

Práctica libertaria mariposeante - aportaciones anarquistas a la enseñanza
Butterfly libertarian practice - anarchist contributions to teaching
Pratica libertária borboleteante - contribuições anarquistas para docência

Rafael Moraes Limongelli

Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós Graduação em Educação, São Paulo, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-9911-0936>

rafaelimao@gmail.com

Resumen

Anarquistas han desarrollado diversas estrategias intentado sistematizar sus concepciones de la educación en diferentes momentos de la historia, con diversas divergencias y convergencias. Desentrañar algunas pistas sobre el abundante campo de la práctica libertaria en ello, centrándome en el ejercicio docente, es objetivo de este escrito, donde vamos a desarrollar lo que podría ser el gesto de mariposear como actitud ética de profesoras y profesores ante la tarea educativa. Mariposear es un concepto que surge con Fourier y se desarrolla en algunos momentos del pensamiento ácrata, ya sea por Faure, Ferrer Guardia, Pelloutier, las hermanas Soares, Pinho, Scherer y Gallo. El mariposeo es un estado de constante mutación y variación continua de formas, que no se deja capturar por metodologías basadas en el dogma, la ciencia o cualquier otro parámetro rígido. Cabe señalar, en términos generales, que la educación y el trabajo han estado asociados en las prácticas anarquistas a lo largo de la historia, y hay que reflexionar sobre ello. Trazaremos algunos esbozos de algunas de las más importantes experiencias anarquistas en educación, para encontrarnos con el pensamiento de Scherer y Gallo, y una posible práctica libertaria de mariposas.

Palabras clave: Anarquismo, educación, ética, filosofía de la educación, historia de la educación, pensamiento crítico, revolución, revolución cultural, sociología de la educación, teoría de la educación.

Abstract

Anarchists have developed diverse strategies, attempting to systematize their conceptions of education at different points in history, with varying degrees of divergence and convergence. Unraveling some clues about the abundant field of libertarian practice in this area, focusing on teaching, is the objective of this essay, where we will explore what could be understood as the "butterflying" gesture as an ethical attitude of teachers toward the educational task. "Butterflying" is a

concept that emerged with Fourier and was developed at various points in anarchist thought, whether by Faure, Ferrer Guardia, Pelloutier, the Soares sisters, Pinho, Scherer, or Gallo; is a state of constant mutation and continuous variation of forms, which cannot be captured by methodologies based on dogma, science, or any other rigid parameter. It should be noted, in general terms, that education and work have been associated in anarchist practices throughout history, and this warrants reflection. We will outline some of the most important anarchist experiences in education, to encounter the thinking of Scherer and Gallo, and a possible libertarian practice of butterflies.

Keywords: Anarchism, education, ethics, philosophy of education, history of education, critical thinking, revolution, cultural revolution, sociology of education, theory of education.

Resumo

Os anarquistas desenvolveram diversas estratégias, procurando sistematizar as suas conceções de educação em diferentes momentos da história, com graus variáveis de divergência e convergência. Desvendar algumas pistas sobre o vasto campo da prática libertária nesta área, com enfoque no ensino, é o objectivo deste ensaio, no qual exploraremos o que poderia ser entendido como o gesto "borboleta" enquanto atitude ética dos professores em relação à tarefa educativa. "Borboleta" é um conceito que surgiu com Fourier e foi desenvolvido em vários momentos do pensamento anarquista, seja por Faure, Ferrer-Guardia, Pelloutier, as irmãs Soares, Pinho, Scherer ou Gallo; trata-se de um estado de constante mutação e contínua variação de formas, que não pode ser captado por metodologias baseadas em dogmas, ciência ou qualquer outro parâmetro rígido. É de salientar, em termos gerais, que a educação e o trabalho têm estado associados nas práticas anarquistas ao longo da história, e isso merece reflexão. Iremos apresentar algumas das experiências anarquistas mais importantes na educação, para confrontar o pensamento de Scherer e Gallo, e uma possível prática libertária das borboletas.

Palavras-chave: Anarquismo, educação, ética, filosofia da educação, história da educação, pensamento crítico, revolução, revolução cultural, sociologia da educação, teoria da educação.

Educación como un anti-método

Siguiendo un camino difuso, sin solución, ni salidas, no es posible escribir el método de la educación libertaria; al contrario, en ella podemos encontrar indicios de una constante mutación de prácticas, con momentos de aglutinación de conjuntos de ideas, y otros de disruptión y divergencia en los caminos por recorrer. En la presentación del libro *El futuro de nuestras niñas y niños y otros ensayos*, editado por Intermezzo y Biblioteca Terra Livre, encontramos:

Corresponderá, por supuesto, al lector y a la lectora, recorrer tan atractivo laberinto de pensamientos que nos muestran por dónde es posible entrar, pero nunca señalan una única, predeterminada y definitiva salida, pues estas solo existen cuando se construyen al compás de quienes osan, intransigentemente, caminar hacia la libertad para realmente salir del lugar. (Reclus et al., 2017, p. 33).

Salir realmente del lugar, desplazar el pensamiento y la práctica, ponerse a sí mismo/a y a los/as suyos/as en constante interrogación, hurgar entre las prácticas y los meandros del pensamiento: estos son los caminos que nos conducen a la expansión de las prácticas y de los contextos de libertad. Como publicó el *Boletín de la Escuela Moderna* de Barcelona: “En esto consiste el verdadero método: ver, recrear y no repetir mnemónicamente” (Ferrer, 2014, p. 97). El verdadero método es un anti-método, que consiste en recrear y, por lo tanto, es imposible de cristalizar.

Nieuwenhuis (2017) afirma que las personas descontentas son aquellas que buscan nuevos caminos por recorrer, las que dan sabor y sentido a todo. Las descontentas, las inquietas, las insatisfechas, las que no están de acuerdo con las verdades cristalizadas que arrojan un polvo tóxico sobre las cosas vivas. Estas personas, las que habitan los límites y los bordes, son las que pueden saltar más alto y abrir los caminos de la experiencia y del descubrimiento de lo nuevo. Los procesos de producción del conocimiento suceden, en líneas generales, a través de la experiencia y de la construcción de verdades provisorias -verdades constituidas de manera comunitaria, desde abajo- que, en algún punto, servirán a la revuelta de los que están por venir, de las nuevas verdades que están por venir. Conocer es rebelarse contra las verdades cristalizadas y provisorias de un cierto territorio y expandir las fronteras de las posibilidades de conocer. “Ante todo, es preciso proclamar para la niña y el niño el derecho a pensar, a hablar francamente, a dudar, a tener su opinión personal y también el derecho a la revuelta” (Reclus et al., 2017, p. 53).

Para los anarquismos, la educación es parte de la revolución permanente en la que todas estamos comprometidas. Más allá de las diferencias generacionales, ponerse en proceso de producción-compartición de conocimiento, autogestionando los propios procesos de forma comunitaria y excavando en el presente espacios de libertad y experimentación colectiva, es una pulsión esencial para abonar la revuelta y las revoluciones en los caminos del aprendizaje.

En este artículo desarrollaremos lo que sería el gesto de *mariposear* como una actitud ética del docente frente a la práctica educativa. *Mariposear*¹ es un concepto que emerge con Fourier (2007) y que se desarrolla en algunos momentos del pensamiento libertario, ya sea en Faure (2015), Ferrer

¹ El término *borboletear*, de origen portugués, proviene de borboleta (mariposa) y designa un movimiento errante, ligero y en perpetua metamorfosis. En esta traducción se opta por el verbo mariposear, que mantiene esa resonancia de desplazamiento libre y de variación constante, alejándose de toda fijación metodológica. Aquí, *mariposear* nombra una actitud ética y estética del pensamiento libertario: una pedagogía de la mutación, del vuelo y de la revuelta.

Guardia (Nascimento, 2025), Pelloutier (1900), las Hermanas Soares (Tannús, 2006), Pinho (2013), Schérer (2005) o Gallo (2007, 2018; Gallo et al., 2021; Gallo & Limongelli, 2020). Mariposear es un estado de constante mutación y variación continua de las formas, que rehúye de ser capturado por metodologías basadas en el dogma, la ciencia o cualquier otro parámetro rígido. Cabe destacar, en líneas generales, que la educación y el trabajo, han estado asociados en la práctica anarquista, a lo largo de la historia. Por eso, este artículo oscila entre ello, y, con ese propósito, trazaremos algunas líneas sobre las experiencias anarquistas más relevantes en educación para, al final, encontrarnos con el pensamiento de Schérer (2005) y Gallo (2007, 2018), y con una posible reactivación de una *máquina libertaria mariposeante*.

Mutualismo

En un texto publicado por el Centro de Cultura Libertária de Almada (Portugal), encontramos un análisis contundente de Pelloutier (1900) sobre la propiedad privada y el valor de cambio que el capitalismo impone sobre el trabajo, actuando como definidor de las desigualdades de clase. Es el mismo proceso que condena a una parte de la población a la miseria y a otra, minoritaria, al lujo. Entre ambas clases se articulan una serie de policías y milicias que garantizan la estructura por medio de la violencia:

Constituyéndose progresivamente las milicias, los ejércitos, las magistraturas, la policía, encargadas de proteger el organismo social, los parlamentos, los ministerios, encargados de administrarlo. Y cómo estas diversas funciones cuestan caro sin producir nada, los pobres tuvieron que redoblar sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los parásitos. (P. 10).

En otro pasaje, donde busca elaborar cómo sería una sociedad en la que el intercambio y el mutualismo conformarían una nueva comunidad libre de opresiones, escribe: “Comer y pensar, extraer de la tierra los frutos y del cerebro las ideas: tal debe ser la ocupación humana” (Pelloutier, 1900, p. 12).

A lo largo del texto, defiende una estrategia de lucha y acción conocida como anarcosindicalismo o sindicalismo radical, articulada con la existencia de las Bolsas de Trabajo y de una Federación Internacional de estas. Las Bolsas de Trabajo fueron espacios cedidos por algunos municipios franceses al movimiento de trabajadores organizados, fuertemente inspirados en las ideas de mutualismo y federalismo de Proudhon (Dixon, 2012). En ellas, se realizaban actividades de articulación sindical, centros de apoyo a trabajadores enfermos, centros de formación e instrucción, y centros de ayuda a desempleados.

Desde la perspectiva de Pelloutier (1900), las Bolsas de Trabajo y su Federación estaban al servicio de una autogestión de la producción en sus diversas formas -granos, minerales, artes, etc.-, capaces

de promover el intercambio directo entre trabajadores/as, y crear así otra circulación de la producción, fuera del esquema de explotación del capitalismo y del mercado.

Entre la organización sindical que se elabora y la sociedad comunista-anarquista, en su período inicial, hay concordancia. Queremos que toda función social se reduzca a la satisfacción de nuestras necesidades; el sindicato también lo quiere, ese es su fin, y cada vez más se emancipa de la creencia en la necesidad de gobiernos. Queremos el libre acuerdo de los hombres; el sindicato solo puede existir expulsando de su seno cualquier especie de autoridad y de coacción. Queremos que la emancipación social sea obra del mismo pueblo; la organización sindical también lo quiere. (Pelloutier, 1900, p. 18).

Pelloutier fue secretario general de la Federación de Bolsas de Trabajo entre 1895 y 1901, y uno de los principales animadores de las prácticas de educación popular desarrolladas en esos contextos. Financiadas por fondos de huelga y por prácticas mutualistas, las Bolsas de Trabajo organizaron numerosas acciones directas de educación popular.

Las bolsas de trabajo se convirtieron, pues, en centros destinados a la educación y discusión de los problemas que afectaban a la clase obrera. La enseñanza estaba dirigida por los obreros más cultivados. Los servicios de enseñanza comprendían: una biblioteca, una oficina de informaciones, un museo social, cursos profesionales y cursos de enseñanza general. (Cuevas, 2014, p. 101).

A través de las Bolsas de Trabajo se fomentaron espacios esenciales para el cultivo de la memoria y del aprendizaje de la filosofía libertaria. Contaban con importantes bibliotecas anarquistas, con el Museo del Trabajo, y con oficinas de información y propaganda, que buscaban formalizar y conservar los documentos y notas emitidos por las organizaciones de trabajadores/as. Fueron conocidas como la universidad de los/as trabajadores/as, donde se organizaron cursos formativos en diversos campos, desde las ingenierías, y las medicinas, hasta las artes.

Educación integral

Las propuestas libertarias para una educación antiautoritaria se articulan con el pensamiento y la práctica de Paul Robin (Moriyón, 1989), especialmente en su intento de sistematizar la idea de *educación integral*. Antes de incorporarse a las luchas socialistas libertarias, Robin estudió para convertirse en maestro en la escuela formal francesa, y ejerció en instituciones, donde pronto se desencantó con el sistema de enseñanza tal como lo conocemos. Su recorrido libertario comenzó al trasladarse a Bruselas. En Ginebra conoció a Bakunin (Cohn, 2008) en el seno de la *Asociación Internacional de Trabajadores* y, en el congreso de 1868, presentó una moción a favor de la

educación integral, participando del Consejo General hasta ser expulsado junto con otros socialistas antiautoritarios (Merbilhaá, 2023).

Mientras aquellos que desde hace siglos imponen su dominio a los pueblos con la falsa promesa de hacerlos felices, pelean y luchan a costa de sus súbditos, e incluso disfrutan a expensas de sus bolsillos, la minoría inteligente de los trabajadores, totalmente desilusionada, se comprende, se organiza y revierte activamente la corriente de decadencia en la que los déspotas precipitan a la humanidad. Desde hace casi cinco años [...] los proletarios de todos los países vienen uniéndose en Asociación Internacional. (Moriyón, 1989, p. 92).

En su lucha internacionalista por la emancipación de los pueblos, de los/as pobres, y de los/as trabajadores/as, Robin defendió siempre que la educación debía ser una estrategia esencial para la revolución social, una revolución que inauguraría una sociedad fundada en la igualdad.

Por consiguiente, en nombre de la justicia, queremos, para todos, una educación completa, integral. Solo quienes parten del viejo principio teológico pueden clasificar a los hombres en dos castas: los que trabajan y los que se divierten, los que obedecen y los que mandan. ¡La justicia no puede legitimar la desigualdad! (Moriyón, 1989, p. 89).

Con el apoyo del alcalde de la ciudad de Cempuis, familiarizado con sus ideas, Robin fue invitado a dirigir el Orfanato de Cempuis, cargo que ejerció entre 1880 y 1894. En Cempuis, Robin pudo desarrollar una de las primeras experiencias duraderas de educación anarquista con niños y jóvenes: catorce años de práctica libertaria. El orfanato acogía a alrededor de 150 infantes y adolescentes, internados por diversas razones, desde sanciones disciplinarias hasta ausencia de tutores/as, o cuestiones vinculadas con la salud mental, según la terminología actual.

Robin promovió transformaciones radicales en los modelos educativos de su tiempo: desplazó la enseñanza religiosa hacia una educación racional y científica; se alejó de las teorías de aprendizaje basadas en la memorización de verdades establecidas; y profundizó un modelo de enseñanza centrado en los medios de producción del conocimiento. Para horror de la sociedad patriarcal de la época, defendió además una educación mixta, con niñas y niños aprendiendo juntos/as. Robin concebía la educación como un proceso transversal al desarrollo de las capacidades físicas, morales e intelectuales.

Las actividades físicas en Cempuis ocupaban poco más de un tercio de la jornada diaria. Incluían natación, equitación y gimnasia (en un gimnasio equipado con diversos aparatos), además de juegos y actividades al aire libre. La alimentación era completamente vegetariana, pues Robin creía que tales prácticas nutrían de manera integral el cuerpo, la mente y la comunidad.

Las actividades intelectuales, manuales y artísticas se organizaban según los intereses de cada grupo de educandos, orientados primero a descubrir mediante la observación del entorno -la naturaleza, la

ciudad, la sociedad, la escuela, las fábricas, los fenómenos-, los temas que les despertaban curiosidad. Luego, experimentaban en la práctica esos intereses, avanzando hacia procesos de investigación teórica y experimental en laboratorios, estudios de campo y lecturas colectivas. Las posibilidades de descubrimiento vocacional permanecían siempre abiertas, sin distinción de género. A partir de los 12 años, se incentivaba a los/as jóvenes a experimentar alguna profesión durante, al menos, tres horas diarias. Cempuis contaba también con una imprenta, donde se enseñaban técnicas de edición y tipografía.

Las actividades morales buscaban fundar una nueva ética, distante de la moral burguesa y religiosa. La moral libertaria se inspiraba en los ideales de Kropotkin de solidaridad humana y apoyo mutuo (Skyer et al., 2025). Había dos aspectos esenciales en el cultivo de esa nueva moral: por un lado, el modo de vida y la gestión colectiva de la escuela; por otro, la selección de los contenidos y teorías enseñadas, suprimiendo toda idea impregnada de religión o capitalismo.

La organización de la escuela de Cempuis procuraba colocar a todos los miembros de la comunidad -profesores, alumnos, dirección, trabajadores- en un plano de igualdad: todos debían respetarse mutuamente, y la libertad de cada uno era considerada fundamental para el buen desarrollo de los estudios. La relación entre maestro y alumno se basaba en la discusión y la pregunta, procurando que el niño desarrollara su espíritu crítico y su autonomía, y nunca la sumisión. (Gallo, 2007, p. 87).

Gallo (2007) relata que, en Cempuis, las actividades de las niñas y los niños se relacionaban también con objetos experimentales: balanzas, lupas, barómetros, pinzas, termómetros, telescopios... entre otros. Alrededor de los diez años, comenzaban a participar en los talleres, donde se ofrecían oficios como zapatería, imprenta, encuadernación, herrería, carpintería, costura y lavandería. La rutina de las y los estudiantes hasta los trece años -cuando concluían la educación primaria- consistía en nueve horas diarias, con cinco dedicadas a trabajos manuales (talleres y labores colectivas), y cuatro a enseñanza formal (clases y lecturas).

Tras finalizar la enseñanza primaria, ingresaban en el período de mariposeo, durante el cual rotan diariamente entre los distintos talleres (madera, metal, forja, costura, tipografía, imprenta, servicios generales). Luego de esta fase experimental, los jóvenes elegían el ámbito en el que deseaban especializarse, con la posibilidad siempre abierta de cambiar de oficio: una pedagogía de la libertad en movimiento.

Ni esto, ni aquello

La biografía de Sébastien Faure (1858-1942) es profundamente singular (García y Garay, 2024). Participó en innumerables contextos de militancia, fue juzgado en el *Proceso de los Treinta*, dirigió el

periódico *Le Libertaire* y dedicó su existencia a viajar por el mundo impartiendo conferencias sobre los principios libertarios, que financiaron en parte la experiencia comunitaria de *La Colmena (La Ruche)*.

En La Colmena coexistían diversas formas de participación infantil: algunos niños y niñas vivían en la comunidad, mientras otros/as asistían diariamente y regresaban a sus familias. Allí realizaban juegos, clases, oficios y múltiples actividades. Sin embargo, Faure insistía en que La Colmena no debía definirse como una escuela: “La Colmena no es, pues, ni una escuela, ni un internado, ni un orfanato” (Faure, 2015, p. 50).

Financiada con recursos provenientes de organizaciones obreras de todo el mundo, donaciones familiares (cuando era posible), la venta de materiales y productos elaborados dentro de la comunidad, suscripciones a los periódicos publicados, y contribuciones de militantes en sus conferencias internacionales, La Colmena existía fuera de las lógicas de lo público y lo privado, de la escuela y del orfanato. Esa condición la colocaba en constante fricción con las autoridades estatales, algo que no parecía preocupar a Faure: “La situación sigue siendo la misma: el legislador ignora a La Colmena y La Colmena ignora al legislador. Es simple, franco, claro y preciso” (Faure, 2015, p. 56).

En su organización interna se practicaba un horizontalismo radical. Aunque existieran funciones diferenciadas (dirección, docencia, trabajo técnico, administración), las decisiones se tomaban colectivamente en asambleas abiertas a todas las interesadas. Es “la vida a plena luz, la confianza absoluta, el intercambio simple y franco de opiniones con el corazón abierto. Es el medio más seguro y eficaz para impedir intrigas y la formación de camarillas basadas en secretos y silencios” (Faure, 2015, p. 64).

Faure asumía el papel de director únicamente en las cuestiones externas -acuerdos con instituciones, acreedores o interlocutores públicos-, pero, dentro de la comunidad, se disolvía: “Con los grupos y camaradas, el director se coloca al lado de sus colaboradores y se reintegra al grupo, deja su cargo y se convierte en uno más, ni más ni menos” (Faure, 2015, p. 58).

La gestión de los recursos internos era igualmente autogestionaria. Los colaboradores compartían una caja común para gastos personales:

Todos tienen acceso a una pequeña cantidad de dinero propio; existe para ese fin una caja común de la que pueden retirar lo necesario sin dar explicaciones, siendo ellos mismos los únicos jueces de sus necesidades. Me siento feliz en decir, como elogio a todos, que, tras casi diez años de existencia de La Colmena, todos nuestros colaboradores han utilizado la caja común con absoluta discreción y reserva, procurando pesar lo menos posible sobre nuestro presupuesto. (Faure, 2015, p. 62).

La organización de los niños y niñas se basaba en un criterio objetivo: pequeños/as, medianos/as y grandes. La distribución dependía de las capacidades y deseos de cada grupo para realizar distintas tareas. En términos generales, los/as pequeños/as combinaban el juego, algunas clases y labores

domésticas (pelar verduras, limpiar, etc.). Los/as medianos/as alternaban entre actividades lúdicas, talleres manuales -inspirados en el mariposear de Robin-, clases y lecturas libres. Los/as grandes dedicaban su tiempo al oficio elegido, participaban voluntariamente en las clases y, si lo deseaban, podían integrarse en la gestión comunitaria o en la enseñanza de medianos/as y pequeños/as.

La educación debe tener por objeto y resultado formar seres tan completos como sea posible, capaces de ir más allá de sus especialidades cotidianas cuando las circunstancias o las necesidades lo permitan o lo exijan: los trabajadores manuales, de abordar el estudio de un problema científico, de apreciar una obra de arte, de concebir o ejecutar un plan, incluso de participar en una discusión filosófica; los trabajadores intelectuales, de poner las manos en la masa, en la fábrica o en los campos, con un papel digno y un trabajo útil. (Faure, 2015, p. 109).

La Colmena se esforzaba por implicar a la comunidad en su vida cotidiana, y al mismo tiempo viajaba para conocer otros lugares. Estas acciones confirmaban que la escuela y el aprendizaje no son islas desconectadas de la sociedad ni de la naturaleza. La educación que Faure proponía era una práctica de autoformación colectiva, en la que cooperaban sindicatos, asociaciones, cooperativas, familias, artistas y cuantos quisieran participar en la creación de nuevas formas de vida.

Lo producido en los talleres -carpintería, forja, confección, cuadernos, alimentos- sostenía económicamente la experiencia escolar, mientras las publicaciones se distribuían en diversos contextos de la lucha obrera, garantizando parte fundamental de financiación. La Colmena invitaba a otros grupos y asociaciones a experimentar modelos alternativos de educación popular.

Cada año se organizaba un festival en La Colmena, al que acudían camaradas de distintas partes del mundo. Entre coros, lecturas de poesía, música y comidas, se compartía la alegría de la experiencia común:

Todo el mundo se lleva en sus pulmones una provisión de aire puro y vivificante, y en sus corazones la alegría y la emoción por mucho tiempo. Esta gran celebración ofrece a quienes nunca han visto La Colmena la oportunidad de visitarla en detalle, y a quienes ya la conocen, el momento de reencontrarse con el ambiente donde crecen nuestras queridas niñas y niños, que son también un poco suyos, y de constatar el continuo desarrollo de la obra. (Faure, 2015, p. 138).

Además de ese movimiento de apertura hacia fuera, los niños y niñas de La Colmena viajaban frecuentemente a otros entornos, siguiendo los consejos de Reclus (Ferretti, 2014), y aprendiendo la geografía del mundo con sus propios cuerpos. Estas travesías constituyan una afirmación pedagógica: no se trataba de “estudios del medio” para ilustrar contenidos, sino de experimentar lo nuevo antes de pensar sobre ello, una pedagogía de la sensibilidad y del descentramiento.

Que las fronteras de sus jóvenes corazones se ensancharon sin cesar y se habitúen a abrazar, en un mismo sentimiento de fraternal solidaridad, a todos aquellos que, sea cual sea la tierra en que vivan, las vestimentas que usen o la lengua que hablen, aspiren a la emancipación universal. (Faure, 2015, p. 148).

Transdisciplinaria y compartida

María Angelina Soares y María Antonia Soares, conocidas como *las hermanas Soares*, nacieron en una casa sencilla del barrio de la Mooca, en São Paulo. En aquella época, su barrio era una mezcla de polo industrial y zona rural: aún alejado del centro, albergaba fábricas y talleres de distintos tamaños. Según Ludmila (2021), “la casa de la familia Soares era un punto de encuentro educativo (Universidade Popular Racionalista) y sindical (União dos Sapateiros)” (p. 15).

Provenientes de una familia de militantes anarquistas, es probable que María Antonia Soares haya estudiado en una escuela libertaria entre los ocho y los doce años, en Rosario (Argentina), donde su hermano -perseguido por la policía de Santos- se desempeñaba como maestro. Ludmila (2021) destaca una mención de Juana Buela (p. 20) a un Centro Femenino de Jóvenes Idealistas creado en São Paulo, resaltando la importancia de estos centros para el impulso de la emancipación de las mujeres y de la sociedad en general.

A comienzos del siglo XX, barrios como Mooca, Brás, Belenzinho y Bom Retiro atravesaban profundas transformaciones. El protagonismo libertario, antes concentrado en Bom Retiro y Brás, se expandió a nuevas zonas obreras -Mooca, Ipiranga y Lapa-, próximas a las líneas de tren, a las fábricas, y a las viviendas de los trabajadores. En ese contexto, en 1913 se fundó el *Centro de Jóvenes Idealistas*, que presentó el siguiente programa (publicado en 1915 por el periódico *Grito Operário* y en 1920 por *A Plebe*): reunir al mayor número posible de mujeres; fomentar relaciones estrechas y amistosas entre ellas en busca de la emancipación; crear escuelas gratuitas para jóvenes; fundar bibliotecas y publicaciones; y organizar conferencias y festivales (Ludmila, 2021, p. 147).

Cabe señalar que en *A Lanterna* (julio de 1913), en su contraportada, el Centro se describía como un espacio de “propaganda en favor de la emancipación de la mujer, es decir, de liberarla de la esclavitud en que se encuentra y colocarla en el lugar que le corresponde en la sociedad” (Ludmila, 2021, p. 146).

Este centro reunió a numerosas mujeres en torno a temas diversos, tuvo un papel clave durante la huelga general de 1917 en Brasil, y articuló múltiples prácticas públicas: publicaciones, manifiestos, conferencias y campañas. Durante cierto período organizaron una escuela dominical para mujeres, de carácter anticlerical y libertario, buscando a través de la educación fomentar la propaganda por la emancipación femenina y la guerra social.

Antonia Soares (Ludmila, 2021) escribió que “por medio de periódicos, libros, folletos, boletines, mítines, conferencias, etc., nos hemos comunicado con el pueblo y con los trabajadores, confiándoles nuestras aspiraciones” (p. 54). La comunicación era concebida como una herramienta para contrarrestar las campañas de desinformación y difamación que la burguesía acorralada propagaba sobre los anarquistas, acusándolos de terroristas: “Sentiríamos mucho, sin embargo, que los trabajadores, dejándose seducir por el canto de sirena burgués, cayesen en la trampa que los capitalistas les tienden, lo que los llevaría al más completo aniquilamiento moral, al último peldaño de esclavitud moderna” (p. 55).

Dentro del *Centro Femenino de Jóvenes Idealistas*, las mujeres intercambiaban y compartían responsabilidades en la organización de las actividades públicas, actuando mediante la autogestión. Según Ludmila (2021), “la no distinción entre quienes realizan la edición, la traducción, la impresión y la distribución es intencional, haciendo que la militancia anarquista sea una práctica transdisciplinaria y compartida por un cuerpo editorial expresado en un conjunto de militantes” (p. 170).

En las experiencias de activismo del Centro Femenino se percibe una articulación profunda entre propaganda, educación y trabajo, accionadas a través de la publicación, la escuela dominical y los mítines-conferencias. Las mujeres solían compartir la autoría de los textos firmados colectivamente por el Centro y se repartían las tareas de edición de manera rotativa, negando así la división jerárquica del trabajo dentro de sus propias organizaciones. Además, impulsaban campañas de financiamiento y articulaban prácticas junto a las escuelas libertarias existentes en São Paulo, como las *Escolas Modernas* nº 1 y nº 2.

Intercambio perpetuo

Una conferencia pronunciada por Adelino de Pinho en 1908, titulada *Por la educación y por el trabajo*, y publicada posteriormente en folleto, marca de forma emblemática sus ideas, y acompañaremos aquí algunos de los puntos que el anarquista autodidacta propone en su análisis. Adelino enfatizó una educación fundada en la abolición de los castigos y de las recompensas, orientada hacia la construcción de la solidaridad entre los pares: “En todas las escuelas, en todos los países y en todos los tiempos, el trabajo saludable dependerá de la absoluta exclusión de todo estímulo competitivo, bajo cualquier forma o máscara” (Pinho, 2013, p. 34).

Independientemente de si un/a niño/a se adapta más o menos a la educación formal, logrando con mayor o menor facilidad realizar las tareas, debemos, de forma comunitaria, ser solidarios/as y simpatizar con todos/as ellos/as: “Por lo tanto, como conclusión, los niños deben merecernos todo respeto, toda simpatía, todo amor” (Pinho, 2013, p. 27). Las diferentes maneras de acercarse al conocimiento -con algunos inclinándose con mayor facilidad hacia las artes y con más desafíos en las matemáticas, y otros con más energía para las actividades físicas al aire libre y más dificultades con

la lectura y la escritura- no deben ser vistas como problemas de aprendizaje: “Hay diversidad de tendencias, simplemente” (Pinho, 2013, p. 28).

Es visible la valorización del trabajo, del oficio, de la manualidad, del hacer con las propias manos el trabajo y la lucha. Pinho libró su batalla contra la división del trabajo basada en la apropiación del conocimiento por una clase en detrimento de otra, en la desigualdad entre los/as diplomados/as y los/as obreros/as. Incentivó a quienes quisieran obtener diplomas a hacerlo -pues “forma parte de un juego social”-, pero advirtió que no debían cultivarse burócratas: “Los trabajadores deben esforzarse, sí, pero en hacer de sus hijos buenos trabajadores manuales, hábiles en sus oficios, capaces de vivir trabajando y luchando. El reino de los diplomados es el reino de los acomodados” (Pinho, 2013, p. 28).

Radicaliza su perspectiva, ampliamente inspirada en el pensamiento de Proudhon, en la valorización del trabajo humano, de la potencia del cuerpo, de los brazos, de las obras que los/as trabajadores/as inscriben en la tierra:

El obrero, con un cerebro para pensar, un corazón para sentir, un brazo para empuñar la herramienta, es la unidad de valores morales que se impone [...] Su brazo, auxiliado por la inteligencia, remueve todos los obstáculos; abre canales, perfora túneles, allana montañas, cava lagos, surca el océano. ¡Y todo eso se diploma! (Pinho, 2018, p. 29).

Pinho señala una inversión en las estructuras de valoración del trabajo al afirmar que el trabajo más valioso es aquel que retribuye de forma más directa a la colectividad, devolviendo la energía que esta misma acaba de ejercer sobre sí: lo opuesto de lo que el mercado capitalista de intercambio valora, ese que apuesta a que el trabajo más calificado individualmente debe ser también el más valorado individualmente (el ingeniero por encima del albañil; el médico por encima del enfermero, etc.). En otro folleto publicado en 1920, Pinho es implacable ya desde el título -¡Quien no trabaja no come!-, y construye, al modo de Pelloutier, una explicación sobre la lógica de la explotación de los/as diplomados/as sobre los/as no diplomados/as:

No hay por dónde escapar. El mundo es lo suficientemente grande y tiene recursos suficientes para que todos empleen su actividad, su esfuerzo, sus facultades de vida y de trabajo útil y necesario. Solo para la casta parasitaria de ociosos inveterados y crónicos, de zánganos de la colmena social que chupan la miel y solo dejan los residuos a las abejas fecundas y laboriosas, faltará terreno apropiado para sus acostumbradas perezas y sus perniciosos hábitos de consagrada holgazanería. (Pinho, 2013, p. 65).

Afirmando que el mundo tiene recursos y espacios suficientes para que todas y todos puedan trabajar y realizar colectivamente el trabajo de todos y todas, Pinho advierte:

Apresúrense, pues, a tomar lugar en el inmenso ejército de trabajadores. Si el sol, cuando nace, es para todos, lo mismo debe suceder con el trabajo que a todos beneficia y del cual muchos no participan. Recuerden que quien no trabaja no come" (Pinho, 2013, p. 65).

Debemos destacar que el trabajo al que Pinho se refiere no corresponde únicamente al trabajo que el capitalismo oficialmente consideró masculino de las máquinas o del campo -aunque su texto pueda ser criticado por su sesgo sexista, lo cual podría ser una tesis aparte-. Su concepción de trabajo es amplia e involucra un intercambio permanente entre todos, todas, la naturaleza, las artes y las sensibilidades:

La vida es un intercambio permanente. El hombre está en relación de reciprocidad con el medio natural y el medio social, con el universo entero y con sus semejantes. No nació únicamente para conocer, sino también para actuar. Alternativamente activo y pasivo, da y recibe; toma ideas de las cosas y luego pone sus ideas en sus obras. Entra en comunidad de intereses, de sentimientos, de pensamientos con los demás hombres, se beneficia del trabajo ajeno y, seguidamente, ejerce su actividad en provecho propio y en provecho de todos. (Pinho, 2013, p. 32).

En esta amplia argumentación, Pinho señala la necesidad de un intercambio constante de todas con todo, una apertura permanente a las mutabilidades. Ya sea con lo que él llama medio individual, social, natural o universal, se perciben resonancias que podrían leerse en diálogo con un pensamiento ecosófico posterior (Limonelli, 2024). Lo que observamos con claridad en su texto es la afirmación de que el conocimiento y el trabajo se dan dentro de una comunidad de intereses y en un intercambio permanente de todas con todo y de todo con cada una, en un gesto permeable de actividad y pasividad, como una membrana transversal: "asimilar y producir, comprender y expresar, conocer la verdad y realizar lo útil, lo bueno, lo bello; saber y trabajar" (Pinho, 2013, p. 32).

Recordemos que, para Adelino de Pinho -y para un porcentaje del anarquismo como corriente de pensamiento-, la educación se da por medio del trabajo, a través del trabajo y para el trabajo: un trabajo otro, distinto del que conocemos y vemos profundizar cada vez más por sus líneas de explotación; un trabajo que contenga en sí el intercambio permanente con la tierra, con los otros seres, con las sociedades, fundado en la ayuda mutua y en la solidaridad interespecies y planetaria. El trabajo entendido como experiencia respecto a un todo multiorgánico. "No luchemos, pues, contra el trabajo, sino organicémoslo de modo que nadie deje de trabajar, de modo que el trabajo no sea un instrumento odioso de explotación, sino un instrumento de felicidad" (Pinho, 2013, p. 33). Este instrumento de felicidad es amplio y articula el trabajo en el campo, en la tierra, en la fábrica, en las ciudades, en los teatros, en las pantallas, en las letras, en las ideas, en los mares, dondequiero que haya acción humana en constante agencia con las fuerzas sociales, ambientales y subjetivas: "Pero no solo de pan vive el hombre. El hombre necesita libros, música, estatuas, pintura, paisajes. Por lo tanto, junto a un trabajador, debemos hacer un pensador" (Pinho, 2013, p. 33).

Autogestión, propaganda y estética

Seleccioné estas experiencias de educación porque considero que ofrecen una respuesta muy potente y sensible para crear otro trabajo dentro de las prácticas libertarias de educación. *Las Bolsas de Trabajo, Cempuis, La Colmena y el Centro Femenino de Jóvenes Idealistas* realizaron, en el presente de sus prácticas, algunas transformaciones radicales en los campos del trabajo, de la propaganda y de la educación: primero, en la forma de organización del trabajo dentro de las propias instituciones, mediante la autogestión radical de la administración y del conocimiento; segundo, en la implicación entre la difusión del conocimiento extraescolar a través de campañas populares de propaganda y de acciones públicas; tercero, en el posicionamiento ético-estético frente a la división del trabajo, activando el dispositivo de mariposear ante la serialización del trabajo.

La autogestión, evidentemente, es un concepto clave para leer las cuatro experiencias. Por un lado, todas las experiencias practicaron la autogestión en sus propias formas de organización, tensionando distintos sentidos de lo que llamamos división del trabajo. Por otro, tematizaron la autogestión en sus formas de producción de conocimiento, ya sea en las prácticas escolares, en las publicaciones, en los mítines o en la propaganda de la idea anarquista de autogestión. Las Bolsas de Trabajo se articulaban en torno a una federación descentralizada y mutualista, autogestionada por los sindicatos libertarios. Funcionaban mediante el intercambio de productos de distintas calidades, manteniendo una circulación fuera del mercado capitalista. Su gestión, sostenibilidad y organización eran realizadas por trabajadores/as y para trabajadores/as, sosteniendo de forma emblemática una radicalidad frente a la división del trabajo, creando espacios donde todos/as aprenden y enseñan colectivamente, independientemente de sus posiciones en el mundo laboral, intelectual, manual o artístico.

La Colmena operaba un sistema de autogestión administrativa y educativa abierta a todas las personas que integran el proceso: trabajadoras/es del mantenimiento, cocineras/os, jardineros/as, agricultores/as, profesores/as, directores/as, alumnos/as y comunidad. En la narrativa de Faure, era un espacio abierto donde hablar libremente podía ampliar la confianza mutua. Así, la solidaridad y el apoyo entre las personas fomentan una nueva forma de educación y de vida. La Colmena, que no era orfanato ni escuela, podía entenderse como un territorio educativo autogestionado. Toda la producción colectiva de La Colmena -los trabajos agrícolas, los de costura, la venta de periódicos o las festividades con presentaciones artísticas que recaudan recursos constantes para la escuela- era realizada por todas las personas implicadas: alumnado, profesorado y personal empleado. El trabajo producido por todas, gestionado por todas, compartido para todas y que educa a todas.

Muchas veces no podemos identificar las autorías de los comunicados y manifiestos del Centro Femenino de Jóvenes Idealistas, pues muchos fueron escritos a través de un trabajo colectivo que, mediante la autogestión en sus propios medios de comunicación, abolió la división del trabajo entre

ellas. Autogestión como práctica de enseñanza mutualista, donde todas enseñan y aprenden en flujo continuo unas con otras.

La propaganda del sistema es el lodo del negocio: ¡el lodo tóxico de las represas que destruyeron Brumadinho y Mariana!² La propaganda es el lodo intoxicado de obediencia, consumo, servilismo, violencia y apatía. Un barro espeso y pegajoso que se introduce por todo el campo social: los modos de comer, de dormir, de amar, de rezar, de sonreír, de producir. A través de la propaganda del capital, del Estado, de la iglesia y de las corporaciones, se modelan los deseos, las conductas y las prácticas. Los/as anarquistas siempre debieron estar atentos/as a esto, como advierte Antonia Soares (Tannús, 2006) sobre la atención necesaria al canto de sirena que atrae la embarcación obrera hacia los arrecifes.

Las Bolsas de Trabajo se ocupaban ampliamente de sostener una cultura libertaria mediante la creación de bibliotecas anarquistas, museos del trabajo y diversos archivos, donde se almacenaban panfletos, periódicos, comunicados, normativas e instrucciones. Cabe recordar que la biblioteca y el museo se diferenciaban profundamente de lo que hoy entendemos como espacios atomizados de consumo individual del arte, como son las megaexposiciones contemporáneas. La biblioteca libertaria funcionaba como lugar de encuentro y de enseñanza mutua, con lecturas colectivas en voz alta para compañeros que recién comenzaban su alfabetización, así como grupos de estudio de temas diversos. Eran espacios de difusión del pensamiento libertario, una antipropaganda capitalista. Cempuis y La Colmena contaban en sus instalaciones con talleres de tipografía, imprenta y encuadernación, donde se producían libros, periódicos, panfletos, carteles y comunicados. Los materiales eran elaborados por todos los/as integrantes de las instituciones -docentes, estudiantes, obreros/as- mediante experiencias de educación mutua en un sistema de autogestión.

En La Colmena esta práctica alcanzaba una importancia y amplitud extremas, siendo incluso uno de los principales modos de financiación de la escuela. Entre los talleres, el único que producía para fuera, hacia un mercado cooperativo, era la tipografía, que articulaba un circuito de cooperación entre sindicatos, cooperativas, universidades populares, Bolsas de Trabajo, logias masónicas y grupos de vanguardia. Faure (2015) lo describe así:

[...] los sindicatos, las cooperativas, las universidades populares, las Bolsas de Trabajo, las logias masónicas, los grupos de vanguardia, todos los amigos de La Colmena y también la multitud de compañeros que, individualmente, siguen con interés el desarrollo de nuestra obra. (p. 121).

² Los desastres de Mariana (2015) y Brumadinho (2019), ambos ocurridos en el estado de Minas Gerais, Brasil, fueron provocados por el colapso de represas de residuos mineros administradas por grandes corporaciones del sector extractivo: Samarco (controlada por Vale S.A. y BHP Billiton) y Vale S.A., respectivamente. Estos episodios, considerados *ecocidios* por su magnitud y consecuencias, liberaron millones de metros cúbicos de lodo tóxico, destruyeron comunidades enteras, contaminaron cuencas hidrográficas como el río Doce y el río Paraopeba, y causaron cientos de muertes humanas, además de daños irreparables a los ecosistemas locales y al modo de vida de poblaciones tradicionales y ribereñas.

Además del *Festival Anual de La Colmena*, con presentaciones de teatro, danza, poesía, música, comida y bebida producidas por la comunidad, se realizaban mítimes y conferencias sobre la educación. Durante el Festival Anual, un gran número de camaradas de distintas localidades francesas se reunía para celebrar la cultura libertaria. La propaganda por el hecho -hacer escuelas, mítimes, huelgas, sindicatos, teatro, poesía, comida- era autogestionada y distribuida mediante el compromiso directo de quienes recibían los materiales, que incluso podían tomar las cosas por sus propias manos e integrarse en los medios de producción, como una lectora de un periódico que pasa a formar parte de su redacción, o una espectadora de una obra que decide convertirse en actriz de un grupo libertario.

Existe la voracidad capitalista de establecer a los/as de arriba y a los/as de abajo. Los/as hijos/as de los/as de arriba, como es costumbre familiar, estudian las ciencias, la política, las industrias y las ingenierías, perpetuando el orden del privilegio. Jóvenes bien alimentados/as, blancos/as y rosados/as, cultivan diversos saberes en escuelas que atienden la formación intelectual de esos/as nobles futuros/as dueños/as del mundo: aprenden las formas de gobierno, de planificación industrial, de militarización y de policía. Los/as hijos/as de los/as de abajo, en cambio, cuando muy jóvenes, flacos/as y harapientos/as, van a las fábricas tan pronto como la fuerza les permite cargar algo, obedecer una orden, ayudar en la cocina o en la limpieza. Desde muy temprano aprenden a tener en sus propias manos la fuerza para sostener su trabajo, con poco tiempo para libros o mapas. La vida inmediata va conformando su propia voluntad y vocación. Mientras los/as de arriba, como parásitos, saborean los gustos y aptitudes de las porciones más suculentas del trabajo, los/as de abajo son llevados/as a los oficios subordinados, recogiendo las migajas del banquete burgués. No hay mucha elección de vocación, no hay placer. Faure (2015) lo expresa así:

Sin duda, el obrero que va a su trabajo como el esclavo a su cautiverio no siente gusto ni aptitud por ningún trabajo y le es indiferente trabajar en esto o en aquello; tal es la suerte que espera al triste aprendiz. (P. 97).

Hay una voracidad por distribuir la tristeza servil entre los/as de abajo mientras los/as de arriba consumen la abundancia del conocimiento y del trabajo. Y hay, con alegría, una voracidad libertaria por derrumbar esa estructura de reproducción de la opresión a través de la educación.

Mariposear

Una máquina muy potente desarrollada en el pensamiento de Fourier, y recuperada por Robin, Faure, Schérer y Gallo, es la máquina de mariposear. En La Colmena, los trabajadores establecieron una respuesta ética frente a este procedimiento de serialización de la vida, creando un período de pre-aprendizaje que, en palabras de Faure (2015), permitía que cada aprendiz “experimenta diversos oficios y cada uno de ellos el tiempo suficiente para establecer entre unos y otros las comparaciones

necesarias, de las cuales ella [la aprendiz] es el centro" (p. 98). En *La Colmena* las niñas y los niños podían vivir en la comunidad hasta cierta edad y luego marcharse libremente. Quienes permanecían se comprometían con la comunidad a través de los talleres de producción que elegían, en la socialización del trabajo y, por consecuencia, en la educación de los/as más jóvenes. Sin embargo, el gesto de mariposear entre varias experiencias de trabajo, entre diversos talleres, no sirve solo para encontrar la labor que más agrada o que proporciona mayor placer, sino que también activa un proceso educativo que articula cuerpo y mente. Según Faure (2015):

Al mismo tiempo, continúa sus estudios: no solo porque está lejos de haber adquirido la suma de conocimientos generales que, en el futuro, cualquiera que sea la profesión que ejerza, le serán indispensables; no solo porque ya ha llegado a una edad en la que, con más madurez, aprovechará mejor las enseñanzas que se le den, sino sobre todo porque, trabajando alternativamente, cada día, de una manera regular, en el aula y en el taller, establecerá, de forma irremediable, aun sin sospecharlo, una relación muy útil entre sus trabajos aquí y sus estudios allá; entre la formación de su inteligencia, su visión y sus manos, entre su cultura general y su aprendizaje técnico. (Pp. 98–99).

La argumentación de Faure nos ayuda a comprender en la práctica lo que Proudhon intentó proyectar mediante una politécnica de aprendizajes. La multiplicidad de experiencias que una aprendiz puede recorrer, alternando entre talleres y estudios de distintos campos del conocimiento, se organiza para construir placer y autonomía frente al trabajo. A través de estas palabras de Faure también comprendemos los procesos continuos de desdoblamiento del conocimiento, no solo en la escuela, sino en el desarrollo de la comunidad misma en la que se inserta, alternando entre su producción directa y, al mismo tiempo, su planificación y organización.

Gallo (2018), por su parte, y avanzando en el tema que nos ocupa, describe el anarquismo de Schérer³ así: "ya no está ligado a reivindicaciones individualistas, sino que se concibe en el contexto de una nueva sociabilidad, gestada en el mundo desgarrado de nuestros días, apuntando hacia una nueva forma de comunitarismo, centrado en la hospitalidad" (p. 800). Un comunitarismo que se aleja del pensamiento anarco-individualista de Stirner (Burns, 2024), aproximándose a una apertura hacia el/la otro/a, a la hospitalidad: "Ellas forman un llamado a una hospitalidad permanente, sin reservas y sin límites, de nuestras casas, de nuestras patrias, de nuestras almas, de nuestros cuerpos" (Schérer, 2005, citado en Gallo, 2018, p. 800)... pensado como el/la inmigrante, el/la extraño/a, el/la fuera del orden, el/la fuera del mundo, el/la diferente.

La radicalidad del pensamiento de Schérer parece impulsada por el agravamiento de las formas globales del capitalismo y las crecientes olas de migración desde los países subalternizados -en

³ René Schérer (1922–2023) fue un filósofo francés, profesor en la Universidad de París VIII (Vincennes–Saint-Denis), vinculado al pensamiento libertario, al posestructuralismo y a la pedagogía crítica. Su obra explora temas como la hospitalidad, la infancia, la utopía y la educación, dialogando con autores como Fourier, Deleuze y Guattari.

constante guerra y sometidos al extractivismo- hacia los países dominantes en los polos del capital. Esta apertura radical no configura un sistema en el pensamiento de Schérer, sino un gesto de errancia que, como escribe Gallo (2018), “no es en absoluto sistemático; está más cerca de una errancia creativa que de la construcción de un sistema explicativo” (p. 800). Esa línea de errancia se constituye como gesto de su anarquismo filosófico y se apoya en el concepto de mariposear que Schérer encuentra en Fourier: “de que encontré la mejor expresión en Fourier: un estilo ‘ambiente y fragmentado’, correspondiente a la dominancia de la pasión llamada ‘alterante’ o ‘mariposeante’: moverse, cambiar. Solo hice incursiones, propuse puntos, sin insistir” (Schérer & Lagasnerie, 2007, citado en Gallo, 2018, p. 801).

La hospitalidad asociada al mariposear conduce a una radicalidad del conocimiento como sustancia colectiva y compartida por todas y todos. Como los gestos de errancia, el conocimiento no puede ser pensado por uno/a solo/a: es pensamiento colectivizado, siempre en movimiento. El conocimiento se constituye en las errancias entre una persona, una cosa, una idea, un instrumento, una máquina, otras personas, otras ideas, etc.

Hay ahí, claro, una paradoja creadora, pero es aun así una paradoja en la que la idea de creación colectiva ha sido abolida. Es absolutamente necesario ser uno mismo, y eso es lo que resulta asfixiante. Aplastante. Es necesario salir de ahí” (Schérer & Lagasnerie, 2007, citado en Gallo, 2018, p. 801).

Es preciso, por tanto, constituirse en grupos y colectivos, para la formación de un “sí fuera de sí”: una hospitalidad errante. La anarquía, para Schérer, es una ausencia de principios -cualesquiera que sean-, incluso de sí mismo/a. Para él, “la ‘an-anarquía’, la ausencia de principio⁴, es justamente la posibilidad de salida de la filosofía de la conciencia, lanzándonos más hacia la dirección del otro que hacia nosotros mismos” (Gallo, 2018, p. 803). Es decir, incluso el principio de una conciencia preestablecida, anterior al sujeto y que necesita ser esclarecida (o emancipada), es una imposición de un modo subjetivo ya cerrado y acabado. Esto lleva a afirmar una conciencia activa en la apertura a las inquietudes, a través de los problemas y los temblores que constituyen el pensamiento. No hay rechazo de las organizaciones colectivas de ningún modo: sigue valiendo la máxima de Reclus según la cual la anarquía es la expresión más pura del orden, pero no de órdenes trascendentales ni impuestos por un pensamiento representativo, preconcebido y determinado, sea por la historia, la ciencia o la divinidad.

⁴ Una nota sobre la traducción: cuando Silvio Gallo habla de ausencia de principios, se refiere a la ausencia de un fundamento único e incuestionable. Lo que vemos presente en otras *arquias*, como los fundamentalismos teológicos, que implican una única verdad sobre el origen del Estado (Dios) o los fundamentalismos burgueses que implican una verdad monolítica sobre el origen del Estado (guerra de todos contra todos, Leviatán, etc.). En este sentido, los anarquismos serían una filosofía política que implica un cuestionamiento constante de sus propios fundamentos, desplazando su hacer conceptual de un pensamiento monológico a un pensamiento múltiple o perspectivista.

El pensamiento acontece a partir de las inquietudes que las propias acciones errantes convocan en los encuentros entre personas, cosas, modos, ideas y prácticas. La educación estaría, entonces, en el gesto constante de una antipedagogía instituida contra el dispositivo pedagógico de la modernidad, activando una práctica en constante mutación y variación, como escribe Gallo (2018) sobre los rasgos del antisistema en la filosofía de la educación de Schérer:

significa pensarla no como sistema ni como proposición de una forma de educar; al contrario, significa pensarla en el ámbito de la crítica, de la denuncia de un estado de cosas perpetrado por la modernidad -lo que el filósofo caracterizó como un “dispositivo pedagógico”-, y en la invitación a una construcción colectiva de elementos que puedan conectarse y reconectarse, produciendo nuevos panoramas, nuevas posibilidades. La educación pensada, vivida y practicada como devenir y apertura. (P. 804).

Devenir de apertura, hospitalidad radical, polítónica de aprendizajes, alternancias en el aprender, manos y mentes articuladas en torno a una máquina mariposeante que investiga, dentro de los anarquismos, la potencia de un intercambio perpetuo (Pinho, 2013, p. 32) que el trabajo mantiene con la vida. En contra de las máquinas de extractivismo, de explotación y de subordinación, encontramos en las prácticas libertarias la búsqueda de otro gusto por la vida. Un gusto que se hace compartiendo, recibiendo, ofreciendo y articulando comunidades libremente asociadas a través de pensamientos y experiencias colectivas que procuran establecer un reparto de la vida común. Recuperamos la perspectiva de Adelino de Pinho en este punto, quien, desde su visión anarcosindicalista y autodidacta, afirmó:

Alternativamente activo y pasivo, se da y recibe; toma ideas de las cosas y luego pone sus ideas en sus obras. Entra en comunidad de intereses, de sentimientos, de pensamientos con los otros hombres, utiliza el trabajo de los demás y, seguidamente, ejerce su actividad en provecho propio y en provecho de todos. (Pinho, 2013, p. 32).

La alternancia y la errancia inauguran una *máquina libertaria de mariposeos*

Robin, Faure y Ferrer Guardia, las Soares, Pinho... que entrelazaron sus prácticas en el phylum maquínico de la educación libertaria, profundizaron la noción de mariposear introducida por Fourier. Mariposear es una imagen del pensamiento de Fourier que implica un gesto de variación y de navegación entre elementos de forma poco ordenada o dirigida. Una navegación activada por otra forma de pensamiento, fuera de la racionalidad, quizá a través del plano sensible o incluso de un saber de lo vivo, como propone Rolnik (2019). Este gesto mariposeante desencadena diversas proposiciones prácticas y teóricas. Es, al mismo tiempo, un campo de experimentación sensible que abre espacios para la emergencia de lo nuevo -de aquello que aún no se conoce-, y también promueve un enfrentamiento directo con la división social del trabajo, permitiendo que cada persona

integre en sus propias prácticas una variedad de saberes, habilidades, experiencias, hakeres y teorías.

Esa integración de elementos diversos propiciaría el espaciamiento en toda la sociedad de la capacidad de gestionar, producir, pensar, crear, desarrollar e investigar. Esta máquina libertaria mariposeante se relaciona íntimamente con las posibilidades de autogestión local y con el federalismo planetario soñado por la vía libertaria. Para ampliar las fuerzas de autogestión, es necesario que una comunidad pueda realizar, colectivamente y también singularmente, la mayor variedad posible de prácticas, teorías, ciencias, invenciones, tecnologías, sensibilidades y creaciones estéticas.

El mariposeo fue también reintroducido en el pensamiento anarquista por Gallo y Schérer en sus proposiciones. Considero que Gallo, a través de las palabras de Schérer, lleva a cabo una amplificación del gesto mariposeante. Desplaza este gesto del plano práctico -delimitado entre las funciones de la vida (industria, pensamiento, teoría, estética, etc.)-, que había sido tematizado por Robin, Faure y Ferrer Guardia en los diversos talleres y laboratorios instalados en sus escuelas. Schérer y Gallo afirman que el mariposeo es también un gesto cosmológico, un modo de producir el pensamiento y la vida, un modo de producir la vida y la práctica docente. No solo un programa transdisciplinario, donde se aprenden diversos oficios, sino un pensamiento transversal, donde las fronteras se borran constantemente.

La hospitalidad radical en relación con el/la otro/a produce un efecto de errancia. En la errancia alteramos las fuerzas que operan en nuestro territorio existencial cuando abrimos las fronteras hacia lo que está fuera de nosotros: los/as otros/as, el/la otro/a, las cosas sin forma, etc. Que estos pensamientos puedan florecer en prácticas docentes de vuelos mariposeantes.

Referencias

- Burns, T. (2024). Max Stirner and G. W. F. Hegel on the “Struggle for Recognition” in education. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 2(2), 144-167. <https://doi.org/10.51896/easc.v2i2.712>
- Cuevas, F. J. (2014). *Anarquismo y educación: La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo. <https://fal.cnt.es/wp-content/uploads/2022/07/Anarquismo-y-educacion-2.pdf>
- Cohn, J. (2008). The structure of Bakunin's anarchism. *Journal of Political Ideologies*, 13(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/13569310802376953>
- Dixon, J. (2012). Proudhon's theory of property: A reconsideration. *History of Political Thought*, 33(3), 427-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2012.00900.x>
- Faure, S. (2015). *A colmeia: Uma experiência pedagógica*. Biblioteca Terra Livre. <https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/editora/a-colmeia/>

- Ferrer, F. (2014). *A Escola Moderna: Póstuma explicação e alcance do ensino racionalista*. Biblioteca Terra Livre. <https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/editora/a-escola-moderna/>
- Ferretti, F. (2014). Élisée Reclus, anarchist geography and the concept of social justice. *Antipode*, 46(1), 37-58. <https://doi.org/10.1111/anti.12027>
- Fourier, C. (2007). *Théorie des quatre mouvements. Le Nouveau monde amoureux*. Les presses du réel. <https://share.google/CLzJF1XYy4U5gOcZ8>
- Gallo, S. (2007). *Pedagogia libertária: Anarquistas, anarquismos e educação*. Editora Imaginário & UFAM. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000200018>
- Gallo, S. (2018). René Schérer e a filosofia da educação: Primeiras aproximações. *Educação e Filosofia*, 32(65), 793–815. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-14>
- Gallo, S., Coelho, O. P., Limongelli, R. M., & Mendes, R. (2021). Anarquismo e infância: A literatura anarquista para crianças. *Revista Digital do LAV*, 14(2), 187-207. <https://doi.org/10.5902/1983734865621>
- Gallo, S., & Limongelli, R. M. (2020). “Infância maior”: Linha de fuga ao governo democrático da infância. *Educação e Pesquisa*, 46, e236978. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046236978>
- García, J. y Garay, G. (2024). *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*. Octaedro. <https://octaedrodig.com/producto/pensar-por-cuenta-propia-1-epub/>
- Limongelli, R. M. (2024). Anti-educação: Uma ecosofia da educação libertária. *Ixtli - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 11(22), 158-179. <https://doi.org/10.63314/AWPA4971>
- Ludmila, A. (Ed.) (2021). *Unidas nos lancemos na luta: O legado anarquista de Maria A. Soares*. Tenda de Livros. <https://1000contra.com.br/produto/unidas-nos-lancemos-na-luta-o-legado-anarquista-de-maria-a-soares/>
- Merbilhaá, M. (Ed.) (2023). *Anarquismo. Una historia*. El líbero. <https://ia600109.us.archive.org/0/items/anarquismo-una-historia-magdalena-merbilhaa/Anarquismo%20una%20historia%20-%20Magdalena%20Merbilha%C3%A1.pdf>
- Moriyón, F. G. (Coord.) (1989). *Educação libertária*. Editora Artes Médicas. <https://pt.scribd.com/doc/300264939/Educacao-Libertaria-org-F-G-Moriyon>
- Nascimento, R. H. Z. (Coord.) (2025). *Educação anarquista - experimentos: Francisco Ferrer y Guardia*. Campina Grande -PB: EDUFMG, 2025. (Coleção Pensamento Social Anarquista - Vol. 5). <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/42311>
- Pelloutier, F. (1900). *A união dos sindicatos e a anarquia*. *Brochura Social*, 1(1), 1-16. https://www.ahsocial.ics.ulisboa.pt/atom/uploads/r/pt-ahs-ics/9/d/0/9d04193a03a4f78ca3591ad70f6bdb68d035776f65194d63bd3557573475b365/PT-AHS-ICS-PQ-B-07_0000.pdf

- Pinho, A. de. (2013). *Pela educação e pelo trabalho e outros escritos*. Biblioteca Terra Livre.
<https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/files/2013/01/Pela-Educacao-e-Pelo-Trabalho-Adelino-Intro1.pdf>
- Reclus, E., Grave, J., Lamotte, E., Nieuwenhuis, D., & Laisant, C. (2017). *O futuro de nossas crianças e outros ensaios. Intermezzo / Biblioteca Terra Livre*.
<https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/editora/o-futuro-de-nossas-criancas-e-outros-escritos/>
- Rolnik, S. (2019). *Esferas da insurreição*. N-1 Edições. <https://share.google/kujMMSu7QBVhUc7Rf>
- Schérer, R. (2005). Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1183–1194.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400003>
- Skyer, R., Roth, S. y Reed, E. (2025). Mutual Aid as Prefigurative Politics - Beyond Anarchism. *Sociology Compass*, 19(2), 1-9. <https://doi.org/10.1111%2Fsoc4.70037>
- Tannús, M. (2006). *Militância libertária feminina sob as lentes da História*. Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. <https://1library.org/document/zw55dpvz-universidade-federal-de-uberladia.html>