

# Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva

Libertarian pedagogy: proposal for inclusive education

 **Camilo Wee**<sup>1</sup>

 **Francisco Riquelme-Huircán**<sup>2</sup>

 **Constanza Pérez-Sánchez**<sup>3</sup>

## Resumen

Se considera a la educación como el motor principal en el proceso formativo de todas las personas, en el cual se adquieren aprendizajes que permitirían lograr la inclusión y la participación ciudadana. No obstante, considerando escenarios como la desigualdad, la meritocracia y las escasas oportunidades que brinda el actual sistema educativo, se cree que la misma educación estaría forjando los caminos para que la lógica del privilegio y la exclusión se sigan perpetuando. Frente a esto, a través de este ensayo se propone una corriente pedagógica planteada desde el anarquismo, considerada un medio idóneo para hacer frente a estas problemáticas y propiciar una sociedad más justa e inclusiva.

**Palabras clave:** Inclusión; desigualdad social; exclusión social; pedagogía Libertaria.

---

<sup>1</sup> Universidad tecnológica de Chile INACAP. Doctorando en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del grupo de investigación sobre políticas educativas supranacionales GIPES-UAM. Email: [camilo.wee@gmail.com](mailto:camilo.wee@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica de Chile INACAP. Licenciado en Psicopedagogía. Email: [riquelmehu@gmail.com](mailto:riquelmehu@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidad Tecnológica de Chile INACAP. Licenciada en Psicopedagogía. Email: [Constanzapersan@gmail.com](mailto:Constanzapersan@gmail.com)

## **Abstract**

Education is considered as the main motor in people's educational process in which they acquire learning that will allow to reach inclusion and civic participation. However, considering scenarios such as inequality, meritocracy and lack of opportunities that the current educational system offers, it is believed that the same education would be shaping paths to perpetuate the privilege logic and exclusion. Facing this and through this essay, a pedagogical current is proposed from anarchism which is viewed as an ideal means to cope with these difficulties and promote a more inclusive and fairer society.

**Key words:** Inclusion; social inequality; social exclusion; libertarian pedagogy.

## **1. Introducción**

La finalidad de este ensayo es abordar la temática de la educación respecto a las desigualdades y la exclusión imperante, así como también las alternativas para acercarse a una educación justa y equitativa. De esta forma, a través de la pedagogía libertaria y la idea de promover una educación que permita formar a las personas con libertad y dignidad en la diversidad, se pretende soslayar una educación autoritaria, deshumanizadora, discriminadora y excluyente; la cual genera que miles de estudiantes no puedan acceder ni participar de una educación digna, atrapados en la esfera de la desigualdad social (Romañach, 2007).

De esta manera, se plantea la necesidad urgente de despertar y remover las conciencias de los actuales y futuros educadores, a través del aporte de nuevas prácticas socioeducativas, que permitan llevar a cabo acciones que faciliten entornos y sociedades inclusivas que hagan frente a una desenfrenada reproducción de la desigualdad.

En esta línea, se plantean interrogantes entorno a una educación excluyente que parece estar sumergida en una incorregible crisis socioeducacional, con la intención de deconstruir la domesticación a la cual se ha sometido el sistema educativo occidental y, de este modo, construir al ser humano

desde una perspectiva integral no antropocéntrica, vale decir; humano, natural, cósmico y total, capaz de autodeterminar su destino en equilibrio (Mazorco, 2010).

Por lo tanto, pareciera que la educación hoy en día se encuentra en una situación crítica, a nivel macro y microestructural, dado que convive con una serie de elementos que inciden y condicionan su progreso. Entre tales elementos se pueden reconocer la diversidad, la globalización, la homogeneización, la pérdida de identidad, intolerancia a los rasgos diferenciales, la excesiva competitividad y el individualismo o atomización social (Rodríguez, 2008); individuos átomos, que viven ensimismados y encapsulados en su vida privada (Goldwaser, 2005). Tal como lo afirma Flaquer (2001) "la individualización agrava formas de desigualdad social ya existentes o, al menos, las pone al descubierto ya que se vuelven ilegítimas" (p.2).

En base a estas consideraciones, yace la necesidad de reflexionar, cuestionar y actuar en torno a una educación justa e inclusiva, pues la educación es el propulsor principal de desarrollo social (Pinto, 2007).

## **2. Lenguaje como mecanismo de desigualdad**

En la dimensión social y política del lenguaje, su mayor relevancia se asocia a la capacidad para establecer subjetividad y generar identidad. Si el lenguaje es el principal material de la subjetividad, entonces el lenguaje se convierte en el principal objetivo de control por parte del poder, más bien, la lucha por el control de los significados y por el orden social en el que estos producen sentido. Por consiguiente, el lenguaje se puede volver totalitario cuando es incapaz de cuestionar sus pretensiones de veracidad y las relaciones sociales que construye, "relaciones que suelen negar en vez de permitir la vida sin explotación y sufrimiento" (Giroux y McLaren, 1998, p. 28). Todo esto propicia la formación de seres humanos competitivos, egoístas y productivos, que se ajusten al modelo neoliberal imperante (Mazorco, 2010).

Ahora bien, no se trata de soñar ingenuamente en un mundo utópico, anárquico o sin cadenas, sino por un mundo donde sea posible el reconocimiento y el análisis de los dispositivos de sometimiento (Foucault, 1981), y que, a su vez,

se promueva el acceso a las herramientas culturales y materiales para modificar y recrear. En otras palabras, el proceso de emancipación pasa inevitablemente por el reconocimiento de los mecanismos de opresión, desde lo personal y lo social, así como lo afirma Giroux y McLaren (1998) "una vez que los educadores reconozcan la infinidad de maneras en las que son producidos mediante el lenguaje, podrán empezar a dar a sus estudiantes el lenguaje crítico que les ayude a ser conscientes de su propia autoformación" (p. 31).

Bajo esta perspectiva, lo esencial es que el sujeto no siga perpetuando los mismos modelos, generación tras generación, se trata de que sea un autor y protagonista, donde a través de su acción transforme su realidad, al mundo y a la historia. De tal manera, que no se reduzca a ser un mero ser de adaptación u acomodación.

El hombre es "praxis y porque así es no puede reducirse a un mero espectador de la realidad ni tampoco a una mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformaran en cosa" (Barreiro, 1974, p.12). En consecuencia, el ser humano tiene la posibilidad de la transformación de su propio medio sociocultural, en su relación con los demás, en las relaciones intersubjetivas, en el accionar y en el reflexionar (Pineda, 2007).

### **3. Desigualdad y meritocracia**

Si bien es cierto, desde que se acogió la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y en diversos tratados, tales como la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960/1961) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966 (Pacheco, 1987), la educación oficialmente posee la condición de derecho humano.

No obstante, aquel enfoque de derecho dista mucho de la realidad, dado que la educación se ha configurado como un privilegio al que cada grupo social accede según su estatus socioeconómico, estructurando así el sistema educativo en torno al capital monetario de las familias y provocando una fuerte segregación a nivel educativo. Que por si no fuera poco, ha generado nocivas consecuencias al

agrupar a cada clase social con sus iguales; atentando contra la integración social, debilitando la eficacia de algunos de defender sus derechos y socavando la posibilidad de los grupos marginados de poder elegir el centro donde quieren educar a sus hijos (Donoso, Salazar y Treviño, 2011).

Esta lógica que parece derrocar el enfoque de derecho y bien público de la educación obligatoria, demuestra que aunque los estudiantes más pobres y adinerados interactúen en el mismo espacio físico, aun así, se siguen sosteniendo las desigualdades sociales, debido a que “la escuela no ha logrado neutralizar los efectos de las desigualdades culturales y sociales sobre las desigualdades escolares” (Dubet, 2005, p. 24).

En este sentido, Merle (2003) se refiere a un fenómeno que es posible observar en el sistema educativo francés, al que se le denomina movimiento de “democratización segregadora”, en el cual se grafica como el acceso igualitario a las oportunidades escolares no asegura la neutralización de los efectos de las desigualdades sociales de origen. En el mismo contexto, en periodos de altibajos económicos o sociales, por lo general se acude al carácter instrumental de la educación para reducir la desigualdad, o así también, como estrategia a largo plazo para ascender social y económicamente.

De manera que “la igualdad de oportunidades pasa así a ser la forma de producir desigualdades justas al considerar que todos los individuos son iguales y solo el mérito puede justificar las diferencias de ingresos y de poder” (Mayer, 2008, p.108).

Según lo señala Peña y Toledo (2017), los más aventajados de la sociedad estarían predestinados a conseguir el éxito, por lo tanto, la masa desfavorecida serían los llamados a luchar por sus condiciones de vida, pero para eso tienen que esforzarse y ganarse esa oportunidad, vale decir, hacer méritos para ello.

Por otro lado, en términos globales “muchos niños y jóvenes sufren la paradoja de que la misma institución que ha sido pensada y dispuesta para ayudarles a lograr los aprendizajes considerados indispensables, es la misma que fabrica, sanciona y certifica sus fracasos, su exclusión” (Escudero, González y Martínez, 2009, p.44). Sumado a lo anterior, Bourdieu (2009) plantea que el

sistema educativo en su afán de reproducción cultural esconde la reproducción social y, por ende, sostiene un orden social, de tal manera, que primen las desigualdades sociales legitimando el privilegio de algunos. De este modo “antes la escuela era para unos pocos y la exclusión estaba fuera; ahora, la escuela es para todos y la exclusión está dentro del sistema escolar” (Almonacid, Luzón y Torres, 2008, p.40).

#### **4. Conceptualización de la educación inclusiva**

##### **4.1. Exclusión social**

La exclusión social es un término que pertenece a la literatura sociológica de la desigualdad (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009), al que Sen (2001) define como un “continuo, como un trayecto que puede trazarse entre la inclusión y la exclusión, con grados de intensidad y de extensión diferentes, posiblemente acumulativo, pero no lineal, sometido a múltiples factores e influencias” (p.50). Asimismo, desde la perspectiva del análisis Crítico del Discurso, lo que se configura finalmente es una naturalización de la explicación de la desigualdad social, que la justifica y respalda (Van Leeuwen, 2008; Wodak, 2012).

Por otra parte, Silver (1994) consigna que la conceptualización de exclusión social comenzó en Francia en los años 60, la cual tenía estrecha relación con los pobres, refiriéndose a estos como “los excluidos”. Posteriormente en los años 80’, lo que se entendía por exclusión, se fue replicando gradualmente a una gran cantidad de categorías de personas en situación de desventaja social. A partir de 1989 la Comunidad Europea acogió este término para promover la “integración social”.

Finalmente, el paradigma de la exclusión opera como sostiene el paradigma del monopolio (Silver, 2007), puesto que es una consecuencia de la formación de grupos que tienden a acceder a privilegios, que a su vez generan cercos en torno al acceso, restringiendo a “intrusos” y así proteger los bienes de los poderosos y conservar las desigualdades (Escudero, 2009).

Dicho lo anterior, un claro ejemplo de exclusión social es el sistema educativo de Chile, el cual presenta notorios criterios de selección y exclusión,

tanto en el sector privado como en el público; principalmente a través de un financiamiento compartido público/privado que utiliza herramientas de mercado que transgreden la equidad e influyen en el poder sociopolítico (Valenzuela, Bellei y de Los Ríos 2008). Tal cual lo señala el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH, 2009), al referirse a el mecanismo de selección-segmentación presente en el sistema educativo del país como una formula eminentemente mercantil.

#### **4.2. Inclusión Educativa**

Existen diversas definiciones que se pueden encontrar respecto a la inclusión educativa, la cual, a su vez, va mutando en función de los entornos y claramente a través de las épocas históricas, inclusive, el término hasta ahora sigue siendo confuso, ya que uno de los aspectos más problemáticos de esta perspectiva es que la inclusión aparece por lo general o casi siempre estrechamente ligado al de necesidades educativas especiales (Blanco, 2006), pero claramente no es así, o al menos en su totalidad.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión educativa se ha convertido en un foco primordial del debate a nivel internacional en políticas públicas de educación, alcanzando consenso internacional en la definición planteada por la Unesco (2009), en torno a brindar oportunidades equivalentes de aprendizaje, independiente de las condiciones personales, sociales y culturales. En este sentido, la inclusión educativa no enfatiza en mirar las diferencias, sino que, en la aceptación de estas (Bendersky y Aizencang, 2011). Es por ello, que la inclusión referida al aprendizaje y participación, va más allá de simplemente acceder o compartir un espacio entre pares; requiere que la institución y cada uno de sus integrantes puedan convivir en la diferencia, dentro de sus posibilidades y necesidades (Tumburú, 2015).

Lo anterior, da cuenta de la perentoria necesidad social de una evolución o transformación del paradigma de la educación inclusiva, tanto en la mentalidad social como en la propia identidad de los establecimientos educativos (López, 2006). En este sentido, UNESCO (2015) propone que abogar para que todos los

educandos puedan tener acceso a una educación de calidad, es también reconocer y apreciar el valor intrínseco de la diversidad, al igual que el respeto de la dignidad humana.

Según la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación UNESCO (2017), por medio de los principios de inclusión y equidad, se expone no se trata tan solo de asegurar que los y las estudiantes puedan acceder a la educación, sino también, de que existan espacios de aprendizaje que les permitan desarrollarse, avanzar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa.

Diversos autores hablan sobre educación equitativa, ratifican y argumentan que los docentes en post de la justicia social deberían llevar a cabo una enseñanza que acoja a todos los estudiantes, adecuando la enseñanza en base a sus necesidades particulares en conjunto con un trabajo que propicie la cooperación, las habilidades sociales, la inclusión y el máximo desarrollo del estudiante; independiente de sus circunstancias iniciales (Gay, 2002 y Muntaner, 2000). Por consiguiente, entablar debates sobre la inclusión y la equidad puede ayudar a determinar los valores que subyacen en el qué, el cómo y el por qué se deben hacer cambios en las escuelas (UNESCO, 2017). Aunque, lamentablemente, “el cambio educativo es técnicamente simple, política y socialmente es complejo” (Fullan, 2007).

## **5. Pedagogía Libertaria**

En base a lo expuesto anteriormente, parece que el hecho de concretar la inclusión social y educativa es algo idílico y a la vez desalentador, por lo que proponen a continuación dos opciones que podrían hacer efectiva la tan anhelada inclusión.

Primero, a través del principio de “Diversity” propuesto por Romañach (2007), el cual hace alusión a la unión de libertad y dignidad en la diversidad. Dice relación con el ideal de que las personas con cualquier tipo de diversidad (raza, cultura, religión, género, sexual, funcional, etc.) sean dignos y libres, no

discriminadas por sus diferencias y puedan acceder a las mismas oportunidades que el resto.

De esta manera, se destacan 6 planteamientos de Palacios y Romañach (2006) para una educación justa y equitativa desde el enfoque de la Diversidad; (1) la diversidad es un valor inherente a la humanidad y así se debe apreciar; (2) todas las personas tienen la misma dignidad; (3) todas las personas tienen la misma dignidad extrínseca; (4) toda la sociedad debe trabajar para conseguir que todas las personas puedan ejercer los mismos derechos; (5) la sociedad debe trabajar para ayudar a todas las personas a conseguir la autonomía moral; y (6) la construcción social es responsabilidad de los seres humanos.

Segundo, a través de la Pedagogía libertaria, la que se podría decir que es una respuesta radical a los sistemas de opresión que se ejercen en los establecimientos educativos. Según Cuevas (2003) es alejarse de los enfoques tradicionales que someten a la sociedad, entendiendo por educación tradicional a la que transfiere valores, conductas y esquemas que hacen funcionar los sistemas de dominación.

Cabe mencionar que cuando se hace uso del concepto libertad se hace referencia a la armonía social, ya que en las sociedades occidentales se ha divulgado el concepto libertad aludiendo a que esta se acaba cuando se pasa a llevar la del otro. En cambio, desde la construcción de un proceso de aprendizaje libertario las libertades se construyen en mutuo apoyo y en codependencia, cuando la libertad se entiende de esta forma la solidaridad nace como algo esencial (De Andrade, 2010)

Los procesos educativos libertarios buscan a través de la educación transformar la sociedad en una más participativa (Santos, 2015), procurando desarrollos igualitarios y emancipadores. Precisamente, el paradigma libertario se opone a las acciones coercitivas y busca mediante el respeto del desarrollo individual una educación que asegure un proceso ausente de prejuicios y tabúes que históricamente han oprimido a las personas para cegar sus conciencias (Tomassi, 1988). Esto se pretende conseguir, utilizando metodologías que dejen de lado la coacción moral y física, las cuales favorezcan la autodisciplina y el

apoyo mutuo; apelando a contenidos racionales y científicos en equidad para todos.

De la misma forma, Gallo (1997) plantea que la pedagogía anarquista nace justamente a partir de la crítica a los sistemas educativos tradicionales ofrecidos por el capitalismo, ya que una de las principales acusaciones del paradigma libertario está referida al ámbito ideológico de la educación, el cual se dedica a reproducir incesantemente la estructura social de explotación, dominación y exclusión.

Por lo tanto, la lógica de la enseñanza tradicional en base a la opresión y la desigualdad que denuncia la pedagogía libertaria funciona como “la lógica de los concienzudos” planteada por Rancière (1978), el mejor educador es el que mejor explicación realiza, el que logra llevar al ignorante a la ciencia del sabio, la técnica para atontar, apagar y docilitar.

Esta misma situación es problematizada por Freire (1985) en su concepto de educación bancaria, aludiendo a que la tarea docente consiste en llenar las mentes de los educandos como si fueran depósitos, formando hombres dóciles para una vida bajo control. En cambio, desde la perspectiva libertaria, se cambia el enfoque “magistrocentrico” de la educación tradicional por el “paidocentrismo”, lo que significa que el educando es el centro del aprendizaje, se respeta su libre y autónomo desarrollo y se deja que aprenda por sí mismo sus capacidades y límites. Lo que Vilafranca (2012) define como proteger la evolución de las facultades individuales al centrar el aprendizaje en sus deseos.

## **5.2 Principios de la pedagogía libertaria**

### **5.2.1 El antiautoritarismo**

Las ideas anarquistas de oposición al poder de cualquier tipo se llevan al proceso educativo, con la finalidad de que los educandos la trasladen a su vida cotidiana. Así, se pretende educar en rechazo a la autoridad para un aprendizaje autónomo y libre, en oposición a una autoridad arbitraria. Por lo tanto, desde la anarquía, se entiende a la autoridad como sabiduría que causa admiración y que se comprende como una autoridad positiva (Cuevas, 2003).

Por otra parte, el dialogo opresión-sumisión, en coacción, cultiva oprimidos pasivos y dóciles. En cambio, el antiautoritarismo fomenta la voluntad, la seguridad y el carácter con respecto a su ambiente; así como lo plantea Aguilera y Mary (2014), en la pedagogía libertaria es el paidocentrismo lo que se promueve, en donde el centro es el estudiante no las imposiciones e intereses ajenos sobre él.

### 5.2.2 Autogestión pedagógica

En la pedagogía libertaria, el control de los espacios educativos es de los profesores y estudiantes, la organización de los contenidos es determinada por ellos mismos según las necesidades de cada contexto (Cuevas, 2003), los cuales son trabajados por medio de la autodidactica; que consiste en brindar el apoyo a los educandos para que se forjen por sus propios medios. De esta forma, cada estudiante utiliza su propio método, él es su propio maestro (Barrón, Flores, Ruiz y Terrazas, 2010).

Para lograr lo expuesto anteriormente, Tomassi (1978) expresa que no debe haber un programa entendido como curricular estándar, pues estos no están pensados en el contexto de los estudiantes y mucho menos en sus necesidades. Por tanto, en la pedagogía libertaria se deja a un lado el currículum estandarizado y se crea uno a partir del contexto en el que está inserta la institución, donde los estudiantes aportan en la decisiones sobre su formación y sus metas se convierten en el centro del actuar educativo; lo que conlleva a que la escuela se transforme en una comunidad de aprendizaje, en donde los estudiantes puedan encontrar estímulos y apoyos para la consecución de sus objetivos (Cortés, Ramírez y Silvia, 2008).

### 5.2.3 Educación integral

La concepción anarquista de educación integral propone que el aprendizaje debe abarcar todos los aspectos del ser humano, el trabajo intelectual no debe separarse de la práctica manual y la experiencia emotiva y corporal no debe ser ignorada (Bakunin, 1869). Lo mismo expresa Ferrer (2013), refiriéndose a que en

la educación tradicional no se tiende a educar al hombre de manera íntegra, puesto que el corazón y la voluntad se dejan de lado. Una educación integral debe contemplar las ideas de "igualdad de oportunidades y derecho a desarrollar por igual las capacidades intelectuales, manuales y artísticas de todas las personas. La desigualdad y la injusticia de la sociedad capitalista se sostiene por la separación del trabajo intelectual del trabajo manual" (Santos, 2015, p.15).

### **5.3 Experiencias de educación libertaria**

Han surgido diferentes tipos de escuelas que en sus prácticas educativas llevan a cabo las ideas de la pedagogía libertaria, destacando entre ellas a la Escuela Moderna y la escuela Paideia en Cataluña, al igual que Summerhill en el sur de Inglaterra.

Respecto a la Escuela Moderna, racionalista y liberadora, se reconoce a Francisco Ferrer Guardia como su fundador y uno de los críticos más influyentes de la escuela tradicional, seguidor de Bakunin, quien defendía una educación racional, laica, integral y científica; siendo uno de los educadores más destacados del pensamiento pedagógico antiautoritario (Gadotti, 2003).

La Escuela Moderna surge en una época donde el control de la educación estaba en manos de la iglesia católica, lo que causaba que la población se viera sometida a una enseñanza altamente dogmática. Esto, según Francisco Ferrer, sucedía porque la institución educativa gobernada por el Estado y la iglesia no se interesaba por el respeto físico y moral del individuo, más bien, estaba centrada en la obediencia y la sumisión; con el fin de que el sujeto no desarrollara las herramientas intelectuales y morales para lograr la concientización de su situación de exclusión (Gadotti, 2003). Es por esta razón que Ferrer funda la Escuela Moderna, con el objetivo de desarrollar el sentido altruista, el cual evitaría cualquier relación con dogmas, y no enseñaría solo el valor de lo individual; más bien el valor de la colectividad (Cappelletti, 2010).

En la raíz de la escuela moderna se manifestaba la actitud antiautoritaria, donde el educador se posicionaba como un compañero más, eliminando los exámenes, las calificaciones, los premios y castigos. Según Ferrer, estas prácticas

de la educación tradicional solo fomentan la competitividad y desigualdad entre pares. De esta manera, en el proceso de enseñanza aprendizaje se evitaban las actitudes de soberbia por parte de aquellos que obtenían las mejores calificaciones, y a su vez, se evitaba dañar la autoestima de los estudiantes que se ven incapaces de aprobar un examen (Lázaro, 2016).

Un rasgo particular de esta escuela era que adoptó "el racionalismo humanitario" para hacer frente a los prejuicios que dificultan la emancipación, idea que consiste en inculcar desde la más temprana infancia el conocimiento del origen de las injusticias, con el fin de que los estudiantes pudieran reconocerlas y posteriormente combatirlas (Ferrer, 2013).

Lo anterior se reconoce como una práctica de coeducación, ya que desde la lógica de Ferrer (2013) la inocencia de la infancia no pone problemas para que ricos y pobres se relacionen, idea que se apoya en que todos los hombres nacen libres e iguales; por lo que no pueden existir diferencias y la escuela debe liberarse de todas aquellas ideas de sumisión (Santos, 2015).

En cuanto a la escuela Summerhill, es reconocida por su controversial estilo pedagógico de llevar una enseñanza basada en la libertad, característica que hace posible la eliminación de las acciones coercitivas empleadas por las escuelas tradicionales. Aquí, se propone un modelo que se adapta a los alumnos, oponiéndose a la idea tradicional del "plan de estudios" que determina un éxito particular sin tener presentes las diferencias individuales de cada estudiante. Lo que Alexander Sutherland Neil expresa como una escuela en donde existe la libertad para que cada estudiante sea uno mismo, no hay estereotipos ni acciones impositivas por parte de los adultos (Homem y Homem, 2017).

Sin embargo, en Summerhill existen clases con horarios establecidos, pero los estudiantes no están obligados a asistir, pues la última decisión está en sus manos. Esto se debe, a que Neil tenía la convicción de que el niño o niña que practica su autonomía debe ser parte de sus decisiones, pues en un futuro debe ser un ciudadano activo con sentido crítico (Puig, 2001).

Finalmente, la escuela Paideia parte del análisis de una sociedad capitalista que genera personas cómplices y perpetuadoras de la injusticia social (Turégano,

2007). De este modo, Paideia se presenta como una alternativa a las escuelas comunes ya que está basada en la ética de la anarquía que se opone al autoritarismo y la disciplina, optando por la autogestión educativa; con la finalidad de lograr la autonomía individual sin dejar de lado la importancia del trabajo cooperativo.

En este sentido, Paideia demuestra que la educación libertaria, autogestionada y antiautoritaria es posible (Sanz y Sánchez, 2014). No obstante, lo más importante de esta escuela es que trata de crear un practica viva de ciudadanía autogestionada y participativa (Antliff, 2012). Puesto que, la autoridad posee una naturaleza perversa, y su imposición es la raíz de la violencia, la irracionalidad, los desequilibrios y exclusiones que viven los educandos (Rodrigo, 2010).

En esta comunidad educativa el protagonismo se desplaza a los estudiantes, el maestro es un compañero que busca favorecer el desarrollo de los y las estudiantes, haciendo que estos se interesen de manera natural por aprender, sin imposiciones y de manera autodidacta (Sanz y Sánchez, 2014).

## **6. Conclusiones**

La lógica darwinista aún sigue vigente, "sólo en competencia con sus vecinos, el mejor adaptado sobrevive" (Barahona, 1983, p.12). En este sentido, existiría un grupo de personas desfavorecidas que no serían lo suficiente "aptas" para alcanzar los logros preestablecidos por el sistema educativo, generando barreras que el currículum no contempla y, que, por el contrario, las reproduce (Gimeno Sacristán, 2010).

De esta forma, se ven postergados aspectos como las destrezas e intereses individuales y el bienestar colectivo, centrando el currículum en intereses ajenos de aquellos que por medio de la educación desean seguir perpetuando el poder sobre las conciencias y evadir la codependencia de las relaciones humanas (Donoso, Salazar y Treviño, 2011; Dubet, 2005).

Dicho lo anterior, la educación tradicional promueve un ciudadano indiferente a las injusticias sociales, ya que estos son formados en un sistema en el

que prevalecen y se sobrevaloran las calificaciones, la competitividad y el individualismo (Flaquer, 2001). Lamentablemente el panorama se ve sombrío, ya que si la desigualdad, la injusticia social y los dispositivos de exclusión se siguen replicando, traerá consigo nefastas consecuencias; como una cultura egocéntrica exacerbada en detrimento de la sociedad. Por lo tanto, en un futuro no muy lejano el devenir podría augurar una cultura egocéntrica, perversa, intolerante e inequitativa (Goldwaser, 2005; Rodríguez, 2008).

En este sentido, considerando el tipo de ciudadanos que promueve el sistema educativo tradicional, la inclusión se ve como algo utópico, debido a que la educación estaría funcionando como uno de los principales reproductores de la desigualdad (Sánchez, 1998).

Por lo tanto, la lucha debe apuntar a cambios en el sistema socio cultural, político y educacional, encaminados hacia el acercamiento de la pedagogía libertaria y los principios de la Diversidad (Romañach, 2007). Esto con la finalidad de conseguir una inclusión socioeducativa real y la emancipación de la gran mayoría de los seres humanos (Echeita, 2008).

Asimismo, se debe propiciar una cultura amparada bajo los parámetros de la libertad individual e indiscutiblemente de comportamientos gregarios, vale decir, interdependencia y apoyo mutuo; cuyo fin persiga y promueva la responsabilidad social, la tolerancia, la autonomía y la solidaridad; donde no existan diferencias o jerarquías, a partir de relaciones simétricas que juntas enseñan y aprenden.

A partir de la discusión desarrollada, se puede inferir que la práctica pedagógica libertaria busca educar desde la manifestación individual de las facultades, entendiéndose así que estas prácticas indudablemente moldean el ambiente educativo para responder a esa diferencia. Por esta razón, se propone a la pedagogía libertaria como una forma idónea de educación inclusiva, pues como expresa Dussan (2010) la educación inclusiva justamente es eso, la valoración de la diversidad como un factor que enriquece el proceso educativo para favorecer el desarrollo humano. Debido a que la inclusión educativa, alude a que todos los niños y niñas aprendan juntos, independiente de sus condiciones personales,

sociales o culturales en una escuela que facilita el derecho a la educación; una escuela que se adapta a sus estudiantes.

De esta manera, si se toma la decisión de abordar este desafío y concretarlo progresivamente, se podrá confrontar y mitigar los efectos deleznable del sistema educativo actual. Por lo que, a través de los principios de la pedagogía libertaria, se propone una propuesta inclusiva en la que se despliegan prácticas tales como antiautoritarismo, autogestión pedagógica y la educación integral, donde lo igualitario no dice relación con la homogenización, sino que, el todos abarque a cada uno de los estudiantes desde la diferencia (Aguilera y Mary, 2014).

### Referencias bibliográficas

- Aguilera, E. y Mary, V. (2014). *Pedagogía libertaria* (Tesis de grado). Universidad academia de humanismo cristiano, Santiago.
- Antliff, A. (2012). *Anarchist pedagogies: Collective actions, theories, and critical reflections on education*. Oakland: PM Press.
- Almonacid, C., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Cuasi Mercado Educativo en Chile: El Discurso de los Tomadores de Decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16, 1-47.
- Bakunin, M. (1869). *Instrução integral*. São Paulo: Imaginário.
- Barahona, A. (1983) Darwin y el concepto de adaptación. *Ciencias*, 3, 10-13
- Barreiro, J. (1974). *Conciencia y revolución, contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Achapire.
- Barrón, J., Flores, S., Ruiz, O. y Terrazas, S (2010). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad? *Culcyt*, 41(7), 40-41.
- Bendersky, B. y Aizencang, N. (2011). De formas y formatos ¿escuela para todos? En N. Elichiry (Comp.), *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención Diálogos y entrecruzamientos (pp. 47-58)*. Buenos Aires: Noveduc.

- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cappelletti, A. (2010). *Francisco Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria*. Madrid: La Malatesta.
- Cortés, P., Ramírez, R. y Silvia, N. (2008). *El proceso de autogestión pedagógica como medio para propiciar la participación de los estudiantes en la secundaria de calidad* (Tesis Grado). Universidad pedagógica nacional, Mexico D.F.
- Cuevas, F. (2003). *Anarquismo y educación la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de estudios libertarios Anselmo Lorenzo.
- De Andrade, G. (2010). Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual. *Educação e Pesquisa*, 36, (3) 735-31.
- Donoso, F., Salazar, F. y Treviño, E. (2011). ¿Segregar o incluir?: Esa no debería ser una pregunta en educación. *Reflexiones pedagógicas*, 45, 34-47.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado*, 13(3), 108-130.
- Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Ferrer, F. (2013). *La escuela moderna*. Madrid: La Malatesta.
- Foucault, M. (1981). *La gubernamentalidad*. Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Flaquer, L. (2001). Sobre la lucha contra las nuevas desigualdades. *Revista De Debat Polític FRC*, 2, 1-9.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106- 116.
- Gadotti, M. (2003). *Historias de las ideas pedagógicas*. São Paulo: Siglo veintiuno editores.
- Gallo, S. (1995). *Educação Anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Editora UNIMEP.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 11-43). Madrid: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Escrito desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder*. México: Siglo XXI.
- Goldwaser, N. (noviembre de 2005). Del proceso de atomización del individuo al individuo átomo: un recorrido hacia el entendimiento del individualismo moderno occidental. *La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones*. Simposio llevado a cabo en la IV<sup>o</sup> Jornada de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- Homem, C. y Homem, L. (2017). Educação para a liberdade: o exemplo de summerhill e as perspectivas da escola contemporânea. *Revista Ciência e Conhecimento*, 11(1), 79-91.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 12-41.
- Lázaro, J. (2016). *Las escuelas racionalistas: Ferrer i Guardia* (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- López, M. (2006). Construyendo una escuela sin exclusiones, Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación, La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica*, 29, 4-18.

- Mayer, L. (2008). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, 6, 85-110.
- Mazorco, G. (2010). Educación en crisis. *Polis*, 9(25), 269-288.
- Merle, P. (2003) La démocratisation de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 143, 153-155.
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1-19.
- OPECH. (2009). *La búsqueda de un sentido común no privatizado. documentos de trabajo de opech para el debate educativo*. Santiago. Disponible en <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Pacheco, M. (1987). *Los derechos humanos. Documentos básicos*. Santiago de Chile: Editorial jurídica de Chile.
- Palacios, A. y Románach, J. (2006) *El modelo de la diversidad: La Bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Santiago de Compostela: Diversitas Ediciones.
- Peña, M. y Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 496-518.
- Pinto, R. (2007). Educación y desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. *REXE*, 6(11), 49-67.
- Pineda, R. (2007). La concepción de "ser humano" en Pablo Freire. *Educare*, 12(1), 47-55.
- Puig, J. (2001). Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). Barcelona: Editorial Graó.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Rodríguez, E. (2008). Políticas públicas de la juventud en América Latina: Experiencias", *Última Década*, (13), 25-58.
- Rodrigo, D. S. (2010). Desescolarizando la escuela. Las experiencias educativas de Summerhill y Paideia. *Libre pensamiento*, (64), 12-19.

- Romañach, J. (Marzo 2007). Esterilización en España ¿Discriminación? En *XV Semana de ética y filosofía política: Tradición e innovación en ética y filosofía política*. UNED. Madrid.
- Sánchez, X. (Septiembre 1998). Reproducción de la desigualdad social en Chile: el caso de la educación. *Latin American Studies Association*. The Palmer House Hilton Hotel. Chicago.
- Santos, M. (2015). *Pedagogía libertaria y pedagogía Montessori* (Tesis Maestría). Universitat de Vic, Barcelona.
- Sanz, M. y Sánchez, M. (2014). Escuela libre PAIDEIA: la defensa por la educación en libertad y la auto-gestión educativa. *Hekademos: revista educativa digital*, 15, 39-52.
- Sen, A. (2001). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Asian Development Bank.
- Silver, H. (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review*. 133(5-6), 531-578.
- Silver, H. (2007). "The Process of Social Exclusion: The Dynamics of an Evolving Concept". Providence, Rhode Island: Chronic Poverty Research Centre.
- Tomassi, T. (1978). *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo abierto.
- Tomassi, T. (1988). *Breviario del pensamiento educativo libertario*. Cali: Madre Tierra.
- Tumburú, C. (2015). La cuestión diferencia en los procesos de inclusión/exclusión escolar. *Pilquen*. 12(2),15-22.
- Turégano, I. (2007). Escuela libre Paideia: educando en y para la libertad. *Aula libre*. 85, 24-27.
- UNESCO (1960/1961). *Conferencia general resoluciones*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.

- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Educación 2030*. París: UNESCO.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Nueva York: Oxford University Press
- Valenzuela, J., Bellei, C. y de Los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago de Chile: FONIDE-CEIA.
- Vilafranca, I. (2012). *La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista*, 9, 35-53.
- Wodak, R. (2012). Discrimination via Discourse: Theories, methodologies and examples. *Zeitgeschichte*, 6, 43-421.

**Fecha de recepción: 28 de febrero de 2019**

**Fecha de aceptación: 17 de febrero de 2020**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)