje: Discernir entre los tres principales conceptos de saber pedagógico para identificar la conceptualización que se utilizará a lo largo del taller.

Nota: El espacio físico en donde se desarrollará la sesión debe estar acondicionado para que las y los participantes puedan moverse libremente. No debe haber bancas, ni sillas.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
20 minutos	1. Mapa mental: Pedir a las personas comisionadas volver a dibujar el mapa mental en el papel bond.	1. Mapa mental: Elaborar el mapa mental en el papel bond.	4 papeles bond Plumones	Participar en la actividad
30 minutos	2. Phillips 66: Pedir hacer dos círculos de 10 personas. Dentro de cada círculo se debe hacer un sub-círculo de 5 personas.	2. Phillips 66: Dialogar por medio de la técnica Phillips 66 las lecturas que se dejaron para trabajar. La discusión debe centrarse a partir de los diferentes conceptos de saber pedagógico.		Participar en la actividad

40 minutos	3. Continuación del mapa mental: Dar instrucciones para que se elabore la continuación del mapa mental. El mapa debe ser una continuación del mapa anterior y se debe construir en 4 equipos de 5 personas.	3. Continuación del mapa mental: Se construirá la continuación del mapa mental a partir de la discusión que se dio en el Phillips 66, mostrando la diferencia entre los 3 conceptos.	4 papeles bond Plumones	Participar en la actividad
30 minutos	4. Plenaria: Se utilizará la plenaria para dar cierre a la sesión. Resulta necesario que quede claro la diferenciación de los conceptos de saber pedagógico, así como, dejar claro que se utilizará el saber pedagógico como la materialización del discurso.	4. Plenaria: Dialogar a partir de la plenaria los mapas mentales construidos.		Participar en la actividad
<p>Nota: Para la sesión 3 se requiere la lectura de los textos:</p> <p>1. Jürgen Schriewer, “La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia”, en <i>Revista de educación</i>, n° 296, Historia del curriculum (II), 1991, pp. 137-174.</p> <p>2. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 1: El debate pedagógico por la educación” en <i>El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica</i>. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 20-28.</p>				

BLOQUE 2: EL DEBATE PEDAGÓGICO POR LA EDUCACIÓN

Carta Descriptiva 3

Síntesis de sesión: La sesión 3 es el inicio de la estrategia didáctica “imágenes dialécticas”, la cual, propicia el análisis comparativo de situaciones concretas con respecto a similitudes y diferencias.

Duración: 2 horas.

Propósitos: Propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el diálogo entre pares.

Objetivo de aprendizaje: Analizar las características de la tradición francesa y de la tradición alemana.

Nota: El espacio físico en donde se desarrollará la sesión debe estar acondicionado para que los participantes trabajen en equipos de dos personas.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
80 minutos	<p>1. Bienvenida y contextualización del bloque 2</p> <p>2. Organización libre de equipos</p> <p>3. Cuadro comparativo: Se realizará un cuadro comparativo, dividido en 4 columnas verticales, en las cuales se ahondará en las características principales de cada tradición, dejando un apartado para vincular cada una de las tradiciones con respecto a sus</p>	<p>2. Cuadro comparativo (primera parte): Realizar el cuadro comparativo de la tradición alemana y la tradición francesa.</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Plumones</p>	Participar en las actividades de aprendizaje.

	implicaciones pedagógicas (las cuales serán resueltas de manera personal). El cuadro se realizará con base a las lecturas que se dejaron para trabajar.			
40 minutos	4. Discusión grupal: Se realizará una discusión grupal en donde se dialoguen las características principales de cada tradición.	3. Discusión grupal: La participación grupal será desarrollada a partir de intervenciones por equipo, así como, intervenciones personales. Las intervenciones personales serán con respecto a las implicaciones pedagógicas que desencadena cada tradición.		Participar en las actividades de aprendizaje.

Nota: Para la sesión 4 se requiere la lectura de los textos:

1. Stella Maris Vázquez, “Capítulo I: El status epistemológico de la filosofía de la educación”, en *Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires, Ediciones: Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural de la Asociación Argentina de Cultura, 2012, pp. 7-24.
2. Fabian Cabaluz Ducasse, “Capítulo 1: reflexiones teórico-políticas sobre las pedagogías críticas latinoamericanas”, en *Entramado de pedagogías críticas latinoamericanas*. Chile, Editorial Quimantú, 2015, pp. 23-46.
3. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 1: El debate pedagógico por la educación” en *El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica*. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 20-36.

Carta Descriptiva 4

Síntesis de sesión: La sesión numero 4 es una continuación de la anterior. Resulta importante entender las características de cada tradición con respecto a cómo estudian el fenómeno de lo educativo

Duración: 2 horas.

Propósitos: Propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el diálogo entre pares y el diálogo grupal.

Objetivos de aprendizaje:

Analizar las características de la tradición anglosajona y latinoamericana.

Identificar desde qué postura estoy desarrollando mi práctica educativa o pedagógica en mi cotidianidad.

Nota: El espacio físico en donde se desarrollará la sesión debe estar acondicionado para que los participantes trabajen en equipos de dos personas.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
70 minutos	1. Cuadro comparativo: Se completará el cuadro comparativo, llenando las dos tradiciones restantes. El cuadro se realizará con base a las lecturas que se dejaron para trabajar.	1. Cuadro comparativo (segunda parte): Realizar el cuadro comparativo de la tradición alemana y la tradición francesa.	Hojas blancas Plumones	Participar en las actividades de aprendizaje
50 minutos	2. Exposición grupal: Se realizará una exposición grupal en donde se dialoguen las características principales de cada tradición.	2. Exposición grupal: Cada equipo tendrá 5 minutos para exponer su cuadro comparativo		Participar en las actividades de aprendizaje

Nota: Para la sesión 5 se requiere

1. Escribir una breve reflexión acerca ¿Desde qué postura estoy construyendo mi práctica educativa o pedagógica?

Y la lectura de los textos:

1. Olga Lucía Zuluaga Garcés, “Educación y pedagogía: una diferencia necesaria”, en Olga Lucia et al., *Pedagogía y Epistemología*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2011, pp. 9-21.

2. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 1: la pugna pedagógica por la educación”, en *El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica*. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 37-40.

Carta Descriptiva 5

Síntesis de sesión: La reflexión con respecto a desde dónde práctico mi quehacer educativo y/o pedagógico es primordial para pensar en el diseño de un ambiente de aprendizaje.

Duración: 2 horas.

Propósitos: Propiciar un ambiente de aprendizaje que favorezca el diálogo entre pares y el diálogo grupal.

Objetivos de aprendizaje:

Identificar desde qué postura estoy desarrollando mi práctica educativa o pedagógica en mi cotidianidad.

Identificar qué consecuencias son las que se producen con respecto a desde dónde estoy construyendo mi práctica educativa o pedagógica.

Nota: El espacio físico en donde se desarrollará la sesión debe estar acondicionado para que los participantes trabajen en equipos de 4 personas.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
20 minutos	<p>1. Ficha de trabajo: Se realizará personalmente una ficha de trabajo en donde se respondan:</p> <p>(i) ¿Desde dónde estoy desarrollando mi práctica educativa o pedagógica? Y ¿por qué?</p> <p>(ii) ¿Qué implicaciones pedagógicas tiene la postura con la cual desarrollo mi práctica educativa?</p>	<p>1. Ficha de trabajo: Realizar de manera individual la ficha de trabajo</p>	45 fichas de trabajo	Participar en las actividades de aprendizaje

	(iii) ¿Desde de postura me gustaría desarrollar mi práctica educativa o pedagógica?			
20 minutos	2. Diálogo en equipos de 2: Se dialogará en equipos de dos, las respuestas de las fichas de trabajo. Los equipos se organizarán al azar.	2. Diálogo en equipos: Comunicar con mi compañero/compañera las respuestas del equipo de trabajo.		Participar en las actividades de aprendizaje.
60 minutos	3. Plenaria libre: Se realizará una plenaria de participación libre, en donde se comunique de manera grupal las respuestas individuales de las fichas de trabajo.	3. Plenaria libre: Comunicar de manera libre las respuestas de las fichas de trabajo.		
20 minutos	4. Evaluación: Se realizará una evaluación con respecto a los contenidos, a las técnicas de enseñanza-aprendizaje y propuestas para mejorar.	4. Evaluación: Escribir en el instrumento de evaluación las características mencionadas.	22 Instrumentos de evaluación	

Nota: Para la sesión 6 se requiere la lectura de los textos:

1. Jaleline Duarte, "Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 29, 2003, pp. 97-113.
2. Javier David Paredes Daza y William Sanabria Becerra, "Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos. Una reflexión ineludible", en *Revista de Investigaciones UCM*, núm. 15(25), pp. 144-158

BLOQUE 3: ¿QUÉ ES UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE?

Carta Descriptiva 6

Síntesis de sesión: Sentar las bases conceptuales de un ambiente de aprendizaje es el preámbulo para el diseño del mismo.

Duración: 2 horas.

Propósito: Propiciar un ambiente de aprendizaje que refleje el concepto de ambiente de aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje:

Desarrollar una conceptualización propia de ambiente de aprendizaje.

Identificar los tipos de ambiente de aprendizaje.

Nota: El espacio físico en donde se desarrollará la sesión debe estar acondicionado para que el grupo se siente en círculo. Deben existir 4 plataformas para escribir.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
10 minutos	1. Saludos y bienvenida al bloque 3: Dividir al grupo en 4 equipos.	1. Saludos y bienvenida al bloque 3: Dudas y preguntas.		
60 minutos	2. Cartel: Se elaborará un cartel en donde se describa qué es un ambiente de aprendizaje y los tipos de ambiente de aprendizaje. Destacando: Características de un ambiente de aprendizaje presencial, qué es un ambiente de aprendizaje formal y no	2. Cartel: Realizar el cartel a partir de las lecturas que se dejaron para trabajar.	4 pliegos de papel craft Plumones, lápices, colores y gises.	Participar en la actividad

	formal, cuáles son los actores del ambiente de aprendizaje, qué son los recursos pedagógicos, los materiales y las herramientas didácticas de un ambiente de aprendizaje, y finalmente explicar a qué se refiere la situación sociopolítica en la cual se desarrolla el ambiente de aprendizaje.			
40 minutos	3. Galería: A partir de diseñar el espacio físico como una galería, se hará una exposición de los carteles. La galería será rotativa, es decir, de los 5 integrantes de cada equipo, dos personas se encargarán de explicar el cartel mientras las otras 3 personas se encuentran observando y escuchando a los otros equipos. Cada rotación tendrá una duración de 10 minutos. La exposición de la galería debe ser dialógica entre exponentes y público.	3. Galería: Ser expositor/expositora y público.		Participar en la actividad
10 minutos	4. Cierre: Realizar una exposición de cierre de 10 minutos en donde se mencione de manera sintética	5. Cierre: Escucha activa.		

	qué es un ambiente de aprendizaje y sus tipos.			
Nota: Para la sesión 7 se requiere: 1. Investigar cuáles son los componentes y principales características de un ambiente de aprendizaje presencial (investigación libre) 2. Traer material para la creación de un periódico: hojas de color, acuarelas, hojas blancas, colores, plumones, pinceles, recortes, revistas, periódico usado, etc.				

Carta Descriptiva 7

Síntesis de sesión: A partir de la elaboración de un periódico se reflexionará y se analizarán los componentes y características esenciales de un ambiente de aprendizaje presencial.

Duración: 2 horas.

Propósito: Propiciar un ambiente de aprendizaje que se autogestione.

Objetivo de aprendizaje: Analizar los componentes y características esenciales de un ambiente de aprendizaje.

Nota: El espacio físico va a ser organizado como desee el grupo

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
30 minutos	1. Asamblea: A partir de la asamblea los y las participantes van a decidir cómo van a organizar la sesión para la elaboración de sus periódicos			

Las y los participantes autogestionarán las actividades para llevar a cabo la sesión.

Nota: Para la sesión 8 se requiere la lectura del texto:

1. Adriano Rodríguez Tovar, “¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje?”. Bogotá, Universidad de la Sabana, Centro de Tecnologías para la Academia, 2013.

Y traer un ejemplo de un ambiente de aprendizaje de la forma que se desee.

Carta Descriptiva 8

Síntesis de sesión: La práctica de la teoría resulta tan importante como la teoría para la práctica, de tal manera que, en esta octava sesión se conversaran de manera práctica cuáles son las características principales para la elaboración de un ambiente de aprendizaje.

Duración: 2 horas.

Propósito: Desarrollar un ambiente de aprendizaje que propicie el debate en torno a ¿cuáles son las partes más importantes para la elaboración de un ambiente de aprendizaje?

Objetivo de aprendizaje: A partir de la elaboración de un ambiente de aprendizaje determinar cuáles son las características más relevantes para la elaboración del mismo.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
25 minutos	1. Diálogo libre en pares: A partir del diálogo libre se conversará acerca del ejemplo del ambiente de aprendizaje que cada persona elaboró. El diálogo será en pares	1. Diálogo libre en pares: Participar en el diálogo libre		Participar en la actividad de aprendizaje.
60 minutos	2. Diálogo grupal: Se hará un diálogo grupal para responder la pregunta: ¿cuáles son las características más importantes para la elaboración de un ambiente de aprendizaje?	2. Diálogo grupal: Participar de manera libre en el diálogo grupal.		Participar en la actividad de aprendizaje

Nota: Para la sesión 9 se requiere la lectura del texto:

1. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación”, en *El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica*. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 106-148.

BLOQUE 4: EL SABER PEDAGÓGICO ANARQUISTA

Carta Descriptiva 9

Síntesis de sesión: Para poder desarrollar un ambiente de aprendizaje basado en el discurso anarquista de la educación, resulta necesario estudiar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Duración: 2: 15 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje que estimule el diálogo de los conceptos para analizar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Objetivo de aprendizaje: Entender a qué responde la propuesta del saber pedagógico anarquista para poder reflexionar acerca de su sistematización.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
60 minutos	<p>1. Bienvenida y contextualización al bloque 4</p> <p>2. Lluvia de ideas: Se realizará una lluvia de ideas para resumir los conceptos más importantes de los bloques pasados, tales como: Tradiciones educativas, saber pedagógico, práctica pedagógica, ambiente de aprendizaje, etc.</p> <p>Dar introducción al saber pedagógico anarquista:</p>	<p>2. Lluvia de ideas: Participación en la lluvia de ideas.</p> <p>Aclarar dudas y preguntas</p>		Participar en la actividad de aprendizaje.

	generalidades de la investigación.			
60 minutos	<p>3. Café filosófico: A partir del café filosófico se realizará una lectura guiada de (i) la introducción, (ii) anclaje filosófico, (iii) disciplinas que sistematizan el saber pedagógico anarquista.</p> <p>Cada persona leerá 2 cuartillas</p>	<p>3. Café filosófico: Participación activa por parte de las personas, con respecto a comentarios, dudas y ejemplos de las cuartillas leídas</p>		Participar en la actividad de aprendizaje
15 minutos	<p>4. Actividad de Cierre: El moderador hará un comentario a manera de conclusión.</p>	<p>4. Actividad de cierre: Dudas y o comentarios</p>		
<p>Nota: Para la sesión 10 se requiere la lectura del texto: 1. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación”, en <i>El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica</i>. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 106-148.</p>				

Carta Descriptiva 10

Síntesis de sesión: Para poder desarrollar un ambiente de aprendizaje basado en el discurso anarquista de la educación, resulta necesario estudiar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Duración: 2:20 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje que estimule la discusión de las disciplinas filosóficas, ontología anarquista y teleología pedagógica, para entender la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Objetivo de aprendizaje: Analizar las dos primeras disciplinas filosóficas (ontología anarquista y teleología pedagógica) que dan sistematización al discurso o filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, para su posterior puesta en práctica en las disciplinas o campos de trabajo.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
120 minutos	<p>1. Café filosófico: A partir del café filosófico se desarrollará el dialogo para reflexionar acerca de las dos primeras disciplinas filosóficas del saber pedagógico anarquista: (i) ontología del saber pedagógico anarquista y (ii) teleología de saber pedagógico anarquista.</p> <p>Cada persona leerá 2 cuartillas</p> <p>Habrà una tómbola con preguntas que detonen la discusión.</p>	<p>1. Café filosófico: Participación activa con comentarios, dudas y ejemplos.</p> <p>2. Mapa conceptual: Participación en el desarrollo grupal del mapa conceptual</p>	<p>4 pliegos de papel craft.</p> <p>Plumones</p> <p>Tómbola con 10 preguntas sobre el texto a trabajar</p>	<p>Participar en la actividad de aprendizaje.</p>

	<p>2. Mapa conceptual: Se desarrollará un mapa conceptual grupal del saber pedagógico anarquista.</p>			
<p>20 minutos</p>	<p>3. Cierre grupal: Las y los participantes realizarán una reflexión a manera de cierre con respecto al mapa conceptual.</p>	<p>3. Cierre grupal: Participación libre e individual con respecto a las reflexiones del mapa conceptual.</p>		<p>Participar en la actividad de aprendizaje</p>
<p>Nota: Para la sesión 11 se requiere la lectura del texto: 1. Jorge Hernández Martínez, "Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación", en <i>El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica</i>. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 106-148.</p>				

Carta Descriptiva 11

Síntesis de sesión: Para poder desarrollar un ambiente de aprendizaje basado en el discurso anarquista de la educación, resulta necesario estudiar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Duración: 2:20 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje que estimule la discusión de las disciplinas filosóficas, antropología filosófica y ética, para entender la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Objetivo de aprendizaje: Analizar las siguientes dos disciplinas filosóficas (antropología filosófica y ética) que dan sistematización al discurso o filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, para su posterior puesta en práctica en las disciplinas o campos de trabajo.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
60 minutos	1. Diálogo en pares: A partir del diálogo en pares se va a reflexionar acerca de las siguientes disciplinas filosóficas del saber pedagógico anarquista: (i) antropología filosófica y (ii) ejercicio ético del saber pedagógico anarquista.	1. Diálogo en pares: Participación activa con comentarios, dudas y ejemplos. Dialogo en parejas		Participar en la actividad de aprendizaje.
60 minutos	2. Mapa conceptual: Se desarrollará un mapa conceptual grupal del saber pedagógico anarquista.	2. Mapa conceptual: Participación individual y libre del mapa conceptual.	4 pliegos de papel craft. Plumones	Participar en la actividad de aprendizaje

20 minutos	3. Papa caliente: A partir de la papa caliente se estimulará a las y los participantes a compartir una reflexión final con el resto del grupo, acerca de las disciplinas filosóficas estudiadas.	3. Papa caliente: Participación con respecto a la dinámica. Reflexión en torno a las disciplinas estudiadas.	1 pelota	Participar en la actividad de aprendizaje
-------------------	---	---	----------	---

Nota: Para la sesión 12 se requiere la lectura del texto:

1. Jorge Hernández Martínez, “Capítulo 4: El saber pedagógico anarquista: su filosofía de la educación”, en *El saber pedagógico anarquista: una interpretación desde la hermenéutica analógica*. México, tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México, 2020, pp. 106-148.

Carta Descriptiva 12

Síntesis de sesión: Para poder desarrollar un ambiente de aprendizaje basado en el discurso anarquista de la educación, resulta necesario estudiar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Duración: 2:30 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje que estimule la discusión de las disciplinas filosóficas, filosofía política y filosofía económica, para entender la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista.

Objetivo de aprendizaje: Analizar las siguientes disciplinas filosóficas, filosofía política y filosofía económica, que dan sistematización al discurso o filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, para su posterior puesta en práctica en las disciplinas o campos de trabajo.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
20 minutos	1. Asamblea: A partir de la asamblea, decidir ¿cómo se quiere trabajar la reflexión de las siguientes disciplinas filosóficas? Tomando en cuenta que debe acabarse el mapa conceptual.	1. Asamblea: Participación individual, libre y concisa de las propuestas para trabajar la primera actividad de desarrollo de la sesión.	4 pliegos de papel craft. Plumones	Participar en la actividad de aprendizaje.
60 minutos	2. Actividad libre: La actividad será propuesta y organizada por las y los participantes.	2. Actividad libre: Participación activa		Participar en la actividad de aprendizaje
50 minutos	3. Mapa conceptual: Se desarrollará un mapa conceptual grupal del saber pedagógico anarquista.	3. Mapa conceptual: Participación en el desarrollo grupal del mapa conceptual		Participar en la actividad de aprendizaje

20 minutos	4. Cierre: El moderador hará un cierre general de la sistematización del saber pedagógico anarquista.	4. Cierre: Las y los participantes pueden participar con comentarios, dudas y reflexiones.		
-------------------	--	---	--	--

Nota: Para la sesión 13 se requiere:

1. En una hoja traer respondida la pregunta ¿Cómo podría aplicar la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista en mi práctica educativa y/o pedagógica cotidiana?, ¿Qué otro aspecto podría sumarse a la configuración discursiva de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista? así como dudas y preguntas.

**Bloque 5: LA CONSTRUCCIÓN DE UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE DESDE EL SABER PEDAGÓGICO ANARQUISTA APLICADO A MI DISCIPLINA
OCAMPO DE ESTUDIO**

Carta Descriptiva 13

Síntesis de sesión: Resulta necesario resolver todas las dudas, así como, dialogar las propuestas de mejora con respecto a la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista para su posterior aplicación en nuestras prácticas educativas y/o pedagógicas cotidianas.

Duración: 2:10 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje en donde se clarifiquen dudas y sugerencias con respecto a la sistematización del saber pedagógico anarquista.
Diseñar un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista para ser aplicado en mi práctica cotidiana.

Objetivos de aprendizaje:

Sentar las bases reflexivas que encaminen a la argumentación de porqué construir un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista.

Desarrollar un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista para ser aplicado en mi práctica cotidiana.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
70 minutos	<p>1. Saludo de bienvenida y contextualización al bloque 5.</p> <p>2. Buzón de dudas: A partir del buzón de dudas se resolverán interrogantes, comentarios y aportaciones acerca de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista.</p>	<p>2. Buzón de dudas: Los y las participantes depositaran sus hojas con sus reflexiones.</p>	Buzón de dudas	Participar en la actividad de aprendizaje.

	Moderador y participantes resolverán las dudas de manera colectiva.	Participar de manera activa en la dinámica de buzón de dudas. Construcción colectiva		
40 minutos	2. Diseño de un ambiente de aprendizaje: Las y los participantes diseñaran un ambiente de aprendizaje a partir de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista para ser aplicado en mi práctica educativa y/o pedagógica cotidiana.	2. Diseño de un ambiente de aprendizaje: Desarrollar de manera individual un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista para ser aplicado en mi práctica cotidiana.		Participar en la actividad de aprendizaje
20 minutos	3. Cierre: El moderador dará un cierre con respecto a la sistematización del saber pedagógico anarquista.	3. Cierre: Dudas y comentarios.	25 formatos “plantilla de técnicas y estrategias didácticas”.	

Nota: Para la sesión 14 se requiere:

1. Preparar la presentación del diseño del ambiente de aprendizaje en donde se haga mención:

- (i) Disciplinas en las que se fundamenta el ambiente de aprendizaje:
- (ii) Diseño del ambiente de aprendizaje
- (iii) Posibles aportes personales

2. Traer las técnicas y estrategias didácticas utilizadas en el diseño del ambiente de aprendizaje en el formato de “plantilla de técnicas y estrategias didácticas”.

3. Organizar entre las y los participantes traer agua y café para el congreso.

4. Alimentos para compartir.

Carta Descriptiva 14

Síntesis de sesión: Las y los participantes presentaran el diseño de su ambiente de aprendizaje diseñado a partir del saber pedagógico anarquista.

Duración: 5:20 horas.

Propósitos: Desarrollar un ambiente de aprendizaje para que las y los participantes presenten el diseño de su ambiente de aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje:

Construir un dialogo que enriquezca las propuestas desarrolladas por las y los participantes.

Construir un catálogo de técnicas y estrategias didácticas

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
15 minutos	<p>1. Bienvenida: El moderador dará la bienvenida al “Congreso de Ambientes de Aprendizaje desde el Saber Pedagógico Anarquista”</p>			
70 minutos	<p>2. Ponencias (mesa 1): Presentación de las ponencias. -5 personas por mesa. -Duración 10 minutos por persona. -20 minutos de preguntas.</p>	<p>2. Ponencias (mesa 1): Presentación de la ponencia Participación libre en las preguntas</p>	Agua y café	

70 minutos	3. Ponencias (mesa 2): Presentación de las ponencias. -5 personas por mesa. -Duración 10 minutos por persona.	3. Ponencias (mesa 2): Presentación de la ponencia Participación libre en las preguntas	Agua y café	
DESCANSO 30 MIMUTOS				
70 minutos	4. Ponencias (mesa 3): Presentación de las ponencias. -5 personas por mesa. -Duración 10 minutos por persona. -20 minutos de preguntas.	4. Ponencias (mesa 3): Presentación de la ponencia Participación libre en las preguntas	Agua y café	
70 minutos	5. Ponencias (mesa 4): Presentación de las ponencias. -5 personas por mesa. -Duración 10 minutos por persona.	5. Ponencias (mesa 4): Presentación de la ponencia Participación libre en las preguntas	Agua y café	
15 minutos	6. Cierre del congreso.			
Nota: Para la sesión 15 se requiere: 1. Traer alimentos para compartir.				

Carta Descriptiva 15

Síntesis de sesión: El cierre del Curso-Taller se realizará a través de una asamblea, en donde se dialogará acerca de la experiencia vivida, de los aciertos y de los errores durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Duración: 3:00 horas.

Propósitos: Indagar en los aspectos a mejorar con respecto al Curso-Taller: los contenidos, las relaciones sociales y los contenidos didácticos.

Objetivo de aprendizaje: A partir del diálogo reflexionar y comunicar qué aspectos pueden mejorarse con respecto al Curso-Taller, así como, una autoevaluación personal y grupal.

Nota: El espacio físico va a estar organizado de manera circular.

Tiempo	Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje	Materiales y Recursos Didácticos	Evaluación
60 minutos	<p>1. Asamblea: A partir de la asamblea desarrollar un proceso de autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contestar el formato “Evaluación del Curso-Taller”. - Diálogo en la asamblea para evaluación y autoevaluación del Curso-Taller. 	<p>1. Asamblea: Participación en la asamblea:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Llenado del formato “Evaluación del Curso-Taller”. -Participación libre en el diálogo de la asamblea para evaluación y autoevaluación del Curso-Taller. 	25 formatos “Evaluación del Curso Taller”.	Participar en la actividad de aprendizaje.
20 minutos	<p>2. Cierre del Curso-Taller: Cierre del Curso-Taller por el ponente</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entrega de los catálogos “Técnicas y estrategias didácticas” 			Participar en la actividad de aprendizaje

Convivencia

3. Perspectivas de desarrollo

- El saber pedagógico anarquista es una propuesta viva, que puede asumir las formas más diversas con respecto a poner en práctica su discurso. Esto quiere decir que pueden construirse una diversidad de proyectos e intervenciones educativas o pedagógicas a partir de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista. Todo ello dependerá, de las problemáticas a abordar, así como, de la organización pedagógica que emana de las personas que decidan hacer uso de la propuesta.
- Presentar la planeación didáctica de una intervención pedagógica desarrollada desde el saber pedagógico anarquista, permite: **(i)** Hacer de las abstracciones filosóficas una materialización discursiva, que sirve de ejemplo de cómo se construye una propuesta pedagógica desde la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, **(ii)** sin embargo, al ser “Curso-Taller de formación pedagógica”, no permite mostrar de manera adecuada cómo desarrollar la mayoría de las cualidades perseguidas por la propuesta, debido al tiempo y a la forma pedagógica. **(iii)** La filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista, está pensada para aplicarse a proyectos tanto micro, como macro sociales.
- Resulta necesario llevar a la práctica el ***“Curso-Taller de formación pedagógica: La construcción de un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista”***. Esto porque **(i)** el tiempo límite para el desarrollo de la investigación no me permitió llevarlo a cabo. **(ii)** Ponerlo en práctica en un futuro es parte del ejercicio ético que me he formado como profesional de la educación y la pedagogía. Y **(iii)** como parte del proceso investigativo, la puesta en práctica del curso-taller puede enriquecer las conclusiones generales, así como brindar nuevas líneas de investigación.
- La puesta en práctica del ***“Curso-Taller de formación pedagógica: La construcción de un ambiente de aprendizaje desde el saber pedagógico anarquista”*** se tiene pensada para principios del año 2021.

Conclusiones Generales

El significado de la anarquía ha sido interpretado como el estado de mayor desorden, es porque han enseñado a la gente que sus asuntos están regulados, que ellos son gobernados sabiamente, y que esa autoridad es una necesidad.

Emma Goldman.

El recorrido que me llevó a la configuración del saber pedagógico anarquista fue un recorrido arduo, riguroso, extenuante, pero con un extremo goce intelectual, que me permitió llegar a las siguientes conclusiones finales:

1. Contexto o punto de partida teórico del saber pedagógico anarquista

- El saber pedagógico anarquista es una propuesta interpretativa más de la educación anarquista, es decir, forma parte de las llamadas pedagogías anarquistas que históricamente existen y han existido a lo largo del planeta para pensar la educación desde una óptica distinta. Tales pedagogías no tienen un carácter uniforme, sino cada autor/autora ha impregnado su pensamiento para darle un sentido a la educación, en tanto teoría, en tanto práctica y metodologías didácticas.

(i) Entre ellas destacan para su configuración teórica, autores como: Pierre Joseph Proudhon, quien le asignaba un peso importante a la labor educativa, argumentando que cualquier revolución social no puede limitarse a las instituciones que organizan la sociedad, sino que deben impactar en la vida moral e intelectual de las personas. Por ello, la educación es indispensable para alcanzar la justicia social, de tal manera que el pueblo debe ser instruido a partir de una educación popular, formado no sólo las capacidades intelectuales que le darán conciencia política, sino también las capacidades manuales que brindarán conciencia económica⁵²⁰. Mijaíl Bakunin, quien en su texto titulado “La instrucción integral”, desarrolla la tesis central de que la instrucción del pueblo debe ser un problema fundamental dentro de la agenda revolucionaria, ya que sin una instrucción no es posible una emancipación social y política del pueblo. Por tanto, la educación no debe estar en manos del autoritarismo estatal, sino debe ser construida desde la opinión pública, es decir, debe ser educación popular, ya que la educación en manos del Estado ha desarrollado la ignorancia política y la desigualdad económica. Bakunin asume que la instrucción debe ser igual para todos y todas, asumiendo el concepto de educación integral para referirse a la formación intelectual y manual que empieza desde la niñez⁵²¹. Piotr Kropotkin, que en diversas obras trabaja el tema de la educación,

⁵²⁰ Cfr. TINA TOMASSI, “Pierre-Joseph Proudhon”, en *Breviario del pensamiento...*, op. cit., pp. 82-107.

⁵²¹ Cfr. MIJAÍL BAKUNIN, *La instrucción integral*, Ciudad de México, 2017.

siendo el capítulo 8 del texto de “Campos, Fabricas y Talleres”, en donde desarrolla la importancia de la educación en el terreno social, la cual debe responder al sistema económico y político que pretende su anarquismo. En éste caso, debe desarrollarse una educación manual e intelectual para la construcción del comunismo libertario. De tal suerte que, las masas obreras deben recibir una educación científica pero no desligada de la educación técnica, ya que para Kropotkin, la división del trabajo tiene su base en la separación de la educación científica y la educación técnica o manual, y esta a su vez reproduce el orden económico y político existente. Ricardo Mella, que en su texto llamado “El problema de la enseñanza y otros escritos”, trae a la discusión el problema de la directividad o la no directividad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo la premisa de que una enseñanza verdaderamente anarquista, no debe basarse en la construcción dogmática de los contenidos al enseñar una forma de ver la vida, sino más bien en la pluralidad de los mismos para que el educando sea quien tome la decisión de qué postura asumir. En otras palabras, la educación anarquista no debe formar en el pensamiento anarquista, sino en la capacidad para discernir ante los temas de la vida⁵²², entre muchos otros autores que han teorizado sobre educación. Véase^{523, 524}.

(ii) En su práctica, destacan experiencias como: La escuela de Yasanaia Poliana en donde Lev Tolstoi llevó a la práctica su ideario pedagógico, durante los años de 1849 a 1857 y de 1871 a 1910. Las características esenciales de dicha escuela eran la no directividad, esto es, que la organización pedagógica emanaba de las y los alumnos que determinaban sus programas y formas de relacionarse. La asistencia a la escuela era “libre”, el trabajo dentro del aula era colaborativo y la asamblea de alumnos/alumnas decidía los castigos y normas como consecuencia por “el mal comportamiento”, entre otros aspectos no menos importantes⁵²⁵. Otro ejemplo es el orfanato de Cempuis a cargo de pedagogo francés Paul Robín, que se desarrolló durante los años de 1880 a 1894, poniendo en práctica principios pedagógicos anarquistas en su metodología de enseñanza, principalmente: la enseñanza racionalista y laica, anti-dogmática, anti-autoritaria e integral, ya no sólo entendiendo el concepto de integral como el desarrollo intelectual y manual, sino haciendo alusión a abarcar todas las dimensiones físicas de la niñez. También dentro de la metodología propuesta por Robín, toda construcción del conocimiento devenía de los sentidos, así pues, su

⁵²² Cfr. RICARDO MELLA, *El problema de la enseñanza y otros escritos*, Madrid, 2013.

⁵²³ VARIOS AUTORES, *La A en la pizarra: escritos anarquistas sobre educación*, Madrid, 2011.

⁵²⁴ Cfr. RAFAEL MONDRAGÓN, *La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista*, Ciudad de México, 2018.

⁵²⁵ Cfr. LEV TOLSTOI, *La escuela de Yasania Poliana*, Mallorca, 2003.

metodología de enseñanza partía de tal premisa, que podría auxiliarse de mecanismos para asistir tales sentidos, entre otros aspectos⁵²⁶. La Escuela Moderna desarrollada por el pedagogo Francisco Ferrer Guardia en Barcelona es otro ejemplo, la cual se llevó a cabo durante los años de 1901 a 1906, bajo las premisas de: una enseñanza laica y racionalista, la coeducación de sexos, la coeducación de clases sociales, la educación para la salud (higiene escolar), sistema de evitar premios y castigos, desarrollo de sus propios libros de textos, convivencia basada en el apoyo mutuo, así como la creación de un boletín en donde se difundía lo que sucedía en la Escuela⁵²⁷. Un ejemplo más, es La Ruche (La Colmena) desarrollada por Sebastián Faure en Francia, durante los años 1904 a 1917, bajo los principios pedagógicos de: la autogestión pedagógica, la educación integral (ya no sólo todas las cuestiones físicas y manuales, sino también las emocionales), la enseñanza racional, la solidaridad, el sistema de no premios ni castigos, la coeducación de sexos, la educación sexual, entre otros aspectos⁵²⁸. Cabe hacer mención que existen muchas otras prácticas anarquistas en educación que se desarrollaron a lo largo de los Siglos XIX y XX, tales como: las bolsas de trabajo que se desarrollaron en Francia bajo las ideas de Proudhon⁵²⁹, la Escuela de Hamburgo y el maestro compañero del pedagogo J. R. Schmid⁵³⁰, los ateneos libertarios en España, la guardería antiautoritaria de Padua en Italia⁵³¹, las Escuelas Racionalista que se dieron por toda España y algunos países de América: Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay y México⁵³², así como, diversas prácticas de educación y pedagogía anarquista que se siguen dando a lo largo de todo el mundo. Todas estas experiencias y prácticas, de acuerdo con Silvio Gallo, se construyen desde lo que él denominó como paradigma anarquista de la educación⁵³³, que tiene sus bases en conceptos claves, a saber: la autonomía individual, la autogestión social, el internacionalismo y la acción directa, para el desarrollo de una educación anarquista. Los cuales desprenden una serie de principios pedagógicos, que siguiendo nuevamente a Silvio Gallo, son: la educación integral, el hombre/mujer como realidad social, la autogestión pedagógica⁵³⁴, y siguiendo a Cuevas Noa tales principios son: la

⁵²⁶ Cfr. FÉLIZ GARCÍA (Comp.), "Paul Robín", en *Escritos anarquistas sobre educación*, Madrid, 1986, pp. 65-82.

⁵²⁷ Cfr. FRANCISCO FERRER GUARDIA, *La escuela moderna*, México, 2002.

⁵²⁸ Cfr. SEBASTIÁN FAURE, *La Ruche. Una experiencia pedagógica*, Madrid, 2013.

⁵²⁹ Cfr. FERNANDO PELLOUTIER, *Historia de las Bolsas del Trabajo*, Madrid, 1978.

⁵³⁰ Cfr. J. R. SCHMID, *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona, 1973.

⁵³¹ Cfr. JOSÉ CUEVAS NOA, "Experiencias históricas de pedagogía libertaria y antiautoritaria", en *Anarquismo y educación...*, op. cit., pp. 108-136.

⁵³² Cfr. JORGE LÁZARO, "Ferrer i Guardia en Latinoamérica", en *Las escuelas racionalistas: Ferrer Guardia*. Valladolid, Valladolid, 2016, pp. 38-42.

⁵³³ Cfr. SILVIO GALLO, *El paradigma anarquista de la educación...*, op. cit.

⁵³⁴ Cfr. SILVIO GALLO, *Pedagogía Libertaria: principios político-filosóficos*, Sao Pablo, 2013.

educación integral, la autogestión pedagógica y el antiautoritarismo⁵³⁵. De tal manera que, la historia de las pedagogías anarquistas, en tanto teorías y prácticas, se ha desarrollado desde el Siglo XIX hasta nuestros días, con una serie de características que en mayor o menor medida comparten todas las propuestas, pero que existen diferencias en cómo se piensan y cómo se practican.

En ese sentido, la interpretación del saber pedagógico anarquista forma parte de ese entramado teórico y práctico de propuestas pedagógicas construidas desde la mirada anarquista, pero con una serie de peculiaridades que la hermenéutica analógica permitió acuñar a partir del acto interpretativo de los textos y autores con los cuales se desarrolló la construcción del saber pedagógico anarquista. A continuación, presento tales peculiaridades:

2. Características del saber pedagógico anarquista

- El saber pedagógico anarquista es una construcción discursiva acerca de la esencia, valores y fines de la educación pensada desde la anarquía. El desarrollo discursivo que sistematiza su filosofía de la educación, se construye en dos grandes sentidos:

(i) El primero. Se asume a la pedagogía como una disciplina humanística para la construcción del saber pedagógico anarquista, esto quiere decir que, se piensa la pedagogía desde un componente filosófico que le da fundamento a su sistematización desarrollado desde la ontología, la teleología, la antropología filosófica, la ética, la filosofía política y la filosofía económica. Disciplinas filosóficas que le dan un carácter totalizador o fundamento general sobre la educación, pero pensada anárquicamente desde nuestra circunstancia americana.

(ii) El segundo. Para el desarrollo discursivo del saber pedagógico anarquista, dichas disciplinas se piensan a partir de la interpretación de las ideas y de los conceptos seleccionados de Pierre-Joseph Proudhon, Mijaíl Bakunin, Piotr Kropotkin y Eduardo Colombo. Los cuales, en su conjunto configuran la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, que su vez es su fundamentación discursiva. Cabe mencionar que, para dicha labor se hizo uso de la hermenéutica analógica como teoría general de la interpretación y como herramienta interpretativa de los textos.

- El uso de las disciplinas filosóficas que sistematizan la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista es el siguiente:

(i) La ontología. Funciona dentro del saber pedagógico anarquista para presentar la fundamentación con respecto a porqué pensar una educación desde el anarquismo. Esto es, presentar las

⁵³⁵ Cfr. JOSÉ CUEVAS NOA, "Algunos principios generales de la pedagogía libertaria", en *Anarquismo y educación...*, op. cit., pp. 82-85.

condiciones de educabilidad que posibilitan pensar en una manera de ser y estar en el mundo de forma intencionada. Condición que permite presentar ontológicamente que la educación es un rasgo inseparable del ser humano/humana, de lo que es y de lo que puede llegar a ser por medio de su interacción en la naturaleza para crear mundos. Todo ello, a partir de la sensibilidad del sujeto que le permite construir abstracciones del mundo y así desarrollar una intencionalidad ontológica.

(ii) La teleología. Le permite al saber pedagógico establecer un horizonte pedagógico o finalidad educativa, que es posterior a conocer las condiciones en las cuales se va a desarrollar la intencionalidad ontológica, que tiene que pasar a ser intencionalidad pedagógica. En otras palabras, el saber pedagógico anarquista se construye en un segundo nivel que versa acerca de las preguntas: ¿Para qué educar? Y ¿Cuáles son los fines de la educación anarquista? Que son preguntas posteriores a reflexionar el porqué de la intención ontológica, desarrollando así, un sentido u horizonte de la educación anarquista o fin/finalidades que se pretenden consumir por medio del saber pedagógico anarquista. En consecuencia, el funcionamiento de la ontología precede al funcionamiento teleológico.

(iii) La antropología filosófica. Como consecuencia de la intencionalidad ontológica que se convierte en intencionalidad pedagógica, se desprende un tercer nivel, esto es, una idea de ser humano/humana (persona) a la cual se aspira. De tal manera que, el funcionamiento de la antropología filosófica dentro del saber pedagógico anarquista, es presentar una idea de persona que se pretende formar por medio del proceso educativo, derivando una serie de cualidades que tienen que ser desarrolladas para consumir la intencionalidad pedagógica, que es a su vez es intencionalidad ontológica. En otros términos, pensar en el ser y en el mundo con determinado horizonte, es una manera de existir que se funda en una antropología filosófica, que se traduce en una idea de persona que va a ser formada mediante la educación.

(iv) La ética. La ética entendida como filosofía práctica, le permite al saber pedagógico anarquista desarrollar en las personas el ejercicio ético con respecto al fin teológico. Lo que posibilita construir una moral filosófica, con la cual las personas se van a ir formando para su actuar en el mundo en la reflexión práctica de su comportamiento con respecto a los fines ontológicos del saber pedagógico anarquista.

(v) La filosofía política. Dentro de la sistematización del saber pedagógico anarquista resulta necesario preguntarse: ¿Desde qué sociedad se está educando? Y ¿Para qué sociedad se está educando desde la postura anarquista? Es decir, mostrar el sentido político de la educación, ya que toda educación es política y toda política supone un tipo de educación. Por tanto, dicho nivel

permite reflexionar en las formas en cómo organizarse políticamente para vivir en sociedad desde la postura anarquista y así mostrar el sentido político de educación anarquista que persigue el saber pedagógico.

(vi) La filosofía económica. El último nivel que da sustento al saber pedagógico anarquista, es pensar en las condiciones económicas en las cuales se va a llevar a cabo la práctica pedagógica, así como, para qué condiciones futuras de organización se está educando. Es decir, acerca del uso de los recursos que permiten la creación de la riqueza para solventar las necesidades básicas de existencia, que a su vez llevan a la reflexión en cuanto a la producción y de la distribución de los mismos.

- Resulta importante hacer las siguientes acotaciones del punto anterior:

(i) Presentar una propuesta sistematizada del carácter totalizador de la educación pensada desde la postura anarquista, debe ser asimilada no desde una perspectiva “volitiva”, en donde un nivel precede al otro, sino como una construcción interconectada. Siendo las tres primeras, la ontología, la teleología y la antropología filosófica, la base en la cual se construyen las posteriores reflexiones, mediadas por el ejercicio ético. En otras palabras, la intencionalidad ontológica y la intencionalidad pedagógica que desarrollan una idea de ser humano/humana, tienen una íntima relación con respecto a la propuesta anarquista de una filosofía económica y filosofía política para vivir en sociedad, que a su vez son pensadas desde nuestro contexto. Es decir, están condicionadas por la circunstancia política y económica de nuestro tiempo, con miras hacia el horizonte que se persigue, todo ello mediado por el ejercicio ético. De esta forma, todas las disciplinas se encuentran en una constante interacción, en donde la una sin las otras no pueden existir dentro de la sistematización, pero sí pueden ser trabajadas de manera separada en la práctica pedagógica, siempre y cuando se tenga conciencia de la totalidad de la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista. **(ii)** También me parece importante mencionar que desde la interpretación que se realiza, sólo toma en cuenta las disciplinas filosóficas antes mencionadas y en un sentido concreto, pero que sin duda pueden ser discutidas, profundizadas y enriquecidas. O bien tomar en cuenta otras disciplinas filosóficas o desde otra óptica.

- El discurso que sistematiza la filosofía de la educación del saber pedagógico anarquista es el siguiente:

(i) Una ontología pensada desde la anarquía. Parte de la noción de la *causalidad universal*, que hace alusión a todo lo existido, existente y por existir dentro del cosmos. Que dicha sea de paso, sabemos que existe y que puede existir debido a la posibilidad que se tiene de darle una intencionalidad ontológica. Para que aquello suceda, se requiere pensar la existencia como

naturaleza, entendida esta como la unidad de lo existente en el mundo real. Tal consideración, sólo puede ocurrir a partir de la sensibilidad que produce la interacción del sujeto en y con la **naturaleza** que le permite conocerla. De ahí que, después de conocer los fenómenos en la **naturaleza**, los interpreta para finalmente dotarlos de una intencionalidad ontológica. Por tanto, dentro de la ontología anarquista no existen ideas a priori, sino que son producto de la interacción del sujeto en la **naturaleza**, en donde comienza a ser y a estar en el mundo cuando se interpreta como **naturaleza**, construyendo una realidad con sus categorías, conceptos e ideas resultantes. Por lo que se dice que, el conocimiento de la naturaleza es un proceso de autoconocimiento, que en última instancia es una necesidad racional. Así pues, la ontología anarquista se construye desde la **causalidad universal** que requiere de una intencionalidad racional, ya que no existen ideas a priori o sustancias, por lo que, la interpretación de mundo es una creación del **yo agente** en la interacción con la **naturaleza** para darse una existencia. Dicha intención debe asumirse como la negación ontológica de cualquier principio de dominación dentro de la existencia personal, social, política y económica. Bajo la premisa de que educar sólo le es propio al ser humano/humana, es su condición de lo que es y de lo que puede llegar a ser como posibilidad de mundo por medio de su educabilidad.

(ii) Una teleología pensada desde la anarquía. Para que la intencionalidad ontológica se convierta en una intencionalidad pedagógica, es necesario asumir un horizonte educativo reflexionado pedagógicamente. Dicho de otra manera, se parte desde la intencionalidad ontológica que es la anarquía, para construir un horizonte cultural que debe ser formado pedagógicamente. El fin general del saber pedagógico anarquista es el **somos mundo**, concepto retomado de Julieta Valentina. El cual hace alusión a que, por medio de la educación pueda reafirmarse la conservación de la existencia de todos y todas sin exclusión, a partir del solvento de los requerimientos básicas de existencia: alimentación, vivienda, salud, vestido y educación, para el posterior desarrollo cognitivo y volitivo de las personas. Para ello, la educación en estricto sentido debe entenderse como un proceso formativo para llegar a la humanización, y así poder desarrollar todas las potencialidades humanas trazadas por el horizonte ontológico. De modo que por medio de la educación se comunica la intención ontológica de la anarquía, desarrollando el primer fin: el **somos mundo**, y el segundo fin: la humanización con sus diferentes tipos de existencia, es decir, su antropología filosófica.

(iii) Una antropología filosófica pensada desde la anarquía. Para poder reafirmar el **somos mundo** como una intencionalidad ontológica y por ende pedagógica, resulta necesario desarrollar ciertas cualidades inmersas en la idea de persona que pretende formar el saber pedagógico anarquista.

Dicha idea de persona puede resumirse en una existencia humana, libre y diversa. A saber, tales cualidades que potencian dicha idea son: **(a) Sitio y función en el mundo**: se requiere conocer y entender la relación que se tiene como persona en y con la *naturaleza*, es decir, asumir la capacidad creadora para ser y estar en el mundo. **(b) Conciencia y autoconciencia**: se requiere desarrollar conciencia y autoconciencia para entender los impulsos y afecciones externas, que permiten reafirmarse en el mundo como parte de la *naturaleza* que construye intencionalidades ontológicas. **(c) Desarrollo de la voluntad**: las cualidades anteriores no pueden ser posibles sin el desarrollo del ejercicio de la voluntad, está entendida como poseer la conciencia y autoconciencia de los actos personales, los cuales están condicionados por la dimensión histórica, política y económica. Por ello, el desarrollo de la voluntad consiente resulta condición necesaria para el desarrollo de la intencionalidad ontológica pensada desde la anarquía. **(d) Voluntad para el trabajo**: la primera tarea para construir intención ontológica, es el desarrollo del espíritu para el trabajo, ya que para reafirmar la anarquía a través del *somos mundo*, es necesario la producción de la riqueza como fuente del alimento, debido a que es la fuerza vital para los desarrollos volitivos y cognitivos posteriores. Por tanto, desarrollar la voluntad de trabajo como conciencia de existencia es una tarea vital dentro de la intención pedagógica. **(e) Ejercicio de la libertad**: Se vuelve trascendente para la organización política y económica que busca la intención ontológica, el desarrollo del ejercicio de la libertad, ya que para la reafirmación del *somos mundo*, debe educarse para organizar la vida económicamente a partir de la igualdad de hecho y políticamente desde el principio instituye. De tal manera que, la persona debe desarrollar el ejercicio de la libertad en dos grandes sentidos, la libertad individual y la libertad social. En otras palabras, el ejercicio de la libertad es el medio para la reafirmación individual: en tanto ser, pensar y accionar, dentro de la relación dialéctica y analógica con la sociedad que reafirma la libertad individual, y está a aquella. Por lo que resulta indispensable no desbordarse a ninguno de los dos polos, porque de lo contrario la cualidad de libertad individual se convertiría en individualismo o libertad liberal, mientras que la libertad social se convertiría en comunismo de Estado. Por ello, la libertad como cualidad del ser humano/humana que potencia autonomía y autodeterminación, debe ser desarrollada para ir construyendo la estructura económica, política y social que permita el ejercicio político de la libertad. Vale decir que, el ejercicio de la libertad sólo será posible dentro de un sistema económico basado en la justicia o igualdad económica, en la igualdad de hecho. **(f) Diversidad de existencias**: finalmente dentro de la antropología filosófica pensada desde la anarquía, debe desarrollarse un pensamiento ético de la

diversidad de existencias, ya que no hay una naturaleza que determine las formas de ser, pero dichas formas de ser deben estar mediadas por los límites del *somos mundo*, límites que son analógicos.

(v) Una ética pensada desde la anarquía. Es necesario desarrollar el ejercicio ético en el proceso formativo del saber pedagógico anarquista, debido a que los comportamientos morales de las personas no pueden dejarse al azar o al relativismo llevado al extremo. Por ello, la ética debe servir de referente reflexivo y práctico con respecto al actuar de las personas, siempre dentro de los límites morales del *somos mundo*, esto es, ¿Nuestros comportamientos exaltan dicha premisa?

En ese mismo sentido, la reflexión ética debe propiciar el desarrollo de valores como parte de la intencionalidad pedagógica que exalte el *somos mundo*, tales como: el apoyo mutuo, la solidaridad, la fraternidad, la responsabilidad, el amor a la vida, la justicia, la equidad, etcétera.

(vi) Una filosofía política del saber pedagógico anarquista. Dentro de la filosofía política, el saber pedagógico anarquista debe desarrollar la capacidad crítica con respecto a cómo se encuentra estructurada la sociedad en la cual se vive. Es decir, en las formas en cómo se ejerce el poder, en cómo lo político se encuentra en todo el acontecer humano, y, por ende, en la educación. Así pues, la filosofía política del anarquismo debe preguntarse ¿Desde qué estructura política nos estamos educando? Lo que lleva al estudio del Paradigma de la Dominación Justa, el poder político y su funcionamiento, así como estudio del Estado y sus características. Para así comprender, ¿para qué sociedad se está formando dentro del saber pedagógico anarquista?, y desarrollar la cualidad en las personas del *principio instituyente*, argumentando que se puede vivir en sociedad sin la figura política de Estado, ejerciendo la capacidad auto-organizativa desde la acción directa.

(vii) Una filosofía económica del saber pedagógico anarquista. Existe una relación estrechísima entre la economía política y filosofía política, ya que para cumplir con los fines generales que busca el saber pedagógico anarquista, se requiere de la igualdad de hecho. Por tanto, debe formarse a las personas a partir de reflexionar acerca del sistema económico en el cual nos encontramos, para dar cuenta que la propiedad es la forma ontológica de existencia que propicia todo principio de dominación, por tanto, requiere educarse desde otros horizontes. Entre uno de ellos se encuentra la anarquía, que tiene como base, que, para la reafirmación de la existencia de todos, todas sin exclusión, se quiere asumir la intención ontológica a partir de posibilidad de ser desde la igualdad de hecho, en donde no exista ningún tipo de dominación ontológica para la creación del solvento de las necesidades básicas de existencia. Para que ello suceda, es necesario que las personas estén formadas en el sentido de comunidad, en el sentido de justicia y en el sentido de equidad.

Cabe mencionar que, para ir construyendo la teleológica pedagógica del anarquismo, pueden irse desarrollando escenarios educativos desde la autogestión pedagógica, que trata acerca de que: **(a)** las personas asuman **la responsabilidad para la construcción de los espacios educativos** en los cuales van a educar: escuelas, comunidades educativas, ateneos, bibliotecas, espacios libres, etcétera. **(b)** Así como, **la auto-organización de su espacio educativo**, lo que requiere dialogar entre otros aspectos: ¿Qué fin se persigue? y ¿Por qué? ¿Cuáles son nuestras necesidades? ¿Cuál es el ideario? ¿Nuestro ideario no propicia alguna dominación ontológica? ¿Cómo se va a organizar nuestros espacios educativos? ¿Cómo se van a autogestionar económicamente nuestros espacios educativos?, etcétera. **(c) El funcionamiento pedagógico**, una vez trazado el horizonte y organización, resulta necesario dialogar: ¿Cuáles serán los contenidos? ¿Cómo se organizarán los contenidos? ¿Cómo se realizará la práctica pedagógica? ¿Qué métodos didácticos adoptaremos? ¿Habrá profesores? ¿Habrá horarios? Etcétera. **(d)** Y la **reflexión** en torno a las problemáticas y aciertos durante el proceso autogestión pedagógica. De tal forma que, al educar desde un contexto económico capitalista, es necesario potenciar la reflexión y acción de todos los principios que forman parte de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, desentramando las estructuras de dominación existentes en nuestro tiempo a partir de la toma de conciencia, autoconciencia y el ejercicio de la voluntad, traducido en el **la igualdad de hecho y principio instituyente**, condiciones que son necesarias para consumir el **somos mundo**, es decir, la teleología pedagógica del saber pedagógico anarquista o la también denominada **conciencia pedagógica**.

- En resumen, el saber pedagógico anarquista tiene como características primordiales:
 - (i)** Que se construye como saber constitutivo de discursos en un primer momento, esto es, en la actividad interpretativa de un discurso anarquista, que se vuelve pedagógico al sistematizarlo en una filosofía educativa.
 - (ii)** Y en un segundo momento, dicha filosofía como horizonte educativo, permite realizar diversas intervenciones pedagógicas/educativas o materialización del discurso, convirtiéndolo así, en un saber pedagógico a partir de la práctica pedagógica, que, siendo el único requisito, deben responder a las necesidades de cada persona o grupo. Por tanto, el saber pedagógico anarquista es un saber vivo, que se preocupa por reflexionar acerca de la esencia, valor, medios y fines de la educación desde una óptica anarquista pensada desde Nuestra América.

3. Características implícitas del saber pedagógico anarquista

- A lo largo de toda la investigación pueden explicitarse una serie de características que conforman el saber pedagógico anarquista, sumando a que pueden leerse entre líneas otras más que exaltan su peculiaridad discursiva, a saber:

(i) Ideario pedagógico. A lo largo de la construcción de la filosofía educativa que constituye el discurso del saber pedagógico anarquista, puede interpretarse el funcionamiento educativo desde conceptos pedagógicos. En la siguiente tabla se presenta los más representativos:

Principios Pedagógicos	
Educación	Proceso formativo por el cual se conserva la existencia, teniendo como segunda finalidad llegar a la humanización, potenciando el desarrollo integral de las cualidades humanas. Dicho proceso se instaura dentro de la comunicación de todo el acontecer cultural.
Desarrollo Integral	Proceso en el cual las personas desarrollan de manera total sus cualidades humanas, entre ellas, las intelectuales, las manuales, las emocionales, las físicas, las artísticas, etcétera. En ese sentido, se pretende formar para evitar la división del trabajo.
Autogestión Pedagógica	Proceso por el cual las personas o colectividades asumen la responsabilidad para auto-gestionar su propia educación pensada pedagógicamente. Esto es, (i) fundar espacios educativos: escuelas, ateneos, bibliotecas, comunidades educativas, luengas educativas, etcétera. (ii) Organizar los espacios educativos: tiempos, planes y programas si es el caso, organizar la economía, entre otros aspectos. (iii) Organizar roles educativos: profesores/profesoras si es el caso, educandos, etcétera. (iv) Organizar los medios pedagógicos y proceso evaluativos: la didáctica.
Antiautoritarismo Pedagógico	Proceso reflexivo para practicar pedagógicamente la negación ontológica de cualquier principio de dominación. Esto repercute de manera estrechísima con todo el proceso educativo, es decir, cómo se piensa pedagógicamente la educación: el proceso educativo, el desarrollo integral, la autogestión pedagógica, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, la existencia pedagógica, etcétera.

Proceso de enseñanza aprendizaje	El proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser antiautoritario, esto es, construirse desde la horizontalidad para propiciar, a partir la experiencia y el diálogo, los procesos de aprendizaje. Dicho proceso puede suceder en tres grandes sentidos: (i) De modo directivo o para la libertad, es decir, guiado desde la autoridad hacia la libertad, es decir de carácter sociopolítico. (ii) De modo no directivo o en libertad, es decir, sin guía y las y los participantes regulan dicho proceso. Y (iii) De modo analógico, es decir, mediar entre los dos polos, directivo o no directivo, de acuerdo a la circunstancia.
Enseñanza	Proceso por el cual se detona el proceso de aprendizaje, esto es, compartir los conocimientos pedagógico, teóricos o prácticos para la formación humana.
Aprendizaje	Proceso en donde se desarrollan los saberes y los conocimientos para la transformación individual y social.
Conciencia pedagógica	Es la toma de conciencia con respecto a la esencia, valores y fines de la educación.
Existencia pedagógica	Proceso por el cual las personas piensan su existencia como devenir antiautoritario, el cual se tiene que desarrollar a partir de una educación anarquista. Esto requiere del desarrollo de las cualidades humanas pensadas desde el saber pedagógico anarquista

- **(ii) El saber pedagógico anarquista es una expresión analógica. (a)** La interpretación del saber pedagógico anarquista, se construye desde asumir a la anarquía como una intencionalidad ontológica sin pretensiones de universalidad o de imposición de mundo, lo que la convierte en una postura no univocista. Y por otro lado se constituye desde un ejercicio ético anclando en la moral filosófica del **somos mundo**, evitando así un relativismo ontológico o equivocismo. Por tanto, el anarquismo que construye el saber pedagógico anarquista es una expresión analógica, al guardar la prudencia proporcional entre posturas hermenéuticas para interpretar el mundo. **(b)** La interpretación discursiva del saber pedagógico anarquista se construye desde el acto interpretativo de la hermenéutica analógica, en donde la interpretación de los textos de los autores utilizados produce una nueva intencionalidad del texto. Ya no es en estricto sentido la que en un primer momento le dieron los autores, pero tampoco es una interpretación sin rigor metodológico que me permitiera interpretar lo que se quisiera, sino es una interpretación analógica mediada por

el decir de mundo de los autores y su relación referencial (contexto), y, mi decir de mundo con mi relación referencial como investigador (contexto).

(c) Las disciplinas filosóficas para la construcción de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, fueron utilizadas de manera analógica, esto es, el primer límite se instaura al proponer una intencionalidad ontológica sin pretensiones de verdad universal (la anarquía) y el segundo límite se establece en la teleología pedagógica, es decir el **somos mundo**, mediado por el ejercicio ético para mantener la prudencia proporcional de la analogía. De tal suerte que, dentro de dicha intención pedagógica que es intención ontológica, se desarrolla una antropología filosófica que también es una expresión del pensamiento analógico, ya que, no existe una esencia que determine la existencia, sino que se desarrollan una serie de diversas existencias basadas en las cualidades de: el papel transformador del yo agente o capacidad creadora, la conciencia, la autoconciencia, el ejercicio de la voluntad, el espíritu de trabajo, el desarrollo de la libertad, el sentido de comunidad, el sentido de justicia, el sentido de equidad, la capacidad instituyente, el pensamiento analógico, el pensamiento dia-filosófico, que se convierten en el primer límite para no caer el univocismo, mediado por la cualidad del ejercicio ético con respecto a la moral filosofía del **somos mundo**, que pasa a convertirse en el segundo límite de la idea de persona, y así no desbordarse al relativismo llevado al extremo.

Finalmente, la filosofía económica y política también son una expresión analógica, a saber, la propuesta económica parte de la igualdad de hecho o de la posesión de los recursos y los medios para producir la riqueza como primer límite analógico, pero que dicha posesión debe estar al servicio colectivo. Es decir, para con la sociedad desde la posesión individual o grupal, convirtiéndose en el segundo límite, evitando así la propiedad privada y el libre mercado (equivocismo), así como el comunismo económico regulado por el Estado (univocismo), propiciando la expresión analógica del **somos mundo**. Con lo que respecta a la filosofía política, su expresión analógica es la siguiente, la capacidad instituyente que se instaura en la libertad política se convierte en el primer límite, mientras que la libertad colectiva mediada por el ejercicio ético se convierte en el segundo límite, derivando de dichos polos la expresión analógica del **somos mundo**, la cual sólo es posible en un sistema económico basado en la igualdad de hecho y en un sistema económico basado en el principio instituyente. De tal suerte que, el saber pedagógico anarquista en su conjunto es una expresión analógica, desde sus profundidades teóricas, pasando por el uso metodológico para su interpretación discursiva, así como el funcionamiento general de su filosofía educativa, con miras a que su materialización discursiva siga dicha concepción.

- **(iii) Ser americano/americana.** Durante gran parte de la investigación se hizo mención de que la interpretación del saber pedagógico anarquista, era una interpretación que se realizaba desde nuestra circunstancia. Esto quiere decir que busca la formación del ser americano/americana, no desde un nacionalismo-territorial, sino como una condicionante geográfico-histórica que repercute en la construcción ontológica del ser en esta parte del planeta. De tal manera que, dicha formación del ser americano/americana busca romper con siglos de colonialismo y colonialidad, debido a que son formas ontológicas que se basan en el principio de dominación. Por tanto, la anarquía entendida como la negación de cualquier principio ontológico de dominación para vivir en sociedad, debe romper con toda expresión de mando-obediencia para la existencia política, económica y social. Así pues, pensar anárquicamente desde América es pensar o negar cualquier indicio de colonialismo y colonialidad. Y, en consecuencia, al desarrollar el saber pedagógico anarquista implica formar en las personas el pensamiento dialógico, traducido como el diálogo filosófico entre dos posturas de mundo para co-existir. Ya que la interpretación que realiza de la anarquía no tiene la pretensión de universalidad, sino que abraza la posibilidad de entablar el diálogo horizontal con saberes antiguos, ya que los pueblos originarios tienen mucho que enseñarles a las pedagogías anarquistas como parte de nuestra circunstancia. También vale la pena mencionar que, dentro de los anarquismos resulta evidente que existen posturas con las cuales es imposible conciliar, debido a las posturas interpretativas de mundo, las univocistas y las equivocistas. En conclusión, el ser americano/americana pensado anárquicamente es la posibilidad ontológica de construir identidades desde el Sur, a partir de una educación pensada pedagógicamente, que rompa con siglos de colonialismo, colonialidad y toda forma de dominación ontológica para vivir en sociedad. Por lo que, el saber pedagógico anarquista se convierte en una propuesta educativa y pedagógica desde Nuestra América.
- En resumen, el saber pedagógico anarquista entendido como la práctica constitutiva de discursos, además de poseer de manera explícita las características de su filosofía educativa, también tiene de manera implícita ciertas cualidades que podemos enunciar como: poseer un ideal pedagógico para su funcionamiento, que busca el desarrollo de una ontología pensada anárquicamente desde América, como consecuencia de ser una expresión del pensamiento analógico. Lo que finalmente se traduce como una propuesta pedagógica que forma parte de las pedagogías de América Nuestra, una propuesta anarquista que funciona como una disciplina filosófica transformadora que requiere ser llevada a la práctica.

4. Los pendientes del saber pedagógico anarquista

- Dentro del proceso investigativo, resultaron algunas consideraciones que quedan pendientes. Consideraciones que pueden ser líneas de investigación en el futuro, entre ellas:

(i) La materialización del discurso. Como parte de la mutualidad inseparable dentro del anarquismo, entre teoría y práctica, el saber pedagógico anarquista debe pasar de su dimensión constitutiva de discursos hacia la materialización del discurso. Esto es, llevar a la práctica intervenciones educativas y pedagógicas a partir de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista. Así pues, la puesta en práctica del discurso es necesaria.

(ii) La puesta en práctica del “curso-taller de formación pedagógica. Una intervención educativa desde el saber pedagógico anarquista”. Como parte de dicha puesta en práctica del discurso pedagógico dentro de la investigación, es necesario poner en práctica el curso-taller, y así hacer del saber pedagógico anarquista una práctica pedagógica en la “realidad”, es decir, la praxis.

(iii) El análisis de las prácticas pedagógicas. Vale la pena recordar que, una de las connotaciones del saber pedagógico anarquista, hace referencia a también puede asumir la forma de dispositivo de análisis. Por lo que se construye la premisa de que, para enriquecer la investigación, así como para construir nuevas líneas de investigación, resultaría enriquecedor realizar un análisis del discurso a través de la práctica pedagógica del curso-taller.

(iv) Temas pendientes. Es evidente que quedaron muchos temas pendientes como parte de la filosofía educativa del saber pedagógico anarquista, por ejemplo: ¿Qué razones tiene con respecto al patriarcado? ¿Qué razones tiene con respecto al antropocentrismo? ¿Qué razones tiene con respecto al especismo? ¿Qué razones tiene con respecto a los pueblos originarios? Etcétera, elucidaciones que de igual manera se pueden ir leyendo entre líneas, pero que sin duda resulta necesario trabajarlas desde la reflexión filosófica de la educación, haciendo uso entre otras disciplinas filosóficas como: la metafísica, la erótica, la epistemología, la axiología, la estética, etcétera.

El ejercicio ético como investigador. Una de las convicciones éticas que desarrollé durante mi formación es el compromiso social, ya que la investigación fue posible gracias a los impuestos de la gente, en consecuencia y desde mi ejercicio ético, tengo un compromiso para retribuir con la sociedad. De tal manera que en los meses venideros llevaré a cabo el curso-taller de manera autogestionada.

Referencias Bibliográficas

- Abbagnano, Nicola y Visalbergui, Aldo, *Historia de la pedagogía (9ª reimpr.)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Aguayo, Miguel, *Pedagogía*, La Habana, Cultural, 1945.
- Aguirre, Gonzálo (comp.), *Antología de Moisés Sáenz*, México, Oasis, 1970.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Gredos, 2010.
- Albertani, Claudio y Miranda, Rafael “Psique y revolución. La trayectoria de Eduardo Colombo, anarquista, psicoanalista y médico”, *Entrevista en el marco de las actividades preparatorias del Encuentro Internacional Anual de la Cátedra Interinstitucional Cornelius Castoriadis*, Paris, 2011.
- Álvarez, Cirstóbal, *El corpus categorial y el método en la hermenéutica analógica para la interpretación de los procesos educativos*, México, Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, 2009.
- Arteaga, Belinda, *La escuela racionalista de Yucatán. Una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- Arvon, Henry, *Absoluto y Revolución*, Barcelona, Herder, 1975.
- _____, *El anarquismo*, Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Barbero, Fernando, *Breve historia del anarquismo: precedentes, impulso anárquico e historia del pensamiento y acción ácratas*, Madrid, Queimada, 2018.
- Barreda, Gabino, *La educación positivista*, México, Porrúa, 1998.
- Bakunin, Mijaíl, *Escritos de filosofía política, volumen 1*, México, Banderas Negras, 2017.
- _____, *Escritos de filosofía política, volumen 2*, México, Banderas Negras, 2017.
- _____, *La instrucción integral*, México, Redez, 2017.
- _____, *Dios y el Estado*. México, Editorial, Banderas Negras, 2016.
- _____, *Incitar a la acción*, Buenos Aires, Terramar Ediciones, 2013.
- _____, *Socialismo sin Estado: Anarquismo*. España, La biblioteca anarquista, 2013.
- _____, *Estatismo y Anarquía*, Buenos Aires, Anarres, 2012.
- _____, *Obras completas: tomo 1, tomo 2, tomo 3, tomo 4 y tomo 5*, Madrid, La Piqueta, 1977
- _____, *Confesión al Zar*, Barcelona, Labor, 1976.
- _____, *La Libertad*, México, Grijalbo, 1972.
- Berkman, Alexander, *El ABC del comunismo libertario*, Buenos Aires, La MalaTesta, 2009.
- Beuchot, Mauricio, *Lecciones de hermenéutica analógica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2018.

_____, *Hechos e interpretaciones: hacia una hermenéutica analógica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

_____, “La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógico-icónica”, en Ramírez, Edith, *Voces de la filosofía de la educación*, México, CLACSO, 2015.

_____, *Ordo Analogiae: interpretación y construcción de mundo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2012.

_____, *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2009.

_____, *Hermenéutica analógica y educación multicultural*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Plaza y Valdés, 2009.

_____, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

_____, *Hermenéutica analógica y educación*, Coahuila, México, Universidad Iberoamericana Torreón, 2007.

_____, “Hermenéutica analógica y pedagogía”, en *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, núm. 69, 2003. Consultado 17-4-2019, en línea en <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/issue/view/394>

Biehl, Janet y Bookchin, Murray, *Las políticas de la ecología social: municipalismo libertario*, Bilbao, Virus, 2009.

Blanco y Sánchez, Rufino, *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid, 1912.

Bockchin, Murray, *Seis tesis sobre municipalismo libertario*, Santiago de Chile, Instituto de Estudios Anarquistas, 2005.

Cabaluz, Francisco, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*, Santiago de Chile, Editorial Quimantú, 2015.

Cano, Tomás, *Miguel Bakunin. Su vida y su obra*, México, Ideas, 1980.

Cappelletti, Ángel, *Ideología anarquista*, Florida, El Grillo Libertario, 2010.

_____, *Prehistoria del anarquismo*, Madrid, Queimada, 1983.

_____, *El pensamiento de Kropotkin: ciencia, ética y anarquía*, Madrid, biblioteca promoción del pueblo, Edición Digital, 1978. Consultado 19-7-2019, en línea en <https://es.theanarchistlibrary.org/library/angel-cappelletti-el-pensamiento-de-kropotkin-ciencia-etica-y-anarquia.pdf>.

Carr, Edward, *Bakunin (2ª ed.)*, Barcelona, Grijalbo, 1972.

- Casillas, Itzel, "Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp", en *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, vol. 3, núm. 6, 2016, pp. 299-313.
- Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado*, Buenos Aires, Altamira y Nordan, 1993.
- Cerutti, Horacio y Magallón, Mario, *Historia de las ideas latinoamericanas ¿Disciplina fenecida?*, México, Universidad de la Ciudad de México, 2003.
- Chávez, Ezequiel, *La educación nacional*, México, 1899.
- Colombo, Eduardo, *El espacio político de la anarquía: esbozo para una filosofía política del anarquismo*, España, Klinamen, 2014.
- _____, *La voluntad del pueblo*, México, Redez, 2014.
- Coreth, Emerich, *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*, Barcelona, Herder, 1972.
- Cortina, Adela y Martínez, Emiliano, *Ética* (4ª. Ed.), Madrid, Akal, 2008.
- Cossio, Alexander, "Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano", en *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2018, pp. 1-23.
- Cuevas, José Francisco, *Anarquismo y Educación: La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*, Madrid, Cuadernillos Libertarios, 2003.
- Déjacque, Joseph, *El humanisferio*, Edición digital, 1856-1858, disponible en <http://kcl.edicionesanarquistas.net/lpdf/l210.pdf>
- Dewey, John, *Democracia y educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1920.
- Dilthey, William, *Teoría de las concepciones del mundo*, México, Alianza, 1990.
- _____, *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (6ª ed.), Buenos Aires, Losada, 1965.
- _____, *Introducción a las ciencias del espíritu* (2ª ed.), México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- _____, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada, 1944.
- Dolors, Marin, *Anarquismo. Una introducción*, México, Paidós, 2015.
- Fabbri, Luce, *El carácter ético del anarquismo*, Madrid, Neurosis o Las Barricadas, 2014.
- Faure, Sebastián, *La Ruche. Una experiencia pedagógica*, Madrid, La MalaTesta, 2013.
- Ferrer Guardia, Francisco, *La escuela moderna* (2ª ed.), México, Tuaquets, 2002.
- Flitner, William, *Manual de pedagogía general*, Barcelona, Herder, 1972.
- _____, *Pedagogía Sistemática*, Barcelona, Labor, 1935.
- Foucault, Michel, "El panoptismo", en *Vigilar y Castigar* (2 ed.), México, Siglo XXI, 2018.

- _____, *La arqueología del saber* (2ª ed.), México, Siglo XXI, 2017.
- _____, *El orden del discurso*, México, Tusquets, 2016.
- _____, *Sobre la Ilustración* (2ª ed.), España, Tecnos, 2016.
- _____, “Curso del 7 de enero de 1976”, en *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1976, pp. 125-137.
- _____, *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Fourier, Charles, *El Falansterio*, Biblioteca Virtual Antorcha, 2006.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 2011.
- _____, *La pedagogía del oprimido* (2ª ed.), México, Siglo XXI, 2005.
- _____, *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI, 1984.
- Fundación Educación para el Desarrollo, *Manual de estrategias didácticas*, Bolivia, Fautapo, 2009.
- Gallo, Silvio, *El paradigma anarquista en educación*, Brasil, Biblioteca Anarquista, 2014.
- _____, *Pedagogía Libertaria: principios político-filosóficos*, Brasil, Universidad de Metodista de Piracicaba, 2013.
- García, Félix (Comp.), *Escritos anarquistas sobre educación*, Madrid, Grupo Cultural Zero, 1986.
- García, Julieta Valentina, *Hacia un modelo pedagógico contemporáneo: proyectos de las comunidades ecosóficas de aprendizaje*, Tesis Doctoral, Posgrado en Pedagogía, UNAM, 2008.
- Godwin, William, *Investigación sobre la justicia política*, Biblioteca Digital Antorcha, 1793.
- Goldman, Emma, *La palabra como arma*, México, Marea Negra, 2014,
- _____, *My Disillusionment in Russia*, New York, Doubleday, Page & Company, 1923.
- _____, *La hipocresía del puritanismo y otros ensayos*, Edición digital, 1910. Consultada 30-7-2019, disponible en <http://kcl.edicionesanarquistas.net/lpdf/l068.pdf> .
- González, Luis, “Los fundamentos de la filosofía idealista alemana: Kant, Fichte, Schelling”, en *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 69, pp. 357-383, 1999. Consultado 3-julio-2019, disponible en <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i69.4819>
- González, Juliana *El poder del eros. Fundamentos y valores de ética y bioética*, México, Paidós, 2000.
- Heidegger, Martin, *Ser y Tiempo* (2ª ed.), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Herbart, Johann, *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (3ª ed.), Madrid, Espasa Calpe, 1935.
- _____, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Ediciones de la lectura, 1935.

- Hernández, Elizabeth, "Educación, hermenéutica y analogía", en Arriarán, Samuel y Hernández, Elizabeth (coord.), *Hermenéutica analógica analógica-barroca y educación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2001, pp. 23-35.
- Hoyos, Carlos. (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* (3.a ed.), México, IISUE, UNAM, 2010.
- Ibáñez, Tomás, "Eduardo Colombo 1929-2018. Un gran luchador anarquista nos deja". Artículo en línea, 2007. Consultado 11-8-2019, disponible en <https://www.portaloaca.com/historia/biografias/13551-eduardo-colombo-1929-2018-un-gran-luchador-anarquista-nos-deja.html>
- James, William, *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*, Madrid, Alianza, 2000.
- Kant, Immanuel, *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor, 2009.
- Korn, Alejandro, *Obras Completas*, Argentina, Claridad, 1949.
- Kropotkin, Piotr, *La Gran Revolución Francesa, Vol. I y Vol. II*, Buenos Aires, Los Libros de Anarres, 2015.
- _____, *El apoyo mutuo: un factor en la evolución*, México, Redez, 2014.
- _____, *La moral anarquista y otros escritos*, Buenos Aires, Anarres, 2008.
- _____, *La conquista del pan*, Buenos Aires, Anarres, 2005.
- _____, *Palabras de un rebelde*, Barcelona, Centro Editorial Presa, 1992.
- _____, *Origen y evolución de la moral*, Buenos Aires, Americalee, 1946.
- _____, *Carta a Vladimir Illich Lenin*, 4 de marzo de 1920. Consultada 26-7-2019, disponible en http://www.fondationbesnard.org/IMG/pdf/Pedro_Kropotkin_cartas_a_Vladimir_Lenin.pdf
- _____, *Campos, fábricas y Talleres*, Valencia, Banderas Negras, 1909.
- _____, *Ciencia moderna y anarquía*, Valencia, Sempera y Compañía, 1901.
- _____, *Memorias de un revolucionario*, Buenos Aires, Casa Editores, 1899.
- _____, *A los jóvenes*, Biblioteca Digital, s/a.
- Larroyo, Francisco, *Sistema de la filosofía de la educación (2ª ed.)*, México, Porrúa, 1972.
- _____, *Historia Comparada de la Educación en México (8ª edición)*, México, Porrúa, 1967.
- _____, *Historia General de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1964.
- _____, *La ciencia de la educación*, México, Porrúa, 1963.
- _____, "La Filosofía de la educación en América Latina, hoy", en *Revista de filosofía, Diánoia*, vol. 7, núm. 7, 1961, pp. 195-214.
- Lázaro, Jorge "Ferrer i Guardia en Latinoamérica", en *Las escuelas racionalistas: Ferrer Guardia*, Valladolid, Tesis de Grado en Educación Social, Universidad de Valladolid, 2016, pp. 38-42.

- Magallón, Mario, *Filosofía política de la educación en América Latina*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- _____, *Dialéctica de la Filosofía Latinoamericana. Una filosofía en la historia*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.
- Malatesta, Errico, *Entre campesinos*, Barcelona, Atlante, 1999.
- _____, *La anarquía*, México, Premio, 1978.
- Manjón, Andrés, *El Maestro mirando hacia afuera o de dentro afuera*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923.
- María de Hostos, Eugenio, *Obras Completas (Tomo XVIII-XX)*, La Habana, Edición Cultural, 1939.
- Mariátegui, José Carlos, *Temas de educación*, Perú, Biblioteca Amauta, 1925.
- Martí, José, “Nuestra América”, Publicado en *La Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en *El Partido Liberal Mexicano*, México, el 30 de enero de 1891. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal27/14Marti.pdf>
- Melgar, Ricardo, *Las Universidades Populares en América Latina 1910-1925*, Córdoba, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, 1999.
- Mella, Ricardo, *El problema de la enseñanza y otros escritos*, Madrid, Neurosis o las Barricadas, 2013.
- Mejía, Raúl, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*, Bolivia, Ministerio de Educación, 2011.
- Mendle, Michael (Edit.), *The Putney Debates of 1640*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Mezzadra, Pablo, “Las escuelas libertarias en el Buenos Aires principios del siglo XX. Una experiencia de educación libre” en *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Tucumán, 2007. Consultado, 10-5-2019, disponible en <http://cdsa.aacademica.org/000-108/292>
- Mondragón, Rafael, *La escuela como espacio de utopía. Algunas propuestas de la tradición anarquista*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.
- Mora, José Marí, *El clero la educación y la libertad*, México, Empresas Editoriales, 1949.
- Moreno y de los Arcos, Enrique, *Pedagogía y Ciencias de la Educación*, México, Colegio de Pedagogos de México, UNAM, 1999.
- Montseny, Federica *¿Qué es el anarquismo?*, Barcelona, La Gaya Ciencia, 1976.
- Nettlau, Max, *El anarquismo a través de los tiempos*, México, Vertice, 1970.
- _____, *Miguel Bakunin: un esbozo biográfico*, México, Grupo Cultural Ricardo Flores Magón, 1925.
- Noguera, Ernesto, “La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual”, en *Revista Pedagogía y Saberes*, núm 33, 2010, pp. 5-25.

- _____, "La pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia", en Zuluaga, O., et al, *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo*, Colombia, Editorial Cooperativa Magisterio, 2003, pp. 39-70.
- Paine, Thomas, *Los derechos del hombre*, Barcelona, Penguin Random House Grupo Editorial, 2016.
- Paniagua, Javier, *Breve historia del anarquismo*, Madrid, Nowtilus, 2002.
- Parra, Doris María, *Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje*, Medellín, Servicio Nacional de Aprendizaje, 2003.
- Pelloutier, Fernand, *Historia de las Bolsas del Trabajo*. Madrid, Zero, 1978.
- Peña, Cesar, *Plotino Rhodakanaty y la escuela libre de la razón y del socialismo en Chalco (1861-1871). Una experiencia de educación anarquista*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, 2016.
- Ponce, Aníbal, *Educación y lucha de clases*, México, Akal, 2005.
- Porrini, Rodolfo, "Izquierdas uruguayas y algunas experiencias educativas y formativas: Montevideo, 1920-1950", en *Revista Educação Unisinos*, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 146-154.
- Proudhon, Pierre-Joseph, *¿Qué es la propiedad?*, México, Editorial Diario Público, 2010.
- _____, *El principio federativo*, Santiago de Chile, Instituto de Investigaciones Anarquistas, 2005.
- _____, *De la creación del orden de la humanidad*, Valencia, Ediciones Sempere, 1985.
- _____, *Idea general de la revolución en el siglo XIX*, Barcelona, Hispana, 1968.
- _____, *Las confesiones de un revolucionario*, Buenos Aires, Americalee, 1947.
- _____, *Sistema de contradicciones económicas o filosofía de la miseria*, Argentina, Americalee, 1945.
- _____, *De la capacidad política de la clase obrera*, Biblioteca Digital.
- Ramonet, Tancrede (productor), Ramonet, por Tancrede (director), *Ni dios, ni amo. Historia del anarquismo [ciclo de cine documental]*, Francia, 2016-2017.
- Randolph, John, *The Bakunin family and the romance of Russian Idealism*, United States of America, Cornell University, 2007.
- Reclus, Élisée, "L'Anarchiste", publicado en *Almanach anarchiste pour*, París, 1902.
- Ricoeur, Paul, *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II (2ª ed.)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

- Rincón, Joan, "Wilhelm Flitner: educación y pedagogía en el ámbito de las ciencias del espíritu", en *Revista española de pedagogía*, año LXXIV, núm. 264, mayo-agosto 2016, pp. 297-313.
- Ramón Ruiz, Ramón, *El modernismo pedagógico*, Barcelona, Librería Religiosa, 1925.
- Rodríguez, Simón, *Inventamos o erramos*, Caracas, Monte de ávila editores latinoamericanos, 2004.
- Schmid, J. R., *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Barcelona, Fontanella, 1973.
- Schriewer, Jürgen, "La construcción de la pedagogía científica: diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia", en *Revista de educación*, núm. 296, Historia del curriculum (II), 1991, pp. 137-174.
- Strayer, Joseph, *Sobre los orígenes Medievales del Estado Moderno*, España, Ariel, 1981.
- Suárez, Galifardo (comp.), *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores, 2004.
- Subdirección de Curriculum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría, Académica de Pregrado, *Manual de Técnicas Didácticas: Orientaciones para su selección*, Santiago de Chile, INACAP, 2018.
- Taibo, Carlos, *Repensar la anarquía: acción directa, autogestión, autonompía*, Madrid, Catarata, 2014.
- _____, *Libertari@s. Antología de anarquistas y afines para uso de las generaciones jóvenes*, Barcelona, Los libros del lince, 2011.
- Tolstói, Lev, *La escuela de Yasania Poliana*, Mallorca, Olañeta, 2003.
- _____, *Cristianismo y Anarquismo*, Texto Digital, Proyecto Espartaco, s/a.
- Tillet, Agustín "Eduardo Colombo: hacia una filosofía política del anarquismo", en *II Congreso Internacional de investigadorxs sobre anarquismo(s)*, Uruguay, 2019.
- Tomassi, Tina, *Brevario del pensamiento educativo libertario (2ª ed.)*, Colombia, Otra Vuelta de Tuerca, 1988.
- Valdés, Manuel, *El problema de la educación*, La Habana, Imprenta y papelería de A. Álvarez, 1891.
- Varela, Felix, *Educación y patriotismo*, La Habana, 1935.
- Varlet, Jean, *L'esplosione*. Paris, Du Plessis, edición digital, 1794. Consultado 10-7-2019, disponible en <https://www.edizionianarchismo.net/library/jean-varlet-l-esplosione>
- Varios Autores, *La A en la pizarra: escritos anarquistas sobre educación*, Madrid, La Malatesta, 2011.
- Vattimo, Gianni, *Ética de la interpretación*, Barcelona, Ediciones Paidós, 1991.
- Vázquez, Maris, *La Filosofía de la Educación: estado de la cuestión*, Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural de la Asociación Argentina de Cultura, 2012.

Velasco, Demetrio, *Ética y poder político en Mijaíl Bakunin*, España, Universidad de Deusto – Bilbao, 1993.

Verneaux, Roger, *Epistemología general o crítica del conocimiento*, Barcelona, Herder, 1977.

Vilchis, Arturo, *Anarquismo e Indigenismo, dos utopías educativas: La escuela racionalista en Yucatán (1915-1924) y la escuela indígena de Warisata, Bolivia (1931-1940)*, Tesis Doctoral, Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM, 2014.

Wittkop, Justus, *Bajo la bandera negra*, México, Grijalbo, 1975.

Windelband, Wilhelm, *Historia de la filosofía. Tomo IV: El Idealismo Alemán*, México, Antigua Librería Robredo, 1942.

Woodcock, George, *El anarquismo. Historia de las ideas y movimientos libertarios*, Barcelona, Ariel, 1979.

_____, *Pierre-Joseph Proudhon: a biography*, Montreal, Black Rose Books, 1972.

Zapata, Vladimir, “La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad” En *eVsal revistas*, vol. 25, 2006, pp. 533-553. Consultado 26-junio-2018, disponible en <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11194>

_____, “La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 15, núm. 37, 2003, pp. 175-184, Consultado 23-junio-2018, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556975>

Zuluaga, Olga, “Relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica y memoria activa del saber pedagógico”, en Quinceno, H. et al., *Territorios pedagógicos: espacios, saberes y sujetos I*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006, pp. 91-102.

_____, “Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica”, en Zuluaga, O., et al. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación, pensar de otro modo*, Colombia, Cooperativa Magisterio, 2005, pp. 11-38.

_____, “El saber pedagógico: experiencia y conceptualizaciones”, en *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, Marín Vieco, 2001, pp. 81-88.

_____, *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 1999.

Zuluaga, Olga., et al., “Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria”, en Zuluaga, O. (coord.), *Pedagogía y Epistemología*. Colombia, Cooperativa Magisterio, 2003, pp. 21-40.

Zuluaga, Olga y Echeverri, Javier, “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas”, en Zuluaga, O. (coord.), *Pedagogía y Epistemología*, Colombia, Cooperativa Magisterio, 2003, pp. 73-109.

Zúñiga, Jorge “La filosofía de la pedagogía”, en Dussel, Enrique, Mendieta, Eduardo, y Bohórquez, Carmen. (coord.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y Latino (1300-2000). Historias, corrientes, temas y filósofos*, México, Siglo XXI, 2009, pp. 607-619.